

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Joana Jesus Silva

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
DO REFORÇO ESCOLAR**

Um estudo das práticas docentes nas escolas rurais

Taubaté – SP

2017

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Joana Jesus Silva

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO
REFORÇO ESCOLAR:**

Um estudo das práticas docentes nas escolas rurais

Dissertação apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté.
Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade Orientador:
Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

**Taubaté – SP
2017**

JOANA JESUS SILVA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO REFORÇO ESCOLAR:
Um estudo das práticas docentes nas escolas rurais**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Mestrado Profissional em Educação

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade

Orientador: Prof.^a Dr.^a Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Edna Maria Querido de Oliveira Chamon - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.^o Dr.^a Roseli Albino dos Santos - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.^a Dr.^a Rita de Cassia Pereira Lima - Universidade Estácio de Sá-RJ

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Aos colegas professores, profissionais que levam e elevam a educação do nosso país. Meu desejo todos os dias é que não descuidemos do compromisso de educar, nem tão pouco desanimemos diante dos desafios. Coragem!

Aos estudantes para que sejam respeitados nas diferentes formas de pensar, de sentir e de interpretar o mundo. Portanto, atendidos em suas peculiaridades. E sobretudo, educados para a abertura, o desejo, o poético, o ilimitado.

AGRADECIMENTO

Diante de tudo que experimentei nesse percurso, meu agradecimento maior é ao Pai. Se um dia ansiei cursar o mestrado, foi por Ele. Tudo o é.

Aos meus pais, que me conduziram por longa parte do caminho, devo meu reconhecimento, gratidão e amor. Em meus feitos, muito deles. Neste trabalho não é diferente. Meu pai, o homem mais brilhante que conheci... e que se foi neste período. Me acompanhou nas entrevistas no campo, me incentivou, ainda que no silêncio dos últimos tempos... Gratidão eterna. Você está aqui, em mim, nos meus dias e no meu coração, sempre!

Minhas meninas, Duda e Valentina, preciosidades da vida. Iluminam e nutrem minha alma com amor e alegria. Me fazem ver o mundo mais bonito e lutar pelo melhor. Obrigada, minhas filhas adoráveis, razões do meu viver!

Ao meu companheiro nesta jornada. Por compreender meus instantes de reclusão, apoiar meu crescimento, respeitar minhas escolhas... Gratidão por tudo, Renato!

Aos queridos Jonez, Jonata e Joannes, irmãos amados, agradeço a torcida e o bem querer. Recebam o meu amor. Cada pequena conquista minha é também de vocês.

Meus avós, José Jesus, Maria Ignez, Maria de Lourdes e Benedito, minhas raízes... exemplos de força, trabalho, resiliência e simplicidade. Onde estiverem, sintam-se agraciados.

Aos amigos do coração, gratidão.

Agradecimento especial à minha orientadora, Professora Edna Chamon. Indescritível tudo que aprendi, muito além do que aqui está registrado. Obrigada pelos ensinamentos, por acreditar e investir em mim. Levarei comigo as lições aprendidas.

À Professora Roseli Albino, por mais uma vez estar ao meu lado nesta minha trajetória acadêmica, por me inspirar constantemente como ser humano e profissional ímpar. Desde há algum tempo você me é referência de vida. Gratidão grande e eterna.

Meus professores, mestres que me apresentaram novas perspectivas, ampliaram minha visão de mundo, de vida, lapidaram meus conhecimentos... Meu profundo agradecimento e admiração.

À professora Rita Lima, que generosamente se debruçou sobre meu trabalho com seu olhar analítico e experiente. Suas considerações foram preciosas para meu

crescimento.

Meus colegas do mestrado, cada qual com suas características e singularidades, meu carinho e afeto pela parceria. Sei que torceram por mim, assim como eu por vocês. Agradeço, em particular, à Alexandra, amiga que se fez nesse percurso. A sintonia foi rápida e certa. Seguimos investindo numa educação que respeita e acolhe as diferenças. Estarei sempre por perto para aplaudi-la. Gratidão.

Aos diretores das escolas envolvidas e especialmente aos professores, sujeitos deste trabalho, agradeço a disponibilidade em compartilhar suas vivências. Vocês têm meu respeito e carinho.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação do município em que realizei minha pesquisa, Gabriela, Pétala, Isabel e demais profissionais que sempre vieram em meu auxílio.

Do mesmo modo aos profissionais da secretaria da Pós-Graduação, em particular à Alessandra, profissional habilidosa e gentil, a todo momento disposta a colaborar. Agradeço a afeição desde o início.

Ao querido Alex Lino que chegou já ao final desse percurso. Seu apoio foi fundamental para a conclusão do meu trabalho. Obrigada por sua paciência, dedicação, seu olhar técnico e assertivo, e principalmente por sua imensa generosidade.

À todas essas almas ímpares, minha gratidão imensurável. Vocês estão aqui.

Penso, aliás, como vocês, que o que deve sobretudo solicitar nossa atenção são os grandes problemas do mundo e da ciência. Mas, muitas vezes, de nada serve formular o simples projeto de dedicar-se à investigação desse ou daquele grande problema, pois nem sempre sabemos para onde devemos orientar os passos. É sempre mais racional, em um trabalho científico, mergulhar naquilo que temos diante de nós, nos objetos que se oferecem por si mesmos à nossa pesquisa. Se o fizermos com seriedade, sem ideias pré-concebidas, sem expectativas exageradas, e se tivermos sorte, pode acontecer que, graças aos elos que ligam tudo a tudo, o pequeno ao grande, o trabalho que começamos sem nenhuma pretensão abra caminho ao estudo de grandes problemas (FREUD, 1989).

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porque construímos representações (JODELET, 1989).

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo identificar e descrever as representações sociais do professor sobre o reforço escolar. A partir da perspectiva psicossocial, utilizou-se um referencial teórico interdisciplinar referente às representações sociais e ao reforço. A pesquisa foi desenvolvida em nove escolas rurais de Ensino Fundamental, localizadas em um município do Vale do Paraíba Paulista, sendo todas da rede pública municipal. A população pesquisada foi composta de professores desempenhando suas funções em salas regulares, salas de reforço e como coordenadores pedagógicos. Trata-se de estudo realizado por meio de pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, que teve como amostra 15 professores. À vista disso, foi desenvolvido um constructo de procedimentos metodológicos que envolveram: análise de documentos da escola (Plano de Ação elaborado pelos docentes e documentos referentes aos resultados de permanência/dispensa dos alunos nas aulas do reforço entre os anos 2015 e 2016), registro fotográfico dos ambientes em que as aulas do reforço foram desenvolvidas e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. Buscou-se identificar as crenças, as atitudes e os valores dos sujeitos da amostra, sobre o objeto de pesquisa: reforço escolar. Os dados quantitativos foram tabulados, possibilitando a sua apresentação na forma de figuras e de tabelas. Os dados qualitativos, por sua vez, foram coletados a partir das respostas formuladas pelos professores nas entrevistas, cujas respostas foram mapeadas e analisadas com auxílio do *software Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte* (ALCESTE®), que permitiu a posterior análise por meio da técnica de análise de conteúdo. Para tanto, abrangeu-se os seguintes componentes de análise: Parâmetros de seleção dos alunos mediante as dificuldades apresentadas para encaminhamento ao reforço, interpretação dos professores sobre os elementos e condições que resultam em dificuldades de aprendizagem e no fracasso escolar, leitura sobre o valor e a relevância do reforço para o aluno, na perspectiva destes sujeitos. As representações sociais sobre o objeto do presente estudo caracterizam a atividade como uma prática pedagógica necessária aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem escolar, entretanto, atribuem ao aluno e ao seu contexto sócio-econômico-cultural a responsabilidade pelo insucesso. Os fatores externos são apresentados como a principal causa destas dificuldades, nas quais o professor culpabiliza especialmente as condições de vida do aluno, a ausência da família no acompanhamento na vida escolar do estudante, interferências de natureza moral/social, falta de recursos materiais e restrição de acesso às informações.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais; Reforço Escolar; Educação do Campo; Políticas Públicas de Inclusão.

LISTA DE SIGLAS

- ALCEST® - (*Analyses des Lexèmes Cooccurrents dans les Enoncés d'un Texte*) - Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmento de Textos
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE - Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPM - Instituto Paulo Montenegro
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e da Cultura
- MST – Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
- SEED- Secretaria Municipal de Educação
- PNE- Plano Nacional de Educação
- RS - Representações Sociais
- SCIELO–*Scientific Eletronic Library*
- SEED – Secretaria de Educação de Taubaté
- TRS - Teoria das Representações Sociais
- U.C.I - Unidade de Contexto Inicial
- U.C.E- Unidade de Contexto Elementar
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Excertos dos textos referentes aos objetivos das produções publicadas nos bancos da CAPES e da Scielo (2005-2015).	72
Quadro 2. Procedimentos da Pesquisa	78
Quadro 3. Dados Sociodemográficos dos sujeitos da pesquisa	92
Quadro 4. Dendograma das classes identificadas e palavras com maior frequência	106
Quadro 5. Resultados numéricos dispensa/permanência dos alunos no reforço (escola B)	137
Quadro 6. Resultados numéricos dispensa/permanência dos alunos no reforço (escola G)	138
Quadro 7. Resultados numéricos dispensa/permanência dos alunos no reforço (escola A)	138
Quadro 8. Regulação ente educação e características individuais dos alunos	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa da localização do município em estudo	19
Figura 2. Matrículas Rede Escolar do município em estudo: Níveis de Ensino	20
Figura 3. Matrículas Redes de Ensino – 2015	20
Figura 4. Análise dos Resultados das pesquisas nas plataformas Capes e Scielo (2005 – 2015): Reforço Escolar	44
Figura 5. O espaço de estudos das Representações Sociais	49
Figura 6. Análise dos Resultados das pesquisas nas plataformas Capes Scielo (2005 – 2015): Representações Sociais	53
Figura 7. Análise dos Resultados das pesquisas nas plataformas Capes Scielo (2005 – 2015): Educação do Campo	60
Figura 8. Análise dos Resultados das pesquisas nas plataformas Capes Scielo (2005 – 2015): Inclusão	71
Figura 9. Características da pesquisa de abordagem qualitativa	79
Figura 10. Representação Esquemática da Triangulação de Dados	89
Figura 11. Total de sujeitos da Pesquisa	93
Figura 12. Professores das etapas de Educação Básica: Gênero	94
Figura 13. Formação profissional dos sujeitos	96
Figura 14. Atuação profissional dos sujeitos	96
Figura 15. Distribuição dos sujeitos por faixa etária	97
Figura 16. Tempo de atuação profissional	97
Figura 17. Classificação hierárquica descendente das classes	105
Figura 18. Organograma: Agrupamento lexical por classes de análise	112
Figura 19. Categorias de Análise: Reforço Escolar: Constituição e Valor	113
Figura 20. Organograma Reforço Escolar: Constituição e Valor	117

Figura 21. Organograma Objetivo e Desenvolvimento	118
Figura 22. Ambientes compartilhados Reforço Escolar	145
Figura 23. Organograma Reforço: Recursos e Operacionalização	149
Figura 24. Organograma Conteúdos e Estratégias	161
Figura 25. Materiais Pedagógicos (escola D e E)	164
Figura 26. Espaço Reforço Escolar (escola C)	154
Figura 27. Espaço Reforço Escolar (escola A e F)	166
Figura 28. Organograma Interferências na Aprendizagem	174
Figura 29. Organograma Aprendizagem X Participação da família	187
Figura 30. Representação gráfica do campo representacional: Reforço Escolar	195

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problema	17
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo Geral	18
1.2.2 Objetivos Específicos	18
1.3 Delimitação do Estudo	19
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	21
1.5 Organização do Trabalho	23
2 EIXOS TEÓRICOS	25
2.1 Reforço Escolar	30
2.1.2 Panorama histórico: o reforço escolar como instrumentos de combate ao fracasso escolar	30
2.1.3 A interface normativa do Reforço Escolar na rede municipal em estudo	41
2.1.4 Conceito e Discussão	43
2.2 Teoria das Representações Sociais	47
2.3 Educação do Campo	55
2.4 Fracasso Escolar X Educação Inclusiva	63
2.4.1 Inclusão: produção acadêmica e discussão	70
3 MÉTODO	77
3.1 Tipo da Pesquisa	78
3.2 O lócus da Pesquisa	80
3.3 População e amostra	80
3.4 Instrumento para coleta de dados	81
3.4.1 Pesquisa Documental	81
3.4.2 Entrevista	82
3.4.3 Registro Fotográfico	84
3.5 Procedimento para coleta e análise de dados	84
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	91
4.1 Caracterização da Amostra	91
4.2 O Reforço na perspectiva dos sujeitos	101
4.2.1 Classificação Hierárquica Descendente	104

4.2.2 Subgrupo Reforço Escolar: Constituição e Valor	112
4.2.3 Objetivo e Desenvolvimento	118
4.2.4 Recursos e Operacionalização	149
4.2.5 Conteúdos e Estratégias	160
4.2.6 Interferências na Aprendizagem	172
4.2.6.1 Aprendizagem escolar e Família	186
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
6 REFERÊNCIAS	204
APÊNDICES	216
APÊNDICE A Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	216
APÊNDICE B Roteiro de Entrevista: Professor Reforço Escolar	219
APÊNDICE C Roteiro de Entrevista: Professor Sala Regular	222
APÊNDICE D Roteiro de Entrevista: Professor Coordenador Pedagógico	224
APÊNDICE E Roteiro de Análise: Plano de ensino (Professor Reforço)	226

1 INTRODUÇÃO

Enredamo-nos no gelo escorregadio onde a fricção está ausente, e onde, portanto, as condições são ideais em certo sentido, mas, onde, em troca, e causa disso, não podemos caminhar. Ora, queremos caminhar; precisamos, portanto, de fricção. Voltemos ao solo áspero! (WITTGENSTEIN, 1986).

A pesquisa sobre a educação, no Brasil e em grande parte do mundo, tem alcançado amplo crescimento, revelando um cenário progressista no que se refere a demanda de realização de estudos voltados à identificação e a discussão dos principais aspectos, fenômenos e tendências da instituição escolar e, não menos, dos seus agentes educativos - professores, alunos e gestores - cujos papéis nesse contexto desencadeiam importante compromisso social.

Invariavelmente, os estudos brasileiros reconhecem as profundas deficiências da educação atualmente oferecida. Evidenciam as fragilidades do sistema de ensino brasileiro, declarando a urgente necessidade de discutir o limiar das causas do fracasso da escola. Ademais, é necessário trazer à cena as políticas públicas de desenvolvimento educacional que se direcionam, sobremaneira, para a organização das escolas e para o atendimento à demanda dos seus profissionais a serviço da diversidade humana e da aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, o debate a respeito da educação escolar justa, humana e democrática assume prioridade nas políticas públicas em educação. O art. 3 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1998) traz que é necessário universalizar o acesso à educação e promover a equidade, na qual se deve tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para tanto, diante da persecução da meta de uma educação básica equitativa, é urgente oferecer oportunidades de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem a todos, cujo percurso considere a pluralidade de características nas salas de aula, com distintas realidades sociais, econômicas e culturais, além das peculiaridades pessoais, considerando então os ritmos individuais de aprendizagem e de desenvolvimento social, cognitivo, sensorial e físico.

Vale ressaltar que uma série de fatores interfere na qualidade da educação. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (2001), a qualidade se transformou em uma expressão dinâmica que deve se

apoderar constantemente de um mundo que vivencia profundas transformações sociais. Os critérios de qualidade próprios de outros tempos já não são suficientes. Ainda que se considerem as diferenças nas conjunturas históricas, política, econômica, cultural e social, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade, a qual deveria capacitar a todos para participar ativamente da vida em comunidade e para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, pensar a escola enquanto lugar de ensino com qualidade remete à vital importância de atender todos os alunos em suas necessidades. Saviani (1997) defende que a prática educativa é o ato de oferecer a cada indivíduo, a humanidade que é criada histórica e coletivamente. Em face disso, é impreterível abordar questões de natureza humana e igualitária na educação, nas quais, aos atores educativos cabem o papel de entender o lugar ocupado por cada aluno, incluindo aqueles que apresentam dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, de baixo rendimento ou de aproveitamento insuficiente, condenados à repetência e ao fracasso escolar, predestinados à exclusão social para além da escola.

Perante o exposto, a presente pesquisa emerge da necessidade de investigação, debate e encorajamento das ações educativas que garantam o pleno atendimento a todos, de modo que as especificidades dos alunos sejam atendidas ao longo do processo de aquisição do conhecimento.

Nessa perspectiva, as pesquisas que enaltecem a análise sobre o cenário educacional a partir da perspectiva da qualidade *x* fracasso escolar revelam a necessidade de reexaminar as práticas pedagógicas, bem como as políticas públicas que a sustentam.

Este estudo, a exemplo, se volta ao fenômeno do fracasso escolar, uma vez que aporta ensaios pedagógicos que procuram combater o problema. É a partir deste panorama que o reforço escolar - objeto desta pesquisa - surge, inicialmente com o intuito de socorrer o sistema de ensino, na tentativa de sanar ou minimizar a repetência e a evasão escolar, garantindo a oferta do direito da qualidade na educação. Logo, a proposta do reforço vem ao encontro do ideário da qualidade – assim definido nas políticas educacionais - muito embora o ensino básico regular precise assumir a diversidade que compõe as salas de aulas das escolas brasileiras. Observa-se que o reforço, implementado obrigatoriamente como parte elementar do processo pedagógico, assume a responsabilidade do trabalho de apoio à superação das dificuldades do aluno no decorrer do seu percurso escolar (CALDAS, 2010).

A pesquisa sobre o reforço escolar como prática que se estabelece a partir do

quadro de insucesso do ensino público, permite uma investigação que amplie a análise para além do aluno, que comumente é responsabilizado pelo próprio fracasso. Ou seja, pesquisas cujo delineamento possibilite explorar o fenômeno com enfoque nos agentes escolares, precisamente, no professor. Não obstante, a discussão acerca do reforço escolar, e demais mecanismos de permanência do aluno na escola, precisa avançar no sentido de superar as práticas compensatórias em resposta a este fenômeno.

Tais elementos rompem para a problemática desta pesquisa, dado que foi intencionado captar os conceitos, opiniões, percepções, conhecimentos e interpretações dos docentes sobre o reforço escolar, de maneira a identificar as representações sociais deste grupo.

O interesse pelo tema teve a sua gênese a partir de algumas experiências da autora, nas quais durante seu exercício docente, muitas vezes inquietou-se diante dos alunos com dificuldades de aprendizagem escolar. A experiência como professora do reforço foi determinante para a busca de respostas que pudessem explicar a hipótese de que a atividade pouco contribui para o sucesso do aluno. Assim, diversos questionamentos surgiram durante o trajeto como professora ainda na sala de aula regular e, posteriormente, na sala do reforço. Quando em discussão com educadores, o posicionamento sobre as dificuldades de aprendizagem do estudante era invariavelmente o mesmo: o contexto de vida social, a desestrutura da família e sua ausência na vida escolar da criança, os problemas de natureza psicológica, as limitações cognitivas... Eram mínimos os argumentos que responsabilizassem a própria escola, as insuficiências metodológicas do ensino, as deficiências na formação do professor ou, ainda, a padronização do sistema educativo que privilegia determinada configuração de aluno.

A partir da indagação inicial, outros questionamentos despontaram-se e puderam ser aprofundados no decorrer das disciplinas do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté - UNITAU. As teorias abordadas possibilitaram que alguns destes questionamentos fossem respondidos durante o percurso acadêmico, sendo então corporificadas ao referencial teórico apresentado neste trabalho.

Desta maneira, com o intuito de substanciar as discussões, buscou-se embasamento na Teoria das Representações Sociais (TRS), concatenando seus conceitos ao objeto de representação, o reforço, a partir do enfoque do professor. A TRS busca analisar os sentidos, os significados, as crenças, as atitudes e os valores atribuídos por um grupo social a um objeto específico. Diz respeito a um conjunto de fenômenos sociais e ao conceito que os engloba, anunciando uma teoria produzida para explicá-los. A marca

do termo e o princípio no campo de estudos psicossociológicos devem-se a Moscovici, que buscou redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social com base nos fenômenos de natureza coletiva (SPINK, 2009).

Constatando a complexidade da proposta pretendeu-se, então, estabelecer relação com os demais temas de frente desta pesquisa, cuja problemática se volta ao reforço escolar nas escolas do Campo, retratando assim o contexto onde sujeito e objeto estão inseridos. Diante deste estudo, tornou-se substancial o desenvolvimento de uma investigação que perpassasse pelo debate sobre a inclusão em educação, visto que o próprio reforço escolar pode ser compreendido como uma estratégia de inclusão dos alunos que não correspondem às expectativas de aprendizagem escolar. E, ainda, a Educação do Campo, configurada pelas políticas públicas brasileiras como um segmento de estratégias inclusivas. Pois, como afirma Santos (2000), discutir sobre diferenças, que na prática deveriam se complementar no lugar de mutuamente se excluírem, é considerar a realidade de ‘outro’. Um outro que existe, concreto, que impõe, pouco a pouco, no cotidiano; um outro com individualidade, com identidade cultural, com história, com uma composição afetivo-emocional particular e única.

1.1 Problema

Nós só pensamos quando nos defrontamos com um problema (DEWEY, 1952).

A educação, como prática social organizada é configurada, segundo a Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como um direito do indivíduo de ter garantido seu atendimento e sua permanência na escola, dotada de valores e princípios que norteiam qualitativamente o ensino para toda população em idade escolar.

Diante dessa assertiva, a atividade do reforço escolar assume obrigatoriedade legal de oferta como uma parte que compõe o processo pedagógico da instituição de ensino, tendo como objetivo oferecer ao aluno diversas ferramentas que possibilitem melhoras no processo de aquisição do conhecimento (LDB, art. 24, inciso V, alínea “e”).

Sob essa perspectiva, o reforço não deve ser desenvolvido por meio de práticas simplistas de repetição dos conteúdos que não foram aprendidos nas aulas regulares, mas

como um trabalho discriminado, com a utilização de novos instrumentos e estratégias diversificadas que favoreçam o discente assimilar os conteúdos necessários, bem como adquirir as competências e as habilidades suficientes para seu desenvolvimento (CALDAS, 2010). O trabalho do reforço precisa, portanto, ser planejado a partir de uma proposta pedagógica a fim de ofertar ao aluno com dificuldade/defasagem diferentes metodologias de ensino, a qual uma delas corresponda com sua forma particular de aprender.

Em conformidade com a LDB (BRASIL, 1996), a rede pública municipal de ensino em estudo desenvolve algumas medidas que visam minimizar/sanar as defasagens dos alunos. Para tanto, implementa o reforço como deliberação que objetiva enfrentar os resultados de insucesso de aprendizagem dos alunos.

Em vista do exposto, a problematização da presente pesquisa parte das seguintes indagações: Quais são as representações atribuídas pelo professor sobre o reforço escolar na rede pública municipal? Como o aluno que é encaminhado ao reforço é percebido pelos professores? O reforço escolar é suficiente para sanar as dificuldades de aprendizagem destes alunos? Os resultados têm se mostrado significativos?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar as representações sociais dos docentes sobre o reforço escolar ofertado nas escolas rurais do município em estudo.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender de que maneira o reforço é apropriado e ressignificado no contexto escolar com base nas normas oficiais;
- Levantar o número de alunos que foram encaminhados para o reforço e o tempo de permanência dos mesmos nas atividades, a fim de apontar a eficácia das atividades nos seus desenvolvimentos;
- Identificar os critérios que a escola estabelece para considerar os alunos

efetivamente recuperados.

1.3 Delimitação do Estudo

A pesquisa teve como demarcação a rede municipal no contexto da educação do campo do município em estudo, que conta com uma área de 625, 003 km², localizado na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, no estado de São Paulo. Situado em um ponto estratégico da região, fica a 120 km de São Paulo e a 280 km do Rio de Janeiro.

Segundo estimativa do IBGE, em 2016 a população do município era de 305.174 habitantes, assumindo a décima posição entre os municípios mais populosos do interior de São Paulo e ocupando o 23º município neste quesito no Estado (IBGE, 2016).

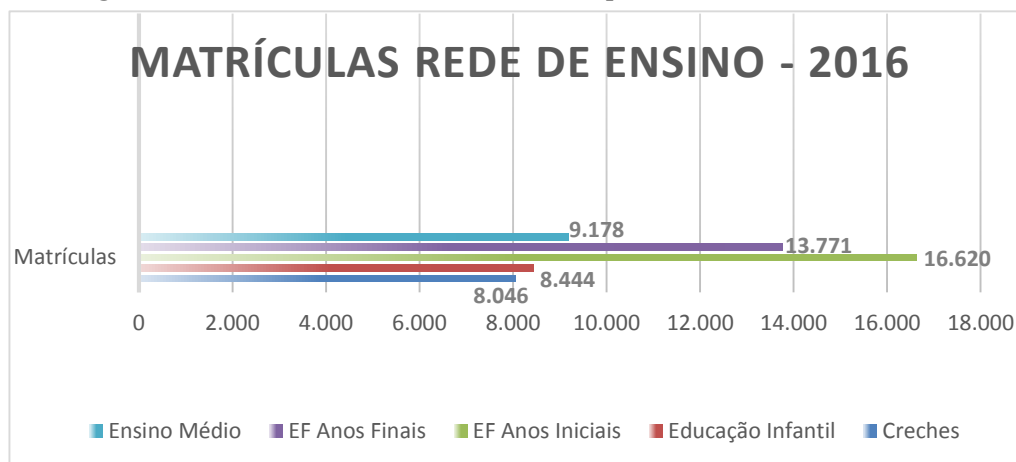
Figura 1: Mapa da localização do município em estudo



Fonte: IBGE (2016)

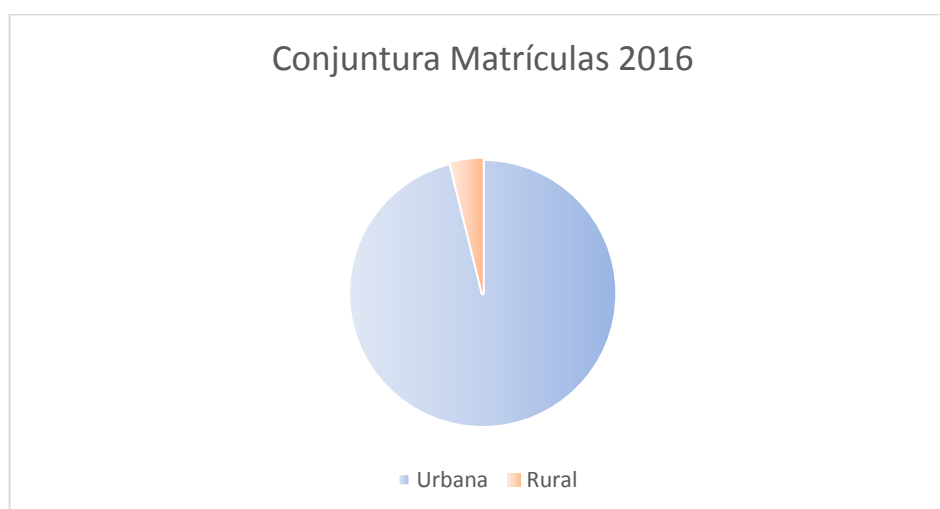
Para atender a população em idade escolar, o município conta com 130 escolas municipais, de acordo com a Secretaria do Estado de São Paulo (2017), distribuídas entre 70 creches e unidades de Educação Infantil, 53 escolas de Ensino Fundamental e 01 de Ensino Médio. Destas, oito localizam-se em espaços rurais e uma escola em região de expansão urbana, todas designadas à população do campo moradora nas proximidades dos bairros nos quais estão instaladas.

