

**UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O APARELHO (ESTIGMATIZADOR) ESCOLAR E A EDUCAÇÃO
COMPENSATÓRIA: UM ESTUDO SOBRE OS PROGRAMAS DE
AUXILIO PEDAGÓGICO**

LETICIA DOS SANTOS BRITO

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2013

LETICIA DOS SANTOS BRITO

**O APARELHO (ESTIGMATIZADOR) ESCOLAR E A EDUCAÇÃO
COMPENSATÓRIA: UM ESTUDO SOBRE OS PROGRAMAS DE
AUXILIO PEDAGÓGICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Profº, Drº Décio Azevedo Marques de Saes.

SÃO BERNARDO DO CAMPO

2013

Brito, Leticia dos Santos

B777a O aparelho (estigmatizador) escolar e a educação compensatória: um estudo sobre os programas de auxílio pedagógico / Leticia dos Santos Brito. 2013.

102 f.

Dissertação (mestrado em Educação) --Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

Orientação: Décio Azevedo Marques de Saes

1. Educação compensatória 2. AIE escolar 3.
Estigma (Educação) I. Título.

CDD 379

A dissertação de mestrado sob o título “**O Aparelho (Estigmatizador) Escolar e a Educação Compensatória: um estudo sobre os programas de auxílio pedagógico**”, elaborada por **Leticia dos Santos Brito** foi apresentada e aprovada em 02 de abril de 2012, perante banca examinadora composta por Profº. Drº. Décio Azevedo Marques de Saes (Presidente/UMESP) E Profº. Drº. Norinês Panicacci Bahia (Titular/UMESP) e Profº. Drº. Rômulo Pereira Nascimento (Titular/UNICSUL).

Profº Drº Décio Azevedo Marques de Saes

Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Profº Drº Roseli Fischmann

Coordenador/a do Programa de Pós-Graduação

Programa: **Pós-Graduação em Educação**

Área de Concentração: **Mestrado em Educação**

Linha de Pesquisa: **Políticas e Gestão Educacionais**

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente, não aceites o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar”.

Bertolt Brecht

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre me ensinaram que o meu trabalho mais importante era estudar e aos meus filhos, Nicholas e Larissa, por quem eu tento ser a cada dia uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador Décio Azevedo Marques de Saes, por sempre ter acreditado no meu potencial desde que o conheci sempre me incentivando, mostrando-se fundamental para que eu conseguisse realizar um bom trabalho.

À minha família que sempre me incentivou a continuar estudando, mesmo diante de problemas particulares nunca deixaram de me apoiar e acreditar no meu talento.

À professora e coordenadora Roseli Fischmann que sempre me respeitou e me proporcionou grandes experiências junto ao programa de Pós-graduação em Educação.

A todos os professores da Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão Educacional, Prof. Dr. Décio Azevedo Marques de Saes, Prof. Dr. Maria Leila Alves, Prof. Dr. Roseli Fischmann, Prof. Dr. Roger Marchesini de Quadros Souza e ao Prof. Dr. Antonio Alberto Trindade com quem tive o prazer de estudar durante um semestre e que muito contribuiu para minha formação acadêmica.

Ao Governo do Estado de São Paulo pela bolsa de estudos a mim concedida pelo Programa Bolsa Mestrado o qual me auxiliou na realização desse sonho.

RESUMO

A maior parte das famílias de baixa renda atribui à escola a solução para os seus problemas sociais, vendo no aparelho escolar a única chance de ascensão social. Contudo, cabe aqui perguntar: Qual é o espaço das crianças pobres dentro da escola pública? Afinal, quando inseridas dentro do sistema educacional, em sua maioria demonstram grande dificuldade para avançar, criando assim um grande problema para instituição escolar, uma vez que crianças que não conseguem obter sucesso nos primeiros anos do ensino fundamental acabam arrastando esse fracasso ao longo de toda sua vida escolar. Para essas crianças, foram criados os programas de auxílio pedagógico. Mas até que ponto eles ajudam e onde acabam por estigmatizar os alunos que deles participam? Na tentativa de responder essa pergunta, este trabalho buscou fazer a análise de alguns projetos de auxílio pedagógico que propuseram a mudança da realidade educacional, dando mais oportunidades de avanços às crianças de baixa renda. A pesquisa procura saber se eles realmente cumpriram com a sua finalidade ou acabaram por estigmatizar os alunos que participaram destes projetos de auxílio pedagógico.

Palavras-Chaves: Educação Compensatória, AIE Escolar, Estigmatização

ABSTRACT

Most low income families assign to the school system the solutions to their social problems, seeing in the school apparatus the only chance for social climb. However, it is worth asking: what is the role of low-income families's children within the public shcool? After all, when they are inserted into the educational system, mostly they show great difficulty to move along, thus creating a major problem for the school, since children who can not suceed in the first years of elementary school end up dragging this failure throughout their school life. For these children, educational assistance programs were created. But in what extent do they help and where they end up stigmatizing students who participate in those initiatives? In attempting to answer this questions, this study make the analysis of some educational assistance programs who proposed changes in the educational reality, offering more opportunities of progress for low-income children. The research is willing to establish whether they actually complied with its purpose or ultimately stigmatize students who participate in these projects.

Keywords : Compensatory education, Academic AIE, Stigmatization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. O APARELHO REPRESSOR E O APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO	14
1.1. A Escola Capitalista	16
1.2. Escola Capitalista Brasileira	18
1.3. Compensando as Desigualdades: A ideologia por trás dos programas de Educação Compensatória	20
1.4. Características dos Programas de Educação Compensatória	22
1.5. As Crianças Pobres e a Democratização Conceitual do Ensino	24
2. AS CLASSES DE ACELERAÇÃO E O PROFA	29
3. ESTIGMA, A PALAVRA QUE MARCA	42
4. PROJETO INTENSIVO NO CICLO: O Estigma sem Máscaras	48
4.1. A Relação entre Local de Moradia e o Fracasso Escolar	50
4.1.1. Moradias nas Áreas Centrais: Vantagens e Desvantagens	52
4.1.2. O Que Esperar da Escola?	53
4.1.3. A Escola e a Realidade do Aluno	55
4.1.4. Os Alunos de PIC Residentes em Cortiços	58
4.2. “MARCAS PROGRAMADAS”: O Processo de Estigmatização dos Alunos Participantes do Projeto Intensivo no Ciclo – PIC	60
4.2.1. “Sobre a Manipulação de Identidade”	61
4.2.2. “Breve Relato Sobre Marcas Observadas”	62
4.2.3. “Vantagens e Desvantagens do PIC ”	63
4.2.4. “Estigmatização, Um Problema Social”	68
4.2.5. “Considerações Sobre a Intolerância na Escola”	70
4.2.6. “Primeiras Considerações Sobre a Estigmatização no Projeto PIC”	73
4.3. “O PROJETO INTENSIVO NO CICLO I: Um espaço escolar de desvalorização?”	75
4.3.1. Evasão e Repetência: Levantamentos estatísticos e breves considerações	76
4.3.2. “Diferentes Organizações Para Uma Mesma Proposta”	78
4.3.3. Sem Prestigio e Fracassados: Por que trabalhar com essas turmas? ..	84
4.3.4. Alguns Casos Sobre a Desvalorização dos Professores	88

4.4. Relatório de desempenho do programa Ler e Escrever e a inexistência de avaliações sobre o projeto PIC	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS	104
Anexo 1 Diário Oficial de Santo André	104
QUADROS .	
QUADRO 1 – Abrangência do PIC nos municípios	94
QUADRO 2 – Níveis de Desempenho	95
QUADRO 3 – Resolução publicada em Diário Oficial	98
GRAFICOS	
Gráfico 1 – Matrículas e Concluintes	96
Gráfico 2 – Taxa de Evasão	97

INTRODUÇÃO

Qual é o espaço da criança pobre dentro da escola pública? Grande parte das famílias de baixa renda atribui à escola a solução para os seus problemas sociais, rendendo a ela certa devoção, por acreditarem que somente através dela seus filhos podem avançar socialmente. Contudo, quando as crianças pobres são inseridas dentro do sistema educacional em sua maioria demonstram grande dificuldade para avançar, criando assim um grande problema para instituição escolar e em muitos casos arrastam esse fracasso ao longo de toda sua vida escolar.

Com intuito de entender como esse problema se agrava, este trabalho buscou, justamente, fazer a análise de alguns projetos de auxílio pedagógico, dando ênfase ao Projeto PIC (Projeto Intensivo no Ciclo), que se propuseram a mudar a realidade educacional destas crianças, dando mais oportunidades de avanços a elas dentro da escola.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi tentar saber até que ponto estes programas ajudam e onde acabam por estigmatizar os alunos que deles participam? Para tanto trabalhou com a hipótese de que o aparelho escolar já naturalizou a ideia de que alguns são feitos para fracassar dentro da escola. Como decorrência desse pensamento os programas de auxílio pedagógico são elaborados com estruturas estigmatizadoras e fazem com que os estigmatizados sintam que são os culpados por seu fracasso acadêmico.

Outra hipótese trabalhada foi a de que, dentro desse contexto não há a necessidade da criação de novos programas com objetivos específicos. Uma das possíveis soluções seria a criação de programas pontuais e contínuos que realmente consigam auxiliar as crianças com dificuldades dentro das escolas.

A metodologia utilizada para realização deste trabalho foi a análise bibliográfica. Além da utilização de dados levantados sobre o tema através da leitura de testemunhos, exames de documentação, e também da utilização de opiniões expostas em entrevistas passadas, realizadas anteriormente para a conclusão da minha pesquisa de conclusão de curso (TCC) que deu origem a pesquisa aqui apresentada.

Para refletir com real seriedade sobre o tema, a pesquisa foi estruturada em quatro partes correspondentes aos quatro capítulos. Em um primeiro momento fez uma análise bibliográfica sobre a escola como aparelho ideológico de estado, para em

seguida demonstrar como funciona a escola capitalista e suas características no nosso país. Além disso, fez um estudo sobre o conceito de educação compensatória tentando discutir qual é a ideologia que o termo carrega em si.

Num segundo momento, abordou o tema das classes de aceleração e o PROFA, fazendo uma análise crítica sobre as experiências das classes de aceleração que foram implantados em São Paulo, e em outros Estados do país, além de analisar como funcionou o PROFA no território paulista na busca pela melhoria da qualidade de ensino.

Em sua terceira parte traz a conceituação sobre o que é estigma, dando exemplos das formas sociais de se estigmatizar, trazendo também exemplos do que seria a dita manipulação de impressões e como ela pode contribuir para que a estigmatização se mantenha de certa forma oculta dentro das escolas.

Para finalizar, fez um estudo crítico sobre as salas do projeto intensivo no ciclo, comparando suas experiências com as práticas das antigas classes de aceleração, demonstrando que não há uma renovação no conceito de auxílio as crianças pobres, mas sim a repetição de velhas práticas com novos nomes. Para realização dessa parte do trabalho foram feitas as análises de três pesquisas recentes que examinaram o projeto sob diferentes pontos de vista, além de trabalhar com os resultados apresentados pelo programa Ler e Escrever, para que possa ser discutido qual é a real finalidade deste projeto: oportunizar ou estigmatizar as crianças do povo, para o qual a escola parece não ter espaço.

Todas essas etapas tentaram demonstrar que assim como a sociedade evolui a escola também tem de evoluir, afinal a escola onde hoje estudam nossos filhos conserva a mesma estrutura da escola em que nossos pais estudavam, Logo não são as crianças pobres o grande problema da escola pública; antes é a própria escola que precisa se reinventar para progredir não apenas estatisticamente como qualitativamente.

1. O APARELHO REPRESSOR E O APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO

Quando o povo foi chamado para dar auxílio a burguesia para a efetivação da Revolução Francesa, não imaginava que os ideais tão proclamados de Liberdade, Igualdade e Fraternidade seriam tão distorcidos em sua efetivação. Subindo ao poder, tudo o que a burguesia ofereceu ao povo foi apenas a liberdade de compra e venda; a lógica agora, era a do capital. Para as massas que se transformaram em proletariado, o sonho de igualdade e fraternidade fora suprimido quando transformaram o trabalho em mercadoria.

Esta divisão do trabalho, que implica todas estas contradições e repousa por sua vez sobre a divisão natural do trabalho na família e sobre a divisão da sociedade em famílias isoladas e opostas, implica simultaneamente a repartição do trabalho e dos seus produtos, distribuição desigual tanto em qualidade como em quantidade; dá, portanto origem à propriedades cuja primeira forma, o seu germe, reside na família, onde a mulher e as crianças são escravas do homem. A escravatura, decerto ainda muito rudimentar e latente na família, é a primeira propriedade, que aqui já corresponde alias à disposição da força de trabalho de outrem. De resto, divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas – na primeira, enuncia-se relativamente à atividade o que na segunda se enuncia relativamente ao produto desta atividade. (ENGELS, MARX, 1933)

A lógica da repartição do trabalho e da propriedade entre diferentes setores sociais aumentava a distancia entre os homens, a exploração do homem pelo homem era aceita como uma necessidade para o desenvolvimento social. Fato que se agravou após a Revolução Industrial, que acabou enraizando a necessidade de transformar o trabalhador em mão-de-obra. Era a lógica da mais valia segundo a qual o homem vendia sua força de trabalho em troca de salário para adquirir bens de consumo.

Os aparelhos de estado funcionavam todos pela força repressiva. Os aparelhos de estado de Marx podiam ser divididos nas seguintes esferas: O governo, a administração, o exército, a policia, os tribunais, as prisões, entre outros. Os aparelhos de estado funcionando seguindo sempre a lógica do capital.

Contudo, levando em consideração todas as transformações do capitalismo durante a história, talvez a teoria sobre AIES (Aparelhos Ideológicos de Estado) que mais se aproxime de explicar a realidade atual seja a teoria apresentada por Louis Althusser (2007), famoso intelectual que seguia os princípios marxistas para a análise do estado e tentou completar o estudo sobre os aparelhos de estado apresentando a

teoria dos aparelhos ideológicos de estado, que supunha que através da ideologia disseminada conseguia-se manter a ordem social vigente mesmo em tempos de crise.

Mas em que ponto os AIES diferem do aparelho repressivo de estado?

Num primeiro momento podemos observar que, se existe um Aparelho (repressivo) de Estado existe uma pluralidade de Aparelhos ideológicos de Estado. Supondo que ela exista, a unidade que constitui esta pluralidade de AIE num corpo único não é imediatamente visível. Num segundo momento, podemos constatar que enquanto o aparelho (repressivo) de Estado, unificado, pertence inteiramente ao domínio público, a maioria dos Aparelhos ideológicos de Estado (na sua dispersão aparente) releva pelo contrário do domínio privado. (ALTHUSSER, 2007:45)

Os aparelhos ideológicos de estado diferem do aparelho repressivo de estado uma vez que não se ligam somente ao setor público como também tem ligação direta com o setor privado que mesmo não sendo público está repleto da ideologia social vigente; logo, reforçam a ideologia do Estado.

Para Althusser existem em toda sociedade os seguintes aparelhos ideológicos de estado: O AIE religioso (representado pelo sistema das diferentes igrejas); o AIE escolar (representado pelo sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (representado pelo sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); o AIE sindical; o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, entre outros) e o AIE cultural.

A pretensão desse trabalho não é fazer a análise de cada aparelho ideológico citado, antes a principal função desse trabalho é dissertar sobre a função do aparelho ideológico escolar de estado e de como este tem exercido uma forte influência sobre o destino dos brasileiros que, ao longo dos tempos, veem na educação a única chance de ascensão de classe. Contudo, até onde a ideologia presente nesse setor da vida social realmente favorece e em que ponto acaba culpando muitas pessoas por um fracasso que deveria ser cuidado pelo Estado para que não mais acontecesse?

Com intuito de responder a essa questão, cabe aqui fazer uma breve análise sobre o funcionamento da escola capitalista, como se dá o seu desenvolvimento e como suas características influenciam para que os mais pobres não tenham chances de sucesso dentro da escola, gerando um número cada vez maior de programas de auxílio pedagógico.

1.1. Escola Capitalista

Como um aparelho ideológico de estado, a escola funciona dentro da sociedade capitalista seguindo sua ideologia, sendo assim, a escola serve como ferramenta para reclassificar as pessoas oriundas das diferentes classes sociais.

Entretanto, elaborada essa concepção nova de escola, e mesmo tendo ela passado a integrar a ideologia oficial, os sistemas escolares não estavam, sempre, organizados da mesma forma conforme esse alvo. Também não foram, sempre, suficientemente extensos de modo a escolarizar toda a população. (CUNHA, 1977:113)

Dito isso, Luiz Antônio Cunha nos explica que dentro da sociedade capitalista há três modos de conexão entre as práticas da escola, ou aquilo que ela efetivamente faz e a ideologia vigente, ou as consequências dela esperadas. Cada conexão se configura das seguintes maneiras dentro da escola.

No primeiro tipo, no início da sociedade capitalista, a escola exclui todos os trabalhadores, sendo frequentada apenas pela classe dominante e pelas camadas médias. Nessa época, eram poucas as escolas mantidas por entidades confessionais, a título de caridade, que aceitavam filhos de trabalhadores, dando preferência para os órfãos e crianças abandonadas. Contudo, na medida em que o trabalho fabril se tornava mais complexo, exigindo trabalhadores alfabetizados e que dominassem as principais operações aritméticas, o papel da escola começou a mudar, adotando a concepção de que o indivíduo devia se posicionar nas diferentes classes conforme seu desempenho escolar. Para atender essa nova demanda de alunos, houve a universalização do ensino, que resultou em uma escola secundária para atender os jovens oriundos das classes trabalhadoras com o objetivo apenas de qualificá-los para o trabalho industrial de modo que os estudantes pudessem ingressar nos quadros médios da força de trabalho. Enquanto isso, a escola secundária destinada apenas aos jovens das classes dominantes e médias continuava com o currículo centrado nos estudos literários para que pudessem entrar nas universidades ou para conviverem com pessoas que exerciam cargos burocráticos nos setores públicos e privados.

Contudo, esse modelo de escola não conseguiu credibilidade, pois os trabalhadores perceberam que ele se destinava a reforçar as posições de classe. Por isso, o povo passou a reivindicar a abertura de canais de comunicação entre um e outro sistema escolar, fazendo com que a fusão dos dois tipos de escolas resultasse em um único e novo sistema escolar. Sendo assim, foram criados os currículos, carga horária,

material didático, entre outros, semelhantes para cada grau. Sendo assim, as crianças que não puderem seguir as regras de sequenciamento e, por desventura caem nas estratégias de recuperação do sistema escolar, serão limitadas por habilidades locais, presas ao contexto num mundo de facilidade. Em geral, as crianças que necessitam dessas estratégias pertencem às classes dominadas.

Desta forma, a consciência das crianças regulada, diferencial e discriminatoriamente, de acordo com sua origem de classe social e a prática pedagógica oficial de suas famílias. No caso de uma área de abrangência socialmente mista, em que as crianças vêm de uma variedade de origens de classe, algumas escolas, através de uma variedade de estratégias de estratificação (incluindo, algumas vezes a repetência) colocarão os alunos em turmas classificadas de acordo com o julgamento que elas fazem de sua capacidade, e essas diferentes turmas seguirão currículos com conteúdos e/ou compassamento diversificados. (BERNSTEIN, 1990:113)

Cria-se com isso o chamado currículo oculto, que privilegia poucos alunos que, em geral, pertencem às classes dominantes fazendo com que essas crianças obtenham grandes vantagens sobre as demais.

Não há, portanto, espaço para o favorecimento da classe operária dentro do aparelho escolar, uma vez que o sistema escolar se encarrega apenas de assegurar o domínio das classes dominantes sobre as classes dominadas. Dessa maneira a escola igualitária pela qual os trabalhadores tanto lutaram acaba se transformando em um dos mais eficientes aparelhos ideológicos.

Com isso, podemos afirmar que a escola capitalista funciona de forma a fazer com que as vítimas de múltiplos fracassos sintam-se culpadas pelo seu próprio fracasso. Isto ocorre porque as crianças passam anos dentro de uma instituição que não as representa. Logo, mesmo que o currículo e a grade horária sejam semelhantes, os resultados nunca serão iguais para os filhos dos trabalhadores e para os demais estudantes, pois a escola é estruturada de maneira que continue a classificar as pessoas por classes, mesmo que ela negue este fato.

Funcionando assim dentro de todos os sistemas capitalistas, no Brasil a escola não poderia funcionar de maneira diferente. E sobre o funcionamento da escola capitalista brasileira que discorreremos a seguir, com o intuito de saber por que nossa educação não consegue se livrar de programas de educação compensatória e como ela é tão estigmatizante quando a tarefa é educar as crianças pertencentes as classes menos favorecidas.

1.2. A Escola Capitalista Brasileira

A universalização da educação começou a ser pensada na cidade de São Paulo a partir da década de 1930, quando a cidade passou por um grande crescimento demográfico ocasionado pelo movimento de industrialização e urbanização das grandes cidades. O aparelho escolar então implantado foi configurado dentro da ideologia capitalista, ocultando a existência, em seu seio, de duas redes de escolarização, uma que continuava privilegiando as classes dominantes a alta classe média e outra que trabalhava de forma a culpar os estudantes por seu fracasso dentro do aparelho escolar. Diante dessa realidade, Cunha nos explica que:

A existência de redes de escolarização diferentes, destinadas a classes sociais diferentes, impede que se fale de chances ou probabilidades desiguais de acesso à escola, pois isso suporia a existência de uma escola unificada... Essa dualidade necessária da escola capitalista assume diferentes formas conjunturais em função das políticas educacionais de curto prazo da burguesia e do estado das relações de forças políticas. Essas formas conjunturais de realização da estrutura escolar ao mesmo tempo em que tendem a realizar a dualidade da escola, dissimulam a sua existência. (CUNHA, 1982:37)

Dessa forma as primeiras experiências de educação pública no Brasil já eram atravessadas pelas seguintes contradições: ao mesmo tempo em que se procurava expandir a oferta da educação escolar, havia um esforço questionador a respeito da permanência de alunos “que atrapalham” o bom desenvolvimento escolar. Ou seja, as crianças do povo eram representadas como alunos-problemas para a instituição. Com isso, as crianças vindas das periferias eram vistas, pelos professores, como portadoras de uma doença social congênita, inerente à escola pública e causada pela expansão mal planejada. Sendo assim:

As representações da anormalidade estavam associadas à vida particular dos alunos e aqueles que eram identificados como “rabeira da classe”; mesmo que os problemas escolares não se restringissem às estratificações econômicas, eram projetados como evidências, “provas” de que as camadas populares deveriam ser controladas pela escola para que a homogeneidade da sala de aula não fosse prejudicada pelo estoque de insuficiências que tais alunos traziam de casa... A noção de adaptação, apropriada no dia a dia das grandes cidades, passava a representar a ideia de que para “certas crianças” não importava à escola escolarizar, mas ocupar o tempo, tirar da rua e, se possível, alimentar. Instalava-se entre nós uma das mais destrutivas formas de interpretar o relacionamento entre a instituição escola e os estratos sociais pauperizados. (FREITAS, 011:68-69)

Ao longo desse período, várias medidas de caráter assistencialista foram criadas com o intuito de fazer com que as crianças adquirissem na escola tudo o que lhes faltava fora dela. Com isso ocorriam a generalização e a utilização do conceito de

criança-problema dentro das escolas brasileiras para explicar o grande número de alunos que fracassavam dentro dela. Junto às medidas assistencialistas, tínhamos os programas de educação compensatória que serviam de auxílio para aplicação de uma pedagogia diferenciada que garantisse a recuperação desses alunos problemáticos para que pudessem diminuir seu grau de defasagem: idade, série e repetência. O tema da escolarização de crianças com déficits de diversas ordens era constantemente discutido, de forma a reiterar a ideia de que os problemas de escolarização estavam associados a problemas locais e de moradia.

Como exemplo da tentativa de ligar a educação ao local de moradia e a fatores como a saúde foi criado, em 1965, no Estado da Guanabara o Projeto Piloto.

... o Projeto Piloto foi uma iniciativa como muitas similares, mergulhada no conflito instalado entre a pretensão investigativa de alguns e as projeções governamentais que procuravam confirmar diagnósticos para justificar políticas voltadas ao “que fazer com meninos pobres”... Porém, a despeito das intenções de rigor de alguns pesquisadores envolvidos com o Projeto Piloto, no geral predominou uma destrutiva aceitação dos repertórios da chamada educação compensatória, de triste memória. (FREITAS, 2011:82)

Dentro do Projeto Piloto, encontravam-se as chamadas Classes de Ajustamento. Essas classes foram concebidas como um “adicional pedagógico” da compensação, que somava a educação com a saúde. Só no ano de 1965, a Seção de Classes de Ajustamento já havia recebido 6.000 crianças e tinha a previsão para no ano de 1966 atender mais de 20.000 crianças. Com isso, praticamente se oficializava um processo de escolarização dentro do outro, com base na estratégia de reorganizar a comunicação entre professores e alunos. Cabe dizer que as estratégias apresentadas estavam próximas de segregar “por dentro” e de “excluir do interior”, como diria Bourdieu (1975). Ao mesmo tempo, também serviam para reforçar a crítica aos testes de escolaridade e às escalas de inteligência, denunciando assim a incompatibilidade entre os seus pressupostos e a realidade, fator que fazia o projeto ser tão contraditório quanto a sua real finalidade.

O Projeto Piloto foi um dos que mais se ocupou na época do tema da saúde e mais se distanciou da dinâmica de pesquisa proposta anteriormente para o trabalho dentro do projeto. Esse grande distanciamento ocorreu devido a influencia do tema da educação compensatória dentro da pesquisa social interessada no tema da escolarização das crianças pobres. O desvio dentro do Projeto citado ocorria devido a sua diferença em comparação a outros projetos elaborados na época que, em geral, buscavam através da pesquisa de campo, estabelecer um repertório de saberes a se descobrir.

Diferente destes, o Projeto Piloto falava em nome da saúde e não de características antropológicas, sempre partindo de um repertório de problemas já sabidos, isso tornava a realidade focada, um campo de comprovações e de pressupostos de saberes já estabelecidos sobre a inteligência da criança pauperizada. Pode-se dizer que:

...a educação compensatória foi uma estratégia de indisfarçável intenção de dar uma política educacional pobre para pobres, com baixo investimento, baseada exclusivamente na premissa de que “para alguns”, para aqueles que padeciam “privação cultural”, o que estava em questão era uma escola-hospital, uma escola-merenda, uma escola-albergue, para compensar os efeitos de uma desigualdade desumanizadora (FREITAS, 2011:88)

Um estudo sobre as questões da educação compensatória se faz necessário caso queiramos entender qual é o lugar da criança pobre dentro da escola pública. Será que a escola realmente mudou sua opinião sobre o que significa a presença das crianças do povo em seu interior, ou continua trabalhando com elas de modo a estigmatizá-las como crianças que nunca irão possuir as qualidades necessárias para um bom desenvolvimento escolar?

Vejamos as características dos programas que tentaram, ao longo da história, tanto em nosso país como em outros, compensar as deficiências intelectuais das crianças pobres dentro do aparelho escolar.

1.3. Compensando as Desigualdades: A Ideologia por trás dos Programas de Educação Compensatória

Desde sua expansão numérica, em 1930, quando a escola passou a atender uma clientela nova, a educação pública enfrenta inúmeros problemas para adequar-se a diversidade de sua clientela. Além disso, os investimentos em educação, nessa época, não eram pensados visando à melhoria na qualidade de ensino. Antes se destinavam a aumentar o número de crianças matriculadas dentro das escolas com o intuito de diminuir a grande taxa de analfabetismo da população brasileira. Procuravam assim cumprir a função prática de dar o mínimo de conhecimento para as camadas sociais inferiores proclamando ao mesmo tempo que para o bom funcionamento da sociedade, era necessário alfabetizar o maior número de pessoas. A educação era considerada como um direito para todos; porém continuava sendo ministrada de maneira diferente dependendo da classe a que era direcionada. Ou

seja, apesar da escola ser aberta para toda a população, o sistema de ensino não foi alterado para trabalhar com a diversidade de alunos que agora atendia.

Como resposta para solucionar o problema dos alunos pobres, foram criados, em meados do século XIX nos EUA, os programas de educação compensatória. Tema adotado pela educação brasileira em meados da década de 1960. Mas o que seria educação compensatória?

O conceito de “educação compensatória” implica em que falta alguma coisa à família e, conseqüentemente, à criança. As crianças são, portanto, incapazes de serem beneficiadas pela escolarização. Conclui-se, então, que a escola deve “compensar” o que falta a família, e as crianças são consideradas como sistemas deficientes. (BERNSTEIN, 1985:46)

Seguindo esse pensamento, podemos afirmar que na visão de alguns intelectuais que influenciaram diretamente a escola pública, o problema dos inúmeros fracassos não estava relacionado às práticas pedagógicas ou mesmo ao espaço escolar, mas sim a deficiências pessoais dos alunos pertencentes às classes mais pobres; primeiro vistas como deficiências de saúde e, mais tarde, atribuídos ao baixo capital cultural dos mesmos.