O total de alunos matriculados em 2016, em todos os segmentos da educação básica, conforme figura 2, representou 56.059 matrículas (IBGE, 2016).

Figura 2. Matrículas Rede Escolar do município em estudo: Níveis de Ensino - 2016

Fonte: IBGE (2016).

Nas informações disponibilizadas pelo IBGE não existem especificações quanto à rede responsável, ou mesmo sobre a localização das escolas, sendo que o número divulgado abrange o total de unidades das redes municipal e estadual, de ensino urbano e rural. Contudo, a quantificação das matrículas das escolas municipais em 2016 foi realizada pela SEED, que declara 46.804 registros. Destes, 1.815 pertencem às escolas rurais.

Figura 3. Matrículas Redes de Ensino – 2016

Fonte: IBGE (2016) e SEED (2016). Elaborado pelo autor.

Considera-se aqui como escolas rurais, em comunhão com as ideias de Henriques (2007), “[...] as escolas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural e aquelas que tendo suas sedes em zonas urbanas e atendem população com

identidade rural” (HENRIQUES, *et.al*, 2007, p. 47).

Logo, a demarcação desta pesquisa obteve a completude de escolas rurais do município em estudo, atingindo o número de nove unidades de ensino, localizadas em distintos bairros rurais. Como elucidou Henriques (2007), a escola localizada no espaço urbano foi incluída, pois recebe uma população com características e vivências rurais.

A extensão rural do município, caracterizada pela forma de mares de morros e serras, atinge a marca de 534,9 km². Alcança altitudes superiores a 700 metros, “podendo ultrapassar na Serra de Quebra Cangalha 1200 metros no Morro do Cruzeiro e aos 1500 metros no Pico do Macuco [...]” (IBGE, 2015).

Quanto ao número de produções científicas relacionadas ao Campo, Ferreira (2014, p. 67) indica que “[...] são mínimos os estudos que dão subsídios teóricos e apontam para as necessidades básicas do meio rural, por isso mesmo as possíveis soluções para os problemas rurais, que envolvem em parte a educação, são simplesmente ignorados”.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A escolha para o estudo da Teoria das Representações Sociais (TRS) está no fato de possibilitar a construção de conhecimento a partir de um grupo social em relação a um objeto específico, de modo que este conhecimento se desdobre em reflexões e compreensão da prática no contexto pesquisado. No caso da presente pesquisa, a TRS está relacionada à interpretação do professor a respeito do reforço escolar, cuja proposta de pesquisa é identificar os saberes que estes sujeitos possuem sobre a sua realidade profissional, apresentando suas crenças, experiências, conhecimentos, valores e atitudes acerca do reforço.

Para Alves-Mazotti (2001, p. 159) “[...] a significância de um estudo pode ser demonstrada indicando sua contribuição para a construção do conhecimento e sua utilidade para a prática profissional e para a formação de políticas”. Diante disso, acredita-se que este estudo possibilite discussões quanto a realidade do contexto abrangido, de modo a contribuir para construção de perspectivas sobre o objeto em questão.

Os estudos sobre as representações revelam que estas materializam-se nos discursos e nas práticas educativas, ou seja, orientam ações e interações em sala de aula.

Oliveira (2004, p. 16) afirma que o professor faz uso das representações como “filtros interpretativos tanto para o seu relacionamento com os alunos quanto para desenvolver o conteúdo das aulas”. Assim, algumas práticas, como a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a elaboração das atividades são norteados pelas representações.

Para Oliveira; Werba (1998, p. 107) “estudar as representações sociais é buscar conhecer o modo de como um grupo humano constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social, as representações que ele forma sobre um objeto”. Assim, a TRS possibilita a análise dos fenômenos sobre como os indivíduos fazem, o que fazem e como fazem.

Trata-se, portanto, de um campo de pesquisa que redireciona a reflexão/enfoque de teóricos e acadêmicos a compreensão e interpretação dos fenômenos sociais.

Validando este conceito, Gomes (2002) afirma que as pessoas em seus grupos de pertença constroem representações sobre os objetos que a rodeiam. Tais representações são partilhadas entre os sujeitos de um grupo levando a um conhecimento de senso comum. Para o autor, as representações sociais têm o papel de proporcionar significado às coisas.

No presente estudo, os discursos dos professores vão além do que poderia ser chamado de simples opiniões em relação ao reforço. De fato, com frequência, os sujeitos fazem uma combinação de diferentes questões, a partir de uma lógica própria, “em uma estrutura globalizante de implicações, para qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências pessoais e grupais” (SPINK, 1995, p. 26). Por esta razão, de acordo com Moscovici (2011, p. 48), esses “conjuntos de conceitos, afirmações e explicações” que constituem as RS, devem ser compreendidos como “ciências coletivas” próprias, nas quais se dão a “interpretação ou mesmo a construção das realidades sociais”.

Outro ponto proeminente está relacionado ao número de produções científicas sobre o reforço escolar que, conforme revela o panorama das pesquisas científicas na Plataforma Scientific Electronic Library Online – SCIELO e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes poucos são os trabalhos que se debruçam sobre a temática, evidenciando, assim, a insuficiência de produções que a discutam.

Além disso, é pertinente atestar que esta pesquisa está delineada a uma concepção de educação que valoriza e busca a qualidade da aprendizagem mediante um processo

que resulte em ganhos para todos os alunos. É preciso, portanto, que estudos e discussões se voltem para este princípio, de modo que contribuam para uma reflexão sobre a importância de um ensino contextualizado e significativo (LIBÂNEO, 1990), como sugere, *a priori*, a proposta do reforço escolar. Tal atividade dirige-se a recuperar os conteúdos e as habilidades dos alunos que não conseguem, por diversas razões, acompanhar e desempenhar-se satisfatoriamente no decorrer da aprendizagem escolar em período próprio (BRASIL, 1996).

Desse modo, a partir das representações de uma categoria específica (professor) sobre determinado objeto (reforço), tem-se a oportunidade de investigar a relação estabelecida entre grupo e objeto, uma vez que o estudo das representações sociais oferece uma poderosa alternativa na produção de um conhecimento particular, no qual é possível ratificar a pertinência deste no contexto educacional.

1.5 Organização do trabalho

O trabalho tem como alicerce teórico os fundamentos da Teoria das Representações Sociais, cujo desígnio, segundo Jodelet (2001), direciona-se a uma forma de saber prático que une um sujeito ou um grupo de sujeitos a um objeto.

No presente estudo, a proposta voltou-se às representações sociais dos professores sobre o reforço escolar, cuja análise perpassa por elementos que contextualizam a pesquisa e por tal razão foram aqui abordados com a finalidade de descrever uma conjuntura e assim embasar a discussão.

Os temas, tratados ao longo da dissertação a partir de estruturas conceituais, procuraram estabelecer uma lógica entre as ideias e os componentes construídos, nos quais inicialmente serão expressos como: introdução, o problema de pesquisa, objetivos [geral e específicos], delimitação do estudo, relevância e justificativa e organização do trabalho, compondo assim o capítulo um, intitulado **Introdução**.

O segundo capítulo, **Eixos Teóricos**, abre a discussão sobre as temáticas. Primeiramente, as concepções que permeiam o objeto do presente estudo trazem então as definições do reforço escolar à luz das propostas legais e pedagógicas, sustentadas por conceitos de diferentes autores, que servirão de aporte à discussão. A nomenclatura utilizada para este subcapítulo é **Reforço Escolar**.

Na sequência, em **A Teoria das Representações Sociais**, são apresentadas as ideias centrais sobre a abordagem, trabalhando fundamentalmente com as proposições de Moscovici, criador da Teoria das Representações Sociais, e Jodelet, sua mais importante seguidora. O subcapítulo tem por objetivo descrever os fundamentos das representações sociais e explicitar os elementos básicos que a legitimam como ciência proveniente da psicologia social.

A temática seguinte refere-se às questões da **Educação do Campo**, suas características e especificidades conceituais, bem como os aspectos legais que permeiam tal categoria.

Dando continuidade à estruturação do trabalho, o tema posterior traz uma reflexão sobre os princípios da inclusão em contraposição ao fenômeno do fracasso escolar. A lógica neste momento é abordar e discutir a **Inclusão X Fracasso Escolar**, nome dado ao subcapítulo.

O Método da Pesquisa é pormenorizado no terceiro capítulo, incluindo subitens pertinentes aos instrumentos e procedimentos da coleta de dados, bem como a técnica de tratamento e análise dos resultados.

Por fim, a elaboração de um paralelo com as informações levantadas e os conceitos trabalhados a partir, respectivamente, dos resultados da pesquisa e dos aportes teóricos dão corpo ao capítulo quatro, nomeado **Resultados e Discussão**, que teve por objetivo discorrer sobre as respostas do problema da pesquisa, proposto inicialmente. As **Considerações Finais** concluem o trabalho, com a retomada das concepções delineadas aos resultados obtidos, reexaminando as principais questões discutidas.

2 EIXOS TEÓRICOS

O capítulo em questão versa sobre a descrição e a análise de um corpo de conhecimentos que diz respeito aos eixos da pesquisa, nos quais, por meio de uma revisão da literatura, buscou-se fundamentar as temáticas e então compor um constructo teórico que garantisse a sustentação dos questionamentos evidenciados. Assim, esta reflexão resulta de esforço analítico com base em levantamento de literaturas sobre a tônica envolvendo a seleção de obras, estudos e pesquisas.

É com vistas ao atual cenário da educação brasileira, no qual a escola configura-se um direito de todos, que o presente estudo inicia sua discussão. Em verdade, a perspectiva de educação para todos representa a conquista de um direito humano elementar: o princípio da igualdade. É o que anuncia a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A Organização das Nações Unidas – ONU reafirma esse direito na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cuja proposta vem validar que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, Art. 1).

A abrangência das necessidades básicas de aprendizagem e o modo de desempenhá-las diversificam de acordo com cada país e cada cultura, e, fatalmente, mudam com o decorrer do tempo. “É cada vez mais consensual que a opção por uma escola de qualidade para todos seja a ordem política e ideológica dos países que pretendem algo mais do que ser meros consumidores de informação” (AQUINO, 1997, p. 9). Esta possibilidade, de uma maneira ou de outra, pode estar presente (ou não) em cada sala de aula. Para tal fim, os preconceitos e

estereótipos de qualquer natureza devem ser extinguidos da escola.

A satisfação destas prerrogativas, fundamentais no exercício da cidadania, deveria conduzir a educação ao reconhecimento das diferenças e da diversidade e ao respeito pelos valores humanos. Da mesma forma, o fortalecimento dos valores culturais e morais comuns, cuja “tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato” (UNESCO, 1990, p. 73). Nessa perspectiva, é preciso considerar as necessidades de cada indivíduo, as particularidades encontradas na sala de aula e a importância de se ensinar conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio e argumentação, aptidões e valores. Em decorrência,

[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990, p. 73).

Entretanto, muitos são os entraves no cenário da educação básica que impedem ou dificultam o compromisso de atender, de forma igualitária, as necessidades elementares de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. É sabido que a construção da educação brasileira é historicamente marcada por sucessivos contrastes e lutas entre as classes, cada qual com propósitos particulares que acabam por revelar a impossibilidade de existirem fins universalmente comuns. Pode-se afirmar que os interesses estão instalados e reforçados pela estratificação das classes, comumente inclinadas à manutenção do poder de uma minoria, o que desperta resistências e insatisfações por parte dos menos favorecidos.

Em face deste panorama, Santos (2003) afirma que o respeito à diversidade na educação é delineado a partir de ações em que todos são respeitados em sua individualidade pessoal e social, à produção de políticas e ao manejo de práticas inclusivas, proporcionando a reflexão sobre os processos de inclusão /exclusão que ocorrem em todas as esferas sociais, inclusive na educacional e, nesse caso, tomado como alusão as barreiras à aprendizagem.

Sabe-se que a conquista de um direito está vinculada a um processo impregnado de tensões e de interesses conflitantes que vão demarcar e legitimar a potencialidade do cumprimento das declarações, leis, decretos e das políticas como um todo. Dessa forma, as

conquistas sociais acontecem por meio de debates, impasses, incertezas e lutas de classes, comumente em ambientes desfavoráveis ou instáveis. Assim, a educação para todos como um direito adquirido, ainda vem paulatinamente ganhando seu espaço na esfera pública brasileira. Uma conquista social ainda fortemente marcada pelo benefício de alguns poucos em detrimento de muitos (SANTOS, 2003).

Nessa lógica, as políticas públicas representam importantes avanços para a educação, definindo as normas e os valores que norteiam seus fins. Ainda assim, não garantem a qualidade no atendimento de todos. A exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) consolidou a ampliação da obrigatoriedade da educação básica com o aumento da responsabilidade do Estado. Não obstante, a elevação quantitativa na cobertura ao acesso não gerou uma melhora instantânea na suficiência do sistema. Em virtude disso, a problemática da qualidade na educação tem provocado debates entre pesquisadores, gestores públicos e sociedade, na tentativa de trazer à luz os problemas para que possam ser superados conjuntamente (COSTA; AKARI; SILVA, 2011).

Para Gadotti (2013), a qualidade na educação refere-se a:

[...] categoria central do paradigma da educação sustentável, na visão das Nações Unidas. Mas ela não está separada da quantidade. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas. Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 2).

Por tais razões, a complexidade da tensão justifica a necessidade de empenho de esforços por parte das políticas públicas educacionais, das pesquisas acadêmico-científicas e dos profissionais envolvidos, além de toda comunidade civil. Para tanto, a temática ‘qualidade’ - e seus desdobramentos - deve estar no centro das discussões em educação. Nos dizeres de Gadotti (2013), “não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse simples solucionar o desafio da qualidade na educação, não estaríamos neste momento discutindo esse tema” (GADOTTI, 2013, p. 2).

Compreendida como fenômeno complexo, a qualidade da educação está relacionada a

diversas perspectivas que devem assegurar dimensões comuns. Segundo o Boletim da UNESCO (1990), a qualidade da educação é determinada abrangendo a relação entre os meios materiais e humanos, do mesmo modo, está fundamentada na relação dos processos de ensino e aprendizagem, nos currículos, nas expectativas de aprendizagem dos alunos. Evidencia, ainda, que a qualidade pode ser delineada por meio dos resultados educativos, retratados pelo desempenho do aluno.

Assim, a discussão da qualidade na educação ressalta, de um lado, os aspectos objetivos na compreensão do que vem a ser uma escola de qualidade e, de outro lado, as condições subjetivas da instituição de ensino e da avaliação, que visa medir a aprendizagem por intermédio do aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos, cujos resultados abarcam todo esse processo.

Frente a este desafio, Patto (1988) discute as causas das dificuldades de aprendizagem do aluno, relacionando-as às dimensões pedagógica, psicológica e social no processo educativo a qual:

[...] se localiza uma incoerência fundamental do discurso educacional que o torna um discurso fraturado: de um lado – e de acordo com uma clara influência da filosofia educacional escolanovista – há críticas aos métodos de ensino, especialmente à ausência de significado para o aprendiz de um ensino formalista baseado na memorização, e elevado a efeito por um corpo docente via de regra incapacitado; de outro – e em íntima relação com a medicalização do fracasso escolar ocorrida desde o início do século – a atribuição das dificuldades de aprendizagem escolar a distúrbios físico e psíquicos localizados no aprendiz, em sua família e até mesmo em seu professor (PATTO, 1988, p. 74).

Em consonância com o exposto, Cardoso (1994, p. 29) discursa sobre os fatores pedagógicos responsáveis pela condição de calamidade na qual a escola se encontra. Os processos pedagógicos inadequados refletem em boa parte a apatia, a inquietação e a agressividade verificadas nos alunos. Nesta mesma direção, destaca: “o ensino inferior despovoava as escolas pela infrequência, suscitando nos alunos a repugnância intelectual por ela [...]. A escola em que o ensino é de má qualidade será evitada pelas crianças como um castigo”.

Tais discussões despontam para a problemática desta pesquisa, visto que foi pretendido compreender o reforço escolar, atividade que visa garantir a qualidade da aprendizagem aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Assim, com base na interpretação dos docentes, buscou-se identificar as representações que estes possuem acerca do reforço.

Para tanto, a Teoria das Representações Sociais (TRS) sustentou a discussão, uma vez que se trata de uma concepção voltada aos fenômenos de essência coletiva (SPINK, 1995).

O enfoque, no entanto, não consiste exatamente nos fenômenos, e sim em sua composição como objeto do conhecimento psicossociológico. De acordo com Jodelet (1989), toda a interação humana, irrompida seja entre duas pessoas, seja entre dois grupos, implica em representações. Em verdade, é isso que as caracteriza. “O fato central sobre as interações humanas, é que elas são acontecimentos, que elas estão psicologicamente representadas em cada um dos participantes” (ASCH, 1952, p. 142). Em todo lugar, a todo o momento, quando o indivíduo encontra outros indivíduos ou coisas e se familiariza com eles, tais representações estão sucedendo. Assim, “as informações que os indivíduos recebem, as quais assumem um significado e valor, estão sob seu controle e não adquire outro sentido além do que ele dá a elas” (MOSCOVICI, 2011, p. 40).

Evidentemente, quando se decide desenvolver um estudo em representações sociais, o que se pretende é pesquisar algum fenômeno, que certamente despertou a atenção do pesquisador a partir de seu interesse ou mesmo de sua relevância social ou acadêmica. Portanto, “a pesquisa das representações sociais deve produzir um tipo de conhecimento sobre os fenômenos de saber social, os quais precisam ser transformados em objetos próprios pela atividade da pesquisa científica” (SÁ, 1998, p. 21-22).

Ao tratar das RS de um determinado grupo sobre um objeto específico, deve-se levar em consideração as circunstâncias e o contexto em que o fenômeno se dá. Assim, a Educação do Campo assume destaque nesta pesquisa, visto que se trata de um ambiente singular onde sujeito e objeto entrelaçam-se e criam a conjuntura das representações aqui discutidas.

A legitimação de que os indivíduos que vivem no campo têm direito a uma educação discriminada daquela ofertada a quem vive nas cidades é recente e renovadora. Potencializou-se por meio do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo através da Resolução CNE/CEB nº 1, de (BRASIL, 2002). Essa validação ultrapassa a noção de limites geográficos e abarca as instâncias culturais, os direitos sociais e a formação global desses indivíduos.

De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação - Secad/MEC (BRASIL, 2007, p. 5), para atender essas peculiaridades e oferecer “uma educação de qualidade, apropriada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a Educação do Campo”.

A criação de políticas públicas, o envolvimento dos movimentos sociais e as pesquisas

nessas temáticas são intensas. Nessa perspectiva, o Estado, ao declarar seu compromisso quanto ao resgate das vastas dívidas sociais, dentre elas a educacional, tem a necessidade de dialogar com esses atores com o propósito de fazer avançar as políticas públicas efetivas e duradouras. Outrossim, as pesquisas que discutem o tema compreendem as questões da diversidade – regionais e culturais, bem como os direitos humanos. Acentuam o debate do ponto de vista da inclusão social com base em uma educação que seja de fato para todos e de qualidade. Com este fim, presume-se que a qualidade só é praticável se houver equidade, ou seja, se a escola atender a todos na proporção em que cada um necessita.

Perseguindo este propósito, o estudo em questão concorre para a busca de novos desfechos que venham gerar reflexões acerca da temática. Para tanto, a seguir abordam-se as tônicas que deram suporte à pesquisa.

2.1 Reforço Escolar

O que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e desigualdade de direitos determinados historicamente (PATTO, 1997, p. 57).

O subcapítulo discute o reforço escolar como objeto da pesquisa. No primeiro momento foi evidenciado, de maneira concisa, o panorama histórico no qual se retrata a instauração da atividade no Brasil, especialmente no estado de São Paulo. No momento seguinte, fez-se um aprofundamento teórico sobre o reforço, numa perspectiva crítica, mediada pela análise conceitual por meio dos estudos já realizados sobre o tema. Buscou-se, como já mencionado, abordar, além do enfoque legal, os aspectos pedagógicos da atividade, incluindo o texto elaborado pelos sujeitos-professores como critério de seleção para assumir as aulas do reforço na rede municipal de ensino no município em estudo.

2.1.2 Panorama histórico: o reforço escolar como um dos instrumentos de combate ao fracasso escolar

A reprovação e a evasão nas escolas públicas brasileiras assumem historicamente

proporções alargadas ainda no século XXI. Esses fenômenos revelam-se tão mais acentuados quanto à análise dos números referentes a períodos passados, indicando resistência e sua evidente permanência: “estatísticas publicadas na década de 1930 já revelavam não só altos índices de evasão e reprovação, mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro” (PATTO, 1999, p. 19). Contínuas análises revelam um enraizamento crônico desta situação praticamente imune às tentativas de revertê-la. Seja por meio de sucessivas reestruturações educacionais, seja por meio de subsídios de pesquisas voltadas a investigar as causas do insucesso da escola. Em outras palavras, nota-se que, apesar do percurso de medidas técnico-administrativas adotadas pelos órgãos governamentais, o problema se mantém.

À mostra disso, a década de 1970 marca a reestruturação da política pública, visto que os órgãos oficiais brasileiros despertaram para a problemática da educação, notadamente sobre a demanda de alunos que revelavam resultados insatisfatórios referentes à aprendizagem. Ainda que timidamente, o tema é apontado na LDB 5692/71 (BRASIL, 1971), ao ser reportado que, os alunos de 1º e 2º graus que não apresentassem rendimentos adequados no decorrer do ano letivo deveriam integrar-se à atividade de recuperação. De acordo com esta Lei, em seu parágrafo 2º. do art. 14, “O aluno com aproveitamento insuficiente poderia obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento” (BRASIL, 1971).

Assim, ao tratar da recuperação, a Lei denota que neste período as dificuldades de aprendizagem dos alunos já apontavam um agravado cenário da educação pública, cujas intervenções políticas e pedagógicas se faziam urgentes. Entretanto, verifica-se que a concepção de recuperação utilizada no texto se referia mais ao conceito de aprovação do que ao de aprendizagem enquanto apropriação de conhecimentos.

Em documento formulado pelo MEC em 1971, nota-se um protótipo de educação altamente seletista. Dessa forma, “[...] a demanda não era atendida, e muitos daqueles que ingressavam nas escolas eram excluídos no decorrer do processo de escolarização” (QUAGLIATO, 2003, p. 43). O ensino escolar era reservado a poucos que se ajustavam aos padrões do período, sendo que todos que não se adequavam aos modelos acabavam por ser excluídos do sistema por meio de evasões e de contínuas reprovações.

Assim, a Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) surge como dispositivo legal que designa a obrigatoriedade de a escola assumir a responsabilidade de oferecer atividades de recuperação, o que até aquele momento não acontecia.

Antes da implantação desse mecanismo de Recuperação, a escola deixava ao aluno a responsabilidade de se preparar para novos exames, os de “2ª Época”. Os estudantes que tinham poder aquisitivo contratavam professores em caráter de aulas particulares, para ajudá-los e, outros menos favorecidos, tentavam sozinhos, ou auxiliados por colegas, parentes, amigos a aprender o que não conseguiam durante o ano letivo. A lei 5692/71 coloca a obrigatoriedade das escolas proporcionarem estudos de Recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente, transferindo à escola a responsabilidade da Recuperação de estudos (VIDO, 2001, p. 21).

Este dispositivo na legislação desencadeou importantes discussões relativas à sua real finalidade, uma vez que está expressamente ligado a não reprovação. Em outras palavras, foi julgado como uma “2ª época” mascarada, apenas com a alteração das unidades escolares terem a obrigatoriedade de oferecer estudos de recuperação aos alunos (VIDO, 2001).

O legislador do Parecer CFE N.º 2194/73, adverte ainda ser indispensável, que os Conselhos Estaduais de Educação - CEE coloquem nas disposições e normas:

a) que se caracterizem com nitidez as hipóteses de aproveitamento insuficiente para efeito não só de recuperação, a fazer-se no processo regular da aprendizagem ou em período especial, como de repetição pura e simples da disciplinas, da área de estudos ou das atividades; b) que se atribua a devida importância à recuperação feita no processo da aprendizagem, encarando como segunda alternativa a que se realiza em período especial; c) que se conduza a recuperação, em qualquer dos casos, como um trabalho individualizado de orientação e acompanhamento de estudos, capaz de levar o aluno a sanar as insuficiências verificadas em seu aproveitamento; d) que se tenham em conta, na recuperação, os diferentes graus e níveis escolares e, sobretudo, as características muito especiais dos primeiros anos de ensino de 1º grau; e) que se promovam o mínimo e o máximo de tempo em que poderá fazer-se a recuperação no caso de período especial (BRASIL, 1973).

Nesse período, a ideia em vigor referente à aprendizagem escolar e seus entraves - que geravam indiscriminadamente reprovação e evasão – manifestavam-se predominantemente entre as crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população. A mudança promovida pela Lei Federal 5692/71 transportou para as redes de ensino a possibilidade de inserir estes alunos menos favorecidos no processo de recuperação, abrindo espaço para que legislações pudessem favorecer estudantes que necessitavam de outras oportunidades para aprender. Para isso, estabeleceu em seus artigos 11 e 14:

[...] obrigatoriedade de as escolas proporcionarem estudos de Recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente. A partir de então, foram implantados tais estudos de Recuperação a fim de garantir melhor aproveitamento aos discentes que, durante o percurso escolar, apresentassem rendimento insuficiente. Esses estudos surgem como solução para o problema da repetência, pois sua obrigatoriedade era prevista por lei, na medida em que o objetivo era recuperar notas para a possível aprovação do aluno (SILVA, 2010, p. 2).

Com efeito, o Conselho Estadual de Educação, através da indicação CEE Nº. 01/72 (SÃO PAULO, 1972), ao apontar as normas para a recuperação na rede estadual, esclarece que para estes estudos “deveriam ser previstos períodos intensivos após cada síntese de avaliação (bimestral ou trimestral) e ao final de cada ano letivo”. Constata-se, assim, que a recuperação sucedia as avaliações e era destinada de forma intensiva aos alunos que não alcançavam resultados satisfatórios, e ainda oferecida ao final do ano letivo como última oportunidade de aprovação.

O Conselho Federal da Educação, por sua vez, publicou em 1978 o Parecer CFE 2164/78 (BRASIL, 1978), abordando os temas ‘aprendizagem, avaliação e recuperação’. A ênfase neste momento foi buscar compreensão sobre o conceito de aprendizagem, seus elementos constituintes, tais como as práticas de ensino e o processo de avaliação. Nesse sentido, a avaliação deveria ter objetivos claros e definidos e servir para qualificar a aprendizagem. Quanto à recuperação, a atividade deveria necessariamente auxiliar na superação dos rendimentos insatisfatórios dos alunos, decorrente dos maus resultados obtidos nas avaliações.

Com o crescente abandono à escola, em 1979, o Governo do Estado de São Paulo, percebendo o eminente aumento do fracasso escolar, designa por intermédio da Resolução SE 26/79 (SÃO PAULO, 1979) a recuperação contínua exclusiva para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Deveriam ser ofertadas duas ou três aulas dessas disciplinas durante a semana, ou ainda, caso não houvesse disponibilidade durante a semana, aos sábados. Identificava-se nessa deliberação, entretanto, o uso equivocado da nomenclatura, uma vez que, enquanto oferta paralela ao horário regular, a recuperação não poderia ser caracterizada como contínua.