Se a cultura do professor deve, enfim, fazer parte da consciência da criança, é preciso, então, em primeiro lugar, que a cultura da criança esteja na consciência do professor. Isso pode querer dizer que o professor deve poder compreender a linguagem da criança em lugar de tentar deliberadamente transformá-la. Grande número de contextos de nossas escolas são, inconscientemente, copiados dos aspectos do mundo simbólico da classe burguesa e, por conseguinte, quando a criança entra na escola, entra num sistema simbólico que não lhe traz ligação alguma com a vida que ela leva fora da escola. (BERNESTEIN, 1985:55)

O ideal homogêneo do que seria um bom aluno persistia, no imaginário dos docentes ligado ao perfil dos alunos pertencentes às classes mais abastadas, fazendo com que fossem ressaltadas as dificuldades que os alunos das classes mais pobres enfrentavam para se adaptar à escola. A desigualdade de capital cultural entre as classes sociais se manifestava dentro nas escolas brasileiras, legitimando a cultura da elite como a única cultura válida dentro do aparelho escolar. A escola pública não levava em conta que os conhecimentos que as crianças de baixa renda traziam para a escola também podiam ser considerados como culturais.

Para começar, acho a expressão “Educação Compensatória” bastante curiosa, e isso por muitas razões. Não compreendo como se pode falar em oferecer uma educação compensatória a crianças que, em primeiro lugar, não foram beneficiadas por um ambiente educativo apropriado. (BERNESTEIN, 1985:45)

Cabe pontuar que em nenhum momento a escola questionou seu próprio modo de funcionamento como um dos fatores que poderia ser o principal causador do fracasso escolar.

Analisando os argumentos até agora levantados, pode-se supor que, por trás da chamada educação compensatória, agora se desenvolvesse uma ampla estigmatização de classes, o que está ligado diretamente à necessidade do desenvolvimento capitalista da época de mão de obra barata e bem qualificada para o mercado de trabalho. Por outro lado, os alunos pobres e suas famílias vislumbravam uma oportunidade de ascensão social através da educação de seus filhos, mesmo que o aparelho escolar procedesse a estigmatização das classes menos favorecidas. O otimismo pedagógico, disseminado socialmente desde 1930, fazia com que o povo mantivesse sua crença no aparelho escolar como uma solução para a sua aspiração de ascensão profissional e social.

1.4. Características dos Programas de Educação Compensatória.

Em artigo intitulado Pobreza e Educação, R.W. Connell (2010), afirma que os programas de educação compensatória surgiram como resposta a uma situação histórica específica: o fracasso da expansão educacional do pós-guerra e do acesso igualitário para crianças das diferentes classes. Quando o fracasso da expansão foi detectado, imediatamente transferiu-se a culpa das instituições para as famílias das crianças pobres, que não possuíam o capital cultural necessário para o auxílio a educação de seus filhos.

Segundo essa lógica, programas financiados com fundos públicos foram estabelecidos nos anos 60 e 70 em alguns países ricos, começando com os Estados Unidos e incluindo Grã-Bretanha, Países Baixos e Austrália... Os programas são planejados para compensar as desvantagens da criança pobre, enriquecendo seu ambiente educacional. Isso é feito através do acréscimo de alguma coisa ao sistema escolar e pré-escolar existente e os programas são geralmente administrados separadamente do orçamento convencional da escola (CONNELL, 2010:15)

Connell levanta aqui uma boa questão: a educação compensatória poderia ser eficiente, uma vez que os programas são geralmente administrados separadamente do orçamento escolar? Estaria essa estratégia realmente auxiliando as crianças por eles atendidas ou apenas reafirmando suas diferenças e dificuldades no meio escolar? Segundo o autor, esse é um falso mapa do problema por trás dos ideais da educação compensatória.

Como consequência, as discussões sobre políticas educacionais e pobreza tem sido frequentemente conduzidas sem os dois grupos mais aptos a compreender as questões envolvidas: as próprias pessoas pobres e os/as professores/as de suas escolas... Dos/as professores/as espera-se que implementem as políticas públicas, não que as formulem. As pessoas pobres são definidas como objetos dessas políticas, não como autoras da transformação social. (CONNELL, 2010:19)

Aqui cabe refletir sobre qual seria o sentido de uma política pública criada sem a participação e as sugestões dos grupos diretamente ligados aos problemas educacionais: as famílias pobres e os professores. Levando em consideração como são criadas as políticas públicas para as famílias pobres, o mais certo seria denominá-las de políticas de estado. Além disso, uma vez que os professores são tratados como meros aplicadores de programas e não como os sujeitos mais importantes para desvendar as necessidades de seus próprios alunos baseando-se na realidade de suas instituições, eles acabam sendo desconsiderados como intelectualmente capazes de resolverem os problemas ligados a sua própria prática. Assim, os programas acabam sendo feitos não somente para compensar o que falta aos alunos, mas também para auxiliar as falhas na formação do professor. Assim sendo, o aparelho escolar continua sendo preservado em sua estrutura, uma vez que os grandes problemas sempre estão ligados aos alunos e professores despreparados.

Outro ponto crítico na ideia de educação compensatória é seu direcionamento a alvos específicos como as crianças pobres. Programas com essa concepção acabam sendo estigmatizantes, uma vez que seu pressuposto é o de que falta algo às crianças, por elas pertencerem a uma classe economicamente desfavorecida. O ideal escolar ligado apenas à cultura da classe dominante faz com que a escola permaneça estagnada, sempre demonstrando os mesmos problemas. Isso faz com que, em geral, os estudiosos da educação não consigam ver outra forma de auxiliar o avanço das crianças pobres dentro da escola a não ser através de programas que compensem o que lhes falta. Enquanto isso, pesquisas com foco na má formação dos professores e do fracasso escolar continuam a se repetir, sem nunca chegarem a nenhuma conclusão que realmente auxilie no avanço da educação no nosso país.

Programas com um alvo específico, não importa quão bem projetados e cheios de vitalidade, têm pouca perspectiva de obter maiores efeitos a menos que sejam parte de uma agenda mais ampla visando a justiça social na educação. Somente desse modo terão possibilidades de obter um sólido apoio político em favor de mudanças institucionais. (CONNELL, 2010:35)

Analisando a citação acima, podemos dizer que algo que os estudiosos que formulam esse tipo de programa não conseguem perceber é quanto o trabalho com

alvos específicos, além de estigmatizante, tende sempre ao fracasso, pois dentro das escolas sempre serão recebidos com hostilidade pelos professores e com desconfiança pelos alunos, que são sempre analisados, mas nunca ouvidos como participantes e somente como objeto de estudo. Enquanto o foco dos programas permanecer longe da ideia de mudança na estrutura do aparelho escolar, a chances de aceitação positiva e não conflituosa sempre serão pequenas, levando esses programas não necessariamente à abolição, mas a essa constante hostilidade que os mantém sem força para cumprir os objetivos propostos na sua criação.

Em outras palavras, pode-se afirmar que enquanto o aparelho escolar trabalhar com os moldes da ideologia dominante o fracasso escolar sempre vai existir, uma vez que crianças em tão pouca idade são obrigadas a participarem de um meio que em nada se liga a realidade em que vivem fora da escola, é como se as crianças das classes mais pobres vivessem entre dois mundos distintos e fossem desde sempre ensinadas que o mundo ideal e onde ela deveria obter sucesso para ser “alguém” na vida estivesse ligado ao seu sucesso escolar.

Com base nessas ideias podemos questionar o conceito de democratização do ensino. Afinal, no que conseguimos avançar se o discurso do fracasso escolar parece não se esgotar?

1.5. As Crianças Pobres e a Democratização Conceitual do Ensino.

Em seu livro *O Fracasso Escolar e a Reclusão dos Excluídos* (2012), Norinês Panicacci Bahia afirma que há uma estreita ligação entre as categorias fracasso escolar, exclusão escolar e exclusão social o que obriga muitos estudiosos a se desdobrar em pesquisas que buscam solucionar o problema do fracasso escolar.

Contudo, mesmo diante do esforço de muitos pesquisadores não conseguimos grandes avanços quando se trata, no plano produtivo, da melhorar a qualidade do ensino em nossas escolas publicas. A ideia então proclamada, desde 1930, nunca foi a de que faltava algo a instituição escolar para que conseguisse atingir as diferentes classes sociais respeitando suas especificidades de classe. A ideia central sempre foi a de que falta algo às crianças das classes pobres; por isso elas não conseguem alcançar o avanço necessário.

Para ilustrar a argumentação podemos citar Marcos Cezar de Freitas que em seu livro *O aluno-problema: forma social, ética e inclusão*, nos aponta como:

...desde os primeiros momentos de expansão da escola republicana no Brasil, na ultima década do século XIX, já encontramos testemunhos de autoridades politicas que descreviam a ação escolar como ação dependente das condições do aluno... O trabalho escolar seria eficiente se, antes, o aluno fosse curado alimentado, se sua família correspondesse aquilo que a escola dela esperava, se seus hábitos fossem corrigidos e assim por diante. (FREITAS, 2011:51)

Ou seja, desde o principio a preocupação com a expansão da educação era vista apenas pelo angulo numérico, pouco se preocupavam com a qualidade e, se esta mostrasse alguma queda, devia-se apenas ao fato do aluno não possuir a maturidade ou os pré-requisitos necessários para estar dentro da escola. Colocava-se assim um grande problema para a nossa escola, que buscava atender a heterogeneidade de forma homogênea.

A escola publica brasileira, entre os anos de 1930 e 1957 se expandiu numericamente tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo. Foi então que em 1958 a Divisão de Estudos e Pesquisa Educacional do CRPE-SP, acabou por estabelecer um programa de verificação de escalas de escolaridade. Cabe ressaltar que, muitas das pesquisas realizadas identificavam que grande parte dos professores classificava os alunos pobres como um problema particular da escola publica. Muitos, taxativamente, atribuíam o fracasso da expansão escolar à permanência dessas crianças dentro das salas de aula. Alegavam que, quando uma criança daquelas (favelada) conseguia matricular-se na escola, ela provavelmente não obteria sucesso, tornando-se sempre a mais velha dentre os demais da sua série.

Numa das escolas pesquisadas, 42,35% das crianças matriculadas na primeira série eram repetentes. Diante do drama da situação, causa perplexidade a presença de muitas opiniões que proclamavam que tais crianças estavam roubando a qualidade da escola publica. (FREITAS, 2011:77)

Segundo pesquisadores, esse era o pensamento de muitas das professoras que trabalhavam diretamente com essas crianças, consideradas com menos potencial intelectual simplesmente por pertencerem a classes inferiores da sociedade. Além disso, uma prática muito criticada era a do nivelamento proporcionado por praticas desqualificadoras através de rituais de iniciação na vida escolar.

Assim que chegavam, aquelas crianças eram submetidas ao teste de verificação de maturidade para a leitura e para a escrita. As que eram consideradas imaturas eram encaminhadas para as séries preliminares, as que eram consideradas “no ponto” tinham suas matrículas efetivadas nas séries regulares. Trata-se de um principio homogeneizador que se autojustificava com base na necessidade de oferecer aos professores condições uniformes para trabalhar cada turma e às crianças tratamento específico, conforme o diagnóstico oferecido pelos testes. (FREITAS, 2011:78)

Além dessa prática totalmente excludente, algo preocupante era que as atribuições de aula também se baseavam nos resultados desses testes, sendo assim, os professores estáveis eram responsáveis pelas classes regulares e os professores substitutos ou com solicitação de transferência ficavam com as salas tidas como “mais fracas”, fazendo com que a situação de desvalorização da escola pública só se agravasse cada vez mais.

Logo, podemos afirmar que o conceito de democratização desde seu início mostrou-se frágil e superficial, uma vez que, como afirma Bahia (2012), ao fazer a análise da entrada das camadas populares na escola:

A discussão acerca da exclusão refere-se agora muito mais a situação de exclusão na escola... e a esta, eu acrescento mais um desdobramento, ou consequência, que seria a “reclusão” dos excluídos, ou seja, aquela parcela de alunos que continua na escola, mas efetivamente “não pertence” a ela. (BAHIA, 2012; p.30)

Para entendermos com maior clareza porque dentro das escolas públicas ocorre essa reclusão das crianças pobres na vida escolar cabe retomar as discussões acerca da ideologia dentro da qual as instituições de ensino trabalham.

Em artigo intitulado Um Desafio à Democratização do Ensino: O Fracasso Escolar, Monique Vial, remetendo-se à situação do fracasso das crianças pobres, afirma que quando uma criança se atrasa desde o começo de sua vida escolar, dificilmente essa se recupera; ao contrário, o problema tende a se agravar ao passar dos anos dentro da escola, isso porque:

A escola representa para a ideologia dominante, o “lugar privilegiado onde, diante da objetividade do saber e da cultura, as diferenças devidas a origem familiar, profissional, portanto, à origem de classe, desaparecem ou devem desaparecer”. É considerada como o instrumento de uma verdadeira democracia econômica e social, pois lhe é atribuído, graças a instrução que proporciona, o dar a cada um suas chances e, em particular, oferecer a cada um, tendo em conta suas “capacidades”, a livre escolha de seu ofício e portanto de sua situação social futura. (VIAL, 1985, p.12)

Com essa ideologia amplamente disseminada em meio a todas as classes, o fracasso dos alunos pobres era considerado como culpa do próprio aluno que não se esforçava para mudar sua realidade, uma vez que o sistema democrático de ensino lhe oferecia oportunidades que não eram aproveitadas.

O AIE funciona tão bem dentro dos moldes da ideologia dominante que, mesmo sendo os mais prejudicados pela escola, as classes baixas conservam certa devoção e esperança de que através do sucesso escolar, consigam acender socialmente e, quando fracassam, sentem-se culpadas e nunca questionam a real eficiência do ensino público.

Não se quer com isso dizer que a escola não pode atuar como um agente de transformação social, apenas se trabalha com a hipótese de que funcionando dentro dos moldes arcaicos e homogêneos em que o sistema educacional funciona, nunca vai alcançar o objetivo transformador esperado pelas classes menos favorecidas. Mesmo a ideia do mau aluno que dificulta o bom funcionamento do ensino mostra-se falho, levando em consideração que:

São os “maus alunos”, que desmascaram de maneira mais crua o caráter falsamente democrático da escola pública. O fracasso escolar, por um lado... destaca a evidência da distância existente entre a representação ideológica oficial da escola e a função real preenchida pelo sistema escolar na sociedade. (VIAL, 1985:12)

Ou seja, não são os que fracassam os culpados pela existência do fracasso escolar, bem como não é a presença de crianças pobres na escola a responsável pela perda da qualidade de ensino nas escolas públicas. A grande responsável pelo fracasso escolar é a própria escola, que funciona como um dos AIE mais eficientes para manter a ordem social vigente.

Apesar de seu aparente igualitarismo, o sistema escolar só faz acentuar a desigualdade fundamental que separa as crianças cujas famílias participam da herança cultural que transmite a escola daquelas que não encontram em casa nenhum prolongamento das preocupações e das atividades escolares. (VIAL, 1985:21)

Essa citação nos remete novamente à teoria de Althusser, que não vê a instituição escolar como um instrumento neutro, antes é um dos AIE mais importantes para manter a dominação de classe, que parece não existir para alguns, mas que é a responsável por fazer com que tantas crianças sintam essa desconexão entre o que aprendem na escola e sua vida fora delas.

Dentro dessa ideologia é que foram criados inúmeros programas de auxílio pedagógico ao longo dos tempos, tais programas sempre supunham que faltava algo às crianças que fracassavam, e o elemento faltante precisaria ser oferecido pelo espaço escolar, uma vez que seu meio familiar defasado culturalmente não lhes dava o suporte necessário para obterem sucesso dentro da escola.

Um dos mais significativos e emblemáticos programas criados na década de 1990 foi o Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar Classes de Aceleração, que funcionou não somente no estado de São Paulo, como em outros estados do território nacional. O próximo capítulo deste trabalho vai discutir a experiência de professores e alunos dentro dessas classes de aceleração, tentando descobrir quais foram os possíveis avanços ou erros cometidos por essa política de auxílio pedagógico, e avaliar se essa foi uma medida democrática de contenção do

fracasso escolar, ou apenas mais um programa estigmatizador que tinha a finalidade de afunilar a educação para que só os considerados “mais aptos” obtivessem sucesso nos graus mais elevados de ensino.

2. AS CLASSES DE ACELERAÇÃO NO BRASIL E O PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)

Na década de 1990, a escola tinha avançado, e muito, na distribuição espacial do ensino fundamental, mas enfrentava sérios problemas em outros aspectos, como a falta de equipamentos didáticos de qualidade e de prédios escolares bem estruturados e em número suficiente.

A escola pública fundamental da cidade de São Paulo entrava na década de 1990 com vários turnos, classes superlotadas, evasão escolar, rotina nos métodos de ensino nas salas de aula, salários baixos dos professores e do pessoal da escola. A formação do professor do ensino fundamental era inadequada e insuficiente em todos os níveis em que se operava, agravando a questão do fracasso escolar. (MARCILIO, 2005:233)

Foi carregando uma pesada herança de fracassos, que a escola pública chegou aos anos 1990 com uma séria crise estrutural, pois ao passo que tinha dado conta de universalizar o acesso à escola para todos, não conseguiu manter a qualidade do ensino público, que a partir do momento que deixou de atender somente uma pequena parcela da população brasileira, caiu em qualidade.

Em 1997, através do Programa radiofônico Palavra do Presidente, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, convidava as escolas brasileiras a adotarem o Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de aceleração projeto idealizado por Viviane Senna, presidente da Fundação Ayrton Senna. Este era um programa desenvolvido por secretarias estaduais de educação que visavam apresentar uma proposta metodológica curricular própria com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em situação de defasagem idade-série. O programa apresentava uma nova dinâmica de trabalho, sendo que primeiro eram trabalhados os conteúdos básicos das séries para, ao final de um período de dois anos ou mais reposicionar os alunos dentro de uma classe regular que fosse compatível com sua idade.

O Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar Classes de Aceleração buscava conter um dos grandes problemas que a escola pública brasileira estava enfrentando: a crescente evasão causada pelas consecutivas repetências. O projeto se apoiava na Lei 9394, Art. 24, inciso V, alínea a e b, que explicava claramente a possibilidade de aceleração dos estudos para alunos em situação de atraso escolar, assegurando, por lei, uma oportunidade para recuperarem sua auto estima perdida

diante de inúmeros fracassos, dando-lhes a oportunidade de passarem a acreditar novamente no seu potencial como estudantes capazes de obterem sucesso no meio escolar.

Mesmo com o programa sendo divulgado pelo presidente apenas em 1997, o projeto foi implantado, inicialmente, no ano de 1996, em 160 escolas do estado de São Paulo. No ano seguinte (1997) o número de escolas foi ampliado para 801 escolas. O principal objetivo das Classes de Aceleração era dar condições para corrigir o fluxo e a defasagem idade e série. Seguindo esse preceito, eram considerados alunos com defasagem aqueles que tivessem ultrapassado um ou dois anos da sua idade regular para a série na qual tinham sido matriculados.

Para que essas salas tivessem um bom funcionamento, as escolas deveriam dar conta de oferecer os seguintes pré-requisitos:

As classes deveriam ser divididas entre Aceleração I, compostas por crianças com a idade mínima de 10 anos, e Aceleração II, compostas por crianças com a idade mínima de 11 anos. Para compor as salas, o número ideal de alunos deveria ser no máximo 25 alunos por sala para que, assim, o professor pudesse dar maior atenção a todos os alunos. Com cinco horas de aulas diárias, os alunos dessas classes deveriam cumprir no mínimo 75% de frequência em relação ao total de dias letivos, além de atingir os níveis de aprendizagem estabelecidos pela proposta pedagógica das classes de aceleração, sendo assim o estudante concluinte da classe de aceleração I estaria apto para cursar a 4ª ou 5ª série, e os concluintes das classes de aceleração II estariam aptos para cursar a 5ª série do ensino fundamental.

O ponto mais interessante das classes de aceleração, além do material didático especialmente elaborado, talvez fosse o modo diferenciado de avaliar os discentes, pois a avaliação durante o ano letivo seria realizada através de um acompanhamento permanente da aprendizagem dos alunos, com o registro de seus progressos e dificuldades, sendo norteada por parâmetros estabelecidos a partir dos objetivos dos componentes curriculares. Ou seja, uma avaliação mais global que leva em consideração não somente provas semestrais, mas também o desempenho ao longo de todo ano de estudos.

Outro ponto positivo das classes de aceleração é a ideia de que aos poucos os alunos que participam delas vão notando que, ao contrário do que imaginavam, são capazes de aprender. Isso faz com que, aos poucos, sua auto estima se eleve e eles possam seguir seus estudos sem passarem novamente pela mesma situação de fracasso.

Um ponto de fundamental importância para a implantação do projeto seria a contratação de professores realmente comprometidos com o projeto e que tivessem real interesse na sua formação continuada, afinal, lecionando em meio a uma classe com alunos com perfis tão distintos, não poderíamos supor um professor que não se comprometesse em adotar uma nova maneira de trabalhar e de encarar desafios para, de fato, auxiliar esses alunos em avanços e não em retrocessos.

Contudo, no texto de implantação e concepção desse projeto, algo fica claro, o sucesso do aluno dentro dessas salas não garante, por si só que o aluno nunca mais passará por novas defasagens ao longo da sua vida acadêmica, e para que isso não ocorra, o necessário é que toda a comunidade escolar, pais e alunos das salas regulares estejam envolvidos no projeto.

Em pesquisa realizada no ano de 1998 e publicada como artigo no Caderno de Pesquisas n 08 de Novembro de 1999, as pesquisadoras Vera Maria Nigro de Souza Placco, Marli E. D, Afonso de André e Laurinda Ramalho de Almeida, nos mostram o resultados de seis estudos de caso em escolas nas quais a implantação das classes de aceleração foi considerada bem sucedida.

As observações das salas de aula, das turmas de aceleração levam-nos a afirmar que as relações construídas entre professor e alunos são bastante propícias à aprendizagem. Os alunos realizam as atividades num clima de tranquilidade e respeito mútuo. Demonstaram ter desenvolvido uma organização adequada para a efetivação do trabalho escolar e autonomia na realização das tarefas. (PLACCO, 1999:56)

Outra medida apontada como positiva, foi à instalação das classes de aceleração entre as classes de ensino regular para evitar a discriminação dos alunos. Classes de Aceleração, em geral, pressupõe professores mais ativos e comprometidos com sua formação continuada. Nessa pesquisa não foram diagnosticados problemas com a falta de comprometimento dos professores com o programa, bem como na relação professor e aluno. Ao contrário, muitos alunos, através de seus depoimentos, relatam o quanto o programa os ajudou a adquirir mais confiança para continuar acreditando na sua capacidade para os estudos. A qualidade do material didático também é um dos pontos mais ressaltados e elogiados por todos os entrevistados. Em sala, sua utilização é sempre constante e muito bem aproveitada.

Um fator importante constatado através das entrevistas e a participação das coordenadoras pedagógicas e direção no projeto, nas escolas onde o acompanhamento da sala por esses profissionais era constante os resultados mostraram-se sempre melhores que em escolas onde somente o professor trabalhava diretamente com os alunos. Horários reservados para discussão dos

avanços das classes de aceleração nas reuniões de HTPC também se mostraram como um ponto positivo para que o trabalho tivesse sucesso.

Mesmo diante de todos esses avanços, alguns retrocessos também foram diagnosticados. Estes foram determinantes para que o projeto não tenha tido sucesso a longo prazo como era o esperado.

Quando os alunos egressos das classes de aceleração avançavam de série e entravam nas salas regulares, sentiam muita dificuldade para se adaptarem a nova dinâmica da sala. Como os alunos não eram identificados, para não correrem o risco de serem discriminados, os professores não sabiam como lidar com eles, e sempre os taxavam de preguiçosos, atrasados e fracos para os estudos. Diante dessas circunstâncias, eles acabavam abandonando, com frequência, a escola, quando chegavam ao ensino regular.

Ou seja, no estado de São Paulo, as classes de aceleração que apareceram como um projeto inovador para diminuir a evasão escolar, acabaram apenas servindo como fator de retardamento desta. Uma vez que um projeto de curto prazo não é pensado junto a medidas de longo prazo seus objetivos tendem somente ao fracasso. Importante ressaltar que a necessidade de medidas de longo prazo é citada nos documentos de implantação e concepção do projeto, e mesmo que algumas escolas relatem horários no HTPC reservados para a discussão dos avanços dessa sala, muitos professores de ensino regular dizem desconhecer o projeto ou não ter informações sobre os alunos que dele faziam parte.

Sendo a evasão e repetência um problema nacional, o estado de São Paulo não foi o único a adotar o Projeto proposto pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Cidades como Campo Grande, Florianópolis e Distrito Federal também adotaram as classes de aceleração como medida para tentar melhorar a qualidade de ensino nas escolas.

Não foram localizadas pesquisas que demonstrassem a prática ou como se desenrolou a experiência com as classes de aceleração nos municípios da Cidade de Campo Grande. O único documento encontrado referente a essa experiência foi um documento oficial da secretaria municipal de educação de Campo Grande – MS. Beatriz Bittencourt Collere Hanff, Raquel Barbosa e Zenir Maria Koch, em seu artigo *Classes de Aceleração: Pedagogia da inclusão ou da exclusão?* Descrevem a experiência do estado de Santa Catarina com as classes de aceleração, mostrando quanto o programa de aceleração adotado conseguiu ser contraditório, pois ao mesmo tempo em que se preocupou em dar maior visibilidade aos problemas de

aprendizagem, reconhecendo a necessidade de um trabalho diferenciado com os alunos atrasados, acabavam justamente segregando ainda mais os alunos considerados com dificuldade de aprendizagem pelas praticas adotadas por essas salas.

Em 1999, o projeto também foi implantado na rede municipal de ensino de Florianópolis que, ao contrário da estadual, não se preocupou em adequar o material à sua realidade, aceitando com prontidão todo material elaborado pelo Cnpq distribuído pelo MEC, o mesmo utilizado nas escolas paulistas. A rede municipal implantou inicialmente as classes de aceleração nível I e nível II, depois as transformou em apenas um nível.

Segundo as pesquisadoras, o Projeto chegou ao estado de Santa Catarina embalado no discurso do fracasso escolar, repleto com as experiências positivas de outras cidades e pela pressão exercida pelo Governo Federal e órgãos internacionais que, com embasamento na Lei 9.394/96, forçavam a adoção do programa pelo município que adotou o programa a partir do ano de 1998 em sua rede estadual de ensino. Diferente dos demais estados que adotaram o programa, em Santa Catarina houve, inicialmente, uma grande resistência à adoção da política das classes de aceleração do Ministério da Educação – MEC por parte dos técnicos da Secretaria da Educação do Estado, tudo isso porque consideravam a proposta incoerente com a proposta curricular de cunho progressista do Governo do PMDB que estava em processo de implantação nas escolas da rede estadual. Por isso, não utilizaram o material didático oferecido pelo MEC, a própria Secretária da Educação elaborou as apostilas e ofereceu a formação para os professores que trabalhariam com as classes de aceleração. Esta medida foi tomada para que a proposta das classes de aceleração se adequasse a realidade do estado.

Assim sendo, no mesmo ano foram abertas as classes de aceleração Nivel I voltada a alunos não alfabetizados, Nivel II voltada para alunos com dificuldade de aprendizagem das 3ª e 4ª séries. Inicialmente, as escolas providenciaram a listagem com os alunos em defasagem e reprovação. Indicaram os alunos que deveriam compor as salas, contudo a adesão ao programa era opcional. Sendo assim, cada aluno, pai ou responsável decidia aderir ou não ao projeto. As salas foram adotadas em caráter temporário e emergencial, pois era previsto que em poucos anos elas já não seriam mais necessárias.

Tal medida, de inicio não aceita nas escolas pelos professores, contribuiu para estimular o estigma que já perseguia os alunos com dificuldade de aprendizagem e os reprovados, caracterizando-se, para muitos professores,

como uma forma de livrar-se dos alunos que apresentavam problemas de comportamento ou aprendizagem, mais do que uma possibilidade de progressão. (HANFF, 2002:32)

Um dos grandes desafios era fazer com que as classes de aceleração recuperassem a auto estima dos seus alunos; e não que os deixassem mais estigmatizados ainda dentro da comunidade escolar.

Mesmo diante de muitos problemas, as classes de aceleração continuaram e até se expandiram nos anos seguintes, com a criação das classes de aceleração nível III para alunos das séries finais do ensino fundamental, e as de nível IV para os alunos em defasagem no ensino médio, ambas inspirados no Programa elaborado pelo Governo do Estado de Santa Catarina. Esta medida gerou muitas críticas dos professores que denunciavam o desvirtuamento do projeto em relação aos seus propósitos iniciais: afinal, antes o objetivo era permitir o avanço na classificação nas series iniciais do ensino fundamental.

Perto da conclusão da pesquisa, não havia previsão para o término das classes de aceleração nas escolas estaduais de Santa Catarina, o que fazia as classes de aceleração perderem o seu caráter de medida temporária para a solução dos problemas de defasagem escolar.

Nas escolas onde os alunos conseguiram progredir, os professores viram a necessidade de um acompanhamento dos mesmos junto com a orientação dos professores que trabalharam com os mesmos nas classes de aceleração. Essa interação proporcionou crescimento profissional para os educadores e rendeu boas experiências de sucesso para os alunos egressos. Contudo essa não foi a experiência relatada na maior parte das escolas. O que acontecia era que os alunos egressos eram rotulados como dispersivos, agressivos e tímidos pela maior parte do professorado, que acreditava que, por terem pulado etapas, não estavam aptos para a rotina das classes regulares. Isso fazia com que os alunos fossem tomados pelo sentimento de incapacidade que resultava na já conhecida evasão escolar. Ou seja, por mais cautelosos que tenham sido na organização do projeto, ele só fez com que a evasão fosse retardada para graus mais avançados de ensino.

Outra cidade que adotou o projeto das Classes de Aceleração foi o Distrito Federal, onde o programa foi implantado em 2000 para os alunos pertencentes ao primeiro nível e em 2001 para os alunos pertencentes ao segundo nível. As classes funcionam da mesma forma que nos outros estados e o material didático utilizado

também é o mesmo elaborado em São Paulo e distribuído nas escolas pelo Ministério da Educação (MEC).

Em trabalho de conclusão de curso intitulado Um Estudo Sobre Alunos Inseridos no Programa de Aceleração da Aprendizagem, Camila Lira Kanashiro Duarte (2005) nos apresenta o resultado do estudo de caso sobre as classes de aceleração que realizou durante três anos de estudos.

Para que a investigação da trajetória desses alunos fosse realizada de forma que não prejudicasse a confiabilidade da pesquisa, foi necessário escolher um intervalo de tempo razoável que, no caso, foi do ano letivo de 2002 até meados de 2005. Como este trabalho tem características de um estudo de caso, a unidade-caso foi uma escola pública de Ensino Fundamental do Distrito Federal, que oferece as seguintes modalidades: no turno matutino e vespertino existem as classes de aceleração e regular (5° a 8° série); no noturno as classes são da educação de jovens e adultos (5° e 8° série). O Programa começou a ser implantado em meados de 2000 e a turma selecionada a contribuir para a pesquisa foi do ano letivo de 2002. O trabalho tem uma amostra de 38 alunos, todos da mesma Classe de Aceleração, sendo que a 5° série foi a escolhida devido ao objetivo da pesquisa que propõe uma investigação durante o período escolhido do percurso escolar desses alunos. Sabendo que o período de análise dos alunos compreende aproximadamente três anos, é certo que todos eles tem a probabilidade de terminarem o Ensino Fundamental ou no mais tardar, estarem cursando a 8° série este ano, entretanto podem existir aqueles alunos que não tenham conseguido um resultado favorável a correção da distorção idade-série. (DUARTE, 2005)

Após cauteloso período de estudos que não envolviam apenas observações participativas, mas também análise de documentos como históricos escolares, diários de classe, avaliações pessoais dos alunos, entre outros, o que se pode constatar é que mesmo diante do trabalho diferenciado das classes de aceleração, o programa não obteve êxito, pois muitos alunos não conseguiram corrigir o fluxo escolar e acabaram agravando o problema da distorção idade-série ao invés de corrigi-lo como anteriormente.

Nas primeiras análises de dados, foi constatado que ao final do ano letivo de 2002, 48% dos alunos foram retidos, permanecendo na 5° série. Como primeiro resultado de pesquisas, essa foi uma realidade assustadora que levantou sérios questionamentos quanto à eficácia do projeto como medida para solucionar a evasão escolar. E mesmo diante deste resultado negativo, a pesquisa e projeto teve continuidade. Ainda analisando os dados referentes ao ano letivo de 2002, sabe-se que sete alunos pediram transferência, sendo que apenas um retornou a escola no início do ano letivo de 2003, contudo matriculado no EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A pesquisadora aponta uma grande dificuldade encontrada para o acompanhamento da trajetória de estudos dos 38 alunos acompanhados: a falta de informações

precisas sobre os alunos que pediram transferência. Não se sabia se os mesmos haviam continuado sua trajetória de estudos ou se simplesmente teriam abandonado os estudos.

Os resultados obtidos ao final do ano letivo seguinte, 2003, não foram diferentes dos primeiros no que se refere à eficácia do programa.

Na sequência temos o ano letivo de 2003, onde já tínhamos perdido alguns alunos e de acordo com as informações de 2003, mais oito alunos evadiram da escola. Na verdade não se sabe ao certo se, os alunos que pediram transferência continuam estudando ou se estão conseguindo obter sucesso na sua trajetória escolar. Porém ainda existem aqueles alunos que por motivos diversos abandonaram a escola sem dar nenhuma informação. Os outros 24 alunos matriculados na escola estavam divididos dessa forma: dezenove alunos foram matriculados em classes regulares; três estavam matriculados em classes de aceleração; e por fim, dois alunos foram para outra modalidade de ensino, o EJA. (DUARTE, 2005)

Como se pode constatar, pelo segundo ano consecutivo, os resultados obtidos não foram positivos no que se refere a eficácia do projeto para diminuir a evasão escolar na cidade.

Outra realidade bastante desconfortável é constatada após o término do ano letivo de 2004. Se no ano anterior a maioria dos alunos permanecia matriculada na 5ª série, no ano seguinte o maior percentual era o de evasões. Ou seja, levando em conta o número de alunos atendidos estudados, poderíamos dizer que 55% dos alunos encontravam-se em situação de evasão, dado este que só pode nos levar a constatar que em algum momento sua trajetória não foi bem estruturada, levando-os diretamente para o fracasso escolar. Outro fato a se constatar é que a maioria dos alunos envolvidos no estudo não conseguiu corrigir ou, ao menos, diminuir sua distorção idade e série. A pesquisadora ainda nos alerta para o fato de que nenhum estudante conseguiu alcançar a 8ª série, como havia sido prognosticado no início da pesquisa, bem como nenhum dos estudantes que estavam agora matriculados no EJA estava cursando disciplinas da 8ª série.

No ano letivo de 2005 apresentamos apenas 34,2% dos alunos matriculados na escola em que a pesquisa foi realizada, quer dizer, 57,9% dos alunos evadiram-se da escola, porém não se tem conhecimento se eles conseguiram concluir o Ensino Fundamental, E temos 7,9% de alunos transferidos... Muitos alunos abandonam as escolas por motivos diversos, não conseguindo assim ter acesso a melhores oportunidades, devido ao fato de não possuírem qualificação adequada. (DUARTE, 2005)

Fazendo uma análise dos dados referentes aos anos de duração da pesquisa, podemos afirmar que o projeto das classes de aceleração não foi de grande relevância para a cidade, pois não conseguiu produzir resultados positivos em

nenhum dos seus anos de vigência, fazendo com que o problema não só se mantivesse como fosse agravado gradualmente ano após ano.

Como demonstrado nas pesquisas realizadas em outros estados, no Distrito Federal os alunos também eram taxados como sendo indisciplinados, tímidos, agressivos e dispersivos. Ou seja, além de não cumprir com sua principal finalidade, que era corrigir o fluxo idade e série, o projeto também demonstrou ser ineficaz no que se refere ao trabalho com a recuperação da auto estima dos alunos, o que pode ser claramente percebido quando, em meio as pesquisas lemos relatos ou relatórios de acompanhamento preenchidos pelos professores. Mais relatos demonstram o quanto esses alunos são fortemente estigmatizados dentro do meio escolar em que estão inseridos, sendo que os maiores responsáveis por essa estigmatização são os próprios professores.

Um ponto que nos faz refletir sobre possíveis motivos que tenham levado o programa ao fracasso em outros estados deve-se ao fato de o material didático utilizado em todo território nacional, exceto no caso de Santa Catarina, ter sido elaborado em São Paulo sem levar em conta contextos sociais diferentes ou mesmo características próprias a cada estado que aderiu ao programa. Isso explicaria em parte o porque de todos esses projetos terem fracassado. Contudo, se levarmos em conta que mesmo dentro do Estado de São Paulo o projeto mostrou-se fracassado. Devemos concluir que não proporciona a principal explicação pelo fracasso das classes de aceleração.

Outro fator que explicaria o fracasso do projeto deve-se ao fato do mesmo não ter continuidade. Ou seja: mesmo os alunos que obtiveram êxito quando chegavam às classes regulares voltavam a fracassar, pois como os professores das classes regulares não tinham conhecimento de como era realizado o trabalho nas classes de aceleração, não tinham o relatório dos avanços e limitações de cada aluno. Além disso, os professores carregavam um forte preconceito contra alunos provenientes dessas classes por julgarem que como pularam etapas na sua vida escolar, não estavam prontos para estudos das classes para onde eram mandados. Mesmo aqueles que conheciam um pouco sobre o projeto não concordavam com sua metodologia, dificultando a continuidade dos estudos dos poucos alunos que nela obtinham êxito.

Os dois motivos citados acima contribuíram para que o Projeto de Reorganização da Trajetória nas Escolas: Classes de Aceleração não obtivesse êxito em todos os estados que a ele aderiram como medida para o combate da evasão escolar,

fazendo com que o problema aumentasse e continuasse a se expandir cada vez mais dentro das escolas públicas brasileiras.

Foi dentro desse contexto de alto nível de fracasso escolar que no ano de 2001 o MEC criou o curso denominado PROFA que tinha como principal meta investir e garantir uma formação de qualidade para os professores de ensino fundamental.

Originalmente, o curso foi planejado com uma carga horária de 160 horas, dividido em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal – estudo e produção de materiais que eram socializados no grupo, ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. (FIGUEREDO, 2011:81)

A metodologia do curso utilizava estratégias de “resolução de situações-problemas”, como a análise de produções de alunos, simulações, planejamento de situações didáticas, entre outros. Já os materiais eram compostos por textos escritos e destinados aos professores e formadores, além de 30 programas de vídeo produzidos especialmente para a composição do material.

Muitas secretárias, tanto estaduais quanto municipais aderiam ao PROFA, sendo uma delas a secretária estadual e a municipal de São Paulo que mantinha convênio com o SEF/MEC. A adesão ao curso foi tão grande que:

Algumas empresas de assessoria de formação de educadores também se articularam ao PROFA e organizaram grupos de formação particular, pois tamanha foi a abrangência e o encantamento despertado por este programas que muitas pessoas pagavam para ter oportunidade de conhecê-lo... É importante observar que o material produzido para o PROFA é de domínio público e encontra-se disponível no site do MEC e em site oficial do Governo (<http://www.dominiopublico.gov.br>), porém, mesmo havendo livre acesso ao material a sua pesquisa não se constitui em formação para aquele que pesquisa, visto que é necessária a intermediação de um formador para um melhor aproveitamento e compreensão das propostas, pois a aprendizagem se dá na e pela relação. A intervenção do formador e a interação entre os cursistas e o formador e entre os próprios cursistas também são condições de aprendizagem. (FIGUEREDO, 2011:82)

Com isso, pode-se afirmar que a aceitação da formação pelos professores alfabetizadores foi muito positiva. Tanto que a procura e a permanência dos professores junto ao curso era grande, levando em conta que o curso era realizado fora do horário de trabalho.

Fato que poderia explicar tamanho sucesso era que a concepção de formação posta era diferente das práticas de formação antes experimentadas tanto pelos professores quanto pela SME (Secretaria Municipal de Educação). Além de funcionarem com encontros organizados e fundamentados na concepção de formação de professores, trabalhando sempre dentro da concepção construtivista de aprendizagem.

Delineado o percurso, a equipe PROFA estabeleceu um canal de comunicação entre a equipe de coordenação e os formadores de grupo que funcionava como uma espécie de supervisão pedagógica. Através de email, telefonemas e/ou visitas regulares nas coordenadorias e dos formadores na secretaria, por solicitação dos próprios formadores ou pela equipe da secretaria, estabeleceu-se um vínculo, uma situação de parceria de tal modo que no processo foi possível compreender a natureza da proposta de formação... (FIGUEREDO, 2011:86)

Algo que foi constatado ao longo da experiência dentro do projeto no município de São Paulo foi que, se já era difícil para os professores trabalhar com a concepção construtivista de conhecimento, para as formadoras também não foi fácil atuar no projeto de formação continuada dentro seguindo esse pressuposto, uma vez que se faz necessário pensar constantemente em sua prática pedagógica de forma reflexiva.

Foi dentro desse espírito que, mesmo com mudanças governamentais ocorridas dentro do estado e no município de São Paulo no ano de 2003, a secretária da educação julgou ser necessária a continuação das práticas já adotadas dentro do projeto PROFA. Sendo assim:

...O governo do estado de São Paulo assumiu o PROFA, o qual foi “rebatizado” de “Letra e vida”... O projeto “Letra e Vida” foi mantido em consonância com a organização e estrutura do PROFA/MEC e, no âmbito da SEE, foi coordenado por Telma Weisz, desenvolvido com o apoio e participação da CENP e realizado em parceria com as Diretorias de Ensino, nas quais os profissionais envolvidos eram Professores Coordenadores de Oficinas Pedagógicas (PCOPs) na época Chamados de Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs). (FIGUEREDO, 2011:87)

Como o PROFA, o projeto Letra e Vida atingiu um grande número de professores alfabetizadores, pois quase 100% da rede estadual frequentou o projeto. Como no outro projeto de formação a adesão dos professores era optativa, visto que o curso era realizado fora do horário de trabalho.

O “Letra e Vida” contribuiu muito para o acesso e construção de conhecimento dos professores sobre teoria e prática em alfabetização, fundamentados na produção teórica e nos estudos realizados por Emilia Ferreira e outros. Foi quase, ou propriamente dito, uma revolução, tanto do ponto de vista dos conhecimentos da didática, das concepções de aprendizagem e de ensino, quanto das estratégias metodológicas de formação. (FIGUEREDO, 2011: 87)

Segundo Figueredo, antes do projeto começar, muito se falava sobre a ineficiência de se ensinar a ler e escrever utilizando cartilhas ou famílias silábicas, contudo, ninguém sabia dizer o que colocar no lugar desta prática. Dentro desta realidade, o Letra e Vida teve o papel de dizer e discutir o que e como alfabetizar a partir da fundamentação teórica do construtivismo.

No decorrer do curso, as pautas de formação procuraram explicitar as concepções e as práticas tradicionais e também discutiu uma série de atividades elaboradas dentro da concepção de construção do conhecimento. Tudo com o objetivo de fazer com que tanto as expectativas de aprendizagem imediatas dos alunos como as expectativas didáticas do professor fossem alcançadas.

O avanço da didática, tanto do ponto de vista da formação de professores, como da prática alfabetização, foi extraordinariamente abordada na formação do “Letra e Vida”. A gestão da sala de aula e o desenvolvimento das atividades adequadas para a concepção proposta foi outro aspecto fortemente presente na formação. (FIGUEREDO, 2011:88)

É com base neste programa que em 2006, o Governo do Estado de São Paulo colocou em prática o Programa Ler e Escrever como uma das ações destinadas a cumprir as 10 metas do Plano para Educação lançado no mês de agosto pelo próprio governo paulista, que visava garantir que até o ano de 2010 todas as crianças de 8 anos estivessem plenamente alfabetizadas. A principal meta deste programa era investir na qualidade da formação de base para que as crianças se desenvolvessem adequadamente, abrindo possibilidades para a construção de um futuro com perspectivas de ampliarem sua inserção social.

A primeira fase do projeto Ler e Escrever, iniciada em 2007, como o PROFA/Letra e Vida, também promoveu a capacitação de educadores. A grande diferença é que, além dos cursos de formação para os professores, também houve a adoção da Bolsa Alfabetização que permitia a atuação de estudantes pesquisadores (dos cursos de Letras e Pedagogia) nas classes atendidas pelo projeto. Os professores capacitados e os pesquisadores estudantes começaram a atuar nas salas de aula das séries iniciais do Ciclo I no ano de 2008.

Mesmo com uma formação mais consistente e com o apoio de material didático especialmente elaborado para o programa e o auxílio de um pesquisador, o fracasso nas séries iniciais persistia. Por isso, dentro do projeto Ler Escrever, foi criado, como medida emergencial e temporária Projeto Intensivo no Ciclo (PIC).

Ao final do Ciclo I, é esperado que todos os alunos já possam ler e escrever convencionalmente, por si mesmos. No entanto, apesar de todos os esforços, nem sempre essa meta é atingida. Assim, a Secretária de Estado da Educação decidiu implantar o PIC – Projeto Intensivo no Ciclo, uma ação intensiva voltada especificamente para esses alunos, para que eles aprendam cada vez mais durante o ano e cheguem ao final do Ciclo I com excelentes resultados. (SÃO PAULO, 2008:09)

Assim foram abertas salas que pudessem atender essas crianças. Para tanto, foi elaborado material didático especial para as salas de PIC que auxiliassem o aluno

em seu avanço, e que pudessem recuperar a sua auto estima, que havia sido comprometida com seu histórico de consecutivos fracassos.

Ainda no ano de 2008, foram criadas as salas de 4ª série do PIC, iniciativa tomada para que essas turmas pudessem substituir a antiga recuperação realizada pelos alunos que chegavam à 4ª série sem conseguirem ler e escrever adequadamente. Como esses alunos também possuíam a auto estima comprometida pelo seu fraco desempenho, o programa buscava garantir atendimento diferenciado, com materiais feitos especialmente para eles, classes com número de alunos reduzido, para que o atendimento voltado para esses alunos fosse ministrado com uma melhor qualidade. O programa Ler e Escrever tinha como meta alfabetizar até 2010 todas as crianças de 8 anos de idade, acabando assim com a necessidade das salas do PIC. Contudo, em fevereiro de 2010 este objetivo não tinha sido alcançado. Além disso, sabe-se que entre os anos de 2007 e 2009, o programa foi expandido para o interior e litoral do Estado, chegando a todas as escolas do ciclo I do Estado.

Em novembro de 2011, foram abertas as inscrições para as faculdades públicas e privadas do Estado de São Paulo que estivessem interessados em participar do Projeto Bolsa Alfabetização no ano de 2012. Ou seja, o programa Ler e Escrever, bem como as salas do PIC, continuariam a existir agora sem previsão de término.

Como podemos observar, os estudos sobre as salas do PIC se fazem necessários para que possamos saber se ele tem sido eficiente no auxílio que se propõe a dar aos seus alunos; ou se o mesmo, assim como as antigas classes de aceleração, tendem ao fracasso, visto que ao invés de auxiliarem o aluno, elas acabam por estigmatizá-los em meio à comunidade escolar.

Contudo, antes de prosseguirmos os estudos sobre as salas do PIC, cabe expor o conceito de estigma e apresentar suas formas sociais, para que possamos compreender qual é a relação desse termo com o conteúdo desse trabalho.

3. ESTIGMA, A PALAVRA QUE MARCA

Em seu Livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Erving Goffman nos fala um pouco sobre a origem do termo estigma. Segundo ele:

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor; uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. Mais tarde, na Era Cristã, dois níveis de metáfora foram acrescentados ao termo: o primeiro deles referia-se a sinais corporais de graça divina que tomavam a forma de flores em erupção sobre a pele; o segundo, uma alusão médica a essa alusão religiosa, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que a sua evidência corporal. (GOFFMAN, 2004:05)

Nesse sentido, podemos dizer que o estigma define o status social das pessoas por um apanhado de características próprias a cada classe, sendo assim, os hábitos são os responsáveis pela promoção da distinção. Seguindo esse pensamento, podemos afirmar que ao longo de nossas vidas, todos os nossos hábitos e costumes sofrem a influência do grupo do qual fazemos parte, através de representações estabelecemos nossas identidades como sujeitos normais, que seguem as regras do grupo para não sofrerem com a temida estigmatização. Utilizamos tanto as representações que acabamos por acreditar que são expressões da nossa natureza de grupo, ou seja, a sociedade na qual vivemos estabelece os meios de categorizar as pessoas impondo a estes os atributos que consideram comuns e naturais, estabelecendo as categorias de pessoas que têm a probabilidade de nela se encontrarem.

Na visão de Goffman (1963), existem dois grupos em meio à sociedade: os normais e os estigmatizados. Estigmatizados são todos aqueles que não seguem as regras morais do grupo, ou que possuem alguma diferença muito grande, seja ela social ou física, em relação aos demais membros da sociedade dita normal.

Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferentes. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser

transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 1963:07)

Nos exemplos dados acima, podemos observar que ao fazer parte de um determinado grupo, o sujeito pode carregar características próprias ao meio que está inserido, sendo assim, muitas vezes um indivíduo que poderia ter sido recebido na relação social cotidiana, pode possuir traços que chamam a atenção e os afastam dos normais, não dando a possibilidade para que outros atributos pessoais sejam observados.

Uma pessoa que se sente estigmatizada tende a encobrir seu estigma, pois deseja fazer parte do grupo dos normais, sendo assim, acaba por possuir uma identidade social virtual por tentar viver a realidade que não lhe pertence. Essa pessoa nega sua identidade social real pelo desejo de aceitação da maioria. Como exemplo, podemos citar uma pessoa que pertence à classe média baixa que consegue, por meio dos estudos, alcançar um capital cultural mais elevado. Muitas vezes essa pessoa tende a negar a sua origem humilde, quando questionada sobre ela em seu ambiente de trabalho. Não são raras as pessoas que no meio social tentam encobrir seus estigmas para que possam ser bem aceitas em meio aos considerados normais, gozando de todas as vantagens que só um normal pode ter dentro da comunidade. Com isso, acabamos vivendo uma vida dupla, afinal de contas, como seres humanos somos criaturas impulsivas com estado de espírito e energia que mudam rapidamente de um momento para outro. Contudo, revestidos pelo caráter dos personagens que criamos em meio ao público, não devemos estar sujeitos a altos e baixos, mantendo uma falsa perfeição dentro dos meios sociais.

...mesmo quando alguém pode manter em segredo um estigma, ele descobrirá que as relações íntimas com outras pessoas ratificadas em nossa sociedade pela confissão mútua de defeitos invisíveis, levá-lo-ão ou a admitir a sua situação perante a pessoa íntima, ou a se sentir culpado por não fazê-lo. De qualquer maneira, quase todas as questões muito secretas são mesmo assim conhecidas por alguém e, portanto, lançam sombras sobre o indivíduo. (GOFFMAN, 1963:65)

Dentro desse jogo de dupla personalidade, mesmo que o estigmatizado tenha êxito em encobrir o seu estigma, o mesmo não vai abandoná-lo por simples vontade da pessoa, em nossas relações íntimas não conseguimos escapar de ser o que somos e, portanto, na sua intimidade e individualidade o estigmatizado não conseguirá nunca ser um normal, visto que, no fundo, isso não faz parte da sua natureza.

Em seu livro *Outsiders*, Howard S. Becker (2008), ao estudar os comportamentos desviantes tenta dar ao seu trabalho uma abordagem diferente e menos simplista sobre o assunto, supondo que comportamentos desviantes eram mais fáceis de se

encontrar no meio social do que poderíamos supor. Como exemplo, aborda grupos formados por minorias que possuem conceitos próprios sobre a normalidade.

Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como um outsider. Mas a pessoa que assim é rotulada pode ter uma opinião diferente sobre a questão... emerge um segundo significado do termo: aquele que infringe a regra pode pensar que seus juízes são outsiders. (BECKER, 2008:15)

Seguindo esse princípio, podemos observar uma nova maneira de analisar os grupos estigmatizados, pois ao longo de sua análise Becker nos fala sobre grupos inteiros que não tentam encobrir seus estigmas, ao contrario eles os aceitam não como um desvio ou infração às regras sociais; antes eles encaram como marca da sua identidade de grupo e seguem suas próprias regras.

Talvez uma das contribuições mais interessantes da pesquisa do autor para os estudos sobre o estigma tenha sido sua preocupação em encontrar uma definição mais lógica sobre o que seriam os desvios, uma que não fosse genérica demais como a definição estatística que supõe que tudo o que se distancia excessivamente da média seja um desvio. Essa explicação não dá conta de explicar a violação de regras que caracteriza os estudos sobre os outsiders.

Outra definição de desvio utilizada por alguns sociólogos é a concepção baseada essencialmente nas noções medicas de saúde e doenças, que consideram a sociedade e perguntam se pode existir em seu meio algo que possa diminuir sua estabilidade.

Discriminam entre e aqueles traços da sociedade que promovem estabilidade (e são portanto, “funcionais”) e os que rompem a estabilidade (e são portanto “disfuncionais”). Essa concepção tem a grande virtude de apontar para áreas de possível perturbação numa sociedade de que as pessoas poderiam não estar cientes. (BECKER, 2008:20)

Em geral, a função do grupo e sua organização são decididas no conflito político da sociedade; sendo assim, é muito difícil distinguir o que é ou não funcional, fazendo com que a concepção funcional do desvio, que ignora o aspecto político limite, sua compreensão.

Por ultimo, existe a concepção relativista que identifica como desvio a falha em obedecer às regras que o grupo impõe a seus membros, assim, mesmo que os indivíduos sejam considerados normais à desobediência os transforma em desviantes. O autor ainda ressalta que essa é a concepção que mais se aproxima da

dele, contudo a mesma não dá conta da ambiguidade que surge ao decidirmos as regras a serem tomadas, afinal:

Uma sociedade tem muitos grupos, cada qual com seu próprio conjunto de regras, e as pessoas pertencem a muitos grupos ao mesmo tempo. Uma pessoa pode infringir as regras de um grupo pelo próprio fato de ater-se às regras de outro grupo. Nesse caso, ela é desviante? (BECKER, 2008:21)

Seguindo essa definição de desvio, aceita-se que podem existir ambiguidades, contudo existem regras que são geralmente aceitas por todos, fazendo com que essa dificuldade não exista. Sendo assim, o autor prefere utilizar uma definição que leve em conta as ambiguidades, afinal, tal definição ignora o fato central sobre o desvio que é criado pela sociedade. Contudo, ao fazer essa colocação ele não localiza desvios ligados apenas a fatores sociais, visto que muitas vezes uma pessoa pode ser considerada desviante sem nunca de fato ter infringido uma regra; ou seja, o grau em que um ato será tratado desviante depende também de quem o comete e de quem se sente prejudicado por ele. (BECKER, p.26)

Becker acredita que desvio é o processo que envolve as reações de outras pessoas ao comportamento de um indivíduo. Com isso um comportamento que em um instante pode ser considerado como infração de regras, no outro pode deixar de ser, assim como uma ação cometida por uma pessoa pode ser considerada desviante e quando cometida por outra pessoa não ser considerada, pois algumas regras são infringidas com impunidade, outras não.

Seguindo essa lógica podem ser consideradas outsiders todas aquelas pessoas que foram rotuladas desviantes por serem elas as responsáveis por criar as regras pelas quais elas foram consideradas culpadas.

São, ao contrário, altamente diferenciadas ao longo de linhas de classe social, linhas étnicas, linhas ocupacionais e linhas culturais. Esses grupos não precisam partilhar as mesmas regras e, de fato, frequentemente não o fazem. Os problemas que eles enfrentam ao lidar com seu ambiente, a história e as tradições que carregam consigo todos, conduzem à evolução de diferentes conjuntos de regras. À medida que as regras de vários grupos se entrecrocaram e contradizem, haverá desacordo quanto o tipo de comportamento apropriado em qualquer situação dada. (BECKER, 2008:27)

Podemos citar como exemplo os imigrantes japoneses que vieram viver no Brasil nos tempos da Segunda Guerra Mundial, mesmo tentando se adaptar as novas regras de conduta e regras sociais do novo país, os japoneses ainda conservavam sua língua, cultura e religião para que não perdessem seus costumes e culturas. Mesmo quando os brasileiros proibiram a comunicação em língua japonesa, eles

não desistiram de perpetuar os seus costumes, tornaram-se outsiders por não abrir mão de sua identidade de grupo.

Estigmatizar pessoas que não se enquadram dentro das normas sociais estabelecidas é algo usual dentro de toda formação social, mas o que dizer de pessoas que, aparentemente, não possuem nenhuma diferença marcante e mesmo assim são estigmatizadas?

Em seu livro *Os Estabelecidos e os Outsiders* (2000), Norbert Elias aborda esse fenômeno. Através de estudos realizados em uma pequena cidade inglesa que recebeu o nome fictício de Winston Parva, ele constatou que não havia grandes diferenças entre os moradores no que se referia ao grau de instrução, classe social e tipos de ocupação profissional; mesmo assim, os moradores de uma das zonas da cidade (zona 3) eram estigmatizados pelos moradores das outras zonas urbanas. Isso ocorria com os moradores da zona 3 porque, historicamente, o bairro onde residiam foi construído anos depois em uma área considerada pouco nobre pelos antigos moradores. Além disso, os novos moradores não se adaptaram aos valores e crenças estabelecidos na cidade, isso fazia com que fossem vistos de maneira diferente, mesmo que socialmente eles pertencessem ao mesmo grupo social em todos os aspectos analisados.