As dificuldades de aprendizagem perduravam nos estudantes das escolas públicas brasileiras e despontavam nas esferas políticas e nos agentes educativos progressiva preocupação. Com a necessidade de um trabalho mais incisivo, que produzisse resultados mais concretos, a Resolução SE 48/81 (SÃO PAULO, 1981) vem validar a necessidade da recuperação para todas as escolas do estado paulista.

Em 1983, a Rede Estadual de Ensino de São Paulo, na tentativa de diminuir a repetência

nas séries iniciais, implantou por meio do Decreto N° 21833/83 (SÃO PAULO, 1983), o Ciclo Básico com duração de dois anos. Conforme este Decreto, deveria ser garantido ao aluno “tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características socioculturais”. Partia-se da ideia de que um ano seria insuficiente para que as crianças conseguissem apreender as habilidades necessárias à alfabetização. Para tanto, seria necessário considerar as diferenças socioculturais desses alunos, além de mais tempo, mais estímulos e diferentes estratégias de ensino. Vale ressaltar que, no período da implantação do Ciclo Básico nas escolas estaduais, o Brasil ainda vivia sob o comando do regime político militar. Considerava-se a emergência de mudanças, no entanto, não se arriscava promover críticas ao governo e as suas determinações. Assim sendo, o discurso nesse momento não mencionava equidade para todos, cuja intercorrência foi buscar tentativas de igualar as oportunidades das classes menos favorecidas sem, entretanto, se falar em oportunizar um ensino com qualidade a todos os alunos.

É somente na década de 1980 que o Governo do Estado de São Paulo, por meio de avaliações e estudos realizados, chegou à conclusão que somente as recuperações bimestrais ou mesmo finais não estavam produzindo o resultado esperado. Assim, a Secretaria da Educação passa a avaliar a necessidade de se ter atividades de reforço e recuperação contínuas e paralelas, simultaneamente ao ensino regular, estabelecendo por meio da Resolução SE N° 48/81 (SÃO PAULO, 1981) em seu artigo 2°:

III – as características intrínsecas ao processo de Recuperação que, em qualquer dos casos, implicam em um trabalho individualizado de orientação, acompanhamento e avaliação de estudos, capaz de levar o aluno a sanar as insuficiências recuperáveis verificadas em seu desempenho escolar (SÃO PAULO, 1981).

Nota-se que a Secretaria destaca a importância do desenvolvimento de um atendimento individualizado para recuperar o aluno. Supõe-se, dessa maneira, que o trabalho com a recuperação não poderia ser realizado na sala de aula no espaço das aulas regulares. Mediante uma proposta pedagógica consistente, a recuperação deveria ser estruturada para atender aos problemas peculiares de alguns alunos que apresentavam dificuldades em seu percurso de aprendizagem escolar. Compreende-se que isso não se dá em igual quantidade e em todas as disciplinas ou conteúdos, nem tão pouco em períodos pré-estabelecidos do ano escolar.

Esta mudança visou aprimorar o curso pedagógico, visto que possibilita impulsionar processo de aprendizagem durante o desenvolvimento do ano letivo. Dessa maneira, poderia

resultar significativa melhoria na progressão dos alunos com dificuldades. Outra importante questão refere-se aos conteúdos dos quais certos conhecimentos se manifestam essenciais para a aquisição de outros a eles relativos. A pretensão da recuperação paralela, portanto, consiste em instrumento de singular utilidade nesse processo.

Diante deste entendimento, já em 1996, em decorrência de um cenário educacional que revelava graves dificuldades do ensino público, no qual grande parte dos alunos ainda encontrava-se abaixo dos padrões adequados, legitimou-se, após oito anos de discussão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996).

Assim, no início de 1996, a temática reforço e recuperação retorna a ganhar atenção dos legisladores que retomam as publicações de Resoluções e Pareceres. É caso da Resolução SE n.º 49/96, que julga a importância de garantir outros dispositivos de apoio, além dos já existentes. Indica que o reforço e a recuperação devam se instituir em projetos específicos, recomendando a oferta de oportunidades variadas de aprendizagem aos estudantes, por meio de metodologias e estratégias inovadoras em horário que não prejudique a frequência às aulas regulares da série em que estão matriculados. Tal Resolução declara a importância de direcionar ações específicas para que o aluno - com defasagem - tenha oportunidade de superá-las.

A partir da Nova LDB, portanto, o assunto é abordado com significativa ênfase, conforme pode-se atestar no inciso V do artigo 24 desta Lei:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de Recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Ainda antes da promulgação da Nova LDB, a Resolução SE 183 de 17 de dezembro de 1996 remete às atividades de recuperação durante as férias escolares. A presente Resolução fundamenta tal medida com a urgência de prevenir reprovações e evasões como as ocorridas até então, afirmando que a repetência ocasiona desmotivação da aprendizagem, o que possivelmente contribui para um pior desempenho dos alunos (BRASIL, 1996).

Por esta razão, o artigo 1º versa: “a rede estadual de ensino oferecerá no mês de janeiro

de 1997, aos alunos retidos em 1996 de CB à 8ª série do Ensino Fundamental estudos de recuperação e avaliação” (BRASIL, 1996). Os demais artigos tratam da regulação de ações referente aos registros dos resultados e desempenhos dos alunos, fichas de avaliação, inscrição e contratação de professores, sistematização das atividades, carga horária semanal, entre outros.

Seguindo as orientações da Nova LDB, o governo do Estado de São Paulo, por meio da Deliberação CEE N° 09/97 (SÃO PAULO, 1997), implantou o regime de progressão continuada em suas unidades de ensino. Ao instaurar o regime, a rede estadual de ensino sofre grandes transformações quando constituída em ciclos. Conforme esta Lei, os alunos passam a frequentar o Ensino Fundamental em dois ciclos de quatro anos, os quais: Ciclo I, abrangendo 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau; Ciclo II, com as 5ª, 6ª, 7ª, e 8ª séries do 1º grau. Modificou-se também o sistema de avaliação uma vez que a retenção passou a acontecer exclusivamente nos anos finais de cada módulo, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Outra importante mudança refere-se ao trabalho com a recuperação, que passou a ser tema de resoluções anuais. A SEED buscou, a cada ano, regular suas orientações em conformidade com a realidade das escolas, de maneira a assegurar o direito do aluno em se recuperar.

Logo, com a implementação da Deliberação CEE N° 09/97 determinou-se:

Artigo 1º – Fica instituído no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo o Regime de Progressão Continuada, no Ensino Fundamental, com duração de oito anos. 1º – O regime de que trata o artigo pode ser organizado em um ou mais ciclos. 2º – No caso de opção de mais de um ciclo, devem ser adotadas providências para que a transição de um ciclo para outro se faça de forma a garantir a progressão continuada. 3º – O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de Recuperação contínua e Paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo (SÃO PAULO, 1997).

Verifica-se na Lei a relevância dada às aulas de recuperação, ratificada pela SEED através da Resolução SE N° 49/96 (SÃO PAULO, 1996), quando evidencia:

Oferecer aos alunos oportunidades diversificadas de aprendizagem, através de metodologias e estratégias para atender alunos com defasagens e/ou lacunas claramente diagnosticadas, não superadas através das atividades de Recuperação contínua desenvolvidas, sistematicamente pelo professor no contexto das respectivas aulas (SÃO PAULO, 1996).

De acordo com Vasconcellos (2005), é inegável o valor do acompanhamento da aprendizagem para o aluno em condições de dificuldades escolares. Nesta circunstância, a recuperação “não é um favor da escola ou do professor, mas sim um direito do aluno” (p.81). Conforme a LDB (BRASIL, 1996), a progressão continuada é uma das maneiras de garantir o acesso e a permanência do aluno no sistema de ensino, viabilizando a luta contra à evasão escolar, à distorção idade-série e o combate à repetência. Tem por objetivo a não-exclusão dos alunos da escola e preconiza dispositivos para que seja assegurada a sua aprendizagem, por meio de avaliação contínua no percurso. Para isso, faz uso de diferentes estratégias, como reforço de estudos, recuperação da aprendizagem, classes de aceleração, entre outras.

Fica nítido que o paradigma de avaliação que até então punia e reprovava os alunos, não proporcionava uma aprendizagem de qualidade a todos os alunos. Nota-se que, frente ao insucesso da escola, as medidas legislativas adotadas pela supracitada Lei tiveram como consequências uma conquista histórica na área da educação no Brasil, a democratização do acesso e permanência no ensino básico.

Em conformidade com esta asserção, a Indicação do Conselho Estadual de Educação - CEE 05/98 (SÃO PAULO, 1998), traz que a recuperação da aprendizagem precisa ser: Imediata e contínua; Inclinada às dificuldades peculiares do aluno; Estender-se não só aos conceitos, mas também às habilidades, procedimentos e atitudes.

De acordo com esta Indicação do CEE, a organização dos estudos de recuperação e de reforço na escola deve promover a maior quantidade e diversidade de situações que favoreçam a intervenção pedagógica, ao mesmo tempo que seja a mais integradora e apropriada às especificidades de cada aluno.

Conforme indica Silva (2010), as atividades de recuperação paralela e de reforço escolar omitem o conceito de avaliação contínua. Segundo a autora, este modelo de avaliação parte do preceito de que sempre que forem detectadas dificuldades de aprendizagem no aluno, será necessário buscar práticas de intervenção. Em alguns momentos, elas devem atuar no ato da manifestação dessas dificuldades, não deixando somente para o final do ciclo ou do ano letivo.

Nessa perspectiva, o combate ao insucesso escolar suscita investimento na qualidade do ensino, ação estreitamente relacionada ao pleno atendimento do educando. Por isso,

[...] A proposta da nova pedagogia assenta-se na afirmação de que somente um ensino de boa qualidade – no qual um professor interessado e bem formado maneje o conteúdo do ensino levando as especificidades do alunado, tanto no que se refere às características de sua faixa etária quanto às suas experiências culturais – pode garantir a eficiência da escola (PATTO, 1999, p. 118).

Atrelado aos princípios fundamentais da escola está a ideia de que é preciso adequar a atividade educativa às necessidades e capacidades do aluno - cerne da atuação pedagógica - junto a seus interesses, as experiências, as aptidões e as suas potencialidades. Esse conceito de educação é retomado nos anos de 1990, com as reformas educacionais mais recentes e um novo quadro das teorias do currículo (SAVIANI, 2004).

Diante disso, as políticas públicas em educação mais uma vez precisaram repensar as práticas pedagógicas de enfrentamento, pois o agravado quadro do insucesso da escola sinalizava e sinaliza um número elevado de alunos com dificuldades de aprendizagem, gerando para além das salas de aula, o reflexo de um sistema educacional desajustado. A exigência do reconhecimento e da tomada de ações por parte do poder público visavam, assim, possibilitar novamente às escolas condições indispensáveis para atacar o problema. À vista dessa situação, a Resolução SE 34 (BRASIL, 2000) traz proposições sobre os estudos de reforço e de recuperação paralela na rede estadual de ensino e ressalta os procedimentos já desenvolvidos, destacando as peculiaridades no desempenho dos profissionais envolvidos com as atividades:

Artigo 5º - Caberá aos docentes dos alunos encaminhados às atividades de reforço e recuperação paralela relacionar as dificuldades de aprendizagem identificadas em cada aluno, pontuando com objetividade as reais defasagens diagnosticadas ao longo do bimestre ou bimestres. Artigo 6º - Caberá aos docentes responsáveis pelas aulas de recuperação: I - desenvolver atividades significativas e diversificadas de orientação, acompanhamento e avaliação de aprendizagem capazes de levar o aluno a superar as dificuldades apresentadas; II - avaliar continuamente o desempenho do aluno, através de instrumentos diversificados, registrando seus avanços e dificuldades e redirecionando o trabalho, quando necessário; III - registrar o desempenho do aluno e os resultados obtidos ao final do processo de recuperação paralela, com indicação dos progressos evidenciados (BRASIL, 2000).

Outro importante aspecto refere-se ao encadeamento do trabalho do professor regular com o professor do reforço:

Caso o docente responsável pelas atividades de reforço e de recuperação paralela não seja o mesmo da classe de frequência regular do aluno, a direção cuidará para garantir um vínculo de compromisso de ambos com a aprendizagem do aluno, bem como a troca de informações entre eles, sobre a trajetória de aprendizagem do aluno, valendo-se do HTPC (BRASIL, 2000).

No início de 2008, a Secretaria determinou o uso de um material pedagógico elaborado em formato de jornal para ser utilizado como recurso didático nas salas de aula. Teve como propósito diagnosticar as dificuldades manifestadas por cada aluno, do mesmo modo recuperar suas defasagens de aprendizagem. Neste Projeto, nomeado Recuperação de 42 dias, foram contempladas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Assim, entre o período de 18/02/2008 a 30/04/2008 os alunos fizeram parte deste programa de recuperação intensiva. Sobre a questão foi publicado pela Secretaria da Educação a seguinte nota:

A Secretaria do Estado da Educação retoma as aulas em todas as 5.500 escolas Estaduais. Cerca de 5,5 milhões de alunos vão vivenciar uma série de mudanças previstas para o ano letivo de 2008. Os cerca de 3,6 milhões de 5º e 8º série e ensino médio iniciam as aulas já com reforço em Matemática e Língua Portuguesa. **Durante os 42 dias iniciais de aula terão um programa de Recuperação de aprendizado inédito no Brasil.** O novo projeto da Secretaria **tem objetivo de reforçar estas disciplinas, que são consideradas básicas para o aprendizado de qualquer outra.** Os cerca de 3,6 milhões de alunos já receberam material didático para esse período, o chamado jornal do aluno (um para cada aluno). Cerca de 100 mil revistas chegaram às mãos dos professores, que já foram capacitados para as aulas. “As competências de leitura, escrita e Matemática são básicas para o futuro de qualquer estudante. É muito importante que forcemos Matemática e Língua Portuguesa para que o aluno passe e ganhe conhecimento nas aulas”, diz a Secretária de Estado da Educação Maria Helena Guimarães de Castro. As aulas das outras disciplinas ocorrerão normalmente, mas com enfoque em Língua Portuguesa e Matemática. Por isso, os materiais (jornal e revista) especiais. **Durante o período de Recuperação os alunos vão utilizar material didático criado especificamente para essas aulas.** Cada aluno terá o seu jornal da Recuperação. Com quatro tipos, atenderá especificamente 5º e 6º, 7º, 8º e 1º ano do ensino médio, 2º e 3º ano. Os jornais serão guardados pela escola, na sala de aula, no fim do dia e devolvidos no dia seguinte. Os professores receberão ainda a revista do professor que orienta sobre como tratar os temas em sala de aula. São dez títulos para o período de Recuperação, separados por disciplinas: química, geografia, história etc (SÃO PAULO, 2008, grifos do autor).

Já em 2009, os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP demonstraram a urgência de medidas determinantes para melhoria da qualidade do ensino. Assim, a publicação da Resolução SE 18/09 (SÃO PAULO, 2009), que trata dos estudos de recuperação, traz em seu Art. 2º que: “o aluno deverá participar das atividades de recuperação somente o tempo necessário à superação das dificuldades diagnosticadas”. Com esta alteração pretende-se evitar que o aluno, ainda que tenha alcançado avanços, permaneça o ano todo no reforço.

Verifica-se com estas medidas que a Secretaria da Educação do Estado, por intermédio de resoluções anuais, promove alterações nos decretos anteriores com o propósito de normatizar o processo de recuperação/reforço. Para tanto, os órgãos públicos responsáveis, ao receber consultas acerca dos estudos de recuperação e das práticas de instituições, buscam esclarecer dúvidas e regulamentar as práticas educativas.

Em vista disso, em 2013, por meio de Nota emitida pelo CNE, pretendeu-se retomar algumas informações acerca da legislação que legitima o reforço e a recuperação, a fim assegurar a plena compreensão destas atividades. O documento, ao tratar do período em que tais estudos devem ser desenvolvidos, esclarece que a recuperação paralela não pode ser confundida ou compreendida como “ao mesmo tempo”. Dessa maneira, destaca que não poderá ser computado no mínimo das horas anuais que a Lei estipula, por não se tratar de atividade a que todos os alunos estão obrigados.

O documento traz ainda que a Lei nº 9.394/96 no art. 24, inciso V, alínea “e”, trata das normas comuns da organização da Educação Básica e indica os critérios de verificação do rendimento escolar. Determina o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios (art. 8º), refletido nas orientações preliminares sobre a LDB, aprovadas no Parecer CNE/CEB nº 1/97. Naquele momento, as orientações preliminares, ao tratarem dos estudos de recuperação, destacam somente o deslocamento em relação à legislação então vigente, isto é, a preferência é deslocada do seu oferecimento “entre os períodos letivos regulares” para a programação “paralela ao período letivo”.

Tais estudos, segundo o Parecer CNE/CEB nº 12 (BRASIL, 1997), deverão ser sistematizados pelas instituições de ensino em suas normas regimentais, com base nas suas propostas pedagógicas. Além disso, é imprescindível que conste no regimento escolar a importância da reavaliação, também paralela, destinada aos envolvidos. Pois, quando se trata de alunos com “baixo rendimento”, só a reavaliação possibilitará constatar se a recuperação pretendida aconteceu. E, averiguada essa recuperação, dela derivará a revisão dos resultados anteriores como estímulo ao compromisso com o processo. Conforme autentica o documento: “Estudo e avaliação devem caminhar juntos, como é sabido, onde esta — a avaliação — é o instrumento indispensável para constatar em que medida os objetivos colimados foram alcançados” (BRASIL, 2013, p. 2).

Vale salientar a notável flexibilização incrementada na Educação Básica pela LDB 9394 (BRASIL, 1996), como se observa nas prescrições abarcadas nos artigos 23 e 24, uma nítida ruptura com a obsoleta “cultura de reprovação”. O rumo do novo paradigma da educação é aquele que estimula o constante progresso do estudante. Para isso, notas e conceitos, ou

qualquer outro sistema de registro acadêmico não deverão ter relevância superior ao seu verdadeiro valor. Deverão ser substituídos sempre que forem superados por novas medidas de avaliação que evidenciem crescimento em comparação a estágios anteriores, mediante avaliação, a ser sempre realizada ao longo e ao final dos estudos visando à recuperação de alunos com rendimento insuficiente.

Destaca-se que notas e conceitos resultam do processo de avaliação e reavaliação - direito dos estudantes e dever da escola - e que, conforme determinam o art. 12, inciso V, e o art. 13, inciso IV da LDB (BRASIL, 1996), devem estar criteriosamente estabelecidos nos projetos político-pedagógicos das escolas. Ainda, que uma recuperação paralela eficiente e que tencione ao adequado desenvolvimento dos alunos respeitará as concretas necessidades de cada um de acordo com a diversidade dos que dela necessitem.

Tais ações refletem avanços na educação como produto de empenhos guiados por um ideário democrático de sociedade em que a igualdade é compreendida como oportunidades a todos. Apesar das medidas representarem importante progresso para a educação, ainda se defronta com extensa parcela de alunos que apresentam resultados muito abaixo das expectativas básicas. Isso revela que estes fundamentos não sustentam integralmente as políticas públicas da educação, pois a proposta da universalidade tem reflexos diferentes nas políticas das diferentes localidades, sobretudo pelas diferenças culturais.

2.1.3 A interface normativa do Reforço Escolar na rede municipal em estudo

Perante o processo de necessárias reformulações das políticas públicas em educação, materializa-se o amplo conjunto de ações que visa romper com as debilidades do sistema de ensino. A implementação das atividades de recuperação e reforço escolar, conforme anteriormente mencionado, destaca-se como exemplo de medidas reativas ao fracasso da escola, uma vez que tencionam oferecer ao aluno outra oportunidade educativa, elevar a qualidade da aprendizagem, garantir o pleno desenvolvimento escolar e então evitar a repetência e a evasão escolares.

A LDB (BRASIL, 1996) traz que tais atividades devem ser disciplinadas pelas instituições de ensino, por meio de seus regimentos, de maneira que a oferta seja promovida, organizada e desenvolvida por cada unidade escolar.

Com base na Lei Complementar nº 142, de 16 de janeiro de 2006, a rede municipal de

ensino em estudo, prevê no artigo 176 do seu Regimento Escolar Comum (2007) que a recuperação “tem por objetivo aperfeiçoar o processo pedagógico, estimulando as correções de curso e com expectativa à apreciável melhoria na progressão dos alunos que apresentarem dificuldades”.

Com o intuito de definir como deve ser desenvolvida a atividade, o mesmo documento declara no seu artigo 176 que as práticas de recuperação deverão estar voltadas para o tipo de dificuldade do aluno e contemplar métodos diferentes dos frequentemente utilizados. Assim, as aulas devem priorizar variadas estratégias e intervenções individuais, uma vez que o aluno em situação regular não obteve resultados satisfatórios.

Outra importante indicação do documento - tratada no artigo 177 - refere-se ao desenvolvimento das atividades de recuperação da aprendizagem, acentuando que esta deve acontecer de forma ‘contínua’, como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento das aulas regulares, ou seja, ligada ao fazer diário do professor. Além disso, deve ser ‘paralela’, ao longo do ano letivo e em horário diverso às aulas regulares, sob a forma de projetos de recuperação da aprendizagem. E por fim, ‘intensiva’ quando, ao final do ano letivo, os alunos cuja média anual apontar para a dificuldades e/ou defasagens ainda não superadas.

O artigo 179 do Regimento Escolar (2007) do município em estudo traz, ainda, que a recuperação paralela será ministrada por profissionais devidamente habilitados. A programação deverá estar prevista na proposta pedagógica, no plano de gestão e no calendário escolar, sendo assim organizadas. O texto discorre declarando que o aluno deverá frequentar as aulas de recuperação paralela no período definido pelo professor regular e pelo Conselho de Classe, em conformidade com o cronograma fixado no calendário escolar. Com relação aos resultados alcançados pelo aluno, serão registrados sistematicamente e deverão integrar-se aos resultados bimestrais de forma a refletir a aprendizagem obtida. O Regimento determina que, a exemplo dos demais processos de avaliação, deverão contemplar os procedimentos e a metodologia adotados e a própria fidedignidade dos instrumentos avaliatórios.

Ainda referente à avaliação, o Regimento anuncia no artigo 158 que tal instrumento deve respeitar um protótipo de aprendizagem contínua, sistemática e cumulativa, tendo em vista o alcance dos objetivos pretendidos na formação do indivíduo, da pessoa e do cidadão. Desse modo, a avaliação deve - a partir de um diagnóstico da situação de aprendizagem - contemplar todas as formas possíveis de garantia de sucesso do estudante.

O aproveitamento escolar do aluno, portanto, dar-se-á de forma processual, em consonância com os objetivos propostos no planejamento e em observação aos critérios de

atenção ao desempenho global do aluno, prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, dos resultados obtidos ao longo do ano sobre os obtidos nas avaliações finais, na abrangência de objetivos relacionados ao conhecimento, às habilidades e às atitudes.

À vista disso, o documento define no artigo 159 que as avaliações, duas no mínimo aplicadas a cada bimestre, ocorrerão com base em instrumentos diversificados, quanto à forma e o conteúdo, as técnicas e/ou estratégias que atestem genuinidade e justiça.

Vale destacar que os critérios estabelecidos para o processo avaliativo da aprendizagem estão em conformidade com os estudos de recuperação, uma vez que respeitam a observação e a análise dos progressos individuais dos estudantes. Assim, o artigo 160 do Regimento em questão determina que o diagnóstico e o registro dos avanços e das dificuldades de aprendizagem deverão possibilitar correção imediata por meio de encaminhamentos adequados.

Entende-se, nesse sentido, que o ensino e a avaliação têm sempre em vista a análise do cumprimento do programa estabelecido e de suas correções, da postura dos profissionais envolvidos em relação aos procedimentos metodológicos, das técnicas e estratégias de ensino, dos recursos didáticos e tecnológicos, incluindo o trabalho coletivo e interdisciplinar dos profissionais e das interações humanas nas instituições escolares.

2.1.4 Conceito e discussão

De acordo com o Dicionário Prático da Pedagogia (2011), o reforço escolar,

[...] designa as consequências administradas pelo professor, após uma resposta do aluno, com o objetivo de encorajar comportamentos desejáveis. O reforço é considerado extrínseco quando se refere a uma recompensa externa à atividade do aluno propriamente dita. [...] pode ser considerado uma operação corretiva pela qual se intensifica um determinado comportamento e se fortifica o interesse do aluno. [...] é um conceito fundamental na teoria comportamentalista. Ao contrário de Pavlov que encarava o reforço como um estímulo, a teoria do condicionamento operante de Skinner faz o reforço atuar sobre a resposta do aluno. O reforço está na base do método de autoinstrução e do ensino programado (MARQUES, 2000, p. 117-118).

Conforme se observa, o conceito sobre o reforço é retratado como uma prática corretiva, que surge a princípio como concepção comportamentalista, cujo fundamento está pautado na

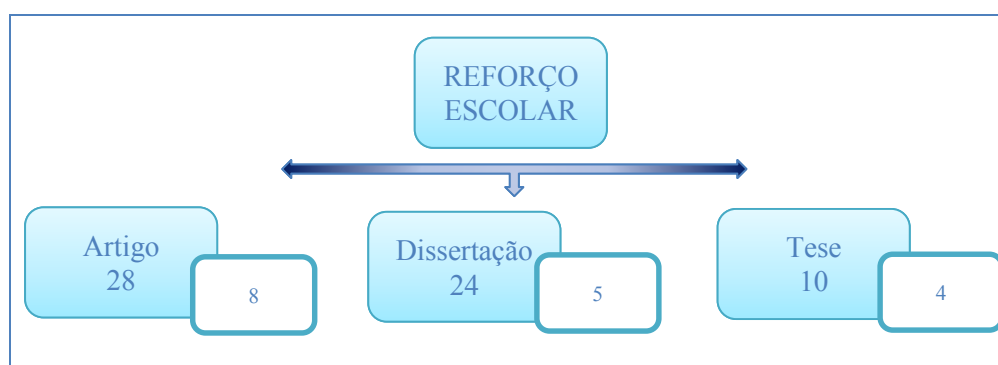
aprendizagem, no estímulo e na reação de respostas. Nesse sentido, as respostas positivas são reforçadas e as indesejadas, corrigidas.

A partir da proposição, em diálogo com as legislações vigentes no sistema educacional brasileiro, entende-se como reforço escolar parte da proposta que pretende sanar ou minimizar os altos índices de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. O reforço, nesse sentido, representa - a princípio - o enfrentamento ao fracasso da escola e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que nele se propõe oferecer apoio aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem no percurso escolar.

Ao buscar a produção científica nacional sobre a temática reforço, revelou-se um número ainda reduzido de estudos que se empenham em discuti-lo. Poucos são os trabalhos que abordam as questões operacionais e os fundamentos pedagógicos desta atividade, bem como suas implicações legais no contexto das políticas públicas em educação.

A análise dos resultados obtidos a partir da pesquisa realizada nos bancos de dados das bibliotecas eletrônicas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e da *Scientific Electronic Library Online* – Scielo entre os anos 2005 a 2015 permitiu identificar o panorama, como apresenta a figura 4, dos estudos relacionados ao reforço escolar, sinalizando que este número é acentuado no tocante à relevância da discussão sobre o tema e seus desdobramentos no quadro da educação brasileira.