O que acontecia na cidade de Winston Parva era a chamada manipulação das impressões, pois os antigos moradores ao invés de tentarem estabelecer relações saudáveis com os moradores da zona 3, criaram representações sobre eles e seu caráter moral somente porque existiam diferenças em suas concepções familiares e comunitárias.

Para compreendemos melhor o que seria a manipulação de impressões citada no trabalho, cabe fazer aqui alguns comentários. Erving Goffman (1988, p.61) nos explica que “a manipulação de estigma é uma ramificação de algo básico na sociedade, ou seja, a estereotipia ou o “perfil” de nossas expectativas normativas em relação à conduta e ao “caráter” de uma pessoa”. Assim sendo, a manipulação do estigma pode ser considerada como algo que pertence à vida pública que ocorre no contato entre estranhos.

Citando novamente os estudos realizados em Winston Parva, podemos notar que a manipulação ocorria por meio das chamadas “fofocas” e tinham como principal finalidade deteriorar a imagem dos moradores da zona 3 por estes não serem adeptos das mesmas regras de conduta dos moradores das outras zonas da cidade. No ambiente social, podemos observar essa manipulação através dos meios de comunicação, que,

utilizam o “viés” da informação para que essa impressão seja transmitida aos demais de acordo com seu ponto de vista e expectativas.

Goffman, ao tratar mais profundamente sobre a questão da manipulação em seu livro *As Representações do Eu na Vida Cotidiana*, ao compara o trabalho de um ator de teatro que cria cenas sobre diferentes assuntos. No meio social também vivemos pela regra da interpretação, pois estamos o tempo inteiro criando personagens e cenas que nos fazem aumentar as distancias entre nós através das chamadas classes sociais. Mais como em toda encenação, a manipulação pode apresentar falhas que nos dão a possibilidade de enxergar a verdade por trás das mascaras que criamos. Parafraseando Goffman (1985, p194), podemos dizer que esse tipo de cena ocorre quando “(...) a plateia decide não mais fazer o jogo da interação cortês, ou não quer mais fazê-lo e desta forma confronta os atores e os fatos ou os atos expressivos que cada equipe sabe que serão inaceitáveis”.

Com base em todas as considerações feitas sobre estigma, a proposta desta pesquisa é justamente mostrar a estigmatização sofrida pelos alunos participantes dos programas de auxilio pedagógico, confrontando os ideais de falsa igualdade de oportunidades que estes programas possuem.

Levando em consideração que as salas de PIC funcionavam da mesma forma que as antigas classes de aceleração as chances dos alunos saírem dela e não conseguirem se adaptar ao ritmo das classes regulares são grandes, fazendo com que o aluno nunca recupere de fato sua auto estima e sinta que sempre será atrasado diante dos demais estudantes que nunca precisaram passar por essas salas de auxilio pedagógico. Assim, o numero de alunos evadidos se mantém e os programas com essas características nunca conseguem ser efetivos e muito menos deixam de existir, uma vez que os problemas que se propõem resolver nunca são solucionados.

Sabemos que esses alunos são estigmatizados; cabe-nos agora analisar de que maneira essa estigmatização ocorre.

4. PROJETO INTENSIVO NO CICLO: O Estigma sem Máscaras

Como dito anteriormente, o programa Ler e Escrever tinha como meta alfabetizar até 2010 todas as crianças de 8 anos de idade, acabando assim com a necessidade das salas do PIC. Contudo, em fevereiro de 2010 este objetivo não tinha sido alcançado. Ao contrário disso, entre os anos de 2007 e 2009, o programa foi expandido para o interior e litoral do Estado, chegando a todas as escolas do ciclo I do estado de São Paulo. Não era raro encontrar nas cidades que aderiram ao Programar Ler e Escrever salas do PIC sendo abertas.

Feitas essas considerações, este capítulo abordará o funcionamento das salas do PIC dentro do estado de São Paulo, tentando demonstrar os aspectos que fazem com que elas sejam estigmatizadoras e pouco eficientes quando se trata da recuperação de tantos alunos que passam por elas.

Para sistematização deste capítulo utilizei a análise de três pesquisas recentes realizadas em diferentes escolas de São Paulo que demonstram quanto a estigmatização acontece dentro das salas deste projeto.

A primeira pesquisa analisada foi a tese de doutorado de Luiz Tokuzi Kohara intitulada *Relação entre as condições da moradia e o desempenho escolar: estudo com crianças residentes em cortiços* (2009).

Apesar do autor não pertencer a área de educação, escolhi esta pesquisa por ela trabalhar de forma muito clara com as questões do estigma entre iguais, teoria esta discutida por Norbet Elias em seu livro: *Os Estabelecidos e os superiores aos da outra. Outsiders* (2000), que relata como os moradores mais antigos da cidade de Winston Parva, relacionavam-se com os moradores recém-chegados a cidade que se instalaram em uma região considerada pouco nobre da cidade.

Andando pelas ruas das duas partes de Winston Parva, o visitante ocasional talvez se surpreendesse ao saber que os habitantes de uma delas julgavam-se imensamente superiores aos da outra. No que concerne aos padrões habitacionais, as diferenças entre as duas áreas não eram particularmente evidentes. Mesmo examinando essa questão mais de perto, era surpreendente, a princípio que os moradores de uma área tivessem a necessidade e a possibilidade de tratar os da outra como inferiores eles e, até certo ponto, conseguissem fazer os outros sentirem-se inferiores. (ELIAS, 2000:21)

Como na cidade de Winston Parva, o grupo estudado por Kohara, morava próximo a um conhecido e renomado bairro central de São Paulo (Liberdade), no entanto esses moradores não conseguiam aproveitar os privilégios de se morar no centro de

uma cidade grande como a nossa, fazendo com que nem se reconhecesse como moradores do mesmo local.

No entanto, diferente do que acontecia na cidade estudada por Norbet Elias, onde não havia o estigma de classe, Kohara retrata o estigma de classe, visto que o público por ele estudado era composto por pessoas residentes em cortiços. Ou seja, além da sensação de não pertencimento ao local onde moravam, suas condições de moradia acabavam determinando o sucesso junto a escola.

Na segunda análise utilizei a transcrição de algumas partes da minha pesquisa de conclusão de curso (TCC) apresentada no ano de 2009 intitulada *Marcas Programadas: O processo de estigmatização dos alunos participantes do projeto intensivo no ciclo (PIC)*. Foi nesta pesquisa que iniciei meus estudos sobre estigma, com foco voltado para a estigmatização promovida dentro das escolas por meio de programas de auxílio pedagógico.

Neste trabalho o conceito é demonstrado a partir da chamada manipulação de impressões que ocorre sempre que o estigmatizado tenta mascarar seu estigma para se tornar semelhante a um normal. Contudo, diferente do exemplo no trabalho constatamos a manipulação realizada pelo estigmatizador.

A terceira pesquisa escolhida para análise foi à tese de doutorado de Ana Paula Ferreira da Silva, intitulada: *Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do “aluno-problema”* (2009). Diferente das outras pesquisas essa não foi integralmente analisada, apenas o capítulo que fala sobre o PIC (Projeto Intensivo no ciclo) foi aproveitado.

O conceito de estigma dentro desse capítulo é facilmente encontrado, uma vez que ao tratar de assuntos como a relação professor e aluno dentro das salas do PIC, como são escolhidos os profissionais que vão trabalhar nessas salas e quais os sentimentos que os mesmo carregam diante dessa obrigação. Fica explícito o quanto professores e alunos ligados a essas salas são estigmatizados dentro da comunidade escolar.

Por ultimo, esse capítulo traz os primeiros resultados apresentados pelo Programa Ler e Escrever, seguido de uma análise com base nos resultados apresentados, além de atentar para o fato da inexistência de uma avaliação sobre a eficiência do PIC, pois em nenhum momento são apresentados resultados positivos ou negativos quanto ao desempenho dos alunos que estão inseridos dentro dessas salas.

Cabe aqui deixar claro que, em geral, os alunos das salas do PIC pertencem às classes mais baixas e por isso mesmo sua eficiência quanto ao entendimento do

conteúdo curricular é questionada, fazendo com que esses alunos sintam-se responsáveis por seu próprio fracasso.

Portanto, estudar a estigmatização dentro dessas salas antes de tudo é necessário para que a educação para os pobres possa realmente ser ministrada com consciência e real comprometimento.

4.1. A Relação entre o Local de Moradia e o Fracasso Escolar

Na tentativa de explicar como o local de moradia pode influenciar diretamente no desenvolvimento da criança dentro da escola, o autor nos fala sobre a importância do espaço para o desenvolvimento dos seres vivos em geral, deixando claro que, diferente dos demais seres vivos, nós interferimos e alteramos o espaço onde vivemos, produzindo bens para a nossa sobrevivência imediata e para a acumulação de excedente, criando, assim, uma economia de troca. Além disso, as ações humanas no espaço são expressivas e adquirem significados que formam a identidade social, cultural e histórica de cada lugar. Sendo assim, supor que a falta de espaço adequado para que a criança alcance o pleno desenvolvimento cognitivo e social não é uma ideia de toda incoerente, uma vez que:

Há muitos estudos, principalmente, na área da psicologia que mostram que o processo cognitivo da criança depende basicamente da percepção para, gradativamente, conquistar a capacidade de elaborar estruturas mentais que permitam pensar a respeito de aspectos complexos. Adquire primeiro a capacidade de situar seu próprio corpo no ambiente e nas relações. Percebendo o espaço, ela consegue distinguir-se de outras pessoas e das coisas. (KOHARA, 2009:100)

O autor continua defendendo sua teoria, apresentando as seguintes afirmações sobre a importância do espaço para as crianças:

Para as crianças; o espaço está relacionado ao brincar com os outros. Através das brincadeiras com liberdade nos espaços exercita a sua criatividade, experimenta a sua coordenação motora, desenvolve a sua sensibilidade e a mente apropria-se de novos conhecimentos... O espaço para as crianças também pode ter um sentido negativo. Isso ocorre quando representa aprisionamento. Por exemplo: ficar preso no quarto; ficar em um espaço escuro. Também pode ter significado de perigo: lugar com risco de atropelamento, lugar com alto índice de violência, lugar contaminado. (KOHARA, 2009:102-103)

Feitas essas considerações, Kohara nos fala um pouco sobre o espaço urbano das crianças pobres, explicando que normalmente esses espaços são localizados em áreas onde o mercado imobiliário não possui interesse, ou são áreas restritas por razões legais ou físicas, o que impossibilita investimentos nessas áreas rentáveis.

Além disso, sabe-se que nas metrópoles brasileiras as diferenças entre os espaços correspondentes a diferenças sociais: em função dessas diferenças os espaços se apresentam como lugares bons e lugares ruins; seguros e perigosos; adequados e degradados; valorizados e desvalorizados. Dentro dessa ideia:

As crianças pobres, longe de serem compreendidas como cidadãos de direito e sujeitos históricos, foram colocadas no lugar de ameaçadores. Para muitos adjetivos como pivete, trombadinha e outros termos pejorativos tornaram-se sinônimos de crianças pobres dos grandes centros urbanos. Encara-se o problema dessas crianças, não como um problema social e adere-se à ideologia da criminalização da pobreza. (KOHARA, 2009:105)

Feitas essas considerações sobre a importância do espaço onde se vive, bem como sobre o espaço destinado as crianças pobres, o autor nos insere em seu estudo sobre os alunos das salas de PIC que residem em cortiços, tentando estabelecer uma relação entre o local de moradia e o fracasso escolar.

É interessante mencionar que, além de averiguar as condições de moradia dos alunos estudados, o pesquisador também teve a preocupação em realizar entrevistas com os profissionais da educação que trabalhavam diretamente com as crianças, isso após realizar todas as entrevistas e observações com os pais e responsáveis das crianças, para não haver nenhum julgamento tendencioso baseado em documentos de avaliação da escola estudada, e para não sofrer influência da opinião profissional das educadoras.

No ano de 2005, a Prova Brasil apresentava distorção entre idade/série dos alunos da 4ª série da EMEF Duque de Caxias de 32,2% e para o município esse percentual era de 13,2%. A prova Brasil do ano de 2007 apresentou significativa melhora tanto no município, com 5%, como na EMEF Duque de Caxias com 15,6% de defasagem. É alto o percentual de defasagem idade/série da EMEF Duque de Caxias quando comparado com a do município de São Paulo, mas é muito maior quando destacamos os alunos que residem em cortiço. (KOHARA, 2009:117)

No primeiro levantamento feito sobre desempenho escolar, ficou claro que muitos dos alunos pesquisados se encontravam em situação de defasagem idade e série. Logo, supor que esses alunos faziam parte das salas de PIC não é uma constatação difícil. A necessidade de realizar análises dentro dessas salas se fez uma necessidade para o bom andamento da pesquisa, e também como denuncia de uma cruel realidade que é a exclusão vivida dentro da escola, por alunos que, mesmo estando inseridos no meio escolar, sofrem com suas histórias de defasagem e fracasso, uma vez que todas essas só caracterizam de maneira mais clara a estigmatização pela qual esses alunos passam dentro do espaço escolar.

Os profissionais da EMEF Duque de Caxias consideram que a escolarização das mães é um fator significativo para o bom desempenho escolar dos filhos, porém, as expectativas delas em relação aos estudos e o

acompanhamento escolar dos filhos contribuem de forma ainda mais efetiva, para que esse bom desempenho seja alcançado... Na realidade da escola estudada, a escolaridade dos pais, como já vimos, é baixa e os alunos, além dessa carência, enfrentam várias outras de cunho social que não contribuem em nada para o seu bom desempenho escolar. (KOHARA, 2009:120)

Tanto nos depoimentos de professores, como no fragmento acima, podemos notar que, para a comunidade escolar, a devoção ao aparelho escolar como único meio de solucionar os problemas sociais vivenciados pelos alunos se faz presente, bem como a efetiva presença do capital cultural que relacionada ao fracasso dos filhos das famílias pobres com a condição de classe da família. Mesmo quando as educadoras tentam mascarar o peso desse fator, sabe-se que ele se faz presente dentro da escola.

4.1.1. Moradias nas Áreas Centrais: Vantagens e Desvantagens

Um dos pontos mais interessantes a se ressaltar nessa pesquisa, é a ideia de trabalhar com crianças pobres, mas longe das grandes periferias, demonstrando que quando famílias pobres escolhem morar no centro de uma cidade grande como São Paulo, fazem essa escolha por algumas vantagens de locomoção. Contudo, junto a essas vantagens, surgem também muitas desvantagens para a criação de uma família.

No centro da cidade de São Paulo há vários bairros com grande concentração de cortiços, que formam áreas territorial e socialmente segregadas, entre elas se destaca a Baixada do Glicério, onde reside a maioria dos alunos da EMEF Duque de Caxias... A Baixada do Glicério é uma área com vários entroncamentos de avenidas que estabelecem ligações entre as regiões leste, oeste, norte e sul, gerando grande fluxo de automóveis e fragmentação territorial do bairro que dificulta a construção de identidade e referências sócio-espaciais... Portanto, a Baixada do Glicério é um território com grande concentração de pobreza, próximo à Praça da Sé, à Rua Vinte e Cinco de Março, à Avenida Paulista e, tantas outras representações da força econômica da cidade de São Paulo, ficando explícitos as contradições sociais. (KOHARA, 2009:129)

Aqui fica claro outro ponto que deve ser levado em consideração para a análise sócio-cultural do grupo, através de um estudo junto a essa população. Kohara deixa claro que existem muitas contradições sociais no meio onde as crianças estudadas vivem, uma vez que mesmo morando no centro, elas não conseguem aproveitar o lado bom de morar na região. Por exemplo, não aproveitam ou utilizam os espaços culturais; muitos nem os conhecem, pois mesmo morando no centro possuem o

sentimento de não pertencimento a este espaço, tanto que não se identificam nem como moradores do bairro da Liberdade, mas como moradores da Baixada do Glicério. Assim, o mesmo espaço urbano acaba se destacando por sua dualidade, ficando clara a exclusão social vivenciada pelos moradores da Baixada do Glicério:

Residir no centro, pelas percepções das professoras, estimula que as crianças desde cedo se engajam na luta pela Sobrevivência, aprendendo habilidades que o ambiente urbano da região exige, mas, por outro lado, essas crianças nem sempre conseguem acompanhar os ensinamentos da escola... Outro ponto que merece reflexão é sobre o futuro de uma criança que desde cedo sofre as consequências da desigualdade social e tem consciência disso. (KOHARA, 2009:132)

Como podemos notar, as crianças estudadas são crianças que já chegam às escolas com a consciência de que são excluídas; moradoras de uma região que deveria ser privilegiada pela sua proximidade ao centro, não conseguem aproveitar dos seus privilégios. Logo, cabe aqui perguntar o que essas crianças e, por consequência seus pais, esperam encontrar na escola e qual é a função do AIE escolar para elas? A seguir tentaremos, com base na análise do autor, obter uma resposta.

4.1.2. O que Esperar da Escola?

Analisando os resultados da pesquisa, fica claro que, para os pais dos alunos estudados, a escola é vista como um meio de se progredir na vida, para que seus filhos tenham oportunidades melhores na vida que eles próprios. Observamos isso claramente nos dados apresentados pelo pesquisador sobre as perspectivas dos pais em relação ao estudo de seus filhos:

Entre os que disseram que esperavam isso, 30% explicitaram claramente que esperavam que eles concluíssem uma faculdade, alguns revelando que gostariam que os filhos fossem médicos, engenheiros ou professores... Uma das mães disse que esperava que, através do estudo, a filha pudesse afastar-se das drogas e deixar a rua... Apesar de ser uma pergunta pontuada apenas a expectativa dos responsáveis em relação aos estudos, sem nenhum caráter avaliativo e ou investigativo, percebemos que os responsáveis querem que os filhos tenham uma vida melhor do que a que eles possuem e sabem que a escolarização é uma possibilidade de alcançá-la, mas na prática vivenciam experiências que não favorecem o caminho almejado e assim, transferem parte da responsabilidade da frustração iminente às crianças. (KOHARA, 2009:157-158)

Como podemos observar, a escola revela ser muito importante para as famílias que demonstram certa devoção por ela, pois enxergam nela um meio de alcançarem a

almejada ascensão social. Contudo, o que notamos é que a vida cotidiana dessas famílias impede que essa possibilidade seja concretizada, frustrando as crianças, que acabam por achar que o fato de não conseguirem alcançar seus objetivos é culpa delas, que nunca se esforçam como deveriam dentro do AIE escolar.

A Escola é uma referencia tão importante para as crianças estudadas que em sua maioria elas passam mais tempo vinculadas a essas escolas do que a suas moradias, visto que muitos mudam com certa frequência de um cortiço a outro, mas sempre tomando cuidado para que os filhos continuem frequentando a escola na qual o estudo foi realizado. O Pesquisador encara esse dado como um dado importante que demonstra que os pais se esforçam para manter a regularidade dos estudos dos filhos para que suas expectativas em relação à formação acadêmica possam se cumprir futuramente. Contudo, o problema do numero excessivo de faltas ainda é uma constante entre esses alunos.

Apesar de a escola ser um referencial importante incorporado pelas famílias, é alto o índice – 33% dos responsáveis – dos que reconheceram que seus filhos faltavam às aulas sem um motivo que justificasse a falta. Para 45% dos responsáveis, seus filhos faltavam somente por doença, e para 22% deles, além do motivo de doenças disseram que os filhos faltavam por perder a hora de ir à escola... Entre os responsáveis que reconheceram que os filhos faltavam porque não acordavam, houve a justificativa de que os despertavam muito cedo, antes de sair para o trabalho, mas os filhos voltavam a dormir após a sua saída. (KOHARA; 2009:161)

O problema das faltas acabava sendo um grande agravante para o insucesso dessas crianças, uma vez que os professores reconheciam que esses alunos que colecionavam muitas faltas acabavam atrapalhando o desenvolvimento das mesmas, até quando as elas demonstravam um bom desempenho. Segundo o depoimento das professoras, o local de moradia acaba interferindo no desempenho escolar das crianças que, muitas vezes, já têm responsabilidades de adultos. Sendo assim, se tiverem que faltar na escola para cuidar de um irmão mais novo elas o fazem, portanto a escola não demonstra ser a prioridade nem das crianças nem de seus familiares. Além desse fator, há casos de muitas crianças que cabulam aula para ficarem na Praça da Sé pedindo esmolas ou mesmo se drogando, e os responsáveis por essas crianças, apesar de terem conhecimento desse fato, nada conseguem fazer por seus filhos.

Concluimos que o excesso de faltas deve-se em parte à precariedade das moradias dos alunos que não favorecem o descanso necessário e também ao fato de que muitos dos pais, mesmo sabendo da cabulice dos filhos, não conseguem mais fazer com que eles mudem de comportamento e assumam responsabilidades. (KOHARA, 2009:162)

Cabe aqui fazer uma consideração acerca da discrepância de opiniões dos pais e dos professores, sendo que os primeiros mesmo demonstrando que enxergam na escola um meio para que os filhos tenham um futuro melhor, não conseguem controlar as faltas de seus filhos, fazendo com que os professores considerem que eles não enxergam que a escola é uma prioridade na vida de seus filhos.

4.1.3. A Escola e a Realidade do Aluno

Kohara (2009) também analisa como a escola se prepara para lidar com a realidade social de seus alunos e quais são as ações preparadas para auxiliar esses alunos a obterem um bom desenvolvimento escolar. Segundo o pesquisador:

Na EMEF Duque de Caxias, encontramos profissionais comprometidos com o ensino e sensíveis à luta pela justiça social. Combinando o papel de uma instituição educacional e as diretrizes da Secretária Municipal de Educação, a direção tem buscado práticas que possam contribuir de forma articulada para a apreensão dos conteúdos programáticos por parte dos alunos, bem como contribuir para a inclusão social dos mesmos. (KOHARA, 2009:167)

Com base nessa afirmação, procuramos identificar, ao longo do texto, as formas de enfrentamento adotadas pela escola e transcritas pelo pesquisador, procurando saber se elas realmente são eficientes ou acabam sendo estigmatizadoras em sua aplicação.

A primeira análise feita foi sobre como a comunidade escolar entendia o conceito de inclusão social e quais eram as demonstrações de que esse era um tema estudado pela escola. Segundo informações obtidas através da pesquisa, a escola procurava efetivar na prática o conceito de inclusão social trazidos pelos subsídios teóricos e propostos no Projeto Especial de Ação – PEA, que compunha o Plano Pedagógico da Escola.

A inclusão social é entendida pela escola da seguinte forma: nenhum aluno fora da escola, nenhum aluno fora da sala de aula e atendimento às necessidades dos alunos que chegam com dificuldades maiores de aprendizagem. Entendimento sobre a qual a direção percebe haver certo consenso quando discutido nas reuniões com o corpo docente, mas que encontra resistência quando colocado em prática. (KOHARA, 2009:167-168)

Alguns relatos demonstram essa dificuldade de aplicar a inclusão social na prática e não somente usa-la como conceito. Muitos professores demonstram ter dificuldades para lidar com as crianças que ficaram alguns anos fora da escola ou que apresentam algum problema cognitivo, além de alguns casos de crianças que tomam remédios controlados. Todos esses casos geram grande tensão no meio

escolar, fazendo com que os professores coloquem a culpa do fracasso escolar nas crianças que mais precisavam ser acolhidas dentro do aparelho escolar. Com isso podemos afirmar que a inclusão social é aceita enquanto discurso, mas está longe de ser praticada.

O autor da pesquisa nos mostra que na medida do possível, a escola procura conhecer a realidade das crianças. Contudo, os funcionários que conhecem com maior profundidade os problemas pelos quais as crianças passam na comunidade são os que moram próximos à escola, embora muitos, apesar de trabalharem há anos na escola, desconhece a realidade das crianças. Mesmo assim, a EMEF Duque de Caxias mostra interesse em ampliar os espaços de aprendizagem e cultura das crianças através de projetos e atividades desenvolvidas por instituições junto à escola, como a promoção de passeios a pé, para que os alunos conheçam melhor a região do Bairro do Glicério. Além disso, na medida do possível, os funcionários tentam visitar as casas dos alunos para manter contato com os pais e melhor conhecer as particularidades dos alunos.

Mesmo diante de todas essas medidas, a evasão escolar na EMEF Duque de Caxias ainda é grande e, segundo relatos da coordenadora pedagógica, a evasão tem como principais causas as constantes mudanças de residência, causadas na sua maior parte por casos de violência contra as mulheres e contra as próprias crianças e seus irmãos. Outro fator importante apontado é o fato da escola não parecer uma prioridade para muitas famílias que colocam em primeiro lugar as obrigações com o lar e os cuidados com os irmãos mais novos no lugar da participação nas aulas.

A violência que as crianças estudadas sofrem fora da escola, reflete-se dentro da mesma; quando esses casos acontecem, os professores tentam resolver através do diálogo com as crianças e com o auxílio da família. Mesmo assim, os casos de violência ocorrem e, segundo depoimento de uma professora, eles ocorrem porque essas crianças que são excluídas têm em si a ideia de que também podem excluir o outro, fazendo com que os casos de violência ocorram.

O desempenho escolar das crianças estudadas, apesar das condições em que vivem é bom, fato explicado pelos profissionais da escola como fruto do empenho das famílias dos alunos. Uma professora cita o exemplo de pais que, mesmo passando o dia inteiro fora trabalhando, leem todas as noites para os seus filhos, ou mesmo tentam fazer com que eles frequentem bibliotecas em seu tempo ocioso.

Segundo relatos dos profissionais da educação, o desempenho escolar é analisado por um Conselho de professores em meio a um processo ainda difícil, pois não há uma posição unânime para essa análise.

Essa dificuldade é devida ao fato de que se existem as restrições decorrentes da realidade em que vivem os alunos, há também uma meta estabelecida pela escola e também pelos órgãos oficiais que as monitoram... Ao mesmo tempo em que existem orientações oficiais que permitem adequações à realidade da comunidade que atende, há outros que avaliam somente os resultados relativos à apreensão dos conteúdos programáticos e isso altera a análise do desempenho da escola (KOHARA, 2009:172)

Como podemos notar, mesmo quando a escola tenta elaborar um trabalho coerente com a realidade social do aluno, ela pode não conseguir alcançar a eficiência que deveria, pois sempre estará presa aos seus planos e metas individuais e às orientações oficiais, que estão muito mais preocupadas com a assimilação de conteúdos do que com outros tipos de avanços pessoais que podem ser considerados grandes avanços para certas crianças.

Na tentativa de solucionar todos os problemas até aqui colocados e na busca por uma forma de trabalhar que ligasse a preocupação com a realidade social às exigências das orientações oficiais, a escola voltou sua programação, principalmente, para o Programa Ler e Escrever, este que nada mais é que uma reorientação curricular criado, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que tem como meta enfrentar os problemas enfrentados pelas crianças na aprendizagem da linguagem e da escrita.

No “Ler e Escrever” trabalha-se as concepções relacionadas ao sócio-construtivismo, focando no diálogo e como ele vem contribuir para as inter-relações pessoais, não só dentro da sala, mas em toda a dinâmica da escola, insto é, deve-se priorizar o dialogo entre os funcionários, entre os professores, entre os alunos e o professor, os alunos entre si, entre as famílias e a comunidade escolar, ou seja, toda a escola e a comunidade devem trabalhar de forma integrada. (KOHARA, 2009:174)

Algumas das principais características do programa Ler e Escrever são: o oferecimento aos professores de cursos de capacitação, além de momentos coletivos para apreciação de materiais didáticos e de troca de experiências e discussões dos problemas encontrados ao decorrer do desenvolvimento do trabalho, além da reflexão sobre o processo de avaliação qualitativa. Tudo isso pressupondo um trabalho de qualidade, direcionado aos primeiros anos do ensino fundamental.

Além desse oferecimento de capacitação por parte da Secretária da Educação; na EMEF Duque de Caxias:

A proposta pedagógica da escola leva em conta a realidade social dos alunos e faz com que, nas avaliações do desempenho deles, que ocorrem

semestralmente, os professores procurem entender e tentem reverter o resultado com atenção especial, pois consideram a aprovação como um direito do aluno, inerente à cidadania. (KOHARA, 2009; 177)

Aqui podemos notar uma grande contradição entre a prática e o discurso dentro da escola, uma vez que em teoria a realidade social do aluno é levada em conta na avaliação, na prática ela não é usada na avaliação dos mesmos, uma vez que, como dito anteriormente, o conselho tem muita dificuldade para fugir da regra das normas oficiais impostas pela Secretária da Educação que, em geral, estão mais preocupadas em avaliar a assimilação de conteúdos.

Como parte do programa Ler e Escrever e na tentativa de auxiliar os alunos que demonstraram ter problemas para acompanhar os demais alunos, foram adotadas as salas de PIC (Projeto Intensivo no Ciclo), para que eles se recuperassem e pudessem avançar dentro da escola.