Figura 4. Análise dos Resultados das pesquisas nas plataformas Capes e Scielo (2005– 2015): Reforço Escolar



Fonte: Bibliotecas eletrônicas CAPES e SCIELO.

Dentre os estudos, foram encontradas 24 produções resultantes de pesquisas dos cursos de mestrado, 10 teses de doutorado e 28 artigos em periódicos e anais, totalizando 62 trabalhos. Destes, foram selecionados para aprofundamento da leitura oito artigos, cinco dissertações e quatro teses. O levantamento das produções e a análise dos textos puderam contribuir para o

desenvolvimento desta pesquisa, posto que abordam diferentes perspectivas sobre a temática, em diversos contextos.

No que se refere aos objetivos destes estudos, há grande variação de propostas, porém em sua maioria o tema volta-se a investigações que permeiam questões pedagógicas e políticas à luz da discussão sobre a qualidade na educação. Esta pesquisa, por sua vez, buscou investigar de que maneira o professor apropria-se do reforço. Logo, foi pretensão compreender como o reforço é ressignificado no contexto escolar com base nas normas oficiais.

De maneira geral, constatou-se nas produções encontradas os seguintes objetivos de pesquisa: analisar os conceitos normativos e as dimensões da proposta oficial de reforço escolar e/ou dos estudos de reforço; identificar os elementos que determinam o encaminhamento dos alunos para esses estudos, bem como os desafios que as escolas enfrentam para que a recuperação possa se transformar em mais uma oportunidade de aprendizagem para os alunos; Ainda, discutir sobre a organização da atividade do reforço como espaço de formação para os alunos; compreender as ações pedagógicas dos professores mediante esta atividade, de forma a analisar as possibilidades e as contribuições das práticas pedagógicas nas aulas de reforço/recuperação; investigar o rendimento escolar de alunos em situações de recuperação e suas relações com as condições da escola. Por fim, analisar as contribuições das produções dos alunos nas aulas de reforço para evidenciar os avanços e os problemas decorrentes da implantação das políticas de avaliação na melhoria da qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos.

Quanto à nomenclatura empregada - reforço e/ou recuperação – é possível identificar que há falta de precisão nos textos, nos quais se utiliza ora o termo reforço escolar, ora recuperação paralela. Entretanto, diante da análise das produções, pode-se perceber que ao reforço escolar cabe o conceito de ensino paralelo de caráter permanente ou contínuo, geralmente no contraturno das aulas regulares. Já recuperação, refere-se a um número específico de aulas com o objetivo de “remediar” as lacunas sobre determinado conteúdo, as quais comumente acontecem após o período de avaliações com o propósito de oferecer ao aluno uma nova chance de aprender o conteúdo. Ambos estão ligados a compensação referente à aprendizagem do aluno, porém o primeiro - reforço – pode ser oferecido durante todo o ano letivo, e a recuperação, como foi mencionado, em períodos específicos. Outra constatação quanto ao uso do termo está relacionada aos diferentes contextos em que é utilizado, isto é, os textos legais comumente abordam o conceito recuperação para discorrer sobre a proposta. Já a terminologia reforço é utilizada no cotidiano das escolas, embora nas duas situações a nomenclatura se refira a mesma atividade.

De igual maneira, reforço e recuperação - nos termos conceituais - possuem significados distintos. No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), o conceito sobre ‘refere a: “**1.** ato ou efeito de reforçar (-se); **3.** aumento de força; **4.** contribuição para a realização de uma tarefa; auxílio; **10.** apresentação do estímulo que desencadeia a reação incondicionada, em lugar de estímulo condicionado”; Já ‘recuperação’ é: “**1.** ato ou efeito de recuperar (-se); recobramento/reconquista da saúde, do bem-estar; **2.** volta à vida normal, ao ambiente social ou de trabalho; **4.** período de estudo [de um reprovado] em que se prepara para prestar.

Nos termos legais, a legislação brasileira indica a necessidade de algumas práticas organizacionais que atendam os alunos que apresentam dificuldades/defasagens na aquisição do conhecimento, entretanto, não pormenoriza como deve ser desenvolvida esta prática instituindo recuperação ou reforço, de acordo com a proposta pedagógica de cada rede de ensino (SILVA, 2010). Por esta razão são encontradas nas legislações brasileiras nomenclaturas diversas para tratar das ações de apoio ao aluno com dificuldade de aprendizagem, as quais: recuperação, recuperação paralela, tratamento especial, aceleração, entre outras. Já a terminologia reforço escolar é comumente utilizada nas produções acadêmicas que se referem ao cotidiano da atividade, como revelam as pesquisas científicas encontradas, bem como os textos construídos pelos professores deste estudo com base na legislação municipal.

Assim, nesta pesquisa optou-se por utilizar o termo reforço, instituído na legislação municipal com base no artigo 12 da LDB (BRASIL, 1996), que aponta como um dos critérios a "obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados e nomeados pelas instituições de ensino em seus regimentos".

A partir do excerto, pode-se concluir: (1) A obrigatoriedade da oferta de apoio aos alunos com insuficiência na aprendizagem; (2) As instituições de ensino têm autonomia para desempenhar os modos de execução para auxiliar estes alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem no percurso escolar; (3) O termo ‘de preferência’ dá margem a diferentes meios de se estruturar a atividade. O legislador buscou prescrever em forma de lei o atual conceito preeminente de que a educação é processual e, por tal razão, eventuais ajustes devem ser tratados no desdobramento do trabalho recorrente das instituições escolares, não somente no final do percurso ou ainda ao término das aulas regulares, como normalmente se fazia num tempo anterior à institucionalização da LDB (BRASIL, 1996) em nosso país.

Os resultados do estudo de Bergamin (2008) apontam que os programas de reforço têm resultados representativos sempre que desenvolvido de forma ajustada ao projeto político pedagógico da escola, como uma conduta de transformação que abranja planejamento, recursos

materiais, execução e comprometimento de toda equipe pedagógica. Para tanto, o desenvolvimento da atividade necessita prever a abrangência e o engajamento dos professores da sala regular e da sala do reforço. A gestão e a coordenação pedagógica da escola precisam também estar envolvidas com a proposta, de modo que todos venham atuar em práticas que garantam a funcionalidade do reforço: a construção da aprendizagem pelo indivíduo.

Nos Planos de Aula elaborados pelos professores deste estudo, o reforço aparece conceitualmente, em sua maioria, como uma ferramenta de apoio ao trabalho desenvolvido nas salas regulares, destinado aos alunos com *déficit* de conteúdo ou àqueles com dificuldades de aprendizagem.

A partir deste enfoque, a fim de analisar e compreender a perspectiva destes professores sobre o objeto em questão, buscou-se fundamento na Teoria das Representações Sociais, princípio abordado no subcapítulo que se segue.

2.2 Teoria das Representações Sociais

Necessitamos de um mundo imaginário para descobrir os traços do mundo real que supomos habitar, (e que, talvez em realidade, não passe de outro mundo imaginário (FEYERABEND, 1977, p. 42-43)).

O presente subcapítulo traz uma síntese dos elementos teóricos que compõem e fundamentam esta pesquisa, quando por sua vez buscou-se conhecer as representações dos sujeitos da pesquisa sobre o reforço escolar.

Para tanto, é apresentado um panorama a respeito da Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada originalmente por Moscovici, que procurou compreender e explicitar "como a produção de conhecimentos plurais pode contribuir para reforçar a identidade dos grupos, influenciando em suas práticas e reconstruindo seus pensamentos" (VERGARA; FERREIRA, 2007, p. 2).

Tratar de representações sociais é remeter ao conhecimento produzido, compartilhado e articulado socialmente a partir da constituição de uma teoria que tem como objeto as "práticas sociais e as diversidades grupais, cujo papel é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas" (SANTOS, 2005, p 21-22). É remeter ainda a um modelo teórico, um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção desse conhecimento.

A ideia de representação social, segundo Santos (2005), está associada a um objeto polimorfo, ou seja, passível de apropriar-se de formas e significados distintos para cada ambiente social e, simultaneamente, assumir relevância cultural para o grupo.

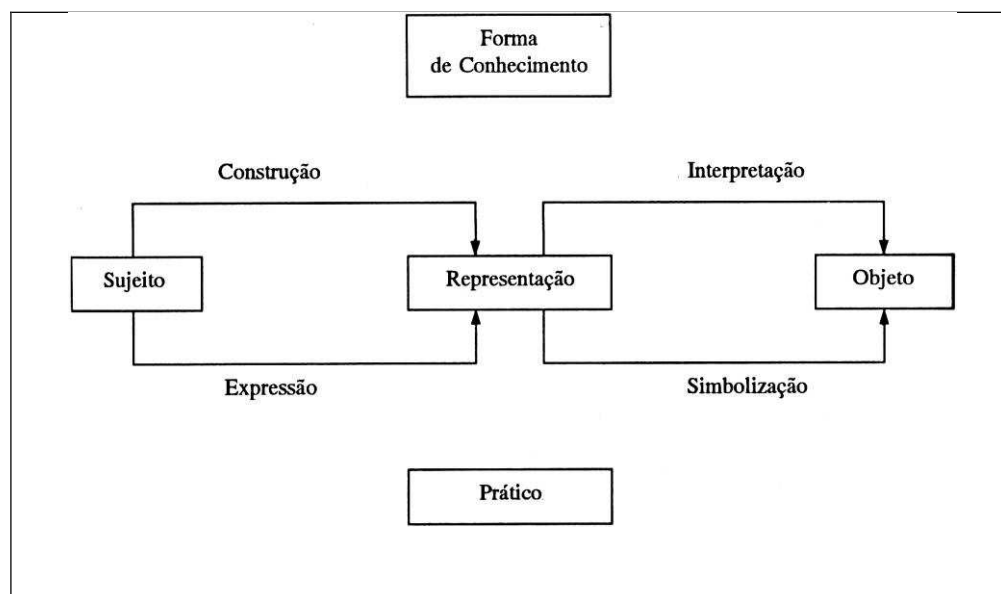
As representações sociais são formas de conhecimentos constituintes da psicologia social, entretanto, trata-se de um campo transdisciplinar, uma vez que outras vertentes, tais como a psicologia cognitiva, a filosofia, a história e a sociologia debruçam-se sobre esta modalidade, fazendo, dessa forma, um contraponto com o conhecimento produzido pela psicologia social. Assim, o conceito perpassa as ciências humanas e, com efeito, não se configura patrimônio de uma área particular (ARRUDA, 2002).

A gênese desta teoria é lançada por Moscovici a partir dos anos de 1960 quando é publicada a obra *La Psychanalyse, son image, son public* que traz o conceito seminal da teoria das representações sociais (TRS). Foi neste período que ocorreu o aumento do interesse pelos fenômenos do domínio simbólico, fazendo nascer, então, a busca de explicações que necessariamente abordariam as noções de consciência e de imaginário. Tempos mais tarde, a partir dos anos de 1980, as noções de representações e de memória social passam a fazer parte destas tentativas de explicação. Assim como acontece em outras áreas, os conceitos que surgem num determinado campo de conhecimento ganham uma teoria em outro. Embora originários da sociologia de Durkheim, é na psicologia social que as representações sociais desenvolvem uma teorização desdobrada por Moscovici, aprofundada e propagada por Jodelet. “A teoria passa a servir de instrumento para outras áreas, como a educação, a didática, o meio ambiente e até mesmo a saúde, apresentando diversificadas asserções teóricas” (ARRUDA, 2002, p. 128).

Nesse sentido, apresentar os múltiplos aspectos e dimensões do campo de estudos das representações sociais seria uma forma de procurar entender a transdisciplinaridade. Tal perspectiva, representada na Figura 2, tem a primazia de renunciar a compartimentalização dos territórios disciplinares e apontar a definição dos aspectos relevantes a serem abordados no estudo das representações sociais (JODELET, 2001).

Portanto, a figura 2 permite a visualização das duas principais dimensões deste campo de estudos, sendo: as formas de conhecimento prático, representadas no eixo 1, orientadas para a compreensão do mundo e para a comunicação. Já no eixo 2, as representações despontam como sujeitos sociais no tocante aos objetos socialmente valorizados. “Os dois eixos revelam conjecturas de caráter epistemológico sobre a propriedade do conhecimento” (SPINK, 1993, p. 301).

Figura 5. O Espaço de Estudos das Representações Sociais



Fonte: Adaptado de Jodelet (1989, p. 11).

Trata-se, como já ressaltado, de um campo de estudo transdisciplinar, ainda que caracterizado como abordagem psicossocial, no qual se destaca a contribuição da psicologia social, que procura visualizar o indivíduo e suas produções mentais como obra de sua socialização em um determinado contexto (SPINK, 1993).

É, pois, do panorama psicossocial que a presente pesquisa parte sua exposição, com a proposta de apresentar uma perspectiva da teoria psicossociológica das representações sociais, estabelecendo pontes com o trabalho do professor em relação ao reforço escolar. Assim,

O conceito de representações sociais, pelo viés da psicologia social, parte de uma abordagem que abrange seu objeto de estudo – a relação entre o indivíduo e a sociedade – e de uma atenção pela cognição que reflete sobre como os indivíduos e os grupos constroem seu conhecimento a partir da sua marca social (ARRUDA, 2002, p. 128-129).

Em outras palavras, investiga como ocorre a interação entre sujeito e sociedade para criar a realidade. Tal interação perpassa, seguramente, pela comunicação, traduzida por Moscovici (2003, p. 371) como elemento interdependente da representação social, pois “uma condiciona a outra, porque nós não podemos comunicar sem que partilhemos determinadas representações [...] uma representação compartilhada entra na nossa herança social quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação”. Dentre as diversas formas de comunicação,

o autor referido destaca a fala como o primeiro gênero de comunicação por meio do qual se constituem as representações sociais. Salienta ainda a difusão, a propagação e a propaganda como formas secundárias de comunicação.

Nesse sentido, só há representação social quando “o objeto se encontra implicado, de forma consistente, em alguma prática do grupo, aí incluída a da conversação e a da exposição aos meios de comunicação” (SÁ, 1995, p. 42).

A clássica definição de representações sociais de Jodelet (2001) traz a ideia de uma abordagem do conhecimento prático, elaborado tanto para a comunicação quanto para a compreensão do contexto social em que o homem está inserido. São, ainda, segundo Spink (1993, p. 302), “formas de conhecimento que não se reduzem aos elementos cognitivos (imagens, conceitos ou teorias), mas que têm de ser entendidos a partir das suas funções simbólicas e ideológicas”, ou seja, a partir de seu contexto de produção.

Dessa forma, as representações sociais precisam ser analisadas num movimento de articulação dos elementos mentais, afetivos e sociais, incorporando os elementos da cognição, da linguagem e da comunicação as relações sociais que interferem nas representações sociais e na realidade tangível e ideária sobre a qual elas estão inseridas (JODELET, 2001). Para Hall (1997), a representação atua simbolicamente para categorizar o mundo e nossas relações no seu interior.

De acordo com Chamon (2014, p. 8), o estudo das representações sociais nos possibilita aproximação de conhecimentos elaborados a partir da compreensão da prática social como descrita pela diversidade e pela complexidade de relações, “tecendo redes que ligam os sujeitos em interação”. Sendo assim, ainda segundo a autora, “essa rede de relações sociais na qual os indivíduos partilham significados está ligada a prática social, o que significa estar ligada ao fazer, sobretudo, ao fazer vivenciado em um domínio social”.

Spink (1993) defende que as representações sociais podem ser caracterizadas como formas de conhecimento que interpretam a realidade as quais se referem ao “desvelamento da teia de significados que sustenta nosso cotidiano e sem a qual nenhuma sociedade pode existir” (SPINK, 1993, p. 303). Ferreira (1975) conceituou as representações como a reprodução do pensamento, ou seja, o componente concreto absorvido pelos sentidos, os quais: imaginação, memória ou pensamento.

A representação social é, portanto, formada em razão do cotidiano dos sujeitos, traduzida num conhecimento do senso comum. Existe na medida em que se tenta nomear, construir relações simbólicas, interligá-las a realidade social e dirigir o olhar epistêmico para compreender como nesta realidade se constrói a interpretação dos símbolos existentes no

cotidiano. Diante desse entendimento, a afirmação de Moscovici (1978) incita a reflexão sobre a assertiva:

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas com a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1978, p.181).

Diante deste constructo teórico, é possível observar que a vida cotidiana está nos arredores do senso comum e, neste movimento se tecem as representações sociais desvelando, assim, o conceito que se mostra oculto. Para Moscovici (1978) pensar representação social é associá-la a experiências subjetivas dos sujeitos interligadas, ao mesmo tempo, como um produto e um processo.

Dessa maneira, quando se refere à atividade do sujeito, este pode ser compreendido enquanto “sujeito como produto e como produtor” da realidade social, visto que a representação é uma construção do sujeito enquanto ser coletivo, que “não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas”, resultados das composições – elementos e condições - em que surgem e dinamizam-se (SPINK, 1993, p. 303).

O estudo de Moscovici (1976) assumiu, assim, o grande propósito de oferecer uma ideia de sujeito não como um aparelho intra-psíquico, mas como produto e produtor de uma sociedade. Dessa maneira, ele ampliou a perspectiva de entrelaçar abordagens da sociologia e da psicologia considerando que a realidade social é organizada a partir do conceito de sociedade como produto humano e do homem como produto social. Em verdade, a sociedade existe enquanto realidade objetiva e produto humano. Assim,

Ao ser apropriada pelos sujeitos ela se torna uma realidade subjetiva. Nesse processo de apropriação da realidade, o sujeito não reproduz os elementos da realidade objetiva, há um processo de reconstrução da realidade, uma reelaboração humana nas quais aspectos cognitivos e sociais entram em jogo (SANTOS, 2005, p. 24).

Não se trata, portanto, de uma reprodução do sujeito, mas sua construção sobre o objeto. (Re) construção esta que ocorre a partir de informações que ele adquire de e sobre o objeto.

Estas informações constituiriam, segundo Silva (1998, p. 20), uma “matriz cognitiva do objeto” que possibilita, então, ao indivíduo compreendê-lo e agir sobre ele.

De acordo com Moscovici (1982, p. 71), a relação do sujeito com o objeto constitui “uma parte intrínseca do laço social e ele deve ser interpretado nesse quadro”, no qual

[...] a realidade é uma construção histórica, e uma construção da qual se pode seguir a história. Se há representações encarnadas na nossa realidade e na nossa linguagem, podemos julgar sua verdade histórica. De toda maneira, o construtivismo social, tal como o conceito, não é antinômico ao real nem ao verdadeiro. É um modo ativo de conceber toda a realidade, porque nós a fizemos e refizemos como o artista com sua obra (MOSCOVICI, 1984, p. 18-19).

Em consonância ao exposto, o estudo das representações sociais deve perseguir os elementos constituintes da representação – sujeito e objeto - e os princípios organizadores que estruturam o campo de representação. “A análise desse conteúdo e desses princípios deve ser guiada pela forma como a teoria do campo estruturado vê a gênese e a dinâmica das representações” (CHAMON, 2014, p. 9).

Como aponta a autora, o desenvolvimento teórico em representações sociais não define uma única metodologia para uma aplicação. Dessa forma, o pesquisador é quem deve determinar qual método se adapta às melhores condições para interpretação do fenômeno analisado. “Além do mais, as representações sociais não se apresentam como tal, exigindo um trabalho de reconstrução a partir de dados primários – opiniões, crenças, valores – que são colhidos pelo pesquisador” (CHAMON, 2014, p. 12)

Sendo assim, o estudo das representações sociais desponta indagações que emergem a busca de fontes teóricas que permitem discutir e analisar a interdependência entre indivíduo e grupo: De que maneira é possível captar o processo e o movimento das representações? O que leva um grupo a pensar e agir em conformidade em torno de um objeto social, que no caso desta pesquisa trata-se do reforço escolar? É nesse sentido que se buscou norteadores teórico-epistemológicos que nos chegam a tempo para responder estas questões.

O termo Representações Sociais pode ser designado a um conjunto de fenômenos e ainda ao conceito que inclui a teoria construída para explicá-los (SÁ, 1995). Assim, a teoria das RS pode ser caracterizada como um campo de estudos sobre a construção de uma realidade social. A Moscovici (1976, p. 26) se deve a justificativa de chamar as RS como sociais: “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e

a comunicação entre indivíduos”.

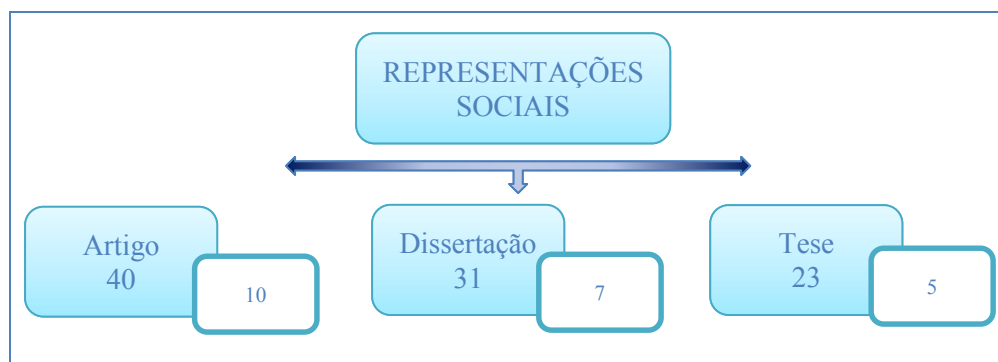
Para Jodelet,

[...] trata-se de conhecimentos inerentes de uma compreensão alcançada por indivíduos que pensam. Mas não sozinhos. A semelhança de seus pronunciamentos – se não com os dos interlocutores do momento, pelo menos com os outros grupos de que participe – demonstram que terão pensado juntos sobre os mesmos assuntos (JODELET, 1989, p. 12).

Isto é o que se compreende por uma interpretação psicossociológica da gênese dessa forma de pensamento social, que Moscovici designou Representações Sociais.

Os resultados das pesquisas relacionadas às representações sociais revelaram que os estudos da temática no cenário acadêmico manifestam sua representatividade, aqui especialmente relacionados aos professores. Deste modo, a pesquisa nas plataformas se ateve às análises das RS dos professores sobre determinado objeto, cujo resultado revela 40 artigos, 31 dissertações e 23 teses, totalizando 94 trabalhos.

Figura 6. Análise dos Resultados das pesquisas nas plataformas Capes Scielo (2005 - 2015): Representações Sociais



Fonte: Bibliotecas eletrônicas CAPES e SCIELO.

Os trabalhos analisados apresentam como eixo central as representações de ou sobre os professores. Jodelet é a pesquisadora que mais contribuiu para a propagação da Teoria das Representações Sociais. A autora alertou para o número de pesquisas no cenário brasileiro questionando se esta produção vem contribuindo para a formação ou para as representações do professor sobre os elementos do seu fazer docente.

O conceito de representações sociais, nos dizeres de Jodelet (1986) é sempre de alguém sobre algo. Trata-se de uma forma de conhecimento coletivo, desenvolvido socialmente por

indivíduos e por grupos, de forma que, diante de situações, objetos e comunicações, se tenha um posicionamento a eles pertinentes. Moscovici (2001) aplica o termo representações sociais para abordar a ideia do conjunto de conceitos e explicações gerados no cotidiano, na marcha das comunicações interpessoais.

Assim, por representação social,

[...] entendemos uma atividade de produção e comunicação de conhecimento, que é acionada quando um objeto ou evento, significativo e enigmático, aparece na vida social. Assim, o esforço de compreensão, de apropriação para tornar um objeto não-familiar em familiar, abstrato em concreto, ambíguo em definido, é um trabalho de representação social (SOUZA FILHO, 1988, p. 560).

O estudo das representações sociais se traduz na busca pela compreensão do como e do porque determinado sujeito ou grupo pensa daquela maneira e não somente o que os sujeitos pensam de um objeto. No caso desta pesquisa, buscou-se compreender as representações sociais dos professores sobre o reforço escolar, posto que se tenha aqui um grupo [professores] agindo e sendo influenciado por um objeto [reforço escolar]. Assim, se traz uma discussão acerca das questões que envolvem a função docente frente às condições da atividade do reforço escolar. Busca-se refletir sobre sua natureza, para não perder o propósito do devir da profissão quanto à aprendizagem do aluno e a formação do cidadão. Identificar os saberes e práticas que assumem o trabalho docente, procurando, nessa conjuntura, através dos processos propostos Moscovici (2003), depreender as representações sociais do grupo em análise. E ainda, detectar os diversos aspectos que refletem na prática no contexto das aulas do reforço.

Mediante tais implicações que atravessam a função docente, surge a necessidade de debates e de estudos do tema, a partir das representações sociais do professor. Para tanto, faz-se necessário direcionar as análises, à luz da teoria da teoria das Representações Sociais, sob os conceitos de Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Sá (1998), por possibilitar ao pesquisador interpretar e compreender os elementos e os fenômenos constituintes da prática social, oriundos da relação que os sujeitos estabelecem com os objetos.

Vale dizer que, ao tratar das representações sociais, é preciso considerar a realidade do grupo pesquisado. Isto significa abarcar quem são e onde estão os sujeitos, contextualizar o ambiente em que o grupo está inserido.

Os fenômenos de RS estão difusos em todos ambientes, “na cultura, nas práticas sociais,

nas instituições, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais” (SÁ, 1998, p. 21). São, por qualidade, plurifacetados, efêmeros, espalhados pelo mundo em constante movimento, presentes em diversas esferas de relação grupal. De acordo com Sá (1998), esses fenômenos não podem ser percebidos pelo estudo científico de uma maneira contínua, sem desvios, pois [...] “trata-se, como é característico da ciência, de simples aproximação da realidade. No entanto, convém que se persiga a conduta de aproximações criteriosas e meritórias de credibilidade” (SÁ, 1998, p. 21-22).

Em síntese, segundo Moscovici (2011), as RS são fenômenos específicos, cuja natureza precisa ser descrita e explorada. Referem-se a um modo próprio de compreensão e comunicação social. É, portanto,

[...] uma teoria que trata da relação do indivíduo com o objeto em vista da realização de suas necessidades dentro de um determinado contexto (conjunto das relações sociais e culturais) que o mesmo cria sua representação das coisas, fixando assim o aspecto fenomenal da realidade (SPINK, 1995, p. 76 *apud* MOSCOVICI, 1988, p. 230).

A partir dessa lógica, o subcapítulo a seguir traz a caracterização do contexto do estudo em questão, descrevendo quais elementos compõem a esfera na qual os sujeitos da pesquisa trabalham e elaboram suas representações.

2.3 Educação do Campo

[...] o fizeram acreditar que o aprendizado era desnecessário, pois para pegar no cabo da enxada não se precisava de leitura (BEZERRA NETO, 2003, p. 121)

No quadro da educação brasileira, uma das questões prioritárias refere-se à Educação do Campo, devido à escassez de políticas públicas específicas, dada sua característica complexidade e suas vastas demandas (BRASIL, 2006, p. 10). Para ilustrar tal apontamento, vale destacar o fato de que somente depois de mais de 70 anos de existência, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) se prontificou a criar um espaço formal para abordar a temática da Educação do Campo, suas implicações e discussões à volta de uma política nacional.

O termo ‘Campo’, nos dizeres do MEC (2006), tem um significado que incorpora diferentes espaços e valores, diferentes sujeitos e culturas, diferentes hábitos e costumes. Por esta razão, por sua amplitude é que o campo configura-se como “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2006, p. 13-14).

Historicamente, as experiências e as lutas da educação do campo colocam em evidência o percurso marcado pela desigualdade social na educação brasileira. “Também, dão ênfase aos diversos problemas “estruturais e conjunturais”, como é o exemplo da concentração da terra e da geração de empregos nas pequenas propriedades” (SOUZA, 2012, p. 752).

Dessa forma, são diversas as desigualdades presentes no campo e nas cidades brasileiras. Ainda assim, como escreve Wanderley (2000), no campo elas são mais evidentes e englobam diversas categorias:

Sem sombras de dúvida, a realidade no campo continua sendo uma questão historicamente recorrente, predominando aí uma situação das mais injustas e desiguais. Ela recobre necessariamente as três realidades – indígena, negra e feminina – já que entre os segmentos sociais rurais são encontradas parcelas populacionais proporcionalmente mais oprimidas, exploradas e excluídas (WANDERLEY, 2000, p. 752).

No que se refere ao percurso legal da educação do campo, de acordo com Mello (2005), a primeira lei nacional sobre o sistema de ensino no Brasil se deu na década de 1940, com as leis orgânicas, e posteriormente em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases. Ou seja, durante o longo período de 400 anos o Brasil funcionou sem ter uma Lei Nacional direcionada ao campo. Todavia, Ferreira (2014) afirma que mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (BRASIL, 1961), não houve significativos favorecimentos à educação dos povos do campo, pois esta ficou responsabilizada pelos municípios, que, em grande parte não tinham condições de promovê-la com qualidade.

Por esse ângulo, as políticas públicas educacionais chamam para si dois equívocos comuns: o primeiro, quando não identifica as expressivas diferenças entre as configurações do campo e da cidade e, o segundo, quando não percebe a diversidade interna do próprio campo (BRASIL, 2006, p. 16). Em vista disso, organizar outro modelo de vida no campo exige políticas públicas que abordem os limites, as possibilidades e os desafios postos pelas muitas realidades culturais vivenciadas pela população do campo.

Molina (2006) ressalva que “não há possibilidade de construção de justiça social no Brasil sem efetuar (mos) profunda e radical mudança no acesso a dois bens fundamentais: terra e educação” (MOLINA, 2006, p. 7). Tal justiça social se confirma com respeito à diferença e pressupõe a oferta de requisitos diferentes, valorando os princípios da igualdade e da diversidade, bem como dos elementos comuns a todos os sujeitos sociais: “a unidade na diversidade”.

A partir dessa perspectiva, é importante dizer que a oferta de condições diferentes considera a distinção entre os modos de vida dos sujeitos do campo e da cidade, bem como suas necessidades, seus valores e culturas. Neste contexto,

[...] o sujeito social do campo, unido pela utopia, é capaz de mudar ou assegurar o direito para o conjunto de seus pares. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-teórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas (BRASIL, 2006, p. 17).

Esta matriz está relacionada à tradição, na qual os povos do campo são dotados de um costume - construído e consolidado coletivamente -, aperfeiçoando assim suas capacidades inseridas nessa tradição, ou seja, é a matriz formadora deste povo, que demarca e determina tanto quanto os movimentos sociais (ARROYO, 2006).

Surge aí uma tensão entre a tradição camponesa e o modelo de políticas generalistas, visto que as políticas públicas educacionais não oferecem espaço para as qualidades específicas dos sujeitos e dos grupos, isto é, para os coletivos específicos. "Ou são pensadas para o urbano - e, por conseguinte, adaptadas para o campo - ou são pensadas como gerais e universais" (ARROYO, 2006, p. 53).

Nesse sentido, a inexistência de um sistema educacional e de diretrizes pedagógicas direcionadas às escolas do campo contribuiu para a má qualidade do ensino oferecido nestas instituições, vitimando para além das populações no campo, toda população brasileira. Tal exclusão influencia significativamente no aumento pelo desinteresse pela escola por aqueles que permaneceram no campo e ainda para o êxodo rural, elevando assim as taxas de analfabetismo. A lógica estabelecida pelos moradores do campo se traduz em: sair do campo como a única alternativa que lhes resta. “[...] as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo” (CALDART, 2003, p. 66).

Perante esta realidade, contrária às políticas generalistas, a educação do campo tem

como um dos seus fundamentos a valorização dos sujeitos, assim como o modo de vida e de trabalho, no qual se buscam meios para a valorização também da agricultura familiar “[...] as teorias pedagógicas não fariam sentido diante de um campo esvaído, para um campo sem sujeitos, ou, dito de outra forma, para uma ruralidade de espaços vazios” (MOLINA, 2006, p. 1).

Entretanto, a temática Educação do Campo ainda é negligenciada nos documentos oficiais, tal qual ocorre com a educação pública em geral. Uma educação excludente, que prioriza a educação das elites, configurada como superior em relação à educação do povo (FERREIRA, 2014).

O Brasil possui, em razão de sua grande dimensão territorial, uma considerável parcela populacional que ainda é residente do campo e dele se mantém. Por esta razão, é preciso cautela ao tratar da educação, pois, segundo Bezerra Neto (2003, p. 121), existe um lado cruel da educação quando esta beneficia uma pequena parte da população em prejuízo de sua grande maioria, ou ainda, quando “submete o trabalhador rural a uma situação de inferioridade o fazendo crer que seu aprendizado não é necessário, pois para os afazeres do campo não é essencial adquirir conhecimentos”.

Em vista disso, para Chamon (2011), a Educação do Campo deve reverenciar, antes de tudo, os processos de formação do sujeito e de sua produção perante um projeto que se apresente para além da dimensão escolar, que se articula com os aspectos sociais e econômicos do campo. Segundo a autora, é nessa perspectiva que se insere a Educação do Campo, a qual a valorização do aprender vai além da mera transmissão de conhecimentos, caracterizando-se pelo estreitamento das propriedades ligadas à sua realidade fundada no tempo, nos sujeitos e na memória.

Portanto, a escola pensada numa lógica político-pedagógica para estes sujeitos só pode ser construída pela população do campo, incorporando então ‘o jeito do campo’ e, por consequência, suas formas de organização de vida como um todo.

Construir uma proposta de educação básica que assuma e respeite efetivamente a identidade do meio rural é o grande desafio enfrentado por aqueles que defendem a educação do campo para além das escolas. A proposta exige o reconhecimento do modo de vida do campo, sua cultura e forma de organização do trabalho partindo, então, da realidade vivida por homens, mulheres e crianças que ali vivem. “[...] esses movimentos ressignificam-se como sujeitos coletivos, e à sua educação, assumindo o campo como espaço histórico de disputa da terra e pela educação” (HENRIQUES *et.al* 2007, p. 13).

Evidencia-se ainda que outro importante elemento que compõe a problemática da

Educação do Campo e que deve ser trazido à discussão refere-se ao aspecto pedagógico-docente, no qual:

Os educadores e as educadoras comprometidos com ideais pedagógicos humanizadores e libertários, precisam se dispor a ajudar os sujeitos do movimento social a fazer a leitura pedagógica de suas próprias ações para que isto se transforme em matéria-prima para a constituição do ambiente educativo da escola. Não basta dizer ou saber que o movimento educa; é preciso compreender como isto acontece e como pode ser traduzido na cultura escolar (CALDART, 2000, p. 72).

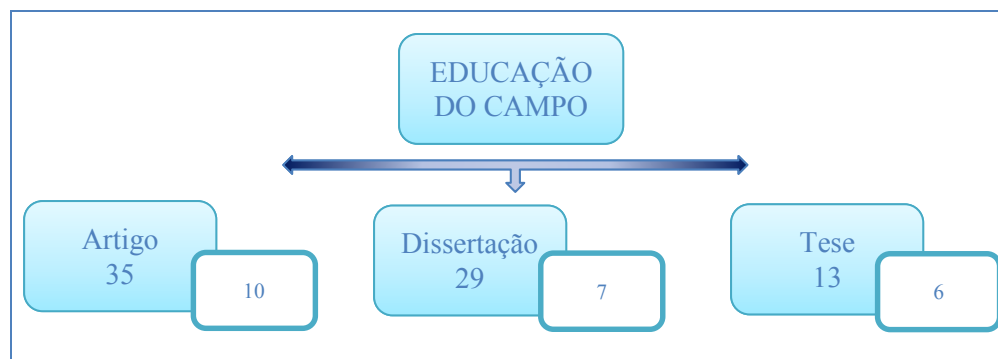
Em face disso, é necessário que os docentes - sujeitos das ações educativas - se reconheçam como formadores de cidadãos e, portanto, como trabalhadores do humano, para além da atuação como professores de conteúdos de alguma disciplina, que compreendem a importância de questionar sobre suas direções políticas e pedagógicas e sobre suas contribuições perante a construção do ser humano (CALDART, 2000).

Ao investigar as práticas pedagógicas dos professores, Oliveira (2014, p. 114) afirma que em se tratando da educação do campo, foram encontrados significativos progressos na direção da organização dos movimentos e das reivindicações “[...] mas ainda há estagnação, quando se olha para dentro da escola e observa sua estrutura, o que torna visível que pouco ou quase nada mudou”.

Arraigados em nossa sociedade, os preconceitos sobre a imagem do ambiente rural permeiam a educação oferecida aos moradores do campo que, segundo Arroyo (2004), trata os valores e os saberes do campo de forma depreciativa, com condutas ultrapassadas que devem ser esquecidas e/ou superadas. Daí a justificativa da educação básica querer impor para a escola rural um currículo pensado nos valores urbanos.

No que se refere à temática da Educação do Campo articulada às políticas públicas em educação, a análise permitiu identificar que no período entre 2000 e 2015 foram geradas 77 produções, revelando que as produções acadêmicas vêm buscando contribuir com a discussão acerca do Campo e seus desdobramentos enquanto espaço singular que exige atenção das políticas governamentais e da sociedade civil, abordadas aqui especialmente com relação à educação. Destes trabalhos, 23 foram selecionados para este estudo, distribuídos entre sete teses de doutorado, seis dissertações de mestrado e 10 artigos, como apresenta a figura a seguir.

Figura 7. Análise dos Resultados das pesquisas nas plataformas Capes Scielo (2005 – 2015): Educação do Campo



Fonte: Bibliotecas eletrônicas CAPES e SCIELO.

Nota-se que a Educação Rural surge nas esferas políticas ainda com uma visão dicotômica do ensino, na qual as perspectivas de urbano e rural, indústria e agricultura; moderno e atrasado nortearam o ideário da educação para o campo, gerando então o modelo urbanocêntrico, cuja visão do campo se traduz em lugar de incultura, em processo de extinção a partir da industrialização e da urbanização dos municípios brasileiros (SILVA, 2009). De acordo com o autor, o conceito urbanocêntrico diz respeito a uma concepção de educação na qual o modelo de ensino utilizado pelas escolas urbanas é transferido para as instituições de ensino localizadas na área rural, cujos valores e concepções privilegiam a cidade e os processos urbanos (SILVA, 2009).

Para Martins (2004), a racionalidade sobre um modelo universal e globalizante desqualifica a diversidade dos sujeitos, pois:

O formato universalista de ensino, que não tocava nas contradições do mundo, nem levava em consideração o chão onde pisava. Aliás, tanto a noção quanto as práticas que ela anima e inspira, advém da crítica a esta “descontextualização” da educação escolar, de suas práticas e saberes (MARTINS, 2004, p. 29).

Nesse sentido, a ação educativa contextualizada tem como princípio a valorização dos saberes das práticas sociais constituídas no âmbito cultural, social político e econômico, permeando a luta pelo direito à igualdade, a partir das diferenças. Nesse caso, há um questionamento sobre os estereótipos homogeneizadores que “traduz a necessidade dos grupos sociais assimetricamente situados em acessar a educação” (SILVA, 2010, p. 81). Para tanto, o diálogo transcultural representa o ponto de partida e o de chegada mediante o processo de

construção de uma política de educação centrada no multiculturalismo, na qual:

[...] não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se a cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma para si, somente como se faz possível crescerem juntas e não da experiência da tensão permanente provocada pelo todo-poderoso uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1994, p. 156).

Em vista disso, a identidade da escola oriunda dos sujeitos sociais a quem se determina é firmada a partir de um currículo que tem a realidade como fundamento, no qual os conteúdos são definidos com a finalidade de atender os Povos do Campo em suas singularidades, dentre as quais se manifesta a educação (SILVA, 2009).

A terminologia Povos do Campo é utilizada em diversos documentos de movimentos sociais para expressar a heterogeneidade dos sujeitos do campo, a saber: agricultores, familiares, assentados, acampados, ribeirinhos, extrativistas comunidades quilombolas, caiçaras, comunidades de fundo de pasto, pantaneiros, faxinalenses que produzem sua vida em relação direta com a terra, a floresta e as águas, entre outros, considerando as diferentes características de gênero, geração, raça, etnia e orientação religiosa. (SILVA, 2009).

O Movimento da Educação do Campo, na dimensão sócio-política, entende os Povos do Campo como sujeitos de direitos, no qual a escola assume o cerne das discussões, cuja reivindicação está pautada no acesso e na permanência desses sujeitos nas instituições de ensino. Trata-se de um projeto educativo que valoriza os sujeitos como seres históricos e coletivos, na perspectiva do pertencimento desses a um grupo e a um contexto. Para Souza (2006) os sujeitos históricos e coletivos absorvem as lutas sociais e se organizam pelas transformações das conjunturas em função de uma maior participação social, pela afirmação do respeito e da dignidade de todos: homens, mulheres, crianças, diferentes etnias, idades, condições sócio-econômico-culturais em novas relações de poder. Sendo assim, os Povos do Campo se tornam os sujeitos da construção de um novo modo de viver em sociedade e de uma nova escola.

A formulação das práticas pedagógicas que desencadearam o Movimento da Educação do Campo traz em sua gênese a matriz da Educação Popular, especialmente na obra e na atividade de Paulo Freire, ocorrida na América Latina nos anos de 1960, cujos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos e pedagógicos norteiam a compreensão de educação como

atividade capaz de contribuir no percurso de transformação e de emancipação social. Segundo Souza (2001, p. 32), é “uma aposta na capacidade humana de reinventar a si mesmo e a sociedade, de transcender a partir de sua imanência”.

O alicerce desta proposta educativa, portanto, torna-se a articulação dos movimentos sociais como espaços educativos e de formação humana como enunciadores de um projeto de campo e de sociedade para o país. Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas no campo o concebem como lugar de vida, de pluralidade, de contextos que articulam os saberes e valorizam a relação humana com a natureza, com o próprio homem e com seus pares (SILVA, 2009).

Portanto, contextualizar a ação educativa é uma maneira de participar e de intervir no mundo, visto que o reconhecimento da dimensão política desta ação perpassa a dimensão humana, o que possibilita a formação do que Demo (1996) denomina ser o homem político, enquanto sujeito que se posiciona como criador e não apenas ser como objeto. Nesse sentido,

O homem político é aquele que tem consciência histórica, sabe dos problemas e busca soluções. Não aceita ser objeto. Quer comandar seu próprio destino. E amanhece o horizonte dos direitos, contra os dados e contra a imposição. Ator, não expectador. Criativo, não produto. Distinguímos nas civilizações e nas culturas a marca do que o homem foi e é capaz de fazer (DEMO, 1996, p. 17).

As lutas por políticas públicas de educação, saúde, infraestrutura, lazer, segurança, assessorias técnicas e de extensão rural pelos Povos do Campo tornaram-se estratégias essenciais para a criação e a implementação das escolas no campo. Não obstante, tais políticas necessitam ser efetivadas por meio de definições claramente expostas, com recursos publicamente transparentes e mecanismos que venham possibilitar e fortalecer as propostas do campo.

Diante do exposto, aporta-se para reflexão seguinte, na qual alguns conceitos acerca da educação inclusiva são chamados para discussão à luz dos princípios da igualdade, em face da diversidade. Pois, sabe-se que a escola é espaço vivo e pulsante de uma variedade humana, cujo aluno, cada aluno, tem sua singularidade nas diversas perspectivas socioculturais e cognitivas. Respeitar e reconhecer essa diversidade é dever e trabalho da escola, que deve então desenvolver mecanismos que garantam o atendimento pleno de todo aluno que ali chega.

2.4 Fracasso Escolar X Educação Inclusiva

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SOUZA SANTOS, 2003, p. 56).

O subcapítulo em questão versa sobre inclusão na educação com vistas ao enfrentamento do crescente fenômeno do fracasso das escolas brasileiras. Para tanto, evidencia-se de maneira concisa o panorama histórico do fracasso escolar, cuja circunstância culminou na necessidade de se criar ações corretivas ou suplementares para o ensino básico. Em razão disso, foram estabelecidas medidas legais que viessem garantir a complementação das práticas pedagógicas do ensino regular, quando insuficientes a alguns alunos, de modo a firmar os fundamentos democráticos e igualitários na educação.

A escola, desde o século XVIII, é vista como a instituição mais adequada para educar as crianças. Por esta razão, em diversas partes do mundo, foram criados e consolidados inúmeros sistemas de ensino (NÓVOA, 1995). No Brasil, por sua vez, a história da escola como uma instituição indispensável para a formação das crianças é mais recente, pois só ganhou efetiva expansão a partir da segunda metade do século XIX, com a massificação do ensino público.

Tal fenômeno da escolarização em massa retratou diversos aspectos comuns no território brasileiro, especificamente: a responsabilidade do Estado pelo ensino público, a laicização do ensino, a nação e a pátria como elementos condutores da cultura escolar, a educação popular configurada como proposta de estabelecimento de uma nova organização social.

Por conseguinte, os ideais e as políticas de inovação educacional no final do século XIX e início do século XX impulsionaram a organização dos Estados-nação e sua modernização social. Da mesma forma, no Brasil, a educação pública foi elevada à condição de redentora da nação e compreendida como importante dispositivo para seu progresso (NÓVOA, 1995).

Contudo, ainda que se tenha estabelecido o projeto educacional destinado à população, não era o caso de promover todo o ensino a toda sociedade, posto que a escola era ofertada nos padrões das elites da época que visavam normatizar exclusivamente os movimentos populares que postulavam ensino público.

Assim, apesar da intenção da escola pública brasileira nas primeiras décadas do século

XX ter sido a escolarização das camadas populares, só foram absorvidos aqueles concernentes às áreas ligadas ao trabalho nas cidades. Deste grupo ficaram suprimidos do ensino público os pobres e os negros. Quando, somente por volta de 1920, estas categorias começam a postular o seu lugar na educação pública escolar. Este cenário, então, desperta na elite brasileira a preocupação com a ordem do sistema capitalista, o qual dependia da instrução da massa para o mercado de trabalho.

Se o reconhecimento e a expansão da escola à toda população foram tardios, a sua valorização se acentuou nas últimas décadas, trazendo ao país legislações e regulamentos acerca do processo de democratização e universalização da educação básica para todos.

Contudo, a passagem à massificação da educação acarretou diversas consequências para o sistema público de ensino, como o crescente número de alunos com baixo desempenho escolar, altos índices de repetência e evasão, analfabetismo etc., o que acabou resultando no fracasso da escola pública. Logo, entende-se que o fracasso escolar discorre de uma realidade indissociável do percurso histórico da educação e do processo de escolarização das camadas populares.

Apesar de todo o progresso alcançado pela sociedade brasileira nas últimas décadas (inúmeras iniciativas dos governos em direção à erradicação do analfabetismo, aumento da oferta da escolarização, combate a repetência e a evasão, projetos em prol da qualidade do ensino), a existência do insucesso escolar ainda perdura nas instituições de ensino brasileiras.

Por ser uma problemática remota da educação, o fenômeno do fracasso escolar é objeto de diversos debates científicos e políticos, os quais procuram analisar as causas e apresentar possíveis soluções para o problema. Em razão disso, alguns autores discutem o tema a partir de teorias que buscam desmistificar conceitos e ampliar o entendimento acerca das causas do fracasso.

Charlot (2000) defende a não existência [literal] do objeto de pesquisa fracasso escolar. Para o autor, o que existe são ocorrências sob essa denominação. O fracasso escolar é entendido, assim, como uma interpretação genérica, uma forma de compreensão que envolve diversos fatores, como desempenho insatisfatório do aluno, repetência e evasão escolar, dificuldade/distúrbio de aprendizagem etc.

Para Patto (1997), a concepção de fracasso escolar sofreu mudanças ao longo da trajetória da educação. Ao final do século XIX surgiram as primeiras definições acerca do fenômeno. De natureza médica e racista, essa perspectiva embasava-se nos sistemas genéticos e biológicos do ser humano, pelos quais se buscava apresentar comprovações empíricas sobre a inferioridade de pobres e negros, pretendendo fundamentar as diferenças sociais entre estes e

a camada dominante. Esse enfoque partia do princípio de que em uma sociedade que promove oportunidades iguais para todos, triunfam os mais habilidosos ou os que apresentam maior capacidade de adaptação mediante a constituição social-econômica.

Já a Psicologia Diferencial teve influência entre a década de 1930 até meados da década de 60 do século XX. Pautada na investigação das dissemelhanças de desempenho existentes entre as crianças, compreendia o fracasso escolar com base nas diferenças individuais entre os sujeitos. Neste caso, as diferenças podiam ser problemas físicos, sensório-motor, cognitivo e neurológico, emocional e de regulação (PATTO, 1997).

No início da década de 1970 as justificativas não mais concentravam-se nas características pessoais dos estudantes, deslocaram-se para a família e para o ambiente, cuja explicação estaria na carência cultural e na diferença cultural. A teoria da carência cultural presume que o fracasso escolar decorre da deficiência ou abstenção cultural do aluno resultante da precariedade em que vive. Com base nessa teoria, diversos projetos de educação compensatória foram desenvolvidos no Brasil, favorecendo o “aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar” (PATTO, 1997, p. 47).

A teoria da diferença cultural, por sua vez, aponta a desigualdade entre os padrões culturais da classe média e os das crianças de famílias pobres como responsável pelo fracasso escolar. De acordo com esta concepção, o modelo nos quais se baseiam os programas educacionais foram pensados para atender a classe média. Evidencia que o fracasso da escola se encontra na impossibilidade de avaliar a capacidade da criança ou mesmo na falta de conhecimento sobre os processos mentais que levam a criança a adquirir o conhecimento. Além disso, defende que existe uma inabilidade em mediar o conhecimento prático e os conhecimentos normatizados do currículo escolar.

Nessa perspectiva, a teoria de diferença cultural reitera a responsabilidade para cada escola, depositando na capacidade do professor, no trato as diferenças individuais dos alunos, a determinação do seu sucesso ou fracasso.

Diante disso, o presente estudo se volta à discussão sobre a construção de uma escola que reconheça e trabalhe com e na diversidade, oportunizando o acesso e a permanência a todos, como garante a Constituição Federal de 1988. Tal igualdade de oportunidades é assegurada no momento em que se compreende que esta independe das condições individuais, culturais ou sociais dos sujeitos, pois deve abranger a pluralidade que é própria dos sujeitos. É neste sentido que a Constituição define o acesso e a permanência dos alunos na escola com base no princípio

da igualdade. Sendo assim:

A Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos, prevendo a igualdade de aptidão, uma igualdade de possibilidades virtuais, ou seja, todos os cidadãos têm o direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico. Dessa forma, [...] o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se igualam, é exigência tradicional do próprio conceito de justiça (MORAES, 2006, p. 33).

Entretanto, a garantia dos direitos é insuficiente quando se tem ainda pensamentos e atitudes contrárias às práticas inclusivas, pessoas desfavoráveis ao reconhecimento e inserção das diferenças, currículos que não dão conta de atender uma população diversificada, espaços desprovidos de elementos de acessibilidade, ações que insistem na uniformização dos educandos e na negação dos seus direitos (FONSECA; PIMENTA, 2012).

A luta pela real inclusão educacional tem no pluralismo o princípio que fundamenta o ensino. Nela, a multiplicidade de seres e saberes é traduzida em um dinâmico movimento de oposição às fronteiras entre os considerados normais e os diferentes e na valoração da natureza histórica dessas diferenças. Diferenças estas ocasionadas e sustentadas por relações de poder, não podendo, portanto, ser naturalizadas e reduzidas à tolerância. Mantoan (2004) evidencia que os ambientes educacionais são comumente protecionistas, limitados e dirigidos a indivíduos específicos, configurando-os como espaços segregacionistas. Tal realidade é despontada pelo fato dos desígnios éticos em que se norteiam as políticas inclusivas serem extremamente conservadores, revelando uma perspectiva que fortalece e mantém a segregação social.

O reconhecimento das diferenças pressupõe o reconhecimento da diversidade humana como princípio substancial à democracia. Dessa forma, a escola não pode deixar de atender as necessidades individuais de seu alunado, o que implica no respeito as diferentes formas de aprender e na adequação das suas práticas de ensino diante da diversidade que recebe. Para Arroyo (2007), estruturar a escola, os tempos, os conhecimentos, o que e como ensinar e aprender, respeitando a singularidade de cada natureza não é uma escolha a mais nas diversas formas de organização escolar e curricular, é uma regulamentação do direito que os alunos têm de serem considerados e respeitados em seus tempos, sejam estes humanos, mentais, culturais ou éticos.

De acordo com as ideias de Booth (1998), a redução das desigualdades e das

discriminações acontece por meio da educação - como direito - aplicada em práticas sociais que possibilitam uma aproximação entre os sujeitos que compõem a instituição escolar. Tal fundamento orienta a proposta de inclusão na educação, pois:

[...] por “orientação inclusiva” entendemos os esforços empreendidos pela instituição educacional (e seus membros) no sentido de se minimizar, ou eliminar, as barreiras que estudantes possam sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica, por conta de suas diversidades oriundas de gênero, etnias, condições sociais, situações familiares, religião, habilidades acadêmicas, etc. (BOOTH, 1998 *apud* SANTOS, 1999, p. 3).

Ao longo da história, o reconhecimento das questões que dão sentido à discussão sob o direito de todos à educação corrobora com a luta da inclusão na cultura escolar. Os direitos humanos, de acordo com Tavares (2003, p. 13), seriam direitos naturais de todos os sujeitos e possuiriam caráter único, pois independeriam de nacionalidade, raça, gênero, idade, condição social ou do reconhecimento pelo Estado. Tais direitos universais “atenderiam a pluralidade, suscitados da própria essência do ser humano, e não moldável de acordo com as características de cada grupo”.

No contexto educacional brasileiro, apesar da educação ser incorporada como um direito, o interior dos estabelecimentos de ensino reproduz de forma incessante o panorama das desigualdades, no qual evidencia-se:

[...] a contrariedade da convivência com o multiculturalismo aduzido nas instituições e nos profissionais envolvidos no processo escolar que transforma a escola em uma condição de “não-lugar”, o que impossibilita os sujeitos de criarem um vínculo de permanência e de referência com o espaço (FONSECA; PIMENTA, 2012, p. 6).

Fica evidente que os esforços devem partir de diferentes direções e que estes devem ser somados e articulados a fim de se lançar conjuntamente - políticas públicas, escola, família, comunidade, representações civis - às causas que dão corpo a uma educação com primazia. Na qual primazia se traduz em educar no contexto da diversidade, que precede o preparo para conviver com as diferenças diante de um panorama igualitário e não excludente.

Contudo, os limites encontrados para adequar as normas que garantem os direitos, como

é o caso de uma educação de qualidade para todos, acabam por promover um processo institucional que reforça a marginalização de alguns grupos sociais, negando, assim, a prática efetiva dos direitos humanos na sua amplitude. Gentili (2009, p. 1061) definiu esse tipo de processo como ‘exclusão includente’, chamando à responsabilidade a importância de “pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, alertando para o fato de que, a partir desta multidimensionalidade, faz-se necessária a construção de processos sociais de inclusão”.