As salas de PIC são estruturadas de forma diferente das salas regulares, e possuem material didático especialmente elaborado para auxiliar os alunos que dela fazem parte. Nessa escola, em especial, a sala de PIC é formada por vinte alunos que foram detidos na quarta série com dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Kohara também relata que no ano de 2008, a escola pesquisada também formou uma turma do PIC na terceira série.

4.1.4. Os Alunos de PIC Residentes em Cortiços

O ponto mais interessante para análise das salas do PIC nessa pesquisa é a relação que o autor tenta estabelecer entre o tipo de moradia dos alunos que frequentam as salas do PIC e o fracasso escolar dos alunos estudados. Segundo Kohara (2009:206):

... de 2007, que foi de 56%. É notável a rotatividade habitacional dos alunos do PIC 2007; 64% deles estavam residindo havia menos de um ano no endereço informado. Esse percentual é um pouco superior ao dos retidos das salas B e D do ano

A estratégia utilizada para que pudessem se aproximar dos alunos das salas do PIC foram conversas dirigidas, uma vez que a equipe de pesquisa esteve reunida com as salas de PIC por duas vezes. Nessas conversas o pesquisador fez perguntas sobre as moradias do bairro do Glicério, os problemas que elas apresentam e sobre o direito de todas as pessoas à moradia digna. Kohara enfatiza que muitas crianças,

apesar de falarem sobre sua realidade difícil, sempre manifestavam a esperança por um futuro melhor. Como o objetivo dessas conversas era apenas a aproximação dos alunos, elas não foram registradas, apenas mencionadas como etapa da pesquisa.

Proporcionalmente, há maior concentração de alunos que residem em cortiços entre os alunos do PIC do que entre os alunos das salas B e D, com percentuais de 64% e 42% respectivamente. Esse fato pode ser um indicativo de que em 2006 foi maior a retenção dos alunos que residiam em cortiços do que aqueles que não residiam em cortiços. (KOHARA, 2009:208)

Neste ponto o autor, começa a comprovar sua teoria de que os alunos residentes em cortiço não conseguem obter o mesmo desempenho que os demais alunos com outros tipos de moradia. Ao obter o resultado da avaliação final dos alunos do PIC 2007, em março de 2008, o autor constata que mesmo com material especialmente elaborado para essa turma, os alunos residentes em cortiços acabaram sendo retidos, ou seja, mesmo com maior suporte, as salas de PIC não conseguiram ser eficientes no auxílio a esses alunos.

Todos os nove alunos que residiam em cortiços foram retidos e dos quatro que residiam em apartamentos, apenas um foi retido, aquele que residia no apartamento destinado ao zelador... A avaliação final dos alunos que cursaram o PIC de 2007, nos chocou pois todos os alunos residentes em cortiços haviam sido retidos novamente, confirmando a relação existente entre o desempenho escolar e as condições de moradia dos alunos. (KOHARA, 2009,208)

Aqui fica explícita a difícil relação existente entre o discurso da escola e a realidade dos alunos, uma vez que a escola sempre enfatiza a preocupação em levar em conta a realidade sócio econômica no momento da avaliação do aluno, mas na prática o que acontece é a inversão desse discurso.

O fato de o Brasil estar próximo da universalização do acesso ao ensino fundamental, das crianças e adolescentes da faixa etária entre seis e quatorze anos, representa grande avanço em termos quantitativos. Contudo, cerca de 40% dos alunos que se matriculam no ensino fundamental não chegam a concluí-lo e mais da metade dos alunos quando avaliados na 4º e 8º séries apresentam desempenho em português e matemática abaixo do esperado... Portanto o grande desafio educacional no Brasil, no momento é a qualidade do ensino. (KOHARA, 2009:238)

A pesquisa de Luiz Tokuzi Kohara, além de ter comprovado sua teoria sobre a relação do tipo de moradia com o fracasso escolar, contribuiu para as reflexões dessa pesquisa, uma vez que, mesmo não pertencendo à área de educação, conseguiu levantar muitos pontos interessantes para a análise que faço sobre as questões da estigmatização dentro da escola, ainda mais a ligada aos alunos de baixa renda integrantes das salas de PIC.

Com o resultado das avaliações, podemos observar que a eficiência desse projeto é questionável, uma vez que acaba retendo as crianças para os quais ele foi concebido. É assustador também perceber que, mesmo diante da sua ineficiência, esse projeto continua sendo adotado como uma das medidas de auxílio pedagógico mais utilizadas dentro das escolas paulistanas.

4.2. MARCAS PROGRAMADAS: O processo de estigmatização dos alunos participantes do projeto intensivo no ciclo – PIC

Com o intuito de continuar meus estudos sobre o conceito de estigmatização dentro de projetos de auxílio pedagógicos como as salas do PIC, trago de volta alguns trechos do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado no ano de 2009 para a conclusão do curso de licenciatura em pedagogia.

Trazendo novamente para discussão a conceituação do que é a chamada manipulação de impressões, além de anotações feitas no meu caderno de observações com o relato do porque escolhi trabalhar com este tema na minha pesquisa.

Além disso, traz para discussão temas como as vantagens e desvantagens de se trabalhar com as salas do PIC, a estigmatização como um problema social a intolerância dentro da escola. Essa parte da pesquisa utilizou para sua sistematização além de aporte teórico, depoimentos coletados no ano de 2008 e escritos em caderno de observação participativa, estes que já foram como dito anteriormente, utilizados como base para a minha pesquisa anterior.

Por fim, trago as primeiras conclusões apresentadas no ano de 2009 sobre o assunto da estigmatização dos alunos dentro do projeto PIC.

Tomei a decisão de reapresentar trechos inteiros da minha pesquisa anterior neste trabalho para poder dar continuidade a uma pesquisa em nível mais avançado de ensino, além de poder ter a chance de sistematizar de maneira mais profunda os conceitos anteriormente estudados, fazendo com que esta pesquisa tenha um caráter pessoal de extrema importância para a minha formação acadêmica.

4.2.1. “Sobre a Manipulação de Identidade”

Para compreendemos melhor o que seria a manipulação de impressões citada no trabalho, cabe fazer aqui alguns comentários. Erving Goffman (1988, p.61) nos explica que “a manipulação de estigma é uma ramificação de algo básico na sociedade, ou seja, a estereotipia ou o “perfil” de nossas expectativas normativas em relação à conduta e ao “caráter” de uma pessoa”. Assim sendo, a manipulação do estigma pode ser considerada como algo que pertence à vida pública que ocorre no contato entre estranhos.

Citando novamente os estudos realizados em Winston Parva, podemos notar que a manipulação ocorria por meio das chamadas “fofocas” e tinham como principal finalidade deteriorar a imagem dos moradores da zona 3 por estes não serem adeptos as mesmas regras de conduta dos moradores das outras zonas da cidade. No ambiente social, podemos observar essa manipulação através dos meios de comunicação que utilizando o “viés” da informação para que ela seja transmitida aos demais de acordo com seu ponto de vista e expectativas.

Goffman ao falar mais profundamente sobre a questão da manipulação em seu livro *As Representações do Eu na Vida Cotidiana*, compara ela ao trabalho de um ator de teatro que cria cenas sobre diferentes assuntos. No meio social também vivemos pela regra da interpretação, pois estamos o tempo inteiro criando personagens e cenas que nos fazem aumentar as distâncias entre nós através das chamadas classes sociais. Mais como em toda encenação, a manipulação pode apresentar falhas que nos dão a possibilidade de enxergar a verdade por trás das máscaras que criamos, parafraseando Goffman (1985, p.194) podemos dizer que esse tipo de cena ocorre quando “(...)a plateia decide não mais fazer o jogo da interação cortês, ou não quer mais fazê-lo e desta forma confronta os atores e os fatos ou os atos expressivos que cada equipe sabe que serão inaceitáveis”.

A proposta desta pesquisa é justamente mostrar a estigmatização sofrida pelos alunos participantes do PIC, confrontando os ideais de falsa igualdade de oportunidade que este programa de auxílio pedagógico possui, retirando destes a máscara que protege as reais intenções por trás do programa.

4.2.2. “Breve Relato Sobre Marcas Observadas”

Os homens estavam de pé, sombrios, à entrada da *kiva*; a escada mergulhava nas profundezas iluminadas por clarões vermelhos. Já os garotos da frente tinham começado a descer. De repente um dos homens avançou, agarrou-o por um braço e tirou-o da fila. Ele escapou-se e voltou ao seu lugar no meio dos outros. Desta vez o homem castigou-o e puxou-lhe os cabelos: - Não para ti, cabelo branco! (HUXLEY, 1946:145)

Esta citação foi retirada do livro Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, e relata as memórias da infância do personagem central do romance. Não seria esse o sentimento que os alunos do PIC sentem quando estão no espaço escolar?

Lembro-me da escola de ensino fundamental que freqüentei, lá havia uma sala que era chamada de “sala especial”, nela podiam ser encontrados alunos que apresentavam algumas deficiências (físicas e intelectuais) junto com alunos que colecionavam repetências. Os professores responsáveis por elas eram muito competentes e, na medida do possível, tentavam trabalhar a auto-estima dos seus alunos. Contudo, o que mais me marcou na escola não foi o trabalho desses profissionais, antes disso foi o medo que todos os alunos das salas regulares sentiam ao cogitar a possibilidade de ir parar naquela sala, professores ameaçavam alunos utilizando essa possibilidade. Os alunos da sala especial pareciam invadir o nosso espaço, deixando muitas crianças das salas regulares temerosas.

Tudo isso ocorreu na década de 90. Quando eu iniciava a minha vida como estudante. O engraçado foi me deparar com cena semelhante dentro de uma escola onde trabalhei como estagiária do Projeto Ler e Escrever. Eu tinha que ir até a secretaria pegar alguns materiais e para chegar até ela eu tive que passar pelo intervalo das terceiras e quartas séries. Um garoto que passou bem próximo a mim correndo quase me derrubou; observando a cena de longe um garoto me falou: - Não se importe com ele, professora, ele é aluno do PIC, por isso é burro.

Essa afirmação me fez procurar saber o que significava essa sigla. Conversando com as professoras descobri que se tratava de um programa que pertencia ao mesmo projeto pelo qual eu trabalhava. Quando fiz essa descoberta fiquei extremamente incomodada, pois em muitos aspectos ela se parecia com a sala especial que eu tanto havia temido durante a minha infância. O incômodo maior era saber que esse programa fazia parte de um projeto pelo qual eu havia me apaixonado por todos os seus pontos de vistas e ideais educacionais. Ao conversar com a diretora da escola, descobri que ela sentia o mesmo incômodo que eu.

Lembro ainda com clareza suas palavras direcionadas a mim quando lhe perguntei sobre o projeto:

O programa mais excludente que existe hoje nas práticas das escolas da Prefeitura de São Paulo é o PIC, que atende as crianças que ficam retidas no quarto ano do ensino fundamental. As salas de PIC (Programa de Inclusão no Ciclo) recebem desde alunos com pequenas dificuldades até aqueles alunos que não são capazes de ler ou escrever de forma alfabética. O ensino dessas salas acaba sendo multisseriado, além dos alunos das outras séries carregarem um grande preconceito contra os estudantes dessas salas, acaba-se criando um novo rótulo para os alunos e a exclusão fica visível.

Mesmo tendo a consciência de que programas de inclusão pedagógica são necessários, fiquei me perguntando até que ponto este programa podia, realmente, recuperar a auto-estima dos alunos que carregavam consigo uma história de fracassos consecutivos, sendo que no meio escolar existia uma resistência contra eles.

Foi dessa observação e dessa reflexão primeira que surgiu a ideia de focar minha pesquisa na questão do estigma. Além disso, fui buscar a opinião de professoras que trabalhavam em outras escolas com o programa para saber se esse caso de exclusão se aplicava somente aquela escola ou se ela se estendia por todas as outras que o adotaram como medida de auxílio pedagógico.

É com base no conceito da manipulação de identidade e na comprovação da teoria do estigma presente em meio a esse programa de auxílio pedagógico que iniciarei o próximo capítulo, me focando sempre nas respostas das entrevistas feitas com as professoras e na teoria de Erving Goffman.

4.2.3. “Vantagens e Desvantagens do PIC”.

Sabemos que a criação de programas de auxílio pedagógico é extremamente importante para que a educação possa ser ministrada com maior qualidade; além disso, eles podem servir como guias orientadores para os professores que já não sabem mais que postura adotar diante de salas com alguns alunos que parecem não assimilar os conteúdos estudados ao longo de anos letivos inteiros. Levando essa ideia em consideração, uma das primeiras orientações que devem ser seguidas pelos responsáveis pela elaboração de tais programas são formas de trabalho que não comprometam ainda mais a auto-estima das crianças envolvidas e não as deixe marcadas como diferentes dentro do ambiente escolar.

Quando o PIC (Programa Intensivo no Ciclo) foi formulado, houve o cuidado, em seu material escrito, em ressaltar esse importante aspecto do programa, tanto que em sua parte introdutória, direcionada aos professores, podemos encontrar o seguinte lembrete sobre o perfil do aluno que será atendido e do programa:

Trata-se de uma turma que tem um histórico de fracassos: não conseguiram se alfabetizar ao longo de quatro anos e, portanto, passaram boa parte do seu tempo escolar sem terem como acompanhar o restante da turma. Duvidam da própria capacidade de aprender, geralmente têm um autoconceito muito ruim e sua auto-estima é baixa. Por isso, é fundamental que em nenhum momento sejam vistos ou tratados como “a turma dos alunos difíceis” ou “dos burros”. Pelo contrário, o PIC é VIP. (SÃO PAULO, 2008:09)

A expressão inglesa VIP (Very Important Person) é utilizada no texto para que os envolvidos no trabalho com as crianças atendidas pelo programa assimilem a idéia de que as crianças que necessitam da ajuda são crianças especiais, pois necessitam de um auxílio pedagógico mais criterioso e direcionado. Mais até que ponto essas crianças são realmente vistas como alunos especiais para a comunidade escolar?

Para responder essa pergunta, entrevistei quatro professoras que conhecem bem o programa e o seu material pedagógico, sendo que três trabalham diretamente com o projeto e uma utiliza o material pedagógico com os seus alunos da terceira série regular. O objetivo das entrevistas não foi avaliar a prática pedagógica das professoras e muito menos sua postura em sala de aula, antes disso, as entrevistas foram feitas de forma que fizessem essas profissionais se centrarem no aluno como sendo esse ser especial citado nas notas introdutórias do material elaborado como suporte para o seu trabalho.

Como o programa é recente, todas as três professoras que trabalham diretamente com ele estão à frente do programa há apenas dois anos, sendo que apenas uma delas (Professora A) começou a trabalhar como professora da turma do PIC no início deste ano letivo. A professora D que leciona em uma sala de ensino infantil e em uma escola estadual da região de São Mateus, utiliza algumas das propostas didáticas encontradas no material do PIC por julgar que o material é muito bem elaborado e de assimilação mais fácil do que o material do Ler e Escrever direcionado para a terceira série do ensino regular, como ambos possuem linhas de trabalho semelhantes, a professora não foge da linha de trabalho exigida pelo estado.

Quando questionadas sobre qual seria o maior desafio de um professor ao longo do trabalho com a turma do PIC, as respostas das professoras que trabalham no projeto

foram em alguns aspectos semelhantes, sendo que duas apresentaram uma característica semelhante, a indisciplina.

Professora A, regente de uma sala de quarta série do PIC, localizada na região de São Mateus, acredita que:

Creio que o maior desafio é fazer com que esses alunos que já passaram quatro anos e não conseguiram ler, escrever, calcular, sintam-se capazes de fazê-lo, sintam-se estimulados a aprender e também conciliar com isso o grande problema de indisciplina que já carregam consigo.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, a Professora B, Coordenadora da oficina pedagógica no segmento do ciclo I, responsável pelos cursos de formação das professoras do programa na cidade de Mauá, diz:

Apesar das classes serem formadas com um número menor de alunos, ao iniciar seu trabalho, o professor do PIC irá (na maioria das vezes) deparar-se com uma classe indisciplinada, característica destas crianças, exatamente por serem oriundas de vários anos de fracasso escolar.

Ambas as professoras mostram que assimilaram a proposta do trabalho, no que se refere à missão por ele proposta, a recuperação da auto-estima, contudo não negam que este é um trabalho difícil quando se leva em consideração o fato de que a indisciplina dos alunos acaba sendo uma forte barreira para a obtenção de um êxito maior.

A também professora e coordenadora de oficinas pedagógicas de formação da cidade de Mauá, Professora C, possui uma visão mais técnica sobre os desafios encontrados em uma sala do PIC, dando um forte enfoque ao seu caráter pedagógico. Ela acha que o maior desafio do professor é: "Garantir o aprendizado dos alunos com qualidade e equidade, atendendo as expectativas para a série seguinte".

Quando a professora D é questionada sobre o maior desafio de se dar aula para a turma do PIC, sua visão se mostra totalmente o oposto quando comparada a resposta das outras professoras. Para ela "não é o material sozinho que vai dar jeito na situação, portanto o maior desafio é conseguir enxergar o lado humano do aluno". Interessante é notar que a única professora que não está diretamente envolvida no projeto é que consegue visualizar o aluno como a pessoa especial citada no material introdutório do programa.

Ao analisar os questionários, pude notar que uma das questões que causou maior desconforto para ser respondida pelas professoras foi a que comparava as salas do PIC com as antigas salas de Aceleração que funcionavam na década de 90.

Em defesa das salas do PIC, a professora B argumenta:

As classes de Aceleração ou Recuperação de Ciclo que existia antes do programa Ler e Escrever tinha características diferentes, não existia um acompanhamento mais intensivo, não contava com um professor coordenador que recebe semanalmente oito horas de orientação para que possam ajudar os seus professores. O material destinado aos alunos do PIC é excelente, estão elaborados dentro da linha construtivista, os livros dos projetos anteriores também apresentavam uma linha de trabalho de boa qualidade, só que não conseguiu conquistar os professores. Os mesmos não se sentiram preparados para por em prática a filosofia do projeto.

Este fato nos faz refletir sobre a questão do encobrimento, ao mesmo tempo em que ressaltam os aspectos pedagógicos do programa, camuflam o dito “lado humano” dos alunos com a máscara da indisciplina.

Ainda em defesa do método de ensino do PIC, a Professora C diz:

Não, a sala do Projeto de Aceleração não possuía o acompanhamento e a formação que os atuais professores possuem atuando em salas PIC. O material atual do Programa Ler e Escrever tem o diferencial das atividades seqüenciadas e os projetos a serem desenvolvidos.

A professora A completa a defesa de projeto com a seguinte afirmação: “O projeto intensivo no ciclo I prioriza trabalhar as especificidades dos alunos que não conseguiram atingir os objetivos do ciclo, formada com menos alunos, com material pedagógico próprio e com projetos”.

Por ser um programa relativamente novo, a comparação com uma prática antiga é que causou o desconforto na hora da resposta; e as afirmações focadas nas qualidades apresentadas nele mostram claramente o medo do flerte com o antigo. Contudo, cabe pontuar que tudo criado pelo ser humano possui história. Logo, se um programa carrega algumas semelhanças com programas passados, isso não tem que causar revolta nos educadores, pelo contrário, as práticas devem ser aprimoradas e para isso o considerado velho tem de ser respeitado e visto como uma solução temporária dentro do seu tempo histórico.

Mais uma vez, os olhos estrangeiros de quem conhece o programa, mas não trabalha dentro dele levam à afirmação que mais se distancia das outras aqui expostas. Segundo a professora D, “é a mesma coisa com o nome diferente”. Mesmo com essa afirmação, a professora não desqualifica o programa e nem ataca o trabalho no que se refere á organização e qualidade do material pedagógico, tanto que quando lhe é perguntado sobre como ela qualifica o material e proposta de trabalho do PIC, ela tem a seguinte opinião, “o material didático é bem elaborado, mas o programa seria desnecessário se fosse trabalhado desde a primeira série”. De fato, se os professores da rede estadual do estado de São Paulo tivessem a oportunidade de iniciar esse trabalho desde o início do ano, com turmas reduzidas e

os projetos que já existem dentro do Projeto Ler e Escrever, talvez o programa fosse desnecessário. Contudo essa não é a realidade das escolas, uma vez que nenhuma possuiria espaço físico para atender á demanda de alunos que são matriculados todos os anos se o numero de alunos, por sala, fosse reduzido. Logo, por mais que esse seja um projeto mascaradamente novo, ele se faz um mal necessário para o funcionamento das escolas estaduais.

Para encerrar as perguntas sobre o projeto como um todo, antes de entrar mais diretamente na questão do estigma, foi feita a seguinte pergunta para as professoras que trabalham diretamente com o projeto: Quais são os efeitos pessoais que você sofre por dar aula na sala do PIC?

A professora C acredita que o efeito de maior valor que ela encontra no seu trabalho é saber que esta contribuindo para um novo olhar sobre a aprendizagem dos alunos em relação ao que sabem e ao que precisam saber para que no decorrer do processo eles possam alcançar as expectativas para a série seguinte; ou seja, sua maior gratificação é saber que de certa forma está contribuindo para a mudança de visão educacional do Estado.

Já para a professora A, que trabalha há pouco tempo no programa, as marcas pessoais são as seguintes:

Me sinto muito cansada, um desgaste muito grande tanto fisicamente quanto mentalmente, pois ao sair da sala de aula me sinto sugada, em todos os sentidos. Realizo formações frequentemente, procuro estar me aperfeiçoando mais e mais, levar projetos e idéias novas para tentar atingi-los o máximo possível. Mas apesar de tudo, minha experiência tem sido muito prazerosa e gratificante.

Há divergências entre a visão da formadora e da professora que atua diretamente com os alunos do PIC, pois uma vive o conceito do projeto enquanto a outra o vive na prática. Uma não encontra o aluno descrito em palavras, mais sim ele como ser que se coloca a sua frente com todos os seus problemas pedagógicos, á espera de soluções que sejam práticas e não excludentes.

Podemos agora perceber que suas vantagens se localizam todas na área pedagógica, onde há preocupações em demasia com o saber fazer do professor.

Após a exposição desses pensamentos sobre o programa, podemos perceber que suas vantagens se localizam todas na área pedagógica, onde há preocupações em demasia com o saber fazer do professor. O material do PIC para ser aplicado em sala de aula, realmente permite propostas interessantes, abre para política com trabalho de projetos seqüenciados, que fazem com que a educação perca seu caráter fragmentado.

Contudo, em todos os relatos das professoras que trabalham com o programa, em nenhum momento o aluno apareceu como foco central de preocupação e quando este apareceu na discussão foi citado como indisciplinado e com um histórico problemático. Logo, pode-se dizer que, na prática, o aluno continua sendo um número, e não um alguém especial, como foi mencionado nas ideais centrais do projeto.

A estigmatização começa a aparecer e no próximo capítulo aparecerá mais acentuadamente manipulada pelas impressões de bons professores que, infelizmente, estão focados no saber fazer e não mais no fazer para o aluno.

4.2.4. “Estigmatização, um Problema Social”.

Segundo Erving Goffman, a delicada situação da pessoa estigmatizada se evidencia no momento em que a sociedade lhe diz que ele é um membro de seu grupo mais amplo fazendo com que ele pense que é um ser humano normal. Contudo, ao mesmo tempo a sociedade lhe diz que ele é, até certo ponto, diferente dos demais, e que é algo no mínimo absurdo negar essa diferença. Além disso, a diferença deriva do social, porque em geral, antes que uma diferença seja importante, ela deve ser coletivamente conceitualizada pela sociedade como um todo.

Levando em consideração que não existe aparelho ideológico de estado mais poderoso que a escola, justamente por ela ser capaz de influenciar o modo de pensar de todas as classes, podemos dizer que não há como negar que exclusões ocorrem em seu meio, justamente pelo fato do universo escolar ser tão amplo e de acentuada importância para o meio social. Contudo, quando as professoras que trabalham no programa são questionadas sobre a exclusão dos alunos do PIC pelos demais alunos das salas regulares, as respostas são negativas. Abaixo coloco algumas delas seguidas de comentários pessoais.

A professora C é criteriosa e direta em sua resposta sobre o relacionamento social dos alunos: “Não, os alunos quanto a esse aspecto são muito solidários uns aos outros”. A professora nos fornece uma resposta tão fechada que não há possibilidades de ser aberta para posteriores discussões.

Já a professora A acredita que:

Não, pois minha sala é a única sala de fundamental I no período do ciclo II (alunos do 5º e 9º anos) e não são rejeitados nem mal tratados pelos outros, pois tenho realizado um trabalho com eles de auto-estima em que eles

aprendem a se valorizar e também realizam projetos, festas e campeonatos com os demais alunos naturalmente.

Os alunos do PIC são repetentes, portanto pertencem ainda ao quarto ano do ciclo I. Remanejar essa sala para o período em que eles deveriam estar cursando a série que não foram capazes de alcançar é uma perfeita estratégia de manipulação das impressões que ocorre por meio da homogeneização das faixas etárias. Num certo ponto, a criança não se sente mal em saber que mesmo tendo repetido um ano, não está condenada a ficar com crianças menores que eles, fazendo com que o aluno sintam-se diferente no meio da comunidade escolar. Contudo, o risco dessa medida se esconde na falsa idéia de que assim eles estão recuperando a auto-estima perdida dessas crianças. Mesmo convivendo com os alunos da quinta série eles ainda pertencem à quarta e sofrem, além da exclusão normal de séries, também o afastamento pela sua condição acadêmica.

Na visão da professora formadora B o problema da estigmatização pode sim ser encontrado dentro da escola:

Eu diria que estes alunos já são discriminados por todos os segmentos da escola, que até o momento nada fizeram para tirá-los da situação de analfabetos apesar de 3 a 4 anos de escolaridade, portanto se o professor do PIC for capaz (como percebemos que estão sendo) de alfabetizar-los, estará resgatando sua auto-estima e tornando-os cidadãos de fato

Quando perguntada sobre a mesma questão de maneira diferente, sua resposta já se altera um pouco e parece que pela primeira vez na entrevista ela abandona o ponto de vista do projeto e dá uma opinião um pouco mais pessoal:

Os nossos jovens estão cada vez mais sem limites, existe Bullyings, que são atos que por mais simples que aparentam ser, ferem o ser humano. Colegas da escola que discriminam só pelo fato do outro ser diferente que eles, isso significa ato de vandalismo, que faz alunos reféns de jovens cruéis. Portanto sendo ou não de salas especiais, muitas crianças e adolescentes são vítimas de preconceitos sejam raciais, por ser feio, pela posição social ou nível intelectual. Todos devem ser trabalhados pelos educadores.

Com base nas palavras da professora que generaliza o perfil dos jovens atuais, podemos perceber que a estigmatização de fato existe dentro de uma escola, negar a natureza dessas práticas preconceituosas é o mesmo que negar a natureza da sociedade que por si só já faz a separação entre os diferentes tipos de pessoas que podem ser encontradas no meio social. Ou seja, lembrando dos aspectos positivos do projeto, a professora joga a culpa da estigmatização para o meio social. Ora, sabemos que a sociedade de fato exclui aqueles que possuem um perfil considerado fora dos padrões esperados. No entanto, jogar para o social um problema que está

sendo discutido dentro de um programa é o mesmo que tentar encobrir os pontos negativos que podem ser encontrados em seu meio.

Ainda utilizando o meio social como para manipular a estigmatização que ocorre dentro do programa, a professora C, faz a seguinte colocação quando lhe pergunto se é possível existir relacionamento social saudável entre os alunos do PIC e os das salas regulares: “Sim, pois compartilham de uma mesma comunidade escolar e bairro, tendo dessa forma uma convivência social”. Levando-se em consideração que nem todos os bairros de São Paulo são homogêneos, em um mesmo bairro podem ser encontradas diferentes classes sociais que convivem em um mesmo meio, mas que possuem realidades totalmente divergentes. A escola até pode atender a uma classe distinta, contudo, quando o convívio social é ampliado essa resposta não cabe como solução para os problemas de exclusão.

Quando a mesma pergunta é feita á professora D, que apenas utiliza o material didático do programa, obtemos a seguinte resposta: “Não é o material sozinho que vai dar jeito na situação, portanto o maior desafio é conseguir enxergar o lado humano do aluno”. Realmente, se os idealizadores do programa não estivessem mais preocupados com números de sucesso do que com a real aprendizagem do “indivíduo”, talvez o programa de fato não seria estigmatizador. Outra afirmação feita pela mesma professora realça a preocupação com o saber fazer, e não com o aluno: “Quando falei para minha mãe, que é formadora do PIC, sobre o tema da sua pesquisa ela me confessou que nunca tinha parado para pensar nisso, se eles são ou não excluídos, e olha que ela trabalha com o PIC”.