Segundo as ideias de Fleuri (2003, p. 16-17), a convivência democrática entre os grupos que compõem a sociedade deve contribuir para um reconhecimento da pluralidade sociocultural, [...] “construindo uma acessibilidade para a visão positiva da diversidade, contribuindo para superar a atitude de medo e de indiferente tolerância ante o próximo”.

Trata-se de uma nova perspectiva baseada no respeito à diferença, materializada no reconhecimento da igualdade de direitos. Tal perspectiva configura uma proposta de ‘educação para a alteridade’, em outras palavras, uma proposta democrática ampla com vistas à igualdade e à dignidade, com respeito às características do outro (FLEURI, 2003).

A partir dessa perspectiva, está posto que a democratização da escola é um fato, visto que novos grupos sociais têm acesso a esse ambiente. No entanto, o que se observa é que o conceito de democratização está atrelado à ideia de massificação da educação e não a uma proposta de discussões abertas aos diferentes tipos de conhecimentos - novos saberes - próprios do universo dos desiguais.

Boto (2005) salienta que “os saberes escolares são demarcados pela ‘mundividência’ de matriz eurocêntrica, masculina, branca, capitalista e ocidental” (BOTO, 2005, p. 790). Já entili (2009) defende que os sistemas educacionais estão diante de fatores determinantes, no qual elenca: as condições sociais de pobreza e desigualdade de significativa parcela da população, as disparidades de oportunidades nas escolas, a desintegração dos sistemas educacionais, e por fim, os profundos impactos advindos de uma ideologia econômica e privada que insiste traduzir a educação como mercadoria a ser oferecida à sociedade. Tais elementos irrompem para a propagação das formas de exclusão, pois demarcam as enormes diferenças no âmbito educacional e regulam a negação do direito à educação.

Sendo assim, novas composições de exclusão são criadas quando os desiguais chegam à escola. Arroyo (2010) ressalta que a categoria ‘desiguais’ se revela na pobreza, na exploração do trabalho, no desemprego, nos oprimidos e segregados. O termo ‘excluídos’ entra no lugar das justificativas de políticas e até das análises e avaliações. Logo,

[...] excluídos dos bens culturais, dos espaços públicos de convívio social – incluindo-se a escola – e mantidos nos subúrbios sociais”. Segundo o autor, “a relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades deixa lugar as políticas de inclusão, a escola inclusiva e aos projetos e currículos inclusivos (ARROYO, 2010, p. 1391).

A escola - instituição marcada por uma série de confrontos e tensões - precisa reconhecer e dar conta de um pluralismo que chega sem distanciar-se do seu papel, a aprendizagem de todos. E para discutir a aprendizagem é importante discutir os seus partícipes, os seus interesses, esses desiguais que passam a fazer parte do cotidiano escolar, seres concretos e tangíveis.

Diante deste enfoque, os desiguais precisam ser vistos vinculados a suas particularidades e não como indivíduos que necessitam de assistencialismo do Estado. Mantoan (2011, p. 29) aponta que “os caminhos até então percorridos para que a escola acolha a todos os alunos, indistintamente, têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador do nosso ensino, em todos os níveis”. Sob esta ótica, reconhecer os desiguais está além das políticas assistencialistas preocupadas em disfarçar a desigualdade. É preciso entender tais indivíduos como protagonistas de um novo grupo que até então não tinham acesso aos espaços frequentados somente por aqueles com maior evidência na sociedade. Assim:

É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm, injustamente, prejudicado a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2011, p. 29).

Nos termos de Arroyo (2010, p. 233) “o histórico padrão segregador de conhecimentos” vem corroborar com a concepção de educação brasileira que privilegia as elites em detrimento de sua grande maioria.

Perante o exposto, é possível afirmar que as mudanças estruturais na escola e na concepção de aprendizagem vão além das medidas político-pedagógicas compensatórias, de modo que o desenvolvimento processual do aluno seja respeitado e trabalhado para sua autonomia escolar.

Para tanto, a perspectiva inclusiva transcende a conjuntura da deficiência, perpassando pelos grupos menos favorecidos e discriminados, compreendidos como sujeitos que necessitam de intervenções políticas e civis para que tenham assegurados seus direitos como cidadãos do mundo. Trata-se, de acordo com Arroyo (2010), de um olhar político-ideológico sobre um tema

que desafia os diferentes âmbitos da sociedade (políticas, setores públicos e privados, organizações não governamentais, comunidade como um todo) edificando, assim, a mudança de valores acerca da diversidade nos/dos seres humanos.

A proposta inclusiva, segundo o autor reportado, é bastante complexa e não pode ser entendida como um processo natural, pois, se assim o fosse, os valores morais e os princípios legais acerca da diversidade não precisariam ser discutidos. Constata-se que a diferença tende a ser encarada negativamente, já que incita para o ‘fora da normalidade’ ou mesmo para a intolerância.

2.4.1 Inclusão: produção acadêmica e discussão

A temática ‘inclusão na educação’ tem suscitado inúmeros debates nas esferas educativas, tanto no que se refere as políticas de inclusão, quanto no cenário das produções científicas. Apesar disso, ainda há muito que ser realizado, pois caso contrário, corre-se o risco de se permanecer na conservadora postura dos erros do passado frente ao tema. Patto (1988, p. 77) defende que as “pesquisas empíricas não têm permanecido insensíveis às mudanças ocorridas no discurso acadêmico sobre educação”, dado que a própria maneira de identificar os problemas de investigação tem se alterado. No entanto, é preciso que estas pesquisas estejam em conformidade com referenciais teórico-metodológicos que se adéquem à pesquisa educacional no sentido de contribuir para a compreensão do problema [da inclusão] mais fiel à sua complexidade.

Diante dessa perspectiva, a figura 8 apresenta o panorama geral e o recorte selecionado para este estudo das produções acadêmicas endereçadas à inclusão no contexto educacional, especificamente entrelaçadas aos estudos das políticas públicas, do currículo e das práticas pedagógicas, permitindo, a partir da análise dos dados, o desvelamento de importantes informações para um exame que venha contribuir para o avanço da discussão sobre a educação no Brasil. Assim, tem-se:

Figura 8. Análise dos resultados das pesquisas nas plataformas Capes Scielo (2005 - 2015): Inclusão



Fonte: Bibliotecas eletrônicas CAPES e SCIELO.

A pesquisa nos bancos da CAPES e da Scielo entre os anos 2005 e 2015 revelou que a produção sobre o tema inclusão e diversidade na educação tem sido abordado com significativo número de estudos. Dentre teses, dissertações e artigos científicos, foram selecionadas 84 produções acadêmicas. É pertinente ressaltar que o número aqui exposto refere-se à temática articulada ao termo mais amplo de inclusão, que vai além das deficiências. Assim, não foram incluídas as pesquisas direcionadas exclusivamente à Educação Especial, salvo os casos em que os estudos não se limitavam à discussão do deficiente ou da deficiência. Outro critério de seleção das produções foi o nível escolar a que se referia o estudo, demarcando, então, o ensino fundamental como categoria de recorte da pesquisa. Além disso, não foram incluídas as produções que tratavam concomitantemente de outras temáticas, como saúde, tecnologia, grupos sociais específicos (gênero, raça, religião), dentre outras.

Os objetivos dos trabalhos encontrados estão comumente voltados às políticas de inclusão, aos discursos dos profissionais, ao currículo e às práticas pedagógicas. Assim, de maneira geral, é possível perceber que existem diferentes abordagens acerca do conceito de diversidade e do trato às diferenças. O quadro 1, a seguir, traz um apanhado sobre os objetivos destes estudos, evidenciando suas distintas perspectivas.

Quadro 1: Excerto dos textos referentes aos objetivos das produções publicadas nos bancos da CAPES e da Scielo (2005 – 2015).

Políticas de Inclusão
Buscar compreender como as políticas de inclusão são gestadas e implementadas.
Buscar compreender como se estabelece a inclusão em função da política governamental que garante vagas a todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais de forma compulsória nas escolas.
Problematizar como a inclusão escolar, como um processo político-educacional, se intensifica na sociedade atual.
Mostrar como a inclusão escolar foi sendo constituída nas políticas nacionais e nos documentos escolares, movimentando práticas, nas quais podemos verificar a governamentalidade operando sob o conceito de normalização.
Currículo
Compreender as supostas amarras conceituais da educação sob as quais são fragilizados os atos de currículo, como também a resistência de seus atores a tais forças.
Realizar uma discussão sobre estigma e suas formas de manifestação no currículo da escola, tomando por base a noção de currículo oculto.
Didática
Realizar uma discussão sobre estigma e suas formas de manifestação no currículo da escola, tomando por base a noção de currículo oculto.
Realizar uma discussão sobre estigma e suas formas de manifestação no currículo da escola, tomando por base a noção de currículo oculto.
Discutir como a inclusão escolar está implicada na inclusão social em termos de cidadania, de participação e de acesso a diferentes espaços sociais.
Identificar como deve ser desenvolvido o projeto educacional emancipatório aos alunos com necessidades educacionais especiais, para que a educação tenha o objetivo de promover o desenvolvimento do aluno, e não o de atender aos anseios das classes dominantes.
Profissionais
Investigar os significados e sentidos produzidos pelo professor sobre a inclusão escolar do aluno com NEE e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva.
Descrever os discursos docentes relativamente às diferenças e à inclusão, tratando-os como fenômenos sociais visíveis na escola.
Investigar o trato com as diferenças a partir do ponto de vista das crianças e professores [...].

Fonte: Pesquisa do autor.

Os termos “emancipação, cidadania, acesso, promoção, desenvolvimento, direito, didática inovadora, especificidades”, entre outros, mostram-se presentes nestes textos referentes aos objetivos das pesquisas, e revelam a necessidade do dinamismo dos citados valores de maneira a subsidiar a problemática da inclusão.

A inclusão em educação, nos dizeres de Santos (2009) veio corroborar com o maior princípio já posto: o princípio da educação de qualidade como um direito de todos. Em consonância com o autor, a ação de incluir está relacionada à participação plural, na qual cada um tem sua singularidade respeitada como parte integrante de uma coletividade. Em outras palavras, trata-se de atender às particularidades a serviço do coletivo, de modo a superar as

ações paternalistas e assistencialistas comumente vistas no cenário da educação brasileira.

A inclusão desejada é aquela que entende o aluno como um ser constituído historicamente, a partir de uma determinada cultura, com particular modo de vida, dotado de habilidades e especificidades, as quais, necessariamente, devem ser consideradas e inseridas no grupo. Para Santos (2009), a inclusão é toda forma concreta de eliminar a exclusão. Entretanto, chama a atenção para a existência da exclusão de ‘fato’ e a de ‘risco’. A exclusão de fato está voltada às ações explicitamente discriminatórias no contexto escolar. Como é o caso de situações em que professores colegas ou qualquer outro membro da instituição escolar venham discorrer comentários desrespeitosos ou de teor negativo, ou ainda situações em que os alunos são agrupados por habilidades, classificando-os em mais ou menos capazes, entre outras situações.

No que se refere à exclusão ‘de risco’ - ou velada - estão os casos em que, os alunos são valorizados ou respeitados diferentemente, de modo que se tenha um olhar positivo sobre uns em detrimento de outros, ainda que na escola o discurso oficial seja o de promoção da democracia e da igualdade de direitos. Trata-se de ações ocultas, nas quais se encontram práticas administrativo-pedagógicas que determinam hierarquias de valores no grupo. A exemplo deste tipo de exclusão está o modo de avaliação instituído pela escola, que estabelece um padrão de resultados, cuja proposta é pautada em uma escala diferenciada de valores, que compara os alunos, determinando balizas e médias esperadas. Outro exemplo refere-se ao critério de qualidade da aprendizagem do aluno. No momento em que se valoriza demasiadamente a quantidade de conteúdo ao longo do período letivo em prejuízo de sua qualidade, está posto que veladamente a exclusão ganha força. A aprendizagem relevante, segundo Santos (2009) é possível quando os conteúdos transportam significação para a vida dos alunos.

Desta maneira, a proposta inclusiva exige desenvolver um novo significado a escola, na qual implica considerar diversos aspectos que compõem seu cotidiano, considerando as variáveis que interferem na afirmação de uma cultura inclusiva. Vale ressaltar que, diante da proposta de orientação inclusiva, é necessário que os agentes educativos tomem consciência, como educadores, de todas as situações em que a exclusão possa se manifestar, assumindo atitudes que as evitem ou as extingam. Para tanto, é necessário um olhar crítico e apurado, direcionado a identificar situações em que a discriminação possa acontecer, impedindo que tais situações se tornem uma prática cristalizada no contexto escolar (SANTOS, 2009).

Os conceitos de inclusão e diversidade, no entanto, parecem despertar incertezas nos profissionais envolvidos. Existe ainda certa indefinição sobre o ideário da inclusão e a quem se

destina, pois:

Ora ela é entendida como parte de um movimento mais amplo a favor da constituição de uma escola democrática e justa, que garanta acesso e permanência dos alunos em uma escola de qualidade, ora ela é vista como restrita a discussões sobre a integração de certos grupos em especial no sistema regular de ensino, como por exemplo, é o caso dos portadores de deficiência (SANTOS, 2002, p. 1).

Nesse sentido, para efetivamente se alcançar a inclusão, as práticas pedagógicas devem caminhar em função do pluralismo. Logo, “ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo - do ponto de vista de atitudes, do capital escolar, do capital cultural, dos projetos, das personalidades etc. [...] é construir identidades e trajetórias” (PERRENOUD, 1993, p 28). Trajetória esta construída no dia a dia da sala de aula, perante as atividades, a rotina, no exercício do relacionamento e nas inúmeras situações escolares. É nesta vivência que o despertar para o reconhecimento da diversidade ganha forças, mesmo porque esta multiplicidade é parte da natureza humana e social.

A presente discussão irrompe para o pressuposto da relação ‘inclusão e reforço escolar’, dado que a atividade surge com o objetivo de integrar o aluno com *déficits* de aprendizagem ao grupo do qual ele faz parte. Contudo, se de um lado o reforço pretende auxiliar este aluno - ao propor outra oportunidade de aprendizagem - de outro, a atividade pode suscitar segregação e estigmas, trazendo-lhe rotulações negativas e sentimentos de inferioridade perante a turma.

A ideia de existir um movimento político-pedagógico que busca uniformizar os níveis de aprendizagem a todos os alunos da sala, transporta os esforços para o conceito de homogeneidade e remete ao modelo de sujeito ideal pré-concebido, o que indica uma conduta excludente. Dessa maneira, tem-se que:

[...] a ação intervencionista das instituições públicas parte do pressuposto de que há homogeneidade entre as pessoas, e/ou o objetivo desta ação é o da homogeneização, não tratando os grupos sociais considerados “diferentes” como tais, mas na perspectiva de os igualar (BONETI, 2006, p. 21).

Na tentativa de encaixar todos os indivíduos na escola, o sistema de ensino carrega em si o conceito idealizado e elitizado de sujeitos e das necessidades deste sujeito. Para Castel

(2006), algumas pessoas podem até se favorecer com políticas intervencionistas, alcançando emancipação e potencialização de seu empenho. Entretanto, estes são a minoria e são neles em que se fundamenta o senso de ‘justiça social’. Os que não se enquadram, portanto, são excluídos do alcance de todos os benefícios anunciados pela política. Desse modo, os excluídos são indivíduos que se encontram dissociados de sua coletividade, cuja luta pelo pertencimento é solitária.

Castel (2000) discute também a utilização comum e perversa da nomenclatura ‘exclusão’. Justifica o autor que o termo, da maneira em que é usado regularmente, é vago e direciona sua atenção unicamente para os indivíduos excluídos, encobrindo ou negando as dinâmicas de dominação e os conflitos sociais que produzem os processos de exclusão. Tal negação favorece ainda mais a consolidação das práticas excludentes e culpabiliza o próprio sujeito pela sua condição.

À luz dessa reflexão, foi legítimo trazer para discussão o percurso histórico-social em que os sujeitos moradores do campo se constituem enquanto cidadãos de direito. Como reportado no subcapítulo 2.3, os povos do campo são sujeitos que necessitam de uma educação não adaptada, mas um ensino organizado para eles, com características inerentes ao seu modo de vida e que contemple suas especificidades.

Assim, diante do debate sobre a educação do campo, contexto deste estudo, sobrevém a discussão sobre como fazer uma escola vinculada à ‘vida real’, que atenda as singularidades dos sujeitos, no sentido de contemplar as múltiplas relações como questões da realidade concreta. E nesse sentido evidencia-se:

[...] a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a “vida real” lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um **currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social** (CALDART, 2008, p. 9, grifos do autor).

Trata-se de uma reflexão que corrobora com a ideia de escola unitária, mas que o unitário não pode ser confundido com um falso universalismo, ou seja, tratar de uma particularidade como se ela fosse universal. O unitário, nesse caso, é a ‘combinação do diverso’ e o campo historicamente não tem sido considerado em tal diversidade (CALDART, 2008).

Nessa perspectiva, a Teoria da Representações Sociais vem fundamentar este estudo,

pois, concebe o sujeito a partir do seu contexto social, uma vez que não existe separação entre o universo interno do indivíduo e o universo externo a ele.

A teoria propõe uma articulação entre o psicológico e o social, e considera uno ‘sujeito, objeto e sociedade’.

Moscovici (2011), afirma sentir repulsa diante do dualismo instalado entre o mundo individual e o mundo social. Sua finalidade é desenvolver uma psicossociologia do conhecimento que admita tanto os comportamentos individuais, quanto os elementos sociais. Não importa apenas a atuação [unidirecional] das circunstâncias sociais sobre as condutas individuais, mas a participação destes na organização das próprias realidades sociais (SÁ, 1993).

Para Moscovici (2011), os indivíduos não são meramente processadores de informações, e sim seres pensantes e ativos que constroem e comunicam permanentemente suas próprias representações e explicações específicas para as questões que se colocam a si mesmo.

Conclui-se que os tópicos que compõem o capítulo em questão fundamentam a conjuntura em que a pesquisa foi desenvolvida. No capítulo seguinte é apresentado o método de pesquisa, além dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados.

3 MÉTODO

[...] O método científico é comprovado e verdadeiro. Não é perfeito, é apenas o melhor que temos (SAGAN, 1980).

A confiabilidade da ciência é evocada amplamente para se investigar os fenômenos da sociedade. Atribui-se, implícita ou explicitamente, que por detrás desta confiança e respeito existe um método próprio que, quando seguido a rigor, resulta em conhecimento seguro.

Tem-se que toda pesquisa parte de conjecturas teóricas ou de visões de mundo que orientam a atividade investigativa e norteiam os caminhos do estudo. Tais paradigmas traduzem-se em diferentes concepções, correntes filosóficas ou pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. Segundo Borges e Dalbério (2007), “na produção do conhecimento científico, é necessário que sejam utilizados métodos e procedimentos adequados aos objetivos da pesquisa, cuja escolha deve contar com a direção de ideários ou matrizes epistêmicas” (BORGES; DALBÉRIO, 2007, p.2).

Na verdade, não há uma receita universal para se produzir ciência, pois o escopo científico é tão amplo e diverso que se descarta a ideia de um procedimento único, extensivo a todas as realidades. Ademais, é nítido para os especialistas que, mesmo em âmbitos mais restritos, a pesquisa científica não é ajustável a nenhuma estratégia fixa em termos de normas de aplicação automática.

Partindo desta premissa, no presente estudo foram utilizados diferentes procedimentos de pesquisa com o propósito de alcançar a maior abrangência do fenômeno em estudo. Chamon (2006) pontua que técnicas distintas podem ser utilizadas dentro de um mesmo método, entretanto sempre haverá uma que será a mais adequada. Nessa linha, Bauer e Gaskell (2010, p. 18) acrescentam que “[...] uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica”.

Para Gamboa (1996, p. 62), o método adotado está ligado à postura do pesquisador. “Existem múltiplas relações que interferem no resultado de uma pesquisa, o que não permite explicar o método por si mesmo sem considerar as condições histórico-sociais e as contextualizações teóricas da produção da pesquisa”.

Diante do exposto, em consonância com a proposta deste estudo, foi possível definir os caminhos e os procedimentos que conduziram a pesquisa e deram corpo à metodologia,

retratados nos dez períodos organizados no quadro a seguir.

Quadro 2: Procedimentos da Pesquisa

PERÍODO 1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> Definição do problema, objetivos e justificativa; Recolha de literaturas: listagem e seleção de autores e obras.
PERÍODO 2 SELEÇÃO DO MÉTODO	<ul style="list-style-type: none"> Definição da metodologia do trabalho; Seleção dos instrumentos de natureza qualitativa e quantitativa.
PERÍODO 3 BIBLIOGRAFIA INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisa bibliográfica (construção do estado da arte); Constructo do corpo teórico.
PERÍODO 3 SEMINÁRIO I	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do projeto de pesquisa à banca examinadora.
PERÍODO 4 PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS	<ul style="list-style-type: none"> Autorizações das Instituições Autorização do CEP
PERÍODO 5 COLETA DOS DADOS	<ul style="list-style-type: none"> Realização das entrevistas; Análise dos documentos; Registro fotográfico.
PERÍODO 6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	<ul style="list-style-type: none"> Categorização dos Dados qualitativos (<i>Software ALCESTE®</i>); Tabulação e Análise dos dados quantitativos; Triangulação dos dados
PERÍODO 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO (PARCIAL)	<ul style="list-style-type: none"> Discussão dos dados encontrados à luz da teoria de base.
PERÍODO 8 SEMINÁRIO II	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do trabalho à banca examinadora.
PERÍODO 9 CONCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> Considerações finais do estudo.
PERÍODO 10 QUALIFICAÇÃO, DEFESA E CORREÇÕES DO PERCURSO	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação da pesquisa/dissertação à banca examinadora; Sugestões/correções.

Fonte: Elaborado pelo o autor.

3.1. Tipo de Pesquisa

Este estudo, de natureza exploratório-descritiva, configura-se no campo de investigação qualitativa do problema, em que buscou-se traçar as características do objeto da pesquisa por meio da população selecionada, considerando então suas variáveis.

A opção teórico-metodológica de uma pesquisa, segundo Gunther (2006), tem seus desdobramentos nas experiências e nas técnicas, que devem considerar os recursos disponíveis para abordar determinada pergunta científica. Nesse sentido, ao pesquisador cabe a tarefa de encontrar e atribuir à linha teórico-metodológica que o aproxime dos resultados, permitindo, no

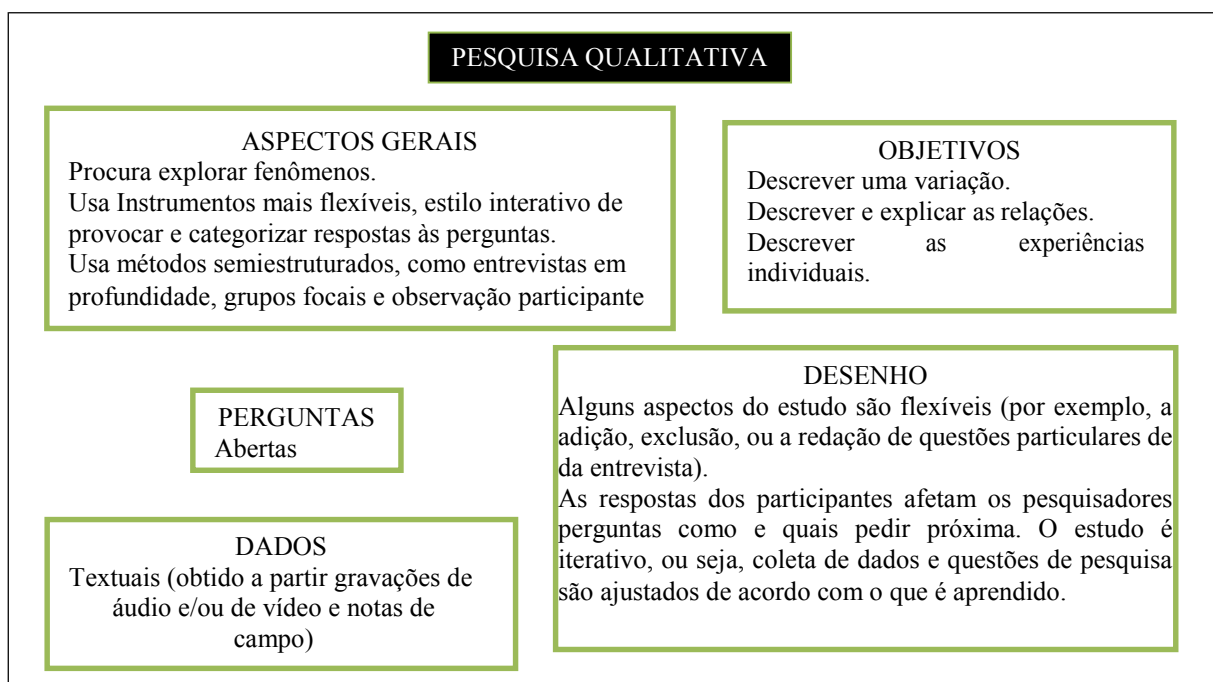
menor tempo, chegar à resposta que melhor concorra para a compreensão do fenômeno.

Para Chamon (2003, p. 72), as pesquisas com perspectivas qualitativas “[...] rejeitam o princípio do determinismo causal e a concepção positivista das Ciências Sociais e buscam incorporar, em suas análises, a valoração, a afetividade e a intencionalidade próprias ao fato humano”. Já de acordo com Duarte (2009, p. 7) “[...] os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente”. Sendo assim, Bauer; Gaskell (2010, p. 23) defendem que “a pesquisa de abordagem qualitativa trabalha com interpretações das realidades sociais”.

Outro importante elemento da pesquisa qualitativa refere-se ao ‘princípio da abertura’, cuja proposta vai além da formulação de perguntas abertas. Nesse caso, ao contrário de um método fechado e único, o princípio da abertura se caracteriza por um conjunto de técnicas e procedimentos, adaptados a situação específica do estudo. Para tanto, deve o método se ajustar ao objeto de pesquisa. (FLICK e COLS., 2000).

Em vista do exposto, é possível afirmar que a pesquisa qualitativa, como revela a figura 9, constitui-se por um agrupamento de procedimentos e práticas interpretativas que transformam o objeto em diversas representações. Em outras palavras, transforma o mundo observado em materiais que o tornam visível de uma maneira diferente, supondo alcançar maior apreensão do material que se tem em mãos (MAYRING, 2002).

Figura 9: Características da pesquisa de abordagem qualitativa.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de MACK *et al*, 2005. p. 3.

Assim, ao optar pela natureza qualitativa, a presente pesquisa pretendeu discutir o processo de construção das representações sociais dos professores e os condicionantes do universo do reforço escolar no ambiente do campo. Para tanto, elegeu-se como desenho da pesquisa um estudo transversal e descritivo, utilizando-se o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados.

Para este fim, foi empregado como aparelhagem instrumental na coleta dos dados: entrevista semiestruturada, análise documental (Planos de Trabalho elaborados pelos professores do reforço e listas dos alunos do reforço nos anos de 2015 e 2016) – e fotografia, abordados com maior profundidade no subitem 3.4, Instrumentos para Coleta de Dados.

3.2. O *locus* da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em nove escolas rurais localizadas no município em estudo, na região Vale Paraibana do estado de São Paulo.