Quando a manipulação das impressões ocorre com sucesso, todos os aspectos excludentes se normalizam, fazendo com que os envolvidos não consigam perceber o que de fato ocorre em seu cotidiano. Logo, os professores que trabalham com o PIC não podem ser apontados como alienados, eles simplesmente se focam em um aspecto do programa, o pedagógico. Assim, a manipulação foi comprovada pelos pensamentos coletados para essa pesquisa e pelo verdadeiro intuito desse programa: as avaliações numéricas positivas.

4.2.5. “Considerações Sobre a Intolerância na Escola”.

Segundo Theodor Adorno (2000), em seu livro Educação e Emancipação, as instituições têm uma tendência a destroçar o particular e individual, acabando com

seu potencial de resistência. Hoje em dia, o professor da rede pública de São Paulo é tão pressionado para que obtenha uma elevada porcentagem de sucessos que acaba aceitando os programas de auxílio pedagógico sem grande resistência. Assim, acabam por perder suas qualidades inventivas, que poderiam se contrapor aos falsos ideais de igualdade de condições do PIC.

Cabe ressaltar que isso não ocorre apenas com este programa ou com os programas criados nos tempos contemporâneos. Historicamente, desde que a escola foi aberta a toda população sem o mínimo de preparo pedagógico e físico, ela tem sofrido com as experiências que tentam solucionar com rapidez os seus problemas. O corpo docente já se adaptou às novidades que lhe são impostas. Talvez as pessoas (aqui vistas como professores), como acredita Adorno, não possuam condições de resistir ao que lhes é imposto, pois suas consciências foram coisificadas pelas forças estabelecidas, tanto que reproduzem tudo, desde que seja em nome de quaisquer ideais de pouca ou nenhuma credibilidade.

Para que o conceito de consciência coisificada citado acima seja compreendido, cabe fazer a seguinte citação do pensamento de Adorno:

Mencionei o conceito de consciência coisificada. Está é sobretudo uma consciência que se defende do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. Acredito que o rompimento desse mecanismo imposto seria recompensador. (ADORNO, 2000, p.132)

Por mais que esses programas sejam estigmatizadores eles sempre receberam apoio, pois em um aspecto (o pedagógico) eles parecem ser eficientes. Logo, os objetivos da educação são falsamente alcançados e o mecanismo da consciência coisificada não é rompido, antes é propagado como sendo a única verdade possível. Essa consciência coisificada acaba fazendo com que as pessoas se tornem cada vez mais intolerantes, a ponto de não enxergarem as distinções que elas mesmas deixam claras no seu cotidiano.

Uma coisa é o problema da tolerância de crenças e opiniões diversas, que implica um discurso sobre a verdade e a compatibilidade teórica ou prática de verdades até mesmo contrapostas; outra é o problema da tolerância em face de quem é diverso por motivos físicos ou sociais, um problema que põe em primeiro plano o tema do preconceito e da conseqüente discriminação. (BOBBIO, 2004:187)

Os programas de auxílio pedagógico nunca levam em conta a diversidade dos alunos para os quais eles foram feitos. Por isso, o preconceito e a discriminação contra os alunos ficam visíveis mesmo quando a manipulação das impressões é utilizada. A discriminação persiste, afinal, os programas foram pensados para um

aluno idealizado, e não para um estudante que pode ser encontrado facilmente nas escolas públicas de São Paulo.

Ainda sobre a intolerância, Norberto Bobbio faz a seguinte consideração:

Se sou o mais forte, aceitar o erro alheio pode ser um ato de astúcia: A perseguição causa escândalo, o escândalo faz crescer a mancha, a qual, ao contrário, deve ser mantida o mais possível oculta. O erro poderia propagar-se mais na perseguição do que numa benévola, indulgente e permissiva tolerância (permissiva, mas sempre atenta). Se sou o mais fraco, suportar o erro alheio é um estado de necessidade: se me rebelasse, seria esmagado e perderia qualquer esperança de que minha pequena semente pudesse germinar no futuro. (BOBBIO, 2004:189)

Com base na citação acima, poderia afirmar que, quando falo da manipulação que ocorre dentro da escola por meio dos programas de auxílio pedagógico, tento colocar em foco o aluno, ou seja, o ser considerado fraco que possui a sua auto-estima corrompida e a certeza de que pouco pode fazer por si além de confirmar a imagem que criaram a seu respeito através da tão citada indisciplina e do fracasso escolar.

Bobbio ainda nos fala sobre o excesso de tolerância negativa das nossas sociedades democráticas, que entendem que ser tolerante é deixar as coisas como estão, sem que elas sofram interferências ou que sejam vistas pelas lentes do escândalo e da indignação. Creio que quando as professoras que trabalham no PIC jogam os problemas da estigmatização para o meio social elas se referem justamente a estes aspectos, contudo elas se esquecem que sendo a escola um dos aparelhos ideológicos de estado de maior abrangência, a culpa não pode atravessar os muros da escola como se esse fosse o único meio social isento dessa visão distorcida do que seria a tolerância.

A declaração de Princípios sobre a Tolerância traz a mensagem da urgência de trabalharmos sobre nós mesmos, de cooperação dos meios de comunicação e da escola, da responsabilidade do Estado. Afirma que “a educação para a tolerância deve visar e contrariar as influências que levam ao medo e a exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos.” Não se trata de tarefa simples, mas é possível e, mais que nunca, inadiável. Exercer e exercitar a reflexão crítica, assim como o respeito aos outros, não é mera retórica, mas, sim, questão de sobrevivência da própria espécie humana, (FISCHMAN, 2002:72)

Com apoio neste trecho do artigo Educação, Direitos Humanos, Tolerância e Paz da professora Roseli Fischman, afirmo que o necessário para que os programas de auxílio pedagógico funcionem é o compromisso com o ser humano por trás do aluno. Cuidar do lado pedagógico também é nosso dever, contudo se não visualizarmos o aluno como parte importante e que merece ser respeitada no processo, não estaremos fazendo um bom trabalho como educadores.

As escolas possuem ainda um grande percurso a ser percorrido para que se possa afirmar que elas trabalham a auto-estima das crianças e que conseguem ensinar a todos que a tolerância é possível. Para que seja realmente verdadeira, ela tem que começar a ser exercida pelos professores e, mais ainda, por todos os responsáveis pela criação de programas de auxílio pedagógico que devem enfrentar o problema ao invés de utilizarem a manipulação como saída.

4.2.6 “Primeiras Considerações sobre a Estigmatização no Projeto PIC”.

Como dito anteriormente, os tópicos apresentados até o momento neste capítulo foram retirados integralmente da pesquisa que deu origem a esse trabalho. A seguir exponho as primeiras considerações sobre o tema estudado e, ao final da exposição, coloco os motivos que me levaram a continuar minhas pesquisas a cerca do tema da estigmatização das crianças pertencentes às classes sociais mais baixas dentro da escola.

Depois de ter feito o estudo da história dos programas de auxílio pedagógico e ter analisado profundamente o PIC (Programa Intensivo no Ciclo) uma coisa a mim ficou clara: os alunos que participam desse programa são claramente estigmatizados e através de um dos meios mais eficientes, a manipulação das impressões.

Os professores envolvidos no programa estão tão claramente preocupados com o “saber fazer” que se esqueceram de que deveriam saber “para quem fazer”. O aluno, apesar de aparecer como foco principal no material elaborado, acaba sendo um ator secundário em meio ao seu próprio processo de formação.

Quando em meio às entrevistas realizadas, descobri por depoimento que de fato os professores nunca pararam para pensar se os alunos estavam ou não sendo excluídos pelos demais integrantes da comunidade escolar, percebi que a manipulação que eles mesmos faziam para encobrir a exclusão, era feita de forma quase irracional, visto que todo o seu trabalho esta voltado para o lado pedagógico e para os resultados positivos que lhes são cobrados na forma de números positivos. Fato importante, a se deixar claro, é que atualmente os professores estão sendo punidos quando não conseguem que uma porcentagem considerada ideal de sucessos seja obtida em sua sala, isso faz com que o professor realmente sinta-se sugado e acabe por realizar um trabalho diferente do que deveria fazer.

Ao citar a intolerância neste trabalho, tento ressaltar a importância de não separar a escola do meio social, pois ela pertence à sociedade. A culpa pela estigmatização não pode estar sempre fora do ambiente escolar, pois dentro da escola é que se aprende a conviver em sociedade tal como ela é. Não existe ambiente que reproduza melhor o ambiente social do que a escola que propaga todos os seus pensamentos e princípios. Trabalhar com a diversidade respeitando a individualidade do ser ainda é um desafio social muito grande, tentar abandonar os princípios da tolerância distorcida que tudo aceita sem nada indagar ainda é um dos maiores desafios para todos que trabalham no meio educacional.

Penso no período que separa esses dois programas, que é relativamente curto, visto que o último foi criado na década de 90, final do século XX. A educação ainda tem que evoluir bastante em suas práticas para que os ideais de tolerância e autonomia sejam alcançados.

Levando em conta a estrutura da sociedade, que coisifica nossas consciências, nos deixando imunes e incapazes de pensar em mudanças radicais em seu meio, podemos afirmar que o PIC é um dos melhores programas de auxílio pedagógico inventados na atualidade. Contudo, se nos remetermos novamente à história, seus objetivos parecem nebulosos e totalmente distorcidos.

Fato comprovado nessa pesquisa é que o PIC, na visão dos professores é um programa muito bom quando analisado na sua parte pedagógica, justamente por trabalhar com a política de projetos e com atividades seqüenciadas, aspectos que são vistos como fundamentais para a execução de um bom trabalho em sala. Outro aspecto importante são as reuniões de formação constantes que têm por objetivo colaborar com a formação continuada e de qualidade do professor. Contudo, ele acaba não cumprindo com uma das finalidades para a qual se propôs: trabalhar com a diversidade em sala para obter a recuperação da auto-estima dos alunos atendidos.

Como se pode notar, o PIC não pode ser totalmente condenado; mas de fato ele tem que ser repensado no que se refere ao trabalho com o aluno. Pensar no aluno sem o ignorar ou jogar na sociedade a culpa pelo seu fracasso é um dos primeiros aspectos que devem ser pensados; além disso, o professor não pode negar a existência do estigma na escola e muito menos da manipulação empreendida por eles mesmos. Enquanto acharmos natural a necessidade de uma sala que atenda alunos que passaram três anos sem nada aprender, não estaremos cumprindo com o nosso dever de educadores, antes, continuaremos fazendo da escola um grande

funil onde muitos ficam estagnados, enquanto uma maioria segue em frente por ser mais capaz. O desafio para a melhoria do PIC está em uma melhor formulação de seus objetivos e uma cobrança menos numérica em cima dos professores.

Quando iniciei essa pesquisa, o programa Ler e Escrever tinha como meta alfabetizar até o ano de 2010 todas as crianças de 6 anos acabando, assim, com a necessidade das salas do PIC. Na apresentação dos primeiros resultados dessa pesquisa, em Dezembro de 2009, essa meta estava longe de ser alcançada. Em fevereiro de 2010, os objetivos não foram alcançados e atualmente o Programa Ler e Escrever passou por reformulações após a apresentação de seus primeiros resultados em 2011, sendo que o PIC, um projeto de caráter temporário, agora aparece como uma das ações do Programa Ler e Escrever, que em sua nova fase terá apenas seu nome alterado, mas sua estrutura e forma de trabalho permaneceram as mesmas. Por isso, considereei pertinente retomar os estudos sobre o programa., pois assim terei a oportunidade de acompanhar as eventuais melhorias ou a constatação da inoperância do programa analisado.

Um dos objetivos iniciais desta pesquisa era dar início a uma discussão crítica sobre os programas de auxílio pedagógico, adotando como premissa a idéia de que a escola é acima de tudo um espaço de convívio social. Ao dar continuidade a este trabalho, não só retomo a discussão inicial como tento evidenciar a necessidade de programas que não se interessem apenas por números, antes pelo desenvolvimento pleno dos indivíduos que não são coisas, mas pessoas completas que necessitam de auxílio na recuperação de sua auto-estima para que no futuro possam crescer como cidadãos que possuem a consciência de seu potencial de crescimento intelectual e pessoal.

4.3. “O PROJETO INTENSIVO NO CICLO I: Um espaço escolar de desvalorização?”

Dando continuidade aos estudos sobre a escola como um espaço de convívio social, utilizaremos aqui um capítulo da tese de doutorado de Ana Paula Ferreira da Silva, intitulada *Reprovados, indisciplinados, fracassados: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do "aluno problema"*, apresentada no ano de 2009, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para obtenção do título de doutora.

O objetivo dessa pesquisa era compreender questões relacionadas ao fracasso, indisciplina e à evasão escolar sob a perspectiva do aluno pobre, ou como a autora nos apresenta, alunos que efetivamente vivenciam a experiência de não ter se adaptado ao sistema formal de ensino. Como a pesquisadora teve contato com seis turmas diferentes turmas do ensino fundamental I, pertencentes a uma Escola Pública Municipal de São Paulo, teve a oportunidade de analisar o fracasso sobre diferentes ângulos e situações.

O capítulo deste trabalho escolhido para veicular essa pesquisa é o que faz um estudo sobre as salas do PIC, trazendo um levantamento estatístico sobre evasão e repetência, as diferentes organizações para uma mesma proposta de trabalho. Além de nos trazer reflexões sobre por que os professores assumem turmas desprestigiadas, aborda a desvalorização do profissional docente e qual é o sentimento que os mesmos carregam diante dessa realidade,

Todas as discussões levantadas neste capítulo pela autora contribuem para a continuação das reflexões, não somente sobre a estigmatização presente dentro da escola, como também vem ressaltar a importância de se analisar a escola como um espaço de convívio social, portanto um aparelho ideológico de estado de extrema importância dentro do modelo social em que vivemos.

4.3.1. Evasão e Repetência: Levantamentos Estatísticos e Breves Considerações

Segundo Silva (2009), são muitas as políticas de universalização do ensino lançadas pelos governos na tentativa de garantir a permanência dos alunos em sala de aula, bem como são muitas as propostas pedagógicas que tentam corrigir o fluxo escolar. Contudo ainda é considerável o número de alunos que chegam ao final do Ensino Fundamental I com idade superior à esperada, que seria de, aproximadamente, 10 ou 11 anos.

Na tentativa de aprofundamento sobre o assunto, a autora nos traz alguns dados estáticos retirados de documentos organizados pelo INEP/MEC relativos ao Ensino Fundamental:

... em nível federal, a repetência tem diminuído e a promoção segue aumentando, mas a evasão que de 1991 para 2000 havia diminuído, em 2005 cresceu 2,6%. As regiões Nordeste (12,3%) e Norte (11,1%) ainda concentram os piores resultados, enquanto Santa Catarina (1,2%) e São Paulo (1,8%) são os dois estados com menores índices... Em âmbito

nacional, as séries que concentram os maiores índices de abandono são a 1ª série, com 7,7 e a 5ª série com 10,6. É no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) que a evasão se acentua ainda mais (5,7 no primeiro ciclo contra 9,6 no segundo). Em relação ao Estado de São Paulo, a taxa de abandono também é maior no Ensino Fundamental II (2,7 contra 0,8 no Ensino Fundamental I), mas a 1ª série, com 1,3 e a 8ª série com 4,2 são as que concentram os maiores índices. (SILVA, 2009:73)

Ou seja, mesmo com o estado mantendo um índice baixo em relação a evasão, o número ainda está longe de poder ser considerado como um índice razoável, e a chamada universalização do ensino começa a apresentar alguns desvios que podem fazer com que sua eficiência seja questionada quanto à qualidade do ensino oferecido, já que quantitativamente, os índices são positivos.

Silva nos mostra que mesmo que entre os anos de 1999 e 2003 tenha acontecido a redução na taxa de distorção idade e série, a 5ª série continua registrando os maiores índices, esse dado pode ser melhor compreendido se levarmos em consideração que esta é também a série que registra maiores taxas de repetência e de abandono no nosso país.

...enquanto as duas principais barreiras da educação brasileira ainda estão na 1ª e na 5ª série, no Estado de São Paulo, são os dois anos finais que registram os maiores índices de retenção (4ª e 8ª série), devido aos programas estaduais e municipais de combate à retenção e a evasão, que prevêm o ensino em ciclos. Esse fato faz com que os alunos retidos ao final do ciclo refaçam a 4ª ou a 8ª série. Entretanto, devido às inúmeras defasagens que ocasionalmente vão se acumulando de ano para ano, não conseguem ser aprovados ao final do ano em que cursam pela segunda vez a mesma série. (SILVA, 2009:75-76)

Nesse ponto é que podemos questionar a eficiência dos projetos de combate à evasão escolar; afinal, se após toda essa trajetória de estudos os alunos não conseguiram assimilar o conhecimento, mas sim colecionar defasagens que irão aparecer no momento em que deveriam ser aprovados, realmente eles não servem para diminuir a evasão e acabar com a exclusão que acontece dentro das escolas.

Sobre a exclusão dentro da escola, Silva (2009) nos fala sobre duas formas distintas em que elas podem aparecer, a primeira seria aquela que ocorre na escola, ou seja, aquela que impossibilita que as crianças se matriculem, estando ligada diretamente ao acesso e à evasão. O segundo caso seria aquele ligado à exclusão na escola, ou seja, aquela ligada aos alunos que, mesmo com matrícula garantida, enfrentam inúmeros obstáculos em sua trajetória e acumulam dois ou mais anos de reprovação.

Seguindo a lógica da autora, podemos afirmar que mesmo sendo o nosso sistema de ensino democrático ele não está aberto para todos, uma vez que trabalha seguindo a lógica da transmissão do capital cultural.

Dessa forma há duas situações distintas no ensino regular: alunos que ingressaram com a idade considerada correta e chegaram ao final do primeiro ciclo com idade superior à esperada devido a retenções ou desistências e retomadas durante o percurso escolar: e aqueles que, por inúmeros motivos entraram na escola com idade superior a sete anos e inferior a catorze anos. (SILVA, 2009:76)

Com essa consideração, podemos afirmar que a exclusão na escola não só é uma realidade como cada vez mais aumenta, fazendo com que a falsa ideia de inclusão seja transmitida para a população. Afinal, se todos têm acesso à escola, os fracassos são considerados como parte do processo escolar. Ou seja, aceitamos que o culpado pelo fracasso é o aluno e não o aparelho escolar, que não admite mudanças em seu modo de fazer e continua classificando os alunos seguindo a lógica do capital cultural.

Em 2006, foram matriculados no Ensino Fundamental paulista 6.014.209 de alunos, sendo que 3.128.040 no primeiro ciclo (ano inicial e 1° a 4° série) e desse total, 2.711.093 estavam na faixa etária esperada, que é de 7 a 10 anos: e outros 2.886.169 no segundo ciclo (5° a 8° série), sendo que 2.357.301, com idades entre 11 e 14 anos... No mesmo período, foram matriculados nos programas de correção de fluxo escolar, do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, 60.551 alunos, sendo que 33.974 cursavam da 1° a 4° série e 26.577 estavam entre a 5° e a 8° série. (SILVA, 2009:78)

Diante de alguns dados e questões levantadas até o momento, podemos dizer que é grande o número de excluídos na escola e que os números que ressaltam a necessidade das salas de correção de fluxo como o PIC, faz com que sejam necessários estudos que tentem identificar se a proposta da Secretaria da Educação pode ser comparada com as práticas que são observadas dentro das salas de PIC.

4.3.2. “Diferentes Organizações para uma Mesma Proposta”.

Ao analisar os documentos oficiais da Secretária de Educação do Município de São Paulo podemos afirmar que as salas de PIC devem ser organizadas para atender os alunos que fracassam, para que eles possam concluir com sucesso o ensino fundamental.

Silva nos fala que a organização de turmas por critérios como nível de conhecimento já foi objeto de estudo de diversos países da Europa e nos Estados Unidos. Uma das características desses estudos eram as diferentes formas de organizar as salas que, em geral, trabalhavam com a mesma proposta, mas com uma organização diferente em cada situação.

Segundo a pesquisadora, outras pesquisas apontaram que não há diferença quanto ao agrupamento de alunos e seu rendimento. Como exemplo cita a experiência dos Estados Unidos, que, através de testes de Q.I., criavam salas compostas por alunos fracos, médios e fortes. Contudo, a ideia de que a classe homogênea seria benéfico para os alunos mostra-se como um grande equívoco, uma vez que comparando os dados o desempenho das classes heterogêneas e homogêneas mostra-se muito semelhante.

Se não há diferença entre classes heterogêneas e homogêneas, o que então torna as turmas de uma mesma escola desiguais?

Silva nos revela que o que torna as turmas desiguais é a questão do prestígio, sendo assim:

Essas análises demonstram que o problema maior dos agrupamentos não está na condição real de aprendizagem potencialmente maior ou menor de grupos homogêneos, mas sim no modo como os grupos mais fracos são subestimados pela equipe escolar... Quando desacreditados, no sentido utilizado por Goffman (1988), suas possibilidades efetivas de sucesso são reduzidas, não pela capacidade inferior de aprenderem, mas por lhes ser sonegado parte do conteúdo e/ou por métodos de ensino fracos (SILVA, 2009:81)

Aqui nos deparamos com as teorias de Goffman que, mais uma vez, justificam a realização dessa pesquisa.

Segundo a teoria da estigmatização podemos afirmar que o estigma é um fator social, que serve para diferenciar e classificar as pessoas dentro de um grupo distinto, assim, os alunos que tendem a fracassar não fazem isso por falta de capacidade intelectual, antes por esses possuírem muito menos recursos para se desenvolver dentro da escola quando comparado aqueles que pertencem as classes dos alunos ditos mais fortes. Assim, o prestígio serve de estímulo não só para os alunos, mas para os professores que se sentem mais confortáveis quando trabalham com alunos tidos como mais fortes, e não com os mais fracos, que não lhes rendem nenhum prestígio profissional, mesmo quando levamos em consideração o prestígio de um professor que consegue fazer com que fracassados obtenham sucesso.

A segunda questão acerca da organização dessas salas apontada por Silva é o número de alunos que poderiam compor as turmas do PIC para que ele fosse eficiente, afinal:

É recorrente a divulgação, por meio da mídia, de superlotação nas salas de aula das escolas públicas brasileiras e, de modo especial nas localizadas na periferia dos grandes centros urbanos. Encontrar 45 ou 50 alunos em uma sala de aula não é algo inusitado. Nesse sentido, a proposta do PIC previa a organização de modo que o número máximo não ultrapasse 35 alunos; no período em que esta pesquisa foi realizada (2006-2008), os agrupamentos

de 4º ano receberam respectivamente 25,28 e 29 alunos e o de 3º ano, 28 alunos. (SILVA, 2009:82)

Segundo a pesquisadora, o número de alunos interfere diretamente no seu desempenho, quando analisados sob o seguinte ponto de vista: as questões emocionais. Sendo assim, pode-se afirmar que a melhora no desempenho dos alunos que frequentam turmas menores está diretamente ligado aos efeitos de motivação. Os ganhos dessa maior motivação são registrados em todos os meios, sejam eles rurais ou urbanos, em bairros periféricos ou em guetos. Contudo, cabe pontuar que são as crianças mais desfavorecidas que tendem a obter maiores benefícios na redução de tamanho das classes.

Feitas essas considerações, colocarei abaixo algumas observações feitas pela pesquisadora enquanto analisava o trabalho dentro das salas de PIC, na tentativa de demonstrar como esses alunos eram aceitos e qual a imagem deles dentro da comunidade escolar.

A pesquisa, como dito anteriormente, foi realizada entre os anos de 2006-2009 e, levando em consideração que a taxa de reprovação ao final do ano de 2005 foi muito elevada, duas turmas de PIC foram formadas na escola estudada sendo uma no horário das 7h às 11h e a outra das 11h às 15h.

Segundo as anotações dos dias 13 e 20/03/2006, respectivamente, alguns alunos, embora retidos, teriam condições de frequentar uma turma de 4º ano regular, mas foram encaminhados ao PIC por apresentarem problemas de comportamento. (cf. Anexo I, pp.07-13)... Ao final daquele ano, um aluno foi retido por faltas, apenas dois já repetentes foram retidos novamente, sendo que dentre eles uma aluna que cursaria pela 4ª vez a 4ª série e mais seis do total de 11, foram reprovados. Desses seis alunos, quatro foram encaminhados para o 4º ano de uma turma regular, porque os progressos conquistados durante o ano garantiriam competências suficientes para acompanhar uma turma comum... A formulação da sala, e principalmente, os encaminhamentos do conselho escolar, em relação à alocação dos alunos retidos para o ano seguinte, foram contraditórios à proposta do PIC, pois alunos não retidos foram matriculados no projeto; para que, quando efetivamente reprovados, voltassem às turmas regulares. (SILVA, 2009:83 – 84)

Analisando os resultados de aprovação e o modo como as classes foram distribuídas, podemos afirmar que há uma distorção grande entre os ideais do projeto encaminhados pela Secretaria de Educação e as práticas que a escola adota para pensar na separação dos alunos que devem compor estas salas. Podemos afirmar que há uma grande distorção entre as definições oficiais e as práticas cotidianas dentro da escola.

No ano de 2007, a pesquisadora não obteve acesso aos prontuários, por isso não tinha a sua disposição dados precisos quanto ao histórico dos alunos do PIC, sendo

que a única informação que obteve da professora foi a de que estavam matriculados 26 alunos com frequência regular, sendo que um deles apresentava paralisia cerebral leve. Posteriormente, Silva descobriu que havia apenas um aluno com 13 anos e outros três com 12 na sala do PIC.

Diferente do ano anterior, a sala parecia ter sido formada de maneira diferente, parecendo que o critério levado em conta foi apenas o das dificuldades escolares apresentadas. Em geral os alunos eram calmos e eram poucos os registros de indisciplina; e quando ocorriam, envolviam apenas um ou dois alunos, fazendo com que o controle da professora sobre a sala fosse facilitado. Ou seja, em geral, as salas foram formadas com maior cuidado para que funcionassem bem.

A decisão de colocar um aluno com paralisia cerebral nesta turma poderia ser um indicativo desse cuidado, entretanto, após algum tempo de permanência na classe, verificou-se que, embora tivesse baixo rendimento em Matemática, não apresentava nenhuma dificuldade em Língua Portuguesa. Por si só já não seria um critério para matriculá-lo no PIC, pois a ênfase da proposta está no ensino da língua... Assim como esse, havia outro que também não apresentava quaisquer dificuldades com o domínio da leitura e da escrita e, embora não possuísse laudo médico nem características explícitas de deficiência, foi matriculado naquela sala, sob a justificativa de que tinha problemas de socialização... Esses dois casos podem indicar que a sala foi organizada de modo a atender aos alunos “com dificuldade” no mais amplo sentido da palavra, já que além dos retidos abrigava aqueles com quem a escola “não sabe como lidar”. (SILVA, 2009:84-85)

Voltamos aqui à questão principal levantada por essa pesquisa: a estigmatização. Mesmo obtendo uma sala mais comportada do que na primeira experiência a partir do ano de 2007, a sala do PIC tornou-se o abrigo dos alunos-problemas, ou seja, aqueles que não eram desejados dentro das outras salas para não atrapalharem o bom funcionamento do aparelho escolar eram matriculados nas salas do PIC para que não atrapalhassem o bom andamento dos estudos nas salas regulares.

Outro ponto da pesquisa que ressalta a forte estigmatização que os alunos das salas do PIC enfrentam pode ser visto nas observações da pesquisadora que faz um relato sobre como a comunidade escolar, em geral, enxerga a sala do PIC.

Já na primeira visita de 2007, em resposta à minha solicitação para identificar onde encontraria os alunos indisciplinados, a coordenadora afirmou que “as salas do PIC têm sempre uma turma que dá muito trabalho para a escola” (cf. anexo I, p.38). Em outra ocasião (08/08/2007. P.69), ao chegarmos à sala do café, o assunto era sobre a indisciplina de determinada sala de 4º ano e, quando a professora do PIC afirmou “estar feliz com sua sala, mesmo sendo um PIC, pois eles são calmos e dificilmente causam problemas de indisciplina”, outras responderam que “às vezes é melhor uma sala bagunceira do que uma turma que não aprende!”. Essa afirmação parece sintetizar o desdém com que os professores tratam o PIC. Não lhes importa saber como efetivamente são os alunos, pois o que predomina é a imagem de que “lá estão os piores”. (SILVA, 2009:85)

Aqui fica explícita a dificuldade que os professores têm para lidar com tudo que seja diferente do ideal de bom aluno, nos remetendo também ao conceito de capital cultural, de Bourdieu e Passeron, pois sendo os alunos do PIC pertencentes não somente às classes menos favorecidas como também sendo aqueles que possuem algum desvio de comportamento, não possuem um capital cultural muito vasto, fazendo com que a estigmatização tome o lugar do bom senso de muitos professores que mesmo não conhecendo o potencial de cada aluno, tendem a manifestar certo preconceito para com todos que não sigam as regras de conduta tidas como as corretas dentro do aparelho escolar.

Ainda falando um pouco sobre capital cultural e sobre as diferenças de capital cultural contribuíram para os processos de estigmatização entre os alunos. Silva (2009) faz as seguintes considerações sobre o acompanhamento que ela fez às professoras na reunião de formação de turmas:

Ao iniciar, a coordenadora pedagógica colocou a posição adotada pelas professoras da 1º série para a formação das salas do 2º ano de 2008. Como havia, já na 1º série, um grupo que conseguia produzir textos com qualidade, optaram por mantê-lo em uma sala cujas atividades fossem mais avançadas como forma de não desestimulá-los... Delegou às professoras a decisão de formar turmas por “níveis de aprendizagem”, ilustrando com o exemplo da professora M, da 2E série, que naquele ano se propôs a assumir uma turma de alunos com dificuldades, cujo “trabalho foi um sucesso”... Lembrou que em 2008 haveria uma turma de PIC no 3º ano, “onde colocarão os pepinos e abacaxis”, fazendo menção àqueles que de algum modo dão trabalho para a escola. (SILVA, 2009:85-86)

Apesar de Silva explicar em um parágrafo que quando a professora mencionou os alunos problemas como “pepinos e abacaxis” ela não o fez como uma atitude racional; antes, só estava tentando manter um ar de descontração na reunião. Contudo, essas considerações sobre as salas do PIC acabam marcando pejorativamente as crianças que participam dessas salas. A pesquisadora também constatou que a equipe escolar tende a utilizar expressões depreciativas quando tenta se referir às salas que apresentam problemas de comportamento.

Ao final da divisão das salas, não bastasse o preconceito demonstrado para com os alunos que iriam compor as classes do PIC, os professores também faziam considerações preconceituosas a respeito das famílias dos mesmos.

Ao final, uma das professoras, que já leciona há muitos anos na escola, percebeu que havia um grande número de crianças com grau de parentesco: irmãos, primos, sobrinhos, tios, que não deveriam ser mantidos juntos. Esse fato reforçou a opinião do corpo docente de que o fracasso escolar é culpa da família e não da escola, pois, do contrário, não se justificaria que tantas crianças de uma mesma família tenham dificuldades para aprender. O critério que determinou quais ficariam no PIC baseou-se nos níveis de dificuldades escolares. (SILVA, 2009:86)

Mais uma vez, o capital cultural do aluno aparece como um definidor do seu sucesso ou não dentro do aparelho escolar. Além disso, com essa afirmação podemos constatar um difícil relacionamento da escola com a família, que é culpabilizada pelo fracasso de seus filhos. Nesse ponto, a pesquisadora não deixa muito claro qual é o relacionamento que a escola mantém com os familiares dos alunos que a frequentam. Mas, com base na citação acima, podemos dizer que, quando se trata dos alunos de PIC, a escola gosta de procurar outros meios para transferir a culpa, nunca questionando se sua maneira de trabalhar com essas crianças seria equivocada e ineficiente.

Em seguida, Silva faz uma descrição de como, por fim, foram organizadas as duas turmas de PIC no ano de 2008:

No 3º ano, praticamente todos os alunos (28 no total) estavam com a idade esperada para a série (09 anos), apenas três tinham 10 anos por ingressarem na 1ª série com 8 anos, sendo que um, retido por falta, ao longo do ano foi transferido para outra escola. Era um grupo que apresentava muitos problemas disciplinares, tanto dentro quanto fora da sala de aula, dispendo de um espaço físico que não oferecia boas condições, conforme apresentado anteriormente... Em relação ao 4º ano, tratava-se de uma turma formada, sem exceção por 29 alunos retidos, cujos perfis eram bem variados: seis deles já haviam frequentado o PIC no ano anterior e mostravam-se desmotivados, por conhecerem os materiais e os procedimentos didáticos; dois cursavam a mesma série pela 3ª vez e outros cinco tinham 12 anos porque, além da reprovação, ingressaram na escola com um ano de atraso; a respeito de outros dois, as informações disponíveis nos prontuários não esclareciam se foram matriculados na primeira série com 8 anos ou se houve abandono ou reprovação por faltas em seu percurso escolar... De modo geral, a professora tinha dificuldade em lidar com as diferenças de rendimento escolar, o que gerava problemas de indisciplina, especialmente por parte daqueles que, se comparados aos demais, dominavam com menos dificuldades os conteúdos. (SILVA, 2009:87)

Como podemos observar, as salas do PIC continham muitos problemas, sendo que o principal talvez tenha sido o fato de, ao longo dos anos, as salas terem virado uma espécie de depósito de todos os males escolares em um só local.

Sabe-se que, ao contrário do que muitos possam pensar, oferecer a turma do PIC não era uma opção, mas uma obrigação da escola garantida pela Coordenadoria de Ensino. Contudo, desde o começo de sua implantação existiu dentro da escola a dúvida de como poderiam homogeneizar alunos com tantas diferenças. Afinal, a proposta do PIC era a de que a escola deveria atender os alunos reprovados, considerando que o fracasso era motivado pelas propostas pedagógicas ineficientes da escola. Não contavam que, com o passar do tempo, ela se tornaria o abrigo dos problemas escolares com os quais as escolas não sabiam lidar. Isso fazia com que o

trabalho dentro das turmas do PIC fosse o de ensinar o aluno a se portar como um aluno, sua recuperação quanto ao conteúdo ficava em segundo plano.

Além disso, o fato de muitas crianças que estavam na sala já terem frequentado essas turmas, fazia com que elas se mantivessem desmotivadas, visto que, mesmo diante de grandes novidades, elas não foram capazes de avançar e obter sucesso em seus estudos. Culpar o aluno por seu fracasso é cada dia mais recorrente. Sendo assim, chegamos até os dias atuais com a ideia de que a proposta dessas salas é boa, tirando da escola toda e qualquer culpa, se a escola não precisa de mudanças, quem precisa aprender a ser aluno são essas crianças.

Além disso, o que Silva pode observar na escola estudada foi a preocupação em separar os melhores alunos dos fracassados, demonstrando a forte estigmatização presente no meio escolar e como a distribuição dos alunos por sala faz com que os alunos mantenham seu status ou de estabelecidos ou de outsiders.

Essas diferenças são nutridas e organizadas de modo a permitir que determinados aspectos pejorativos ganhem visibilidade, servindo para separar os “nós” dos “outros”. A estigmatização, portanto, não envolve apenas a comparação de atividades ou avaliações escolares para distinguir os bem sucedidos dos fracassados, há outros fatores, geralmente externos à aprendizagem, como a indisciplina ou as questões sócio-econômicas e familiares, que servem para “comprovar” que determinados “tipos de aluno” não aprenderão facilmente... Assim sendo, quando a “sala de projeto” serve para indicar aqueles que têm pouco ou nenhum domínio sobre o conteúdo escolar, ou que são indisciplinados, atribui-se a ela outras “imagens” capazes de garantir a diferenciação e segregação interna. Da mesma forma, a equipe escola pode considerá-la como o lugar/papel de apoio pedagógico possibilitando a realização de um trabalho que incida sobre essas necessidades, resgatando a diversidade no lugar da diferença. (SILVA, 2009:89)

Fato importante de se ressaltar é que toda essa diferenciação existente entre salas não era promovida pelos alunos. Segundo Silva, o estigma era atribuído aos alunos por aqueles que os atendem, pois os alunos, de modo geral, não expressavam satisfação ou conforto por frequentarem a sala de PIC. Contudo para a equipe escolar, estar nessas salas significava carregar a marca do fracasso. Por isso, em seguida discutiremos os motivos que levam os professores a assumirem essas turmas problemáticas.

4.3.3. Sem Prestígio e Fracassados: Por que trabalhar com essas turmas?

Segundo Silva, são raros os casos em que as professoras escolhem as turmas de PIC por opção. Na escola pesquisada, houve o registro de apenas dois casos em

que as professoras tiveram possibilidades de escolha e preferiram escolher as turmas dos “maus alunos”, sendo que o primeiro caso diz respeito a uma professora que assumiu a turma do PIC no ano de 2006, no início do projeto na instituição e o outro foi um caso relatado pela coordenadora, com o objetivo de servir de exemplo para os demais professores sobre qual seria a atitude esperada para os professores quando eles se propõem a organizar as salas por “nível de aprendizagem”.

As atribuições de salas quando acompanhadas por um projeto como o do PIC deveriam ser pensadas de forma que os professores mais experientes assumissem as turmas para que elas realmente conseguissem alcançar verdadeiro êxito. Contudo, o que geralmente acontece é que os professores designados para essas salas são os adjuntos, comissionados ou contratados, tudo para privar os “bons professores” dos “péssimos” alunos, o que acaba resultando em um número cada vez maior de fracassos dentro da escola. Além disso, como esses professores não possuem vínculos com a escola, os alunos ditos “maus alunos” podem chegar a ter até cinco professores diferentes ao longo de todo o ano letivo.

Como a Secretaria Municipal de educação não desconhece essa prática dentro das escolas, acabou determinando alguns critérios para que a atribuição dessas salas não fosse imposta a professores que não pudessem assumir adequadamente a proposta das mesmas. Por isso, para assumir as salas de PIC os professores deveriam optar pela Jornada Especial Integral (JEI) ou a Jornada Especial Ampliada (JEA).

Tanto a Jornada Especial Integral (JEI) quanto a Jornada Especial Ampliada (JEA), garantem a presença do professor no período integral de 25 horas/aula com os alunos e, no mínimo, mais de 5 horas-aula para desenvolvimento de projetos ou preparação das aulas. Diferente, a Jornada Básica (JB) permite que um professor titular leccione 18 horas/aula, sendo que as 7 horas/aula restantes devem ser preenchidas por professores adjuntos, comissionados ou eventuais. Outra forma de incentivar os melhores professores a assumir a turma do PIC foi atribuir pontuação diferenciada para fins de evolução funcional... Essas providências podem ser explicadas pela relutância em assumirem turmas “ruins” – com alunos considerados indisciplinados ou com muitas dificuldades escolares – e visaram reduzir o problema da atribuição das piores salas a profissionais menos preparados. (SILVA, 2009:91-92)

Na escola estudada por Silva, as atribuições das salas eram feitas de forma que o professor escolhia a série e o período em que pretendia leccionar, sem saber quais seriam os seus alunos, cabendo à secretaria escolar a posterior distribuição das turmas aleatoriamente. Contudo, na reunião de formação de turmas do ano de 2007, a coordenadora comentou que não daria uma sala de bons alunos para qualquer

professor. Afinal, para essas salas era necessário um profissional que preparasse muitas atividades para que a turma não se tornasse indisciplinada.

A sala do PIC, ao contrário, é organizada antes da atribuição e, segundo a coordenadora, quem a escolhe “sabe o que está levando”, portanto, “é uma escolha consciente”. Essa afirmação funda-se na premissa de que essa sala acolhe os “piores”, antecipando que o trabalho pedagógico exigirá do profissional a difícil missão de lidar com os “maus alunos”, que tem dificuldade para aprender os conteúdos escolares, ou são rejeitados nas demais salas pelo comportamento inadequado. (SILVA, 2009:92)

Diante dessa afirmação podemos afirmar que a estigmatização para com os alunos que participam dessas salas ainda é grande, visto que a única sala que tem a atribuição diferenciada é a do PIC, com o falso pretexto de que assim acontece porque dessa forma somente os professores mais comprometidos com a proposta podem assumir as salas do PIC. Contudo o que podemos observar, na escola estudada, é que a única vez em que uma professora escolheu a sala do PIC por opção foi no ano de 2006 no período da manhã. Já no mesmo ano, no 2º período, a turma do PIC não foi escolhida por nenhum professor, por isso no início do ano letivo, ela ficou à disposição de um professor adjunto da respectiva Coordenadoria de Ensino.

Segundo a pesquisadora, nos três anos de observação, apenas a professora que escolheu por opção o PIC, organizou uma atividade diferenciada: uma peça de teatro, que foi apresentada não somente na escola como em outros espaços. No entanto, seu empenho e os bons resultados obtidos não impediram que os demais professores a mantivessem afastada por ser a professora do PIC.

Em 2007, segundo explicação da própria professora, a atribuição do PIC deveu-se à “falta de opções”, por ser “a última da escala”. Na verdade, para que permanecesse lecionando no período da manhã, era necessário assumir essa turma, todavia após alguns meses, era enfática ao afirmar: “só assumi porque não tinha outra opção e, diferentemente do que todos falam de minha turma, eles só têm dificuldades de aprendizagem, mas nunca tive problemas sérios, como as outras salas têm”. (SILVA, 2009:94)

A mesma professora, ao falar sobre sua turma, sustentava uma postura contraditória, pois ao mesmo tempo em que se preocupava com o desenvolvimento dos alunos, muitas vezes disponibilizando atividades mais avançadas em cadernos próprios para duas alunas que apresentavam dificuldades de leitura e escrita, mas tinham facilidade em matemática; fazia declarações dizendo como ela tinha que lidar com alunos atrasados. Essa atitude reforçava a imagem de ineficiência, evidenciando a questão do prestígio dentro da escola e inviabilizando um bom atendimento aos alunos.

Na reunião pedagógica, que objetivava a finalização dos planos de ensino para 2008, justificou sua aproximação com as professoras da 3º série alegando que “a sua turma estava mais próxima do 3º do que do 4º ano”. Outra ação considerada inadequada pela Coordenadoria de Ensino foi utilizar os livros de Matemática da 2º série, pois, embora as crianças demonstrassem gostar de usá-lo, sua obrigação era utilizar o material pedagógico desenvolvido especificamente para a turma do PIC e não subestimar os alunos, dando-lhes materiais infantilizados, quando já tinham 11 anos ou mais. (SILVA, 2009: 94)

Dentro desse clima de descrença no aluno, no ano de 2008, a proposta do PIC foi estendida aos alunos do 3º ano. Quanto á professora que assumiu a sala: ela teve menos chance de escolha, pois sua condição era de professora excedente; por isso, durante a atribuição, acabou escolhendo uma das salas ruins para ter a chance de voltar a lecionar.

Também devido à redução de turnos, apesar de já pertencerem à equipe há certo tempo, alguns professores precisaram assumir as turmas “pouco desejadas”. Foi o que ocorreu com a que assumiu a turma do 4º ano. Suas possibilidades de escolha ficaram reduzidas, de modo que, ao chegar sua vez, a única sala disponível no período da manhã era o 4º ano do PIC... Diante desses relatos, conclui-se que o determinante na escolha do PIC não é a afinidade com a proposta pedagógica, mas sim, a possibilidade de acomodar a docência aos projetos e necessidades pessoais. (SILVA, 2009:95)

Diante desses dados, podemos afirmar que a maioria dos professores que trabalham nas salas do PIC o fazem por conveniência e não por crença no projeto diferenciado apresentado pela Secretária Municipal de Educação. Sendo assim, os resultados realmente não podiam ser muito positivos, uma vez que os motivos pelos quais os professores escolhiam essas turmas eram de cunho pessoal. Além disso, fica claro o medo dos docentes de ser ligado a uma sala de fracassados, pois mesmo para a professora que acreditava no projeto o desprestígio de atender uma sala como essa fazia com que, assim como os alunos daquelas salas, os professores que nela trabalhavam também fossem perseguidos pelo estigma do fracasso. Desmotivados, a maior parte dos docentes acabava por não seguir as diretrizes do projeto, fazendo com que esse se tornasse apenas mais um projeto de auxílio pedagógico fracassado. Além dos alunos, os docentes que trabalhavam com essas turmas acabavam sendo desvalorizados pelo estigma que persegue esse tipo de turma.

4.3.4. Alguns Casos sobre a Desvalorização dos Professores

Algo que ficou explícito na pesquisa foi o quanto o profissional que escolhe ou mesmo o que não tem outra opção e acaba assumindo as turmas do PIC são, assim como seus alunos, desvalorizados pelo resto da comunidade escolar. Sendo assim, todos os professores em dado momento percebiam que as obrigações e dificuldades que encontravam para lidar com essas turmas acabavam se tornando responsabilidade apenas deles. Sem o apoio da comunidade escolar, o trabalho acaba se tornando mais difícil do que já era,

Em 2006, quando da implantação do projeto “São Paulo é uma escola”, a Secretaria de Educação divulgou que “oficineiros” e voluntários realizariam trabalhos, de modo a garantir que o tempo excedente fosse preenchido com atividades lúdicas, artísticas, corporais, etc., assim como professores auxiliares (ou estagiários) seriam disponibilizados às turmas das 1^{as} séries e do PIC, de modo a possibilitar um atendimento individualizado aos alunos, especialmente àqueles com maiores dificuldades escolares... Todavia, não houve nenhuma ajuda e a ausência desses colaboradores era uma das principais queixas da professora do PIC de 2006, que questionava, inclusive, a atuação da coordenadora que pouco cooperava. (SILVA, 2009:96)

Sem o apoio esperado e o auxílio da própria coordenadoria, as professoras chegavam à conclusão de que o melhor a fazer era continuar trabalhando solitariamente, visto que, quando chamada para auxiliar, a coordenadora fazia críticas superficiais sobre a organização inadequada da sala, sem ao menos tentar compreender que a disposição dos alunos era diferente, pois aquela era uma sala de projetos, com proposta educacional diferenciada.

Todos esses problemas ocorreram durante o ano de 2006, quando o projeto teve início na escola. Interessante esclarecer o fato de que este foi o único ano em que uma das professoras escolheu a sala por acreditar na sua metodologia de trabalho diferenciado, e mesmo diante dessas circunstâncias o seu trabalho foi em muito defasado. Cabe citar o exemplo das dificuldades das professoras que durante o ano de 2007 e 2008, escolheram a sala por motivos pessoais, mas sem crenças na proposta pedagógica. Talvez por isso mesmo, essas análises são bem mais contundentes quanto à demonstração da desvalorização e à sensação de desrespeito pelo seu trabalho.

Em 2007 o aluno Ls, que já frequentara a turma do PIC no ano anterior, pediu à professora “um documento com suas notas para levar no Corpo de Bombeiros”, onde fazia atividades no contra-período. A professora mandou uma carta, por isso não tinha como mandar as notas, mas informou o horário em que estava na escola e descreveu sua participação em sala de aula, solicitando que também fosse informada sobre seu desempenho nas

atividades realizadas na Corporação. No dia seguinte, Ls retornou com a carta falando que “a moça do bombeiro disse que aquilo não servia para nada” (Anexo I, p.48). Como a pessoa que recebeu a mensagem sequer se deu ao trabalho de responder ao seu pedido, a professora afirmou que não mandaria mais nenhuma informação. (SILVA, 2009:97)

Em outras ocorrências ao longo do mesmo ano, a professora passou por diferentes situações em que pediu para que os pais entrassem em contato com outros profissionais como médicos, pediatras, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, para verificarem se os alunos tinham algum problema clínico que atrapalhasse o desenvolvimento na escola. Os pais que atenderam as solicitações voltaram com pareceres dizendo que nada havia de errado com as crianças e que a professora é que devia ter mais paciência com os alunos. Com esses comentários, a professora sentia-se desvalorizada, pois, não bastasse o trabalho ser solitário, ela ainda era menosprezada por outros profissionais que questionavam sua eficiência enquanto docente. Além disso, a professora sentia que era mal compreendida pela Coordenadoria de Ensino. Fato que ilustra bem esse sentimento pode ser observado na seguinte citação:

Quando à Coordenadoria de Ensino, com o objetivo de identificar as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos do PIC, encaminhou uma avaliação diagnóstica a ser aplicada individualmente e algumas orientações sobre o procedimento a ser adotado... Em princípio, apenas os alunos com mais dificuldades deveriam ser submetidos ao teste, composto de um ditado de quatro palavras e uma frase, outro ditado de números, a leitura de uma adivinhação, uma atividade para reconhecimento de cores e um quadro com o alfabeto, cuja aplicação não estava clara... No dia em que deveriam ser devolvidas, um funcionário da Coordenadoria entrou em contato com a escola para elucidar a aplicação do exercício do alfabeto e esclarecer que todos os alunos do PIC deveriam ser avaliados... O motivo pelo qual se sentia desrespeitada estava no fato de ter mudado toda sua programação para atender a uma solicitação urgente da Coordenadoria que, posteriormente desconsiderou o trabalho já realizado, obrigando-a a refazer, agora com toda a turma. (SILVA, 2009:98)

Outro caso que fez com que a professora se sentisse desrespeitada foi quando a coordenadora e uma docente da 1ª série resolveram matricular um aluno do primeiro ano para a sala do PIC sem consultarem a professora da sala. A coordenadora alegou que tomou essa decisão, pois o aluno em questão era muito mais velho que os demais e criava muitos problemas dentro da sala de aula, inviabilizando um bom trabalho. A crítica que a professora do PIC faz quanto à tomada dessa decisão se deve ao fato de que em nenhum momento pensaram em uma segunda opção, como, por exemplo, transferirem-no de série, mas para o segundo ano, para que o menino não precisasse pular tantas etapas em um curto período de tempo, fazendo com que ele, futuramente, se tornasse um problema maior para a escola. Além

disso, por ter sido uma transferência unilateral, a docente passou o ano não se esforçando para fazer propostas que pudessem ajudar esse aluno a se recuperar, pois ela não o considerava como um aluno seu.

No ano seguinte, novamente a professora do 4º ano do PIC queixava-se da falta de apoio aos professores que participavam daquele projeto. Em final de fevereiro, o material pedagógico ainda não havia sido entregue e, como usava as sobras do ano anterior, sua preocupação era de que as atividades não fossem renovadas a cada ano, pois os alunos retidos que já tinham participado em 2007 demonstravam-se desinteressados e alguns boatos garantiam que não seria permitido utilizar outras propostas senão a dos livros do PIC... Todas as sextas-feiras haveria uma reunião coletiva da Coordenadoria com as professoras do PIC, para esclarecer dúvidas e auxiliá-las, mas, como não ocorreu nenhuma no primeiro mês de aula, temia pelo acompanhamento do projeto... Mas o fardo carregado pela professora do 3º ano do PIC era maior, pois sequer uma sala de aula adequada foi destinada a sua turma. (SILVA, 2009:99)

Para atender a demanda de alunos e turmas, houve a construção de mais duas salas, elas não foram suficientes, pois as duas turmas ficaram sem sala, as turmas do PIC de 3º ano no período matutino e uma 7ª série no período vespertino. A solução encontrada pela escola foi utilizar um espaço abandonado da escola, que foi anteriormente abandonado porque era pouco ventilado e abarrotado de caixas. Contudo, como esse era um espaço retangular, os que se sentavam próximos da porta não conseguiam enxergar a lousa e o volume de carteiras tornava a circulação dos alunos difícil.

Fato a ser mencionado, é que ao lado da sala destinada aos alunos, existia uma sala quadrada e maior que servia para guardar instrumentos musicais de um projeto e seria ideal para acomodar os alunos das duas turmas que utilizavam a sala improvisada, contudo quando as professoras fizeram o pedido de mudança de sala a coordenadora negou o pedido, pois nas palavras da coordenadora “não havia cabimento tirar daquela sala um bom profissional que desenvolve um projeto que tem retorno positivo para a escola para colocar os seus alunos lá!”. A coordenadora fez essas declarações levando em consideração que o projeto musical que formou uma banda fez muitas apresentações, bem como trouxe muitos prêmios para a escola. A indignação da professora foi grande ao saber que os alunos do PIC eram estigmatizados a ponto considerarem-nos menos importantes do que instrumentos musicais. Afinal, para a coordenadora os instrumentos representavam prestígio, enquanto os alunos pareciam não ter valor.

A mesma professora declarou descontentamento pelo modo como seus alunos são vistos pelos funcionários da escola (cf. anexo I, pp.154-60), afirmando que “eram tratados como a escória da escola” e sempre havia alguém tentando justificar suas posturas inadequadas afirmando: “É PIC!”, como se não fosse possível esperar outra atitude deles. (SILVA, 2009:101)

Não eram raras as demonstrações e considerações que deixavam claro o preconceito da comunidade escolar com os alunos do PIC. Outras professoras ainda atribuíam o mau comportamento dos alunos a falta de profissionalismo da professora que não sabia lhes ensinar a postura de um bom aluno. A coordenadora fez a seguinte consideração quanto á indisciplina desses alunos:

Tentando justificar a dificuldade da professora da 3° série em não conseguir mudar o comportamento de seus alunos, a coordenadora pontuou que “a turma do 3° ano é diferente porque é formada por crianças de ‘famílias maloqueiras’, que fazem escândalo na escola, por isso, é mais difícil lidar com eles”... Em tom de explicação, dirigiu-se à professora, enfatizando que esses alunos “tem uma cultura que não é a da maioria”; são mentirosos, dissimulados e, por isso, causam problemas na escola. Concordou que os funcionários não poderiam ter a mesma postura que os alunos, chamando-os de “maloqueiros” ou de “demônios”, porém era justificável, na medida em que as crianças os colocavam em situações delicadas... E a coordenadora completo: “eles brincam aqui como brincam na favela, não tem um limite, não tem respeito, porque não aprenderam a ter respeito por ninguém. Não tem uma educação igual a nossa. E acabam fazendo essas coisinhas que não devem”. (SILVA, 2009:101-102)

Diante das considerações feitas pela professora, podemos afirmar que o seu preconceito contra essas crianças está diretamente ligado ao capital cultural dos alunos, que são menosprezados pelo local onde vivem e pelas condições sociais de suas famílias. Esse preconceito é disseminado e também demonstrado por todos os demais professores e pela comunidade escolar em geral, preconceito que acaba atingindo também a docente que está a frente das turmas do PIC, sempre vista como a coitada que não consegue controlar seus alunos.

Já a professora da sala do PIC acredita que seu trabalho se torna ineficiente justamente pelo fato das pessoas na escola tratarem seus alunos de forma desrespeitosa. Logo, por mais que se esforce dentro da sala para fazer um trabalho diferenciado, tentando resgatar a auto estima de seus alunos, ela não alcança esse objetivo, visto que até mesmo a sala onde estudam demonstra o quanto a comunidade escolar já decidiu que esses alunos vão ser sempre os excluídos sem chance de obterem o mínimo sucesso ao longo de seu desenvolvimento escolar. Afinal, para a escola eles não passavam de favelados e maloqueiros que nunca mudariam seu jeito de ser e de comportar. Por isso mesmo:

Não importava saber efetivamente se moravam ou não na favela, se todos ou só alguns eram indisciplinados, se suas atitudes eram a expressão exata de seus lares ou se foram aprendidas na própria escola, apenas propagava-se a ideia de que “no PIC estão os maus alunos, aqueles que não tem solução”. (SILVA, 2009: 102)

Além do problema da identidade deturpada, os alunos enfrentavam o problema da falta de material didático adequado, uma vez que o material novo dos alunos só foi

chegar à escola no mês de abril. Enquanto isso, a professora teve que utilizar o material do ano anterior, temendo que seus alunos demonstrassem menos interesse ainda nas aulas, visto que muitos da sala eram repetentes e por isso já tinham feito aquelas mesmas atividades. Logo, se levarmos em consideração o péssimo espaço físico da sala, junto com o material didático desinteressante, podemos questionar a eficiência do projeto para cumprir os objetivos para os quais ele foi criado. Com tudo isso a professora também poderia arcar com as consequências e com as críticas por não ter utilizado o material didático como deveria, mesmo que esse fato tenha ocorrido por causa do não recebimento do material didático no tempo adequado para sua distribuição correta aos alunos e em tempo para que a professora conhecesse e elaborasse atividades didáticas com maior responsabilidade. Logo:

Essa turma tornou-se um grande “deposito” de problemas insolúveis, agravados pelo estigma que passaram a carregar, quando entendidos e denominados como alunos “do PIC”. Quando a essa forma de estigmatização, Goffman (1988, p.13) ressalta “que um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto, ele não é em si mesmo honroso ou desonroso”. O que diferencia a normalidade da estigmatização são as ações cotidianas que ocorrem de forma muito sutil e estão presentes dentro ou fora da escola. (SILVA, 2009:103)

Um dado importante a se ressaltar é que, embora o projeto fosse único, os alunos do 4º ano do PIC não sofriam a mesma estigmatização que os alunos do 3º ano, que eram classificados tão negativamente. Com isso a turma do 4º ano era considerada apenas como a classe dos alunos retidos com problemas de aprendizagem, enquanto o 3º ano era denominado como a turma que atrapalhava a rotina escolar, a turma dos demônios e maloqueiros. Fato que nunca levaram em consideração foi o quanto esses alunos em especial sofriam com as restrições que a eles eram impostas, bem como com a falta de recursos para que tivessem um bom desenvolvimento e passassem a criar menos problemas na escola.

E são essas relações de desvalorização que fazem com que os professores mais antigos não queiram assumir uma turma de projetos, pois temem presenciar situações de depreciação, descrença e desrespeito. Com isso, cria-se um círculo vicioso: os professores e alunos carregam fortes marcas de insucesso, o trabalho pedagógico e as possibilidades de aprendizagem vão se reduzindo. Fortalecendo a crença de que a escola pública é ruim e de que isso se deve a má formação dos professores e a entrada de alunos advindos de classes baixas e de famílias que não se interessam pela real aprendizagem de suas crianças. Todas essas crenças fazem com que a escola pública seja considerada como uma instituição fracassada e sem perspectiva de melhoras.