Dentre as nove escolas rurais, oito localizam-se na própria zona rural e uma na zona de expansão urbana, que foi incluída no estudo por atender uma população moradora do campo.

O *locus* da pesquisa está traçado de uma maneira pormenor na seção 1.3, cujo texto aborda a delimitação do presente estudo, descrevendo suas características e particularidades.

3.3. População / Amostra

O percurso perseguido para desenvolver o trabalho abarca um plano definido que possibilite pesquisar apenas parte dessa população, uma vez que analisar toda ela se torna inviável. Tem-se aí a amostra da pesquisa. De acordo com Marconi; Lakatos (2006, p. 28) “a amostra é uma parcela conveniente selecionada do universo, é um subconjunto do universo”.

Dada a natureza desta pesquisa, a ideia foi trabalhar com uma amostra que permitisse evidenciar os processos e os produtos sociais resultantes da interação sujeito-objeto. Para tanto, a coleta dos dados foi feita por acessibilidade dos sujeitos, na qual, a partir de uma população de 35 professores de ensino fundamental (anos iniciais) das escolas rurais, pôde-se entrevistar 15 sujeitos. Destes, cinco são professores regentes das aulas do reforço, sete professores das salas regulares e três professores-coordenadores pedagógicos atuantes nas nove escolas rurais.

O número de professores do reforço é inferior ao número de escolas pois alguns destes profissionais assumem as aulas de mais de uma unidade escolar.

A caracterização detalhada dos dados referente às características sociodemográficas dos sujeitos é apresentada no Capítulo 4 - Resultados e Discussões -cujas informações revelam a diversidade do grupo da pesquisa.

Apresenta-se a seguir o delineamento dos instrumentos selecionados para a coleta dos dados do presente estudo.

3.4. Instrumentos para a coleta de dados

Segundo Goldenberg (1998, p. 62), “a metodologia de uma pesquisa representa o processo que valida as técnicas e os procedimentos necessários para os resultados que se quer alcançar”. Nesse sentido, é tarefa do pesquisador avaliar os procedimentos que melhor atendem o processo de coleta de dados, ou seja, a seleção dos instrumentos e a condução mais adequada aos objetivos da pesquisa. A autora acrescenta: “o importante é ser criativo e flexível para explorar todos os possíveis caminhos”.

Assim, para este estudo, os instrumentos de coleta de dados correspondem a: 1. Acervo documental: Projetos dos professores candidatos para o reforço; 2. Entrevista semiestruturada; 3. Fotografia: registro fotográfico das escolas rurais e do ambiente onde as aulas do reforço são desenvolvidas. Na pesquisa documental foi realizado um levantamento das propostas de ensino dos professores do reforço escolar, além das listas de seleção dos alunos de 2015 e 2016, de modo que se pudesse realizar um estudo comparativo (permanências/dispensas) com o objetivo de levantar os dados referentes à evolução da aprendizagem do aluno. Outro instrumento foi a entrevista semiestruturada com os professores. Por fim, utilizou-se da fotografia para registrar os ambientes onde acontecem as aulas do reforço.

A descrição do processamento da coleta dos dados e o traçado de cada um dos instrumentos de coleta são apresentados a seguir.

3.4.1 Pesquisa documental

No que se refere ao estudo documental, o propósito foi obter subsídios para responder

as questões da pesquisa, uma vez que esses documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRE, 1986, p. 39).

Mediado por este instrumento, pretendeu-se na presente pesquisa conhecer as representações imbricadas nas práticas docentes manifestadas, a princípio, nos textos dos documentos acerca das propostas de ensino do reforço escolar. A ideia, neste caso, foi levantar os dados contidos nestes documentos a fim de complementar as evidências obtidas através de outras fontes.

De acordo com Marconi e Lakatos (2006, p. 71) “a pesquisa bibliográfica/documental não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Foram, assim, analisadas as listas de seleção/participação dos alunos que frequentaram o reforço nos anos de 2015 e 2016, de modo que se pôde confrontar uma e outra com o propósito fim de investigar se de fato estes estudantes vêm alcançando resultados satisfatórios com as atividades do reforço ou se permanecem sem maiores mudanças em seu percurso escolar. Esta ação serviu como instrumento investigativo que veio contribuir com as evidências alcançadas por meio de outros procedimentos

Outro documento analisado refere-se aos Projetos elaborados pelos professores do reforço. Vale ressaltar que, atualmente, os professores que manifestam interesse pelas aulas do reforço apresentam um projeto à Secretaria de Educação, indicando seus objetivos e suas estratégias didáticas para desenvolver o trabalho de acordo com a legislação vigente do município em estudo. O projeto de cada docente é analisado por uma banca examinadora e, então, assumem as aulas os responsáveis pela elaboração dos projetos que melhor atendem os critérios estabelecidos pela Secretaria.

Para Lüdke e André (1986), o uso da técnica de análise documental apresenta vantagens e desvantagens, mas recomenda-se o seu emprego quando o pesquisador se coloca frente a três situações elementares: diante de acesso a dados problemáticos; quando se pretende comprovar e validar informações obtidas por outras técnicas de coletas; e ainda, quando o intuito do pesquisador é estudar o problema sob a ótica da própria expressão dos indivíduos.

3.4.2 Entrevista

Um dos grandes préstimos da entrevista é que, diferente de outros métodos, se instaura

uma interação entre pesquisador e pesquisado.

Para este estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com roteiro prévio de perguntas, composto de perguntas abertas, nas quais buscou-se identificar as representações do grupo pesquisado. Com média de duração de 35 minutos, as entrevistas foram gravadas em mídia digital e posteriormente transcritas para serem analisadas com auxílio do ALCESTE® e submetidas à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Para a coleta das informações fez-se uso de gravador modelo digital, formato AAC, de 192 kbps e 16 Gb de capacidade de armazenamento.

De acordo com Schraiber (1995), na realização de entrevistas, o uso de gravador amplia a possibilidade de registro e captação de elementos de comunicação de grande valia, como intervalos para reflexão e questionamentos ou entonação da voz, aperfeiçoando a compreensão do relato. Nesse sentido, o gravador preserva o conteúdo original e aumenta a exatidão dos dados coletados, pois possibilita o registro das palavras, pausas, silêncios, hesitações e alterações no tom de voz, além de possibilitar maior atenção ao entrevistado.

Alguns autores defendem a entrevista como instrumento em potencial para a coleta dos dados da pesquisa, visto que a oralidade dos sujeitos entrevistados possibilita a captação de um conjunto de signos e significados passíveis de análise e, subsequentemente, de resultados sobre determinada realidade. Assim sendo,

[...] o que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e aos mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO, 1996, p. 109).

Em vista disso, nas pesquisas em RS, a Análise de Conteúdo implica num conjunto de técnicas e procedimentos de análise das comunicações, que visa obter, por meio de sistematizações, [...] a pormenorização dos conteúdos das mensagens com indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44). Para o autor, na situação da análise da entrevista observa-se a relação do sujeito da pesquisa com o objeto pesquisado. Em essência, a análise é pautada no uso de diferentes grades/propostas, entre elas, a análise temática e a análise de frequência/quantitativa. Dessa forma, diferentes dimensões de análise podem ser abordadas e processadas: Origem do

objeto; Implicações face ao objeto; Descrição do objeto; Sentimento face ao objeto.

3.4.3 Registro fotográfico

A proposta deste estudo foi registrar os ambientes em que aconteceram as aulas do reforço a fim de se obter imagens que permitam uma análise a partir da relação entre a proposição inscrita nos documentos (legislação municipal e projetos dos professores) e realidade física do espaço.

A fotografia, como indicou Sontag (1986, p. 30), é dotada de uma multiplicidade de sentidos: “Aqui está a superfície. Agora pensem, ou antes, sintam, intuem o que está por detrás, como deve ser a realidade se esta é a sua aparência”. A autora ressalta, entretanto, que uma importante postura para a sua leitura está no conhecimento da realidade representada na imagem, pois seu desconhecimento pode levar a múltiplos equívocos. Por esta razão, a pesquisa teórico-conceitual vem ao encontro das múltiplas possibilidades analíticas do instrumento fotográfico, estabelecendo um diálogo entre as diversas fontes (orais, iconográficas, bibliográficas), pois permitem interagir de maneira intertextual e abordar diferentes perspectivas, diferentes linguagens, diferentes discursos sobre o mesmo objeto, além de permitir sua contextualização histórico-social e cultural. Somente dessa maneira seria possível transportar a análise dos textos e das imagens.

A fotografia pode ser usada então como fonte de pesquisa se tomada como um fragmento da realidade. Para tanto, é essencial levantar os diferentes aspectos abrigados na imagem e no seu contexto, permitindo uma leitura investigativa de determinado fenômeno.

3.5. Procedimentos para coleta e Análise de Dados

Precedendo a coleta dos dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após aprovação, o pesquisador, por meio de protocolo, solicitou autorização da SEED e, posteriormente, aos gestores das escolas para se proceder a coleta de dados.

Para tanto, inicialmente, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Apêndice I) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo e circunstância. As informações foram armazenadas no formato digital e serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

A coleta dos dados deu-se inicialmente por meio da realização de entrevistas semiestruturadas colhidas no *lócus* da pesquisa. Os sujeitos foram contatados previamente pelo pesquisador para uma explanação inicial sobre o objetivo da coleta e o convite para a entrevista. O período de coletas ocorreu no mês de dezembro de 2015, sendo necessário cerca de cinco visitas em diferentes dias. Dada explicação, os sujeitos assinaram o Termo de Livre Consentimento da Pesquisa, dando início então às entrevistas. As falas foram gravadas e tiveram diferentes tempos de duração, variando de acordo com o roteiro (mais extenso para o professor do reforço) e com as características pessoais de cada sujeito (mais ou menos sucinto no discurso). Assim, o menor tempo teve a marca de 20 minutos e o maior 80 minutos, aproximadamente. Os sujeitos, de modo geral, demonstraram sentir-se à vontade em participar da pesquisa, respondendo as questões com clareza e objetividade.

Outro instrumento empregado para a de coleta dos dados qualitativos foi a fotografia. As imagens dos espaços onde o reforço é desenvolvido foram obtidas ao término das entrevistas com os professores. O objetivo de inserir a fotografia na pesquisa está na possibilidade de captação da realidade e na intenção de estabelecer um diálogo com as demais fontes, pois permite a comunicação dos elementos intertextuais no instante em que aborda diferentes linguagens e perspectivas sobre um único objeto.

Com os dados obtidos, discorreu-se o trabalho com base na Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2009). A análise de conteúdo é uma técnica de investigação designada a expor com precisão, a partir de certos dados, deduções reproduzíveis e válidas que podem se aplicar a um determinado contexto. Como ferramenta, sua finalidade consiste em oferecer conhecimentos e novas interpretações. Trata-se de um guia objetivo para a ação.

No caso da técnica da entrevista utilizada nesta pesquisa, Bardin (2009) afirma que, ao término da transcrição das informações, inicia-se a análise dos dados que se fundamenta na leitura minuciosa do material transcrito, na identificação de palavras ou de conjuntos de palavras que tenham significado e sentido para a pesquisa, bem como na ordenação por temas ou categorias de análise que correspondam aos critérios sintáticos ou semânticos.

A análise de conteúdo em RS, especificamente, segue técnicas de quantificação de

símbolos, utilizadas para análises a partir de temas que tratam do mesmo assunto. Trata-se de um procedimento adotado na descrição de dados simbólicos apoiados em unidades de registro, nas quais os dados inicialmente são agrupados de acordo com um significado comum de primeira ordem, chamados dados brutos. No segundo momento, “em torno de categorias de análise relativas, seja a problemática da pesquisa, seja um quadro hipotético e/ou teórico com o qual se pretende organizar aqueles dados” (SPINK, 1995, p. 122).

Em RS, a análise de conteúdo sistemática reporta à necessidade de inferência dos discursos a partir do reconhecimento da estrutura discursiva, cuja tarefa seria examinar cada RS como sistema. Em outras palavras, “[...] (1) procurar detectar o que foi selecionado do objeto diante do próprio objeto de representação [...]; e (2) tentar explicar as formas de combinar os elementos operados em estruturas” (SPINK, 1995, p. 126).

Para tanto, é indispensável dispor de um objeto de RS demarcado “explicitamente” e, se necessário, adquirir um *corpus* sistemático de RS de outros grupos de modo que se possa investigar em que, e até que momento, o sujeito da pesquisa afastou-se da realidade “objetiva” e “social” no instante em que produz sua RS. Moscovici (2011), ao expor o seu estudo acerca do processo de formação de RS relacionada à objetivação, propôs o esquema figurativo como produto da seleção e ordenação de unidades de conteúdo.

Sendo assim, um grande volume de palavras - que se referem a objetos específicos - está em movimento contínuo em toda sociedade e os sujeitos estão em permanente pressão para qualificá-las com significações concretas equivalentes. Para Moscovici (2011, p. 72): “Desde que suponhamos que as palavras não falam ‘nada’, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas”. Dessa maneira, um acervo de imagens é criado em torno de um objeto.

Entretanto, para o autor supradito, nem todas as palavras, que constituem esse acervo, podem ser ligadas a imagens, ou porque não existem imagens alcançáveis suficientes, ou porque as imagens que são recordadas são tabus. As imagens indicadas são capazes de ser representadas e integram-se no que Moscovici chamou de um padrão de Núcleo Figurativo, um agrupamento de imagens que reproduzem notoriamente um agrupamento de ideias.

Parece, então, que os sujeitos fazem uma seleção dos conceitos aos quais eles concedem poderes figurativos, conforme suas crenças e o conjunto preexistente de imagens.

Embora um paradigma seja aceito porque ele possui um forte referencial, sua aceitação deve-se também à sua afinidade com paradigmas mais atuais. A

concretude dos elementos desse ‘sistema psíquico’ deriva de sua capacidade de traduzir situações comuns (MOSCOVICI, 2011 *apud* MOSCOVICI, 1961/1976).

Uma vez que os sujeitos tenham aceito tal paradigma – ou núcleo figurativo – eles sentem-se à vontade para falar sobre o que está relacionado a esse paradigma e por efeito dessa familiaridade as palavras relativas ao paradigma são empregadas mais regularmente. Manifestam-se, então, fórmulas e clichês que o simbolizam e imagens agrupam-se ao seu redor. “Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir” (MOSCOVICI, 2011, p. 73). Quando, então, a imagem relacionada à palavra ou à ideia se torna separada, ela é reconhecida como uma realidade, uma realidade regulamentada, perceptível, mas de qualquer forma uma realidade.

À vista disso, no presente estudo, buscou-se inferir as ideias dos sujeitos pesquisados a estrutura de RS com base em diversos elementos que indicam, por exemplo, ordem de frequência do tema, tipos de relação entre os componentes, grau de importância, valorações, entre outros. De modo geral, “quando se trata de um texto referente a um objeto de RS devem-se perseguir as unidades centrais do conteúdo no que se refere aos principais significados usados pelos sujeitos para então constituir os esquemas e suas relações” (SPINK, 1995, p. 127-128).

Para isto, a codificação dos dados foi feita com o auxílio do *software* ALCESTE® no qual os dados são classificados em categorias, que por sua vez desvelam as representações sociais do grupo pesquisado, analisados à luz desta teoria. A finalidade foi fazer uma análise dos textos transcritos, classificando-os a partir das ocorrências simultâneas das nomenclaturas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Criado na França na década de 1970, o programa “*Analyse Lexicale par Contexte d’un Ensemble de Segments de Texte*” (ALCESTE), é considerado o pioneiro no uso da informática na análise de conteúdo, sendo uma técnica computadorizada e também uma metodologia para análise de textos. Na qualidade de técnica, o *software* averigua a distribuição de vocabulários em um texto escrito e em transcrições de texto oral. Como metodologia, configura-se em um método de exploração e descrição que combina uma grande quantidade de métodos estatísticos sofisticados através da segmentação, classificação hierárquica, análise de correspondências, dentre outros recursos (CAMARGO, 2005). De acordo com o autor, o objetivo é quantificar um texto para extrair as construções mais relevantes por meio da descrição, classificação, assimilação e do resumo automático do texto. (A seção 4.2, p. 82, traz maiores esclarecimentos

acerca do funcionamento do *software*).

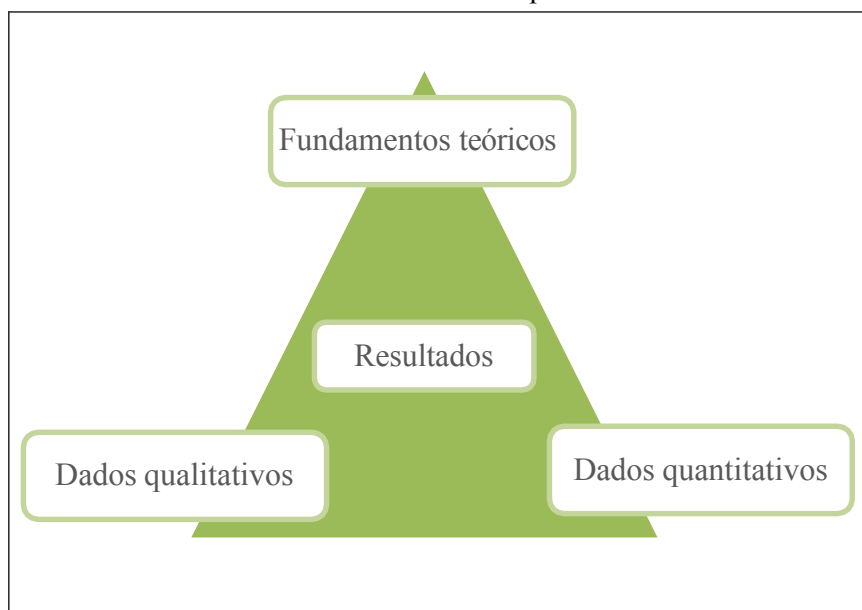
Bardin (2009) afirma que a categorização dos dados do texto auxilia na compreensão das propriedades do texto, convertendo-os sistematicamente em unidades que possibilitarão uma descrição mais apropriada e exata do conteúdo analisado.

Com relação aos dados quantitativos - colhidos por meio de um comparativo entre o número de alunos que frequentaram o reforço nos anos de 2015 e 2016 - permitem avaliar se de fato o reforço vem alcançando seus objetivos legais, pedagógicos e instrumentais, ou se a permanência dos alunos revela uma impropriedade da proposta, reforçando então o fracasso escolar destes alunos e não os conteúdos curriculares.

Para o tratamento destes dados optou-se pela construção de quadros e tabelas, de modo a apresentá-los por meio de histogramas que retratem o percurso numérico do reforço em relação a dispensas/permanências dos alunos no período mencionado.

Realizada as análises dos resultados quantitativos e qualitativos, o procedimento seguinte volta-se ao andamento da triangulação de métodos. A técnica refere-se à confrontação dos dados coletados nas duas abordagens. Em outras palavras, diz respeito à adoção de vários métodos para a análise de um único objeto de estudo. Nesse caso, pode ser adotada a combinação alternada ou a utilização simultânea dos dois métodos para responder à pergunta da pesquisa. Assim, de modo a minimizar a subjetividade e aproximar o pesquisador do objeto de estudo, as abordagens podem ser complementares e adequadas, respondendo às principais questões das abordagens quantitativas e qualitativas, oferecendo maior credibilidade aos dados (GODOY, 2005). A técnica de triangulação utilizada no presente estudo está representada esquematicamente na Figura 11.

Figura 10. Representação esquemática da triangulação de dados.
Fonte: Elaborado pelo autor.



Flick (1992, p. 47) ressalva que a triangulação não se refere apenas a uma fusão de métodos e técnicas: “o potencial da triangulação de diferentes abordagens metodológicas está na combinação de diferentes perspectivas de pesquisa e na possibilidade de focalizar diferentes aspectos do problema em estudo”. Diante da oportunidade de combinar comportamentos direcionados aos estudos dos dois elementos centrais da RS, os quais: conhecimento que as constitui e as atividades por meios das quais elas são “construídas, circuladas e aplicadas” (SPINK, 1995, p. 106) é possível alcançar o conhecimento subjetivo e as interações sociais. Assim, a contraposição de interpretações metodológicas diversas é própria da pesquisa em RS, na qual:

Sejam quais forem as razões, o fato é que apenas uma descrição cuidadosa das Representações Sociais, sua estrutura e sua evolução em vários campos, poderá possibilitar sua compreensão; e uma explicação válida só poderá emanar de um estudo compreensivo destas descrições (MOSCOVICI, 1984, p. 67).

De acordo com Thurmond (2001), a triangulação tem o potencial de expor diferenças únicas ou informações significativas que poderiam permanecer desconhecidas, caso fosse utilizada no estudo uma única abordagem ou técnica de coleta de dados (THURMOND, 2001, p. 255). Para este estudo, portanto, os dados quantitativos foram confrontados aos qualitativos,

empenhando-se na aproximação das informações a fim de analisá-las à luz das teorias que lhes deram sustentação.

À vista disso, tem-se a seguir a abertura do capítulo 4. O objetivo neste momento é discutir os resultados da pesquisa a fim de compreender as relações e as estruturas sociais que ali se sustentam como componentes peculiares à realidade do grupo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta deste capítulo é, a partir dos resultados coletados, desenvolver as análises das informações fundamentada na TRS. Para tanto, são apresentados os dados referentes à caracterização da amostra e os elementos representacionais do professor sobre o reforço. Sá (1998, p. 27) afirma que “o objeto de pesquisa, conquanto construído basicamente a partir do fenômeno de representação social a ser estudado, não constitui uma réplica do fenômeno, mas uma aproximação ditada pelas possibilidades e limitações da prática da pesquisa científica”. De fato, além de delimitar aspectos do reforço escolar, o fenômeno incorpora uma versão condicionada pela perspectiva teórico-conceitual assumida.

Nesse sentido, o objeto de pesquisa norteia a construção da dissertação, a organização dos dados gerados pelas perguntas e a transformação final destes dados em resultados da pesquisa. Estes são, segundo Sá (1998), os ingredientes básicos do objeto de pesquisa: fenômeno, teoria e método. Para o autor, o percurso de construção obedece adequada sequência, que não é, todavia, precisamente linear, mas que abrange sobreposições, avanços e recuos.

Assim, a construção do objeto de pesquisa pode ser compreendida como processo decisório, cuja ação transforma conceitualmente um fenômeno do campo consensual em problema do campo reificado para, em continuidade, serem selecionados os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para a solução do problema (SÁ, 1998, p. 26). De acordo com o autor, o uso das representações sociais nos universos consensuais só pode ser produtivamente estudado por meio de sua composição como objeto de pesquisa no campo reificado da atividade científica. É, portanto, com base nesta premissa que a presente pesquisa buscou ser desenvolvida, contrária ao ímpeto recorrente de uma apreensão ingênua das representações sociais “de tentar captá-las em seus próprios termos correntes, o que acaba resultando apenas em sua duplicação como representações de representações, de pouco valor para o melhor entendimento psicossocial do fenômeno” (SÁ, 1998, p. 17).

Logo, a fim de revelar a conjuntura deste estudo, na seção a seguir se discorre sobre a descrição dos sujeitos da pesquisa, parte substancial do fenômeno das RS.

4.1. Caracterização da Amostra

A apresentação dos dados da pesquisa tem início com a caracterização dos sujeitos. Para

tanto, são apresentados os aspectos referentes às suas especificidades sóciodemográficas, especialmente ao que diz respeito: idade, gênero, ano de graduação, curso e universidade frequentados, tempo de atuação na carreira docente, tempo de atuação com o reforço e, por fim, cargo/função desempenhado na escola. Posteriormente, os dados foram tabulados e analisados a fim de melhor compreender quem são estes sujeitos e então contextualizá-los perante a temática desta pesquisa.

O quadro a seguir apresenta, então, as características dos 15 professores que participaram do estudo, cujo exercício profissional está ligado à docência - ou a coordenação pedagógica - nas unidades escolares selecionadas.

Quadro 3. Dados sociodemográficos dos sujeitos da pesquisa.

SUJEITO	GÊNERO	IDADE	ANO DE GRADUAÇÃO	CURSO	TEMPO DE ATUAÇÃO	TEMPO REFORÇO	CARGO/FUNÇÃO
1	F	50 anos	1999	PEDAGOGIA UNITAU	+ 30 anos	3 anos	PRE
2	F	38 anos	1999	PEDAGOGIA UNITAU	19 anos	-	PSR
3	F	35 anos	2001	PEDAGOGIA SÃO MARCOS	10 anos	-	PCP
4	F	42 anos	1993	PEDAGOGIA UNOPAR	20 anos	-	PSR
5	F	25 anos	2011	PEDAGOGIA UNITAU	4 anos	-	PSR
6	F	24 anos	2013	PEDAGOGIA UNITAU	3 anos	-	PSR
7	F	32 anos	2008	PEDAGOGIA UN.SANTOS	15 anos	2 anos	PRE
8	F	38 anos	2003	PEDAGOGIA UNITAU	20 anos	-	PSR
9	F	39 anos	1997	PEDAGOGIA UNITAU	20 anos	3 anos	PRE
10	F	34 anos	2008	PEDAGOGIA UNINOVE	15 anos	-	PCP
11	M	36 anos	2003	PEDAGOGIA GUARAT.	17 anos	-	PSR
12	F	43 anos	1998	PEDAGOGIA NOG. GAMA	25 anos	-	PSR
13	F	31 anos	2006	LETRAS UNITAU	10 anos	2 anos	PRE
14	F	40 anos	2002	PEDAGOGIA UNOPAR	15 anos	-	PCP
15	F	35 anos	2005	PEDAGOGIA UNITAU	10 anos	2 anos	PRE

Fonte: Elaboração do autor.

Siglas Cargo/função: ■ Professor reforço escolar- PRE (5); ■ Professor sala regular –PSR (7); ■ Professor coordenador pedagógico – PCP (3).

No que diz respeito à dimensão **gênero**, destaca-se a porcentagem elevada de

professores na categoria feminina. O grupo pesquisado é composto por 14 professoras, com a representatividade de 93,3% do total.

Figura 11. Total de sujeitos da pesquisa.



Em primeira instância, a explicação para este percentual feminino está no fato de que as mulheres representam mais de 51% da população brasileira, de acordo com o IBGE (2010). Ao aprofundar a investigação da temática, é possível compreender que a decorrência dos percentuais femininos da população brasileira fornece dados consistentes que podem fundamentar os números encontrados na presente pesquisa. Um estudo desenvolvido pela UNESCO (2009) buscou traçar o perfil dos professores brasileiros por meio da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad), a qual revelou que “a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2016, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino” (GATTI, 2009, p. 24). Logo,

É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% versus 67% do feminino (GATTI, 2009, p. 24).

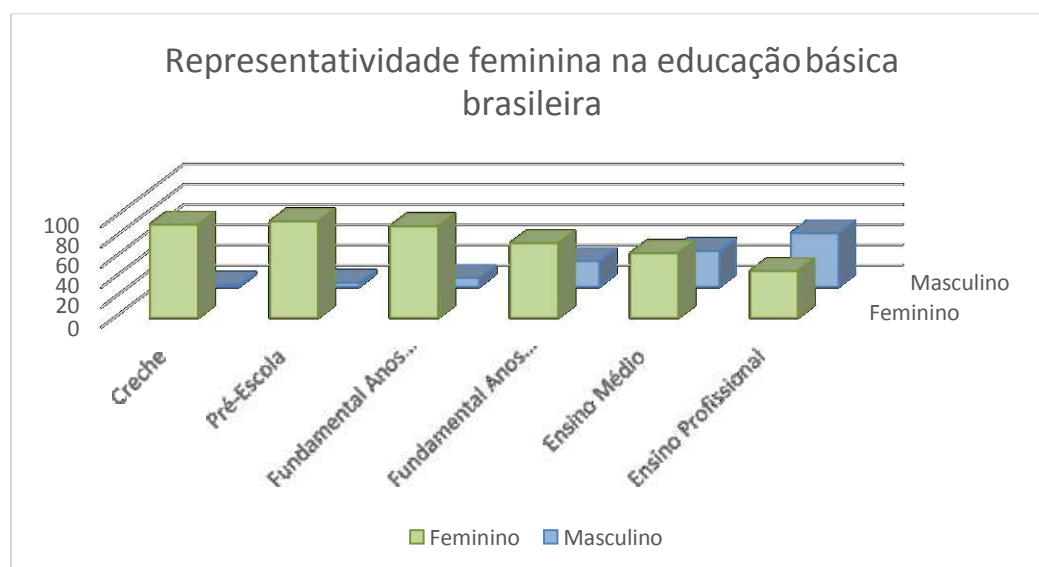
Já o MEC, com base no Censo Escolar 2016, traz que o percentual de docentes é predominantemente feminino, especialmente nas creches, pré-escolas e primeiros anos do ensino fundamental, revelando um universo de mulheres com 98%, 96% e 91%, respectivamente. Não obstante, se consideradas todas as etapas e modalidades da educação

básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classes são mulheres e somam mais de 1.542.925 de docentes (BRASIL, 2016).

O Conselho de Classe, pesquisa realizada pela Fundação Lemann e o Instituto Ibope identificaram que o universo educacional público no segmento de ensino fundamental (anos iniciais) tem o predomínio de mulheres, que constituem 94% do total de docentes deste segmento, enquanto somente 6% são homens (LEMANN, 2015).

Um estudo desenvolvido pela UNESCO (2014) constatou que a predominância feminina na docência tem origens históricas, pois resulta do “[...] aumento do mercado de trabalho decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também pela procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização do país” (UNESCO, 2014, p. 45). A docência então passou a adquirir um caráter eminentemente feminino, a ponto de ser, atualmente, uma profissão com elevada expressividade de mulheres. Conforme apontam os dados do Censo Escolar (2016), 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica no Brasil, destes 81,5% são mulheres. Nas creches, as mulheres ocupam 97,9% das vagas de professor – o que expressa que a cada cem docentes, apenas dois são homens nessa etapa. Constata-se que as mulheres estão em maior proporção nos anos iniciais da educação. Contudo, conforme as etapas de ensino vão avançando, mais homens passam a lecionar. Isso acontece, muito possivelmente porque, no decorrer da progressão dos níveis de ensino, decresce a relativização do magistério com uma função essencialmente feminina, além de os salários também se elevarem.

Figura 12. Professores da Educação Básica: Gênero.



Fonte: INEP, Censo Escolar da Educação Básica, 2016.

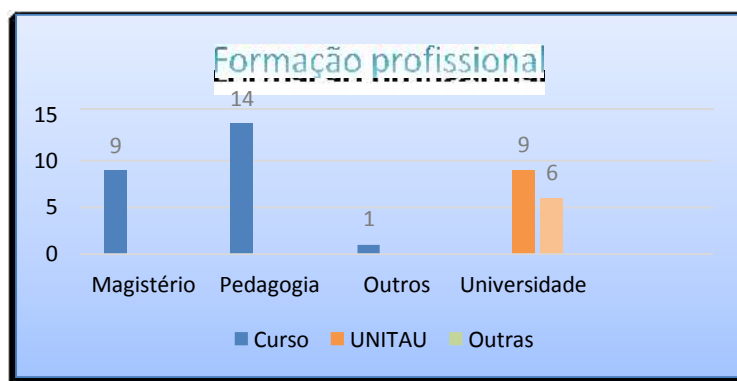
Para Chamon (2006), compreender o atual cenário da docência no Brasil exige legitimação sobre a importância da história para o conhecimento das origens do processo de feminização do magistério. O ideário profissional da professora do ensino básico como um profissional missionário para a vocação de ensinar não foi ainda invalidado. O momento requer a desconstrução de estereótipos e percepções homogeneizadoras, com vistas à necessária transformação. É imperativo voltar a refletir sobre a história, reorientar interpretações e teorias com base nas relações de gênero e de sua relação com o processo educativo, de modo a questionar valores e princípios, os conhecimentos e os regulamentos dominantes.

Portanto, conhecer as causas históricas que levaram o gênero feminino sobressair ao masculino no magistério poderá contribuir para que a mulher-professora constate sob outro ponto de vista a sua função como agente reprodutor. Todavia, poderá também reconhecer seu poder transformador no cotidiano da sala de aula e de sua identidade profissional, pois

[...] jogar foco nas contradições, nas ambiguidades e conflitos, tensões e contradições que estiveram e estão presentes na trajetória histórica do magistério primário como ocupação feminina é hoje uma necessidade. Descobrir e reinterpretar as condições concretas nas quais vem se realizando a organização do trabalho docente, levando em conta as relações de gênero, tornará mais visíveis as inter-relações entre condições econômicas e culturais, políticas públicas, patriarcalismo e trabalho feminino (CHAMON, 2006, p. 14).

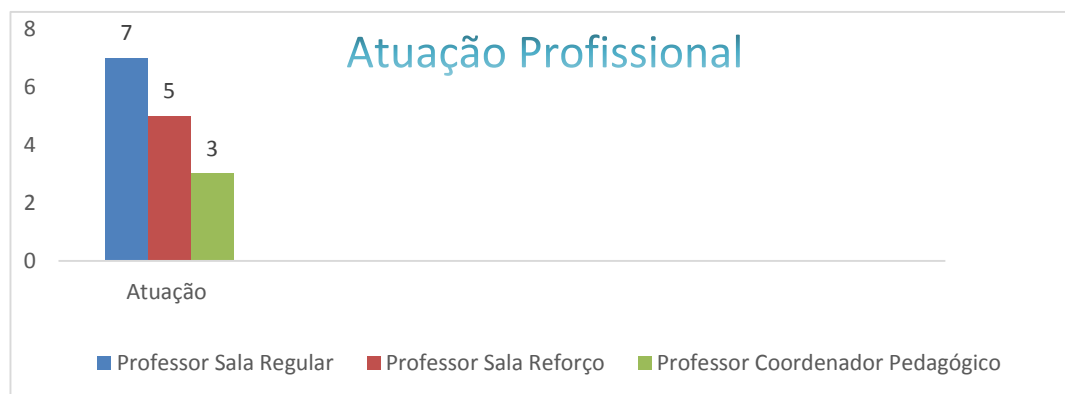
O desvelamento destas questões poderá contribuir com a construção de novas aspirações profissionais para mulher, além de colaborar com a “quebra de mecanismos perpetuadores das desigualdades de gênero, que vem reproduzindo diferentes padrões de comportamento entre meninos e meninas, homens e mulheres” (CHAMON, 2006, p. 14).

De modo geral, o panorama apresentado demonstra as características peculiares aos sujeitos da pesquisa no que tange, sobretudo, aos elementos profissionais. Dentre os 15 sujeitos entrevistados, 14 cursaram Pedagogia, somente o sujeito (13) é formado em Letras. Oito destes sujeitos graduaram-se pela Universidade de Taubaté - UNITAU, instituição pública de autarquia municipal. Os sete restantes em distintas universidades particulares (UNOPAR, UNINOVE, Universidade de Guaratinguetá, Universidade de Santos e Universidade Nogueira da Gama), a maioria situada no Vale do Paraíba -SP.

Figura 13. Formação profissional dos sujeitos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à atuação profissional, dos 15 professores, sete exercem função na sala regular, cinco na sala do reforço e três na coordenação pedagógica, todos em séries iniciais do Ensino Fundamental, como indica a figura 14.

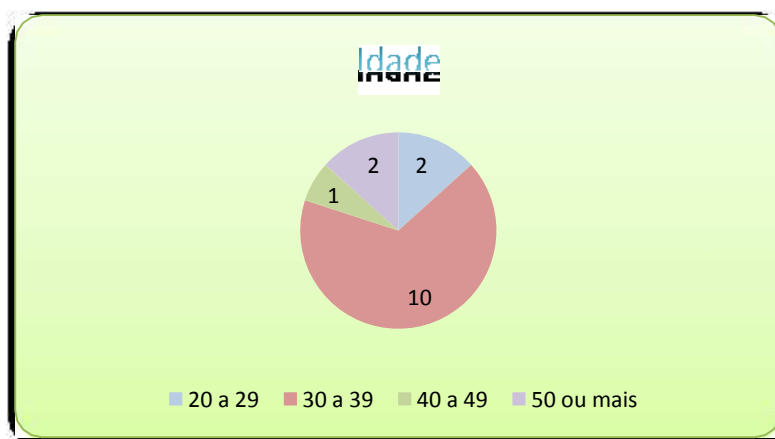
Figura 14. Atuação profissional dos sujeitos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quanto ao aspecto idade, o Censo Escolar da Educação Básica (2016, p. 23) indica que há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (29,7% e 34,1% do total, respectivamente). Os professores mais jovens, com até 25 anos, somam 6,1% do total. Já os docentes com idade acima de 45 anos, correspondem a 30,1% dos professores da educação básica. A média de idade dos professores da educação básica é de 40,1 anos, com um desvio padrão de 9,9 anos;

Da mesma maneira, o perfil dos professores deste estudo revela-se diversificado, tendo o mais novo 24 anos e o mais idoso 50. A maior parte dos sujeitos está entre a faixa etária dos 30 a 40 anos, o que enquadra 10 destes professores. A média de idade deste grupo é 36,1.

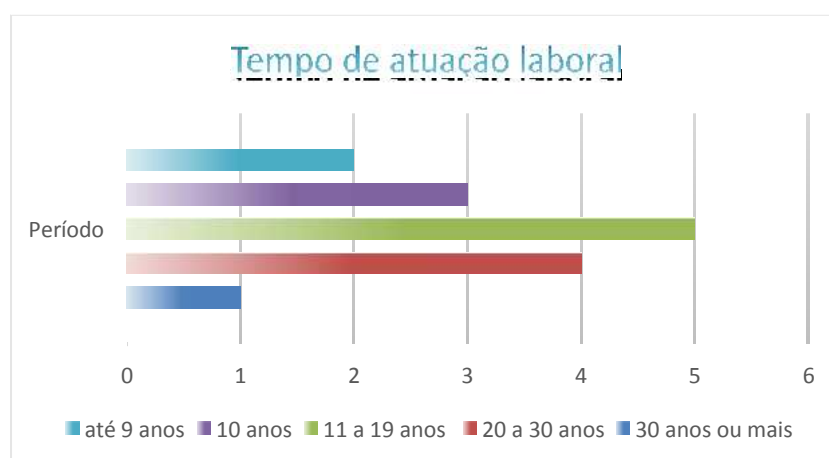
Figura 15. Distribuição dos sujeitos por faixa etária.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A **idade** e o **tempo de atuação** dos sujeitos desta pesquisa, ilustrados na Figura 16, sugerem que estes professores são, em sua maioria, profissionais experientes, com um percurso laboral médio de 15,5 anos. Somente dois dos sujeitos possuem tempo inferior a 10 anos (Sujeitos 5 e 6), com quatro e três anos de atuação, respectivamente. Com 10 anos de atuação são três professores. Entre 20 e 30 anos de atividade laboral tem-se a representatividade de cinco professores. O tempo médio de exercício profissional é 15,5 anos. Já no reforço, o período é inferior, variando entre dois e três anos. Isto se explica pelo fato de atualmente o reforço não compor o quadro de atribuição da rede de educação do município em estudo. Sendo assim, os professores apresentam um projeto para pleitear as aulas do reforço. Anteriormente, eram sempre os mesmos professores. Dentre os 15 sujeitos da pesquisa, $1/3$ exerce a profissão há mais de 20 anos, sendo que dois destes sujeitos estão prestes a se aposentar.

Figura 16. Tempo de atuação profissional.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa inscrição no tempo é especialmente determinante para compreender a origem dos saberes docentes, uma vez que estes saberes assumem um forte componente temporal, “remetendo aos processos através dos quais são adquiridos no âmbito de uma carreira no magistério” (TARDIF, 2000, p. 226). Segundo o autor, os alicerces dos saberes profissionais parecem edificar-se no começo da carreira, aproximadamente entre os três e cinco primeiros anos de atividade. Em contrapartida, os anos iniciais da carreira manifestam um estágio crítico no tocante às experiências precedentes e às regulações a serem feitas devido às incumbências das realidades do trabalho. Dessa maneira, afirma o autor:

Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF, 2000, p. 226).

A segunda fase representa o princípio no complexo sistema de normas e na hierarquia das funções atuantes na escola. Para tanto, os novatos na cultura escolar são iniciados pelos pares, cujos discursos afirmam que estes devem interiorizar o sistema de regras. “Essas regras informais, que tratam essencialmente de assuntos não acadêmicos, constituem um segundo choque com a realidade para os novos professores” (EDDY 1971, p. 186 *apud* TARDIF, 2000, p. 227).

Por fim, a terceira fase está associada ao desvelamento sobre a realidade acerca dos alunos, ou seja, o professor descobre alunos “reais”, que não correspondem à imagem criada ou desejada: “estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender” (EDDY 1971, p. 186 *apud* TARDIF, 2000, p. 227).

A ideia de que os cinco ou sete primeiros anos da carreira configuram um período crítico de aprendizagem profunda da profissão é defendida por Huberman (2000). Para o autor, essa fase desencadeia grandes expectativas e sentimentos intensos e, por vezes, contraditórios, nos professores novatos. Os anos iniciais constituem, assim, um estágio de fato importante na trajetória profissional do professor, definindo inclusive sua perspectiva de futuro e seu vínculo com o trabalho (TARDIF, 2000). Assim,

[...] o desenvolvimento da carreira docente para alguns professores pode acontecer de modo tranquilo, enquanto para outros pode estar permeado de dúvidas, angústias, regressões. O ciclo profissional docente revela-se, assim, como um processo complexo, cujo desenvolvimento da carreira constitui-se em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p.38).

Huberman (2000) defende que o ciclo vital dos professores é formado por sequências no desenvolvimento da carreira. O autor a classificou em etapas elementares, a partir dos anos de carreira, a saber:

Entrada na carreira (um a três anos de docência): fase de sobrevivência, descoberta e exploração; estabilização (quatro a seis anos): sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo (ROSSI; HUNGER, 2012, p. 327

Tais etapas, segundo Huberman (2000), não devem ser compreendidas como períodos estáticos ou lineares, mas interpretadas por meio de uma relação dialética. Além disso, vale ressaltar que o desenvolvimento profissional docente é interdependente dos processos que o desencadeiam, uma vez que não se dá de forma isolada e individual, transcorre no movimento das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais.

A conquista da consciência sobre os distintos componentes que assentam a profissão e suas etapas de evolução leva à construção gradual de uma identidade profissional.

O aspecto **ano de formação** preconiza a questão sobre a habilitação mínima para o exercício da profissão docente. Nota-se que praticamente todos os professores da pesquisa, salvo o sujeito 4, graduaram-se após 1996, ano em que a LDB nº 9394 (BRASIL, 1996) estabelece que a profissão de professor deve constituir-se a partir do ensino superior, demarcando em seu art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Com a extinção do antigo Curso Normal Superior, professores com formação em nível médio, na modalidade normal, não mais puderam integrar o quadro do magistério. Daí decorre o período de formação dos sujeitos deste estudo em grau superior, ainda que significativa parte destes possua um tempo de carreira superior a 20 anos. Ocorre que até 1996 estes docentes desempenhavam sua função nas modalidades pré-escolar (atual Educação Infantil) e anos iniciais do Ensino Fundamental com formação no curso de Magistério ou Normal Superior. Após a promulgação da lei LDBEN/96 os profissionais já atuantes precisaram frequentar o curso de Pedagogia para prosseguir no exercício da ocupação nas modalidades em questão.

Nóvoa (1995) ao discutir sobre a formação docente constata que a formação demanda do sujeito um investimento pessoal, o desenvolvimento de um trabalho autônomo, dinâmico e criador sobre trajetórias e projetos, perseguindo assim a construção de uma identidade pessoal e profissional.

Para isto, o professor necessita estar no cerne dos debates educativos e das ações de investigação, cuja problemática seja conduzida a partir das dimensões pessoais e profissionais, “permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1995, p. 25). Assim, produzir a profissão docente implica em “[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p. 27).

Libâneo (2002), por sua vez, defende que os estudos sobre as práticas de formação de professores compreendem quatro pressupostos substanciais, a saber:

[...] uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais (LIBÂNEO, 2002, p.74).

Nessa vertente, uma nova profissionalidade docente exige a formação de professores preparados para desempenho do papel na educação dos estudantes (NÓVOA, 1995). Entretanto, vem a propósito destacar que a profissionalidade docente não finda a necessidade de qualificação especializada, mas consiste na possibilidade de solucionar questões complexas e múltiplas por meio dos recursos adquiridos na formação pessoal e profissional do professor.

4.2 O reforço na perspectiva dos sujeitos

Esse subcapítulo aborda e discute os dados qualitativos da presente pesquisa, os quais – inicialmente - se voltam às entrevistas semiestruturadas. Com o apoio do ALCESTE®, foi possível categorizar os discursos dos sujeitos e, então, analisá-los com base nas teorias que fundamentam este estudo. Integrados à discussão tem-se a análise dos Projetos produzidos pelos professores candidatos ao reforço. A proposta foi confrontar estes textos com os discursos dos sujeitos, buscando compreender o que pretendiam os professores para o reforço, captar seus valores e concepções acerca da atividade. Da mesma maneira, deu-se a exploração das fotografias dos ambientes do reforço. O registro fotográfico possibilitou absorver a composição do espaço, revelando se este condiz com o declarado nos documentos e também nos discursos.

Nas entrevistas, os sujeitos puderam se manifestar espontaneamente, sendo reservado um tempo livre, sem restrições para que os mesmos revelassem suas experiências, expressassem suas opiniões e indicassem suas interpretações acerca do reforço escolar, bem como o contexto no qual se insere esta prática.

Optou-se por organizar um roteiro de entrevista com questões que não induzissem ou direcionassem a formulação das respostas sobre o objeto da pesquisa, buscando-se, assim, a menor influência por parte do pesquisador na reconstrução simbólica do objeto pelos sujeitos entrevistados. Segundo Bauer e Gaskell (2010, p. 416), as questões abertas “[...] propiciam um fácil acesso à compreensão espontânea dos respondentes com relação ao objeto em questão”.

Sendo assim, com esse instrumento, buscou-se apreender as representações sociais dos professores sobre o reforço escolar, pois como afirma Jodelet (1989), uma representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Para tanto, três perguntas podem ser feitas acerca desse saber:

(1) Quem sabe e de onde sabe?, cujas respostas apontam para o estudo das

condições de produção e circulação das representações sociais. (2) O que e como sabe?, que corresponde à pesquisa dos processos e estados das representações sociais; (3) Sobre o que se sabe e com que efeito?, o que leva a uma ocupação com o estatuto epistemológico das representações sociais (JODELET, 1989 *apud* SÁ 1998, p. 32).

No que se refere às condições de produção e circulação das representações sociais, três conjuntos podem ser identificados como: “cultura”, “linguagem e comunicação” e “sociedade”. Nesse caso,

[...] a pesquisa se ocupa das relações que a emergência e a propagação das representações sociais guardam considerando os fatores de contexto histórico e ideológico, valores, invariantes culturais, modelos, comunicação interindividual, institucional e de massa, inserção social dos sujeitos, dinâmica das instituições e dos grupos pertencentes (SÁ, 1998, p. 32).

Já com relação ao trato dos processos e estados das representações sociais, a pesquisa se volta para os suportes da representação (o discurso ou o comportamento dos sujeitos, as práticas, registros e documentos, entre outros), para só então tirar por conclusão sua organização e sua lógica própria.

Por fim, a natureza epistemológica das representações sociais apresenta-se nas relações que a representação acumula com a ciência e com o real, reportando-se para o estudo das relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, da propagação dos conhecimentos e da conversão de um saber em outro, “bem como das decalagens entre a representação e o objeto representado, em termos de distorção, supressões e suplementações” (SÁ, 1998, p. 33).

A partir deste prisma, buscou-se problematizar as representações sociais dos docentes sobre o reforço. Do mesmo modo, questionar a respeito da perspectiva do professor sobre os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, considera-se que os sujeitos, ao revelarem suas opiniões, crenças, valores e conhecimentos sobre o reforço escolar, manifestam seus enfoques e inferências sendo assim possível desenvolver um trabalho de apreensão de seus universos subjetivos e consensuais sobre o objeto de interesse dessa pesquisa.

Os 15 sujeitos que participaram da presente pesquisa responderam à entrevista expondo suas opiniões e perspectivas sobre a atividade do reforço escolar. Os dados coletados no decurso

das entrevistas foram submetidos ao tratamento informatizado pelo *software* ALCESTE®. O programa computacional identificou 15 unidades de contexto iniciais (UCI), as quais correspondem ao número de textos transcritos a partir das entrevistas. Em seguida, o programa agrupou os 15 textos diferentes num único escrito e posteriormente efetuou a contagem do número de vocábulos.

Com o suporte de um dicionário interno, cada palavra do texto foi contada e identificada como uma forma. Assim, o número total de formas do texto equivale ao número original de palavras presentes no mesmo. Ao considerar que uma mesma palavra pode ter seu uso diversas vezes, no referido texto foram reconhecidas 35.513 formas reunidas. Na sequência, o programa realiza, a partir da identificação das palavras, a quantificação daquelas que não se repetem denominadas formas distintas. Com base no texto elaborado pelos sujeitos da pesquisa em questão foram identificadas 3.194 palavras que não se repetem.

Em seguida, o programa identifica as Unidades de Contexto Elementar (UCE), que são trechos de textos da UCI (limitadas a 250 caracteres, buscando respeitar as interrupções ditadas pela pontuação). Essas UCE vão definir o contexto no qual as palavras significativas do texto (chamadas palavras cheias, geralmente nomes e verbos) estão imersas.

Nesta pesquisa foram identificadas 847 UCE, dispostas em distintas classes pelo *software*. Tal agrupamento dos discursos nas classes acontece com base na proximidade das palavras que dão forma às UCE.

Na análise do texto da presente pesquisa, foram eliminadas 39,91% das UCE, restando 509 UCE que foram classificadas em quatro classes de discurso. As UCE eliminadas não atenderam aos requisitos de classificação do *software* ALCESTE®, entre eles a frequência mínima de uma palavra analisada (freq min = 4). Além disso, o programa analisa duas distribuições distintas de UCE, com pequena variação de tamanho entre elas, afim de verificar a consistência das classes construídas. Somente as classes comuns às duas distribuições são mantidas. Isso elimina um número maior de UCE, mas em contrapartida, garante robustez maior à partição obtida.

Assim, as 509 UCE classificadas correspondem a 60,09 % das formas do texto que possuíam significado específico, sendo ordenadas em quatro classes estáveis, distintas e homogêneas. Tal homogeneidade pode ser garantida pela eficácia dos cálculos realizados pelo programa, cuja ordenação das classes é criada a partir da distribuição das palavras com base na proximidade das unidades lexicais das mesmas.

4.2.1 Classificação Hierárquica Descendente

As quatro classes categorizadas pelo programa ALCESTE®, a partir das entrevistas com os professores, estão representadas no dendograma da figura 17 que permite visualizar sua classificação hierárquica descendente. A organização das classes nesse esquema está baseada na proximidade das unidades lexicais dos discursos conservados em cada uma delas. Dessa maneira, os discursos que contém uma natureza lexical equivalente estão reunidos em uma mesma classe, formando então um contexto que é próprio de cada categoria.

A análise das distintas classes, por sua vez, indica sua proximidade ou seu afastamento em relação à outra(s) classe(s). Sob este prisma, quanto maior é a distância de uma classe em relação à outra, maior também é a distância lexical e, portanto, contextual das mesmas. No mesmo sentido, “a proximidade gráfica reproduz tanto a proximidade contextual entre duas classes, como também a possibilidade do contexto dessas classes se complementarem, para formar um contexto dotado de significados mais amplos” (DIAS, 2013, p.174).

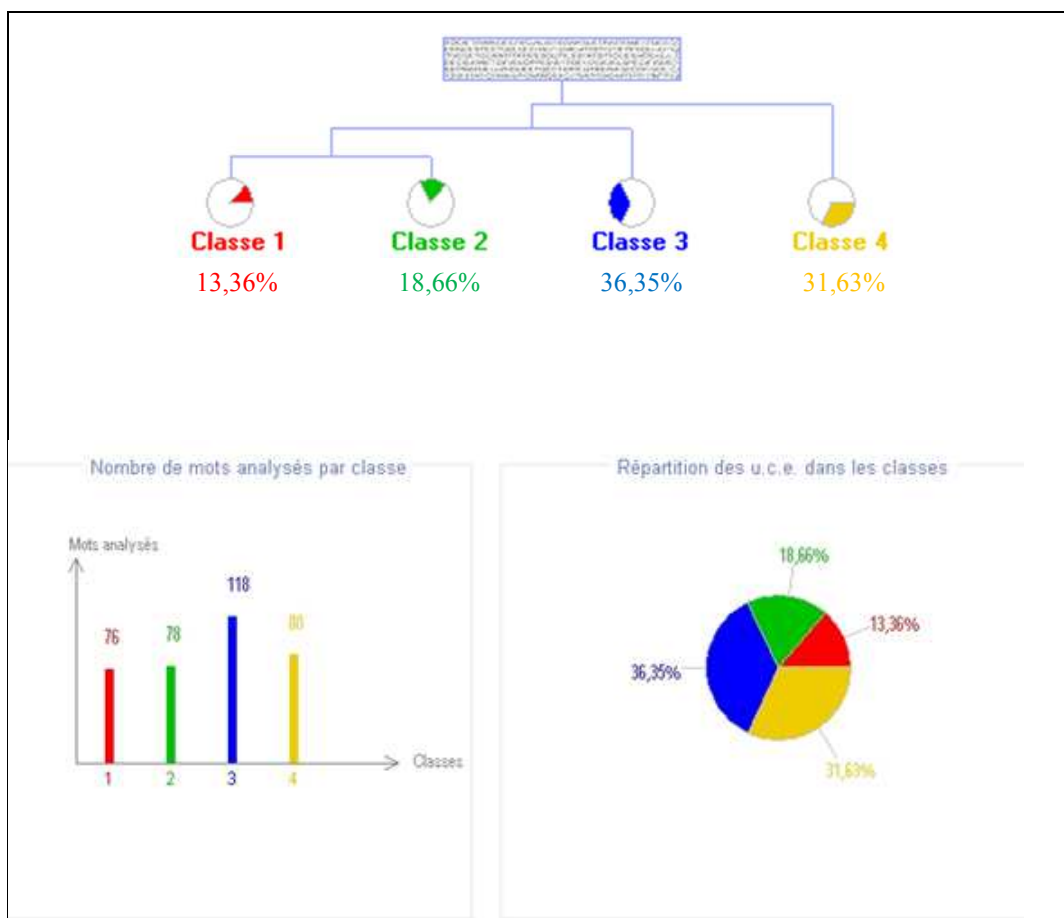
Os valores percentuais retratados no interior dos círculos - que expõem graficamente as classes - abrigam