4.4. Relatório de Desempenho do Programa Ler e Escrever e a Inexistência de Avaliações sobre o Projeto PIC

Criado em 2006, o Programa Ler e Escrever tinha como principal meta alfabetizar todas as crianças até oito anos das escolas públicas do município de São Paulo. Com proposta pedagógica nova, o programa tinha os seguintes objetivos:

- apoiar o professor coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I/EF;
- criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- comprometer as Universidades com o ensino público.
- possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo da alfabetização de alunos do Ciclo I/EF.

Para conseguirem alcançar esses objetivos, várias ações foram necessárias, como cursos de formação para professores, salas para recuperação da aprendizagem (PIC), convênio com instituições de ensino superior oferecendo a chamada bolsa alfabetização que garantia aos estudantes de Pedagogia e Letras um salário para que eles trabalhassem como professores pesquisadores dentro das salas de primeira série e nas salas de PIC, além da distribuição de materiais didáticos complementares para a utilização em sala. Contudo, cabe pontuar que, mesmo com alguns números de sucesso e com toda a propaganda do Programa, ao longo dessa pesquisa, podemos constatar que quanto ao projeto PIC, essas medidas não foram sempre providenciadas, criando assim não um projeto que auxiliasse, mas antes um trabalho falho e estigmatizador.

O programa desenvolveu diversas ações desde o ano de 2008 nas escolas paulistas como preparação, seleção e distribuição de diversos materiais didáticos, bolsa alfabetização com realização de encontros entre os alunos pesquisadores e a equipe de gestão da instituição, além de outras medidas para preparação desses

alunos pesquisadores para o exercício da docência dentro das escolas públicas; formação continuada de professores junto às coordenadorias de ensino e dentro das escolas e o acompanhamento dos docentes e alunos pesquisadores através de visitas às Diretorias de Ensino e reuniões centralizadas na CENP (Conselho Executivo de Normas e Padrão.).

Durante o último ano de avaliação (2010), o Programa teve a seguinte abrangência nas escolas de 377 municípios de São Paulo:

Quadro 1

Abrangência do PIC nos municípios

<u>Abrangência em 2010:</u>
Escolas
1.066 escolas de 1º a 4º série do Ciclo I / EF da COGSP, com desenvolvimento de todas as ações; 29.000 Classes
Formação
48 Núcleos de Formação Continuada: 25 Núcleos de formação do <i>Programa</i> na Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo – COGSP da SE;
<i>Participantes</i>
Na COGSP. 1.073 PCs, 1.073 Diretores de escola, 506 (96 diretamente) Supervisores, 113 PCOPS, 18.157 professores
Na CEI: 776 PCs, 770 Diretores de escola, 72 Supervisores, 153 PCOPs, 9.012 professores para preparação da implantação do programa.
Pareceria Municípios/SEE: 367 Coordenadores Pedagógicos.
Beneficiários
Programa Ler e Escrever
779.286 alunos de 1ª a 4ª série do Ciclo I / EF (total geral): COGSP: 529.791 alunos de 1ª a 4ª série do ciclo I / EF; 10.800 alunos das classes de PIC de 3ª e 4ª séries do ciclo I / EF;
CEI
237.721 alunos de 1ª a 4ª série do ciclo I / EF; 974 alunos das classes de PIC de 3ª e 4ª séries do ciclo I/EF.
Bolsa Alfabetização
88 convênios firmados com instituições de ensino superior;

98 professores orientadores das instituições de ensino superior;
 88 interlocutores das instituições de ensino superior;
 2009 classes atendidas de 2º ano/Ciclo/EF;
 976 unidades escolares das Cogsp e CEI;
 2099 alunos-pesquisadores desenvolvendo, nas classes de 2º ano/ciclo/EF, pesquisa de investigação didática, visando qualificar sua formação acadêmica, bem como contribuir para a melhoria da qualidade de ensino nessas classes.

Fonte: Site Programa Ler e Escrever

Dentro desse tempo, os recursos utilizados entre os anos de 2008 e 2010 chegaram ao valor de 151 milhões de reais, incluindo a esta soma as despesas com ações inerentes ao projeto Bolsa Alfabetização e as ações do programa Ler e Escrever. Em geral gastou-se essa verba na compra de materiais pedagógicos para a formação continuada dos educadores.

Como podemos notar o programa teve muitos recursos para facilitar o seu sucesso, e podemos considerar que obteve certo êxito nos resultados percentuais dos níveis de proficiência de Língua portuguesa esperada.

Quadro 2

Níveis de Desempenho

Níveis de Desempenho	4º Série EF		
	2007	2008	2009
Abaixo do básico	20,69	26,66	20,89
Básico	39,05	40,98	37,15
Adequado	34,68	25,82	31,63
Avançado	5,58	6,55	10,33

Média de Proficiência	186,8	180	190,4
------------------------------	--------------	------------	--------------

Fonte: Site Programa Ler e Escrever

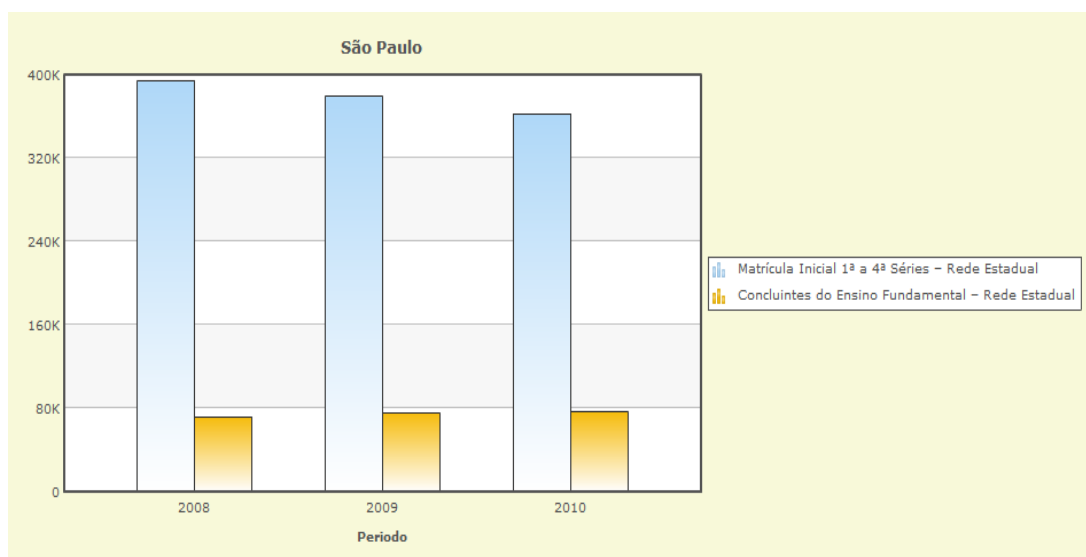
Em todos os ciclos houve a elevação do indicador de desempenho, quando comparados a 2008. Além disso, na comparação entre os resultados do SARESP 2008 e a edição de 2009, como apontado no relatório de resultados do Programa Ler e Escrever: “a 4º série do ensino fundamental merece destaque, que assinala um incremento de 10 pontos no intervalo de apenas um ano”.

Os dados apresentados até o momento mostram números animadores quanto ao desempenho dos alunos junto ao Programa Ler e Escrever, contudo, a pergunta que cabe ser feita é a de onde se escondem os números referentes a evolução ou não dos alunos do PIC, pois os números até agora apresentados nos fazem crer que as salas de auxílio pedagógico não existem, visto que em nenhum momento, durante a apresentação dos dados da avaliação essas turmas foram mencionadas. Quando esses dados foram apresentados, as salas de PIC apareceram como uma das ações do programa, o que nos faz questionar mais uma vez sobre a ineficiência dessas salas, uma vez que quando elas foram criadas, em 2008, foram apresentadas como uma medida emergencial, e que deveria ser extinta até a apresentação dos primeiros resultados do programa no ano de 2010.

Cabe aqui fazer uma leitura diferenciada de gráficos tentando verificar o quanto a taxa de evasão e reprovação se mantém, fazendo com que pareça natural a necessidade de turmas como essas dentro das escolas. Para visualizarmos melhor essa questão, cabe fazer a análise dos dois gráficos a seguir.

Gráfico 1

Matriculas e Concluintes



Fonte: Site Fundação Seade

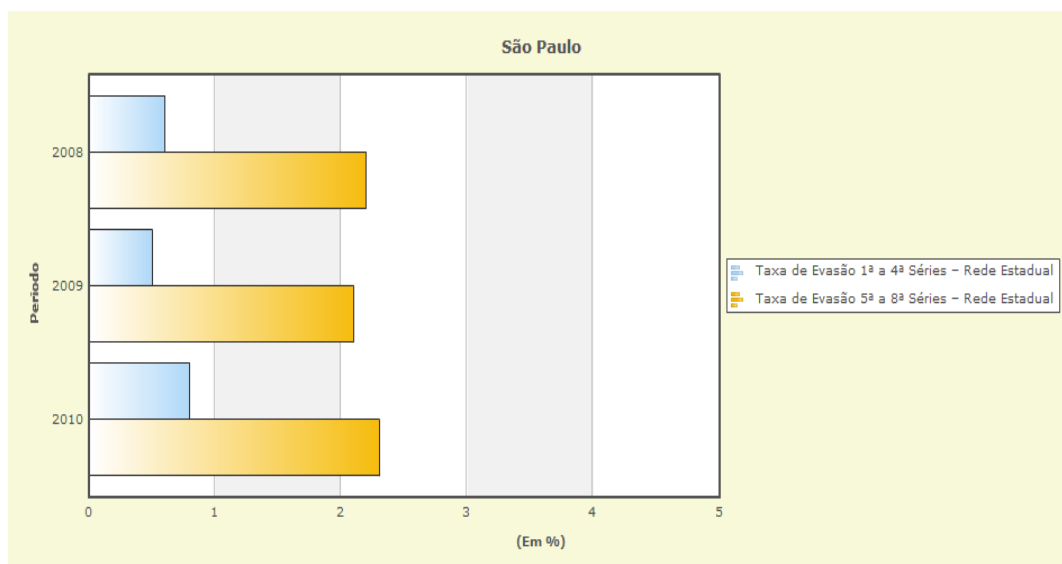
Se compararmos os dados de matrículas e o número de concluintes, podemos perceber o quanto o programa precisa ainda de melhorias para atingir a verdadeira qualidade de ensino proposta, uma vez que, se o número de matrículas é bem maior

do que o de concluintes, não podemos dizer que a educação é de fato democrática, uma vez que à maior parte dos alunos não consegue obter sucesso pleno ao longo de sua formação.

Vejamos agora a taxa de evasão dos dois níveis do ensino fundamental:

Gráfico 2

Taxa de Evasão



Fonte: Site Fundação Seade

Se pensarmos nas turmas de PIC analisando o gráfico acima, bem como os dados fornecidos pelo conjunto das pesquisas, podemos afirmar que a ineficiência de projetos como o PIC é visível. Muitos projetos como esse costumam ter o nome alterado, mas funcionam com a mesma velha fórmula, que não garante aprendizagem e muito menos o sucesso dos alunos, apenas os mantêm na taxa de fracassados necessários para que a escola cumpra a sua função de dividir as crianças, deixando claro qual será o futuro de cada uma delas: se farão parte de uma pequena parcela que consegue obter êxito escolar, ou se apenas serão parte da massa assalariada que, não sendo boa para escola, acaba se submetendo a subempregos fora dela.

No entanto não devemos afirmar que o Programa Ler e Escrever é de todo ineficiente. A crítica que cabe aqui ser feita se refere às melhorias que devem ser

feitas, para que os problemas de aprendizagem possam ser mais facilmente resolvidos nas primeiras séries, sem que seja necessária a criação de turmas como a do PIC que servem apenas para estigmatizar e disseminar preconceitos contra os alunos que dela participam. Por isso, a mudança necessária para que a educação evolua se encontra não na abertura de um maior número de salas de projetos de recuperação, mas antes na reforma do aparelho escolar, que sempre funcionou seguindo as mesmas fórmulas, desde a sua fracassada abertura para todos.

Depois de apresentado, no ano de 2011, esse relatório com os primeiros resultados do Programa Ler e Escrever, as Diretorias de Ensino que participavam dele passaram o ano com uma dúvida sobre como deveriam trabalhar agora com os alunos que apresentassem dificuldades, visto que, segundo as primeiras metas do programa, as turmas do PIC deveriam não mais existir a partir da apresentação dos primeiros dados de avaliação do programa.

Em Janeiro de 2012, chega à Diretoria de Ensino da Região de Santo André, que participou também do Programa Ler e Escrever, a seguinte resolução (SE 2, de 12-1-2012), publicada no Diário Oficial no dia 13/01/2012, a cerca dos mecanismos de apoio escolar:

Quadro 3

Resolução publicada em Diário Oficial

Artigo 2º - Os estudos de recuperação de que trata o artigo anterior distinguem-se pelos momentos em que são oferecidos e pelas metodologias utilizadas em seu desenvolvimento, caracterizando-se basicamente como estudos de Recuperação Contínua e de Recuperação Intensiva.

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.

Fonte: Diário Oficial/ Anexo 1

Em outras palavras, as antigas turmas do PIC (Projeto Intensivo no Ciclo) deixavam de existir e agora davam lugar as novas classes de RI (Recuperação Intensiva). Mais uma vez, o projeto tem o seu nome alterado, mas sua metodologia de trabalho é mantida, fazendo com que questionemos mais uma vez a real eficiência dessas turmas para a recuperação da aprendizagem de tantos alunos distribuídos entre as diversas escolas paulistas, que acabam não somente fracassando como mantendo o estigma de que a escola realmente não foi feita para certos tipos de alunos que não conseguem aprender o que de fato significa ser um aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou responder, ao longo desses dois anos à seguinte pergunta: Qual é o espaço da criança pobre dentro da escola pública?

De acordo com a análise bibliográfica realizada no primeiro capítulo, pude chegar à conclusão de que a estigmatização está presente de diferentes formas em todos esses projetos que visam apenas manter as crianças pobres em sua situação de fracassadas.

Os estudos sobre as Classes de Aceleração como programa de auxílio pedagógico, realizados no segundo capítulo, mostraram um cenário preocupante, uma vez que em muitos casos os alunos dessas salas foram desrespeitados até mesmo quando o material pedagógico fazia menção a uma realidade distante da vivida por eles. Além disso, os alunos dessas salas sofreram com o preconceito que a comunidade escolar demonstrou em relação a eles, mesmo quando os alunos conseguiam ser aprovados nessas salas, quando ingressavam nas salas regulares voltavam a fracassar.

Dentro dessa preocupação com a estigmatização, foram criados projetos de formação continuada tais como o PROFA, mais tarde rebatizado com o nome de Letra e Vida, tentaram trabalhar em busca da mudança da mentalidade docente sobre seus conceitos do que era aprendizagem.

O terceiro capítulo serviu para apresentar a conceituação sobre o que era estigma, demonstrando suas formas sociais, ressaltando a importância de se trabalhar com pesquisas sobre estigmatização, pois estas carregam um forte caráter social e educacional.

A retomada dos estudos sobre as salas do PIC, que estudei anteriormente durante a graduação, demonstrou ser importante, uma vez que no ano em que iniciei meu curso de mestrado estavam sendo apresentados relatórios com os primeiros resultados de avaliação do programa.

Inicialmente optei por fazer entrevistas com professoras que trabalhavam diretamente com essas salas, mas como o Programa Ler e Escrever ao qual pertencem estava passando por reestruturação, eram poucas as salas de PIC que podiam ser encontradas. Portanto, houve a necessidade da mudança na

metodologia de pesquisa para que não ocorressem grandes atrasos no cronograma de trabalhos antes estabelecido.

Sendo assim, no capítulo quatro fiz a análise de três pesquisas distintas que falavam sobre as salas do PIC, bem como trouxe para a análise os primeiros resultados apresentados pelo Programa Ler e Escrever. Após fazer a análise da pesquisa, pude perceber que as salas do Projeto PIC trabalham dentro dos mesmos pressupostos teóricos dos outros programas aqui analisados, mantendo objetivos específicos acabam sendo estigmatizadoras e não conseguem cumprir com a função para a qual foram criados: auxiliar os alunos que fracassam dentro da escola.

Para concluir essa pesquisa, cabe aqui deixar a seguinte reflexão: Se a escola tem repetido essa mesma fórmula para lidar com as crianças do povo há anos, não seria a hora de mudar a maneira de estruturar os programas de auxílio pedagógico os transformando em programas com objetivos pontuais? Talvez assim as chances dos alunos pobres obterem sucesso junto à escola aumentasse e a estigmatização pudesse ser amenizada dentro do aparelho escolar dando real abertura para as crianças das classes populares em seu meio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**, 10º ed., Grall, 2007
- BAHIA, N. P., **O Fracasso Escolar e a Reclusão dos Excluídos**, São Paulo, Alexa Cultural, 2012
- BECKER, H. S., **Outsiders, Estudos de Sociologia do Desvio**, Zahar, 2008
- BERNSTEIN, B., **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, códigos e controle**, Petrópolis- RJ, Vozes, 1990
- _____, **Uma Crítica ao Conceito de Educação Compensatória/ Democratização do ensino, Meta ou Mito?** Org. Zaia Brandão, Rio de Janeiro, 1985
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C., **A Reprodução/ Fundamentos de uma teoria da violência Simbólica**, 1970. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975
- BRITO, L. dos S., **Marcas Programadas: A Estigmatização dos Alunos Participantes do Projeto PIC (Projeto Intensivo no Ciclo)**, Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Metodista de São Paulo, 2009.
- CONNELL, R.W. **Pobreza e Educação/ Pedagogia da Exclusão, Crítica ao neoliberalismo em Educação**, Org. Pablo Gentili, 17ºed, Vozes, Petrópolis-RJ, 2010
- CUNHA, L. A., **Uma Leitura da Teoria da Escola Capitalista**, Rio de Janeiro: Achiamé 1980.
- DUARTE, C. L.K., **Um Estudo Sobre os Alunos Inseridos nas Classes de Aceleração da Aprendizagem**, Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Católica de Brasília, Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/CamilaLiraKanashiroDuarte.pdf>>. Acesso em: 10/Mar/2011
- NORBERT, E., SCOTSON, J. L., **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Tradução: Vera Ribeiro; Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed; 2000,
- ENGELS, F., MARX, K. **A ideologia Alemã**. Hucitec, São Paulo. 1933
- FIQUEREDO, A. M. da S., **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: como Aprende o Professor?**. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, 2011.
- FREITAS, M. C. de, **O Aluno-Problema, Forma Social, Ética e Inclusão**, São Paulo, Cortez, 2011.

GOFFMAN, E., **Estigma, Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**; tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes – 4 Edição, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan S.A., 1963.

_____, **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**; tradução de Maria Célia Santos Raposo. 9 Edição, Petrópolis, Vozes, 1985.

HANFF, B. B. C., BARBOSA, R. e KOCH, Z. M., **Classes de Aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da Exclusão?**, Disponível em: <http://www.redligare.org/IMG/pdf/classes_aceleracao_pedagogia_inclusao.pdf>. Acesso em: 10/Mar/2011.

KOHARA, L. T., **Relação entre as condições de moradia e o desempenho escolar: estudo com crianças residentes em cortiços**, Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2009

MARCILIO, M. L., **História da Escola em São Paulo e no Brasil**, imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005

PLACCO, V. M. N. de S., ANDRÈ, M. D. A. de, e ALMEIDA, L. R. de, **Estudo Avaliativo das Classes de Aceleração da Rede Estadual Paulista**, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a03n108.pdf>>. Acesso em: 10/Mar/ 2011

SÃO PAULO (Estado) Secretária da Educação; **Ler e Escrever: O Programa - Histórico**. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Programa.aspx>. Acesso em: 18/Jul/2009.

_____; **Ler e Escrever: PIC – Projeto Intensivo no Ciclo; Material do Professor - 4 série** / Fundação para o Desenvolvimento da Educação; Adaptação do Material Original: Aratanga, C. R., Vasconcelos, R. S. R. de – São Paulo – FDE, 2008.

SILVA, A. P. F. da, **Reprovados, Indisciplinados e Fracassados: as micro-relações de insucesso escolar na perspectiva do “aluno-problema”**, Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009

SOUZA, E. da G. M., **Classes de Aceleração da Aprendizagem em Campo Grande –MS**, Diretoria do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de educação de Campo Grande – MS, Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1083/985>>. Acesso em 10/Mar/2011

SCHEIBE, L., KREUTZ L., NORONHA, O. M., **Educação Compensatória ou Compensação Educativa?/Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**, Org. Guiomar de Namor Mello, 2º ed, Loyola, São Paulo, 1986.

SNYDERS, G., **Escola, Classe e Luta de Classes**, 1º ed, Editora Centauro, 2005.

VIAL, M., **Um Desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar/ Democratização do Ensino, Meta ou Mito?**, Org. Zaia Brandão, Rio de Janeiro, 1985

ANEXOS

Anexo 1

Diário Oficial de Santo André

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SANTO ANDRÉ
PUBLICAÇÃO EM DIÁRIO OFICIAL

Órgão: GABINETE DO SECRETÁRIO	Doe: Executivo I	Página(s): 22/23
Data: 13/01/2012	Assunto: Mecanismo de Apoio escolar	
Legislação: Resolução SE 2, de 12-1-2012		

Resolução SE 2, de 12-1-2012

Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual

O Secretário da Educação, considerando:

o direito do aluno de apropriar-se do currículo escolar de forma contínua e bem sucedida, nos ensinos fundamental e médio;

a pluralidade de características e de ritmos de aprendizagem dos alunos no percurso escolar;

a necessidade de atendimento à diversidade de demandas apontadas nos diferentes diagnósticos escolares;

a importância da adoção de alternativas operacionais diversificadas que promovam aprendizagens contínuas e exitosas;

a importância de mecanismos de apoio que subsidiem a atuação do professor nas suas atribuições de organização, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem do aluno, resolve:

Artigo 1º - Dentre os mecanismos de apoio aos processos de ensino, os estudos de recuperação devem ser oferecidos pela escola para assegurar ao aluno o direito de aprender e de concluir seus estudos dentro do itinerário regular do ensino fundamental ou médio previsto em lei.

Artigo 2º - Os estudos de recuperação de que trata o artigo anterior distinguem-se pelos momentos em que são oferecidos e pelas metodologias utilizadas em seu desenvolvimento, caracterizando-se basicamente como estudos de Recuperação Contínua e de Recuperação Intensiva.

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SANTO ANDRÉ
PUBLICAÇÃO EM DIÁRIO OFICIAL

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 4º - o Professor Auxiliar, a que se refere o inciso I do artigo anterior, terá como função precípua apoiar o professor responsável pela classe ou disciplina no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, em especial as de recuperação contínua, oferecidas a alunos dos ensinos fundamental e médio, com vistas à superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar.

§ 1º - a atuação do Professor Auxiliar ocorrerá, ouvido o professor responsável pela classe ou disciplina, simultaneamente às atividades desenvolvidas no horário regular de aula, mediante atendimento individualizado ou em grupo, que propicie condições necessárias ao aluno para aprender nas situações de ensino asseguradas à classe;

§ 2º - o Professor Auxiliar poderá atuar somente em classes do ensino fundamental e médio cujo número de alunos ultrapasse, respectivamente, 25 (vinte e cinco) alunos nos anos iniciais, 30 (trinta) nos anos finais e 40 (quarenta) no ensino médio.

§ 3º - Nos anos iniciais do ensino fundamental, o Professor Auxiliar poderá atuar, em cada classe, com até 10 (dez) aulas semanais e enquanto se fizer necessário à superação das dificuldades discentes.

Artigo 5º - As classes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio poderão contar com até 3 (três) Professores Auxiliares, respeitada a compatibilidade e pertinência entre a natureza da disciplina e a área de formação acadêmica desses professores, que atuarão, no decorrer do ano letivo, em apoio ao docente responsável pela disciplina, na organização, desenvolvimento e avaliação das atividades de ensino e de aprendizagem, em especial as de recuperação contínua.

§ 1º - As atividades de apoio escolar, para alunos com resultados insatisfatórios de aprendizagem, poderão ser desenvolvidas em até 3 (três) aulas semanais por classe e no horário regular de aula, de

acordo com o diagnóstico das necessidades, expectativas e prioridades identificadas pelos professores das diferentes disciplinas da classe e pela equipe gestora da unidade escolar.

§ 2º - As atividades de apoio escolar de uma mesma classe poderão ser desenvolvidas em até 3 (três) aulas semanais, distribuídas em até 3 (três) disciplinas, podendo haver alternância periódica das disciplinas, com base no diagnóstico de que trata o parágrafo anterior.

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SANTO ANDRÉ
PUBLICAÇÃO EM DIÁRIO OFICIAL

Artigo 6º - ao Professor Auxiliar, devidamente habilitado/qualificado e inscrito no processo regular de Atribuição de Classe e Aulas, no respectivo campo de atuação, far-se-á a atribuição de classe ou de aulas, relativas às atividades de apoio escolar, observada a seguinte ordem de prioridade:

I - docente titular de cargo, que se encontre na situação de adido, sem descaracterizar essa condição, ou a título de carga suplementar de trabalho;

II - docente ocupante de função-atividade, abrangido pelas disposições da Lei Complementar nº 1.010/2007, para composição ou complementação de sua carga horária de trabalho;

III - candidatos à contratação temporária.

§ 1º - para os docentes, a que se referem os incisos II e III deste artigo, somente poderá haver atribuição, como Professor Auxiliar, na comprovada inexistência de classe ou de aulas que lhes possam ser atribuídas, no processo regular de atribuição, em nível de unidade escolar e também de Diretoria de Ensino.

§ 2º - o Professor Auxiliar, em qualquer dos níveis de ensino, exercerá suas atribuições em até no máximo 30 (trinta) aulas semanais, fazendo jus, de acordo com a legislação vigente, às horas de trabalho pedagógico correspondentes à carga horária atribuída.

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;

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SANTO ANDRÉ
PUBLICAÇÃO EM DIÁRIO OFICIAL

III - Etapa III – organizada como classe do 7º ano, constituída por alunos que, egressos do 6º ano, continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superação de suas dificuldades e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado;

IV - Etapa IV - organizada como classe do 9º ano, constituída por alunos que necessitem de estudos específicos, na seguinte conformidade:

a) alunos egressos do 8º 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 9º 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 9º ano, para terem condições de, posteriormente, dar continuidade aos estudos em nível de ensino médio.

§ 1º - Os alunos a que se refere a alínea “b” do inciso IV deste artigo integrarão classe de recuperação intensiva, ou classe regular, quando apresentarem resultados insatisfatórios em mais de 3 (três) disciplinas, conforme deliberação do Conselho de Classe/Ano.

§ 2º - As classes de recuperação intensiva de que tratam os incisos deste artigo deverão ser constituídas de, em média, 20 (vinte) alunos.

§ 3º - a organização das classes de recuperação intensiva, referentes às etapas de que tratam os incisos deste artigo, deverá resultar de indicação feita pelos professores, no último Conselho de Classe/Ano, realizado ao final do ano letivo anterior, ocasião em que também poderão ser indicados os docentes da escola que irão assumir as referidas classes no ano letivo subsequente.

Artigo 8º - Os alunos do 9º ano do ensino fundamental, promovidos em regime de progressão parcial, poderão ser classificados na 1ª série do ensino médio, desde que tenham condições de frequentar, concomitantemente, os conteúdos curriculares de até 3 (três) disciplinas com defasagem de aprendizagem e a 1ª série do ensino médio.

Artigo 9º - Caberá à equipe gestora, ouvido o professor da classe ou da disciplina, decidir sobre a utilização dos mecanismos de apoio escolar, de que tratam os incisos I e II do artigo 3º, em reunião do Conselho de Classe/Ano, com parecer do Supervisor de Ensino da unidade escolar e homologação do Dirigente Regional de Ensino.

Artigo 10 - a atribuição de classes e de aulas de recuperação intensiva dar-se-á conforme as regras do processo regular de atribuição de classes e aulas.

DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SANTO ANDRÉ
PUBLICAÇÃO EM DIÁRIO OFICIAL

Parágrafo único - As classes e as aulas de recuperação intensiva poderão constituir e ampliar a jornada de trabalho do docente titular de cargo, e, também se for o caso, compor sua carga suplementar.

Artigo 11 – no corrente ano, excepcionalmente, a equipe gestora da escola poderá providenciar, se houver demanda, a formação de classes de recuperação intensiva, no período de 16 a 20 de janeiro, observados os termos desta resolução, no que couber.

Artigo 12 - As escolas que mantêm organização curricular de ensino fundamental até a 8ª série deverão proceder às adaptações necessárias ao cumprimento do disposto nesta resolução.

Artigo 13 – a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica baixará as instruções que se fizerem necessárias ao cumprimento do disposto nesta resolução.

Artigo 14 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial as Resoluções SE nºs 92 e 93 de 8.12.2009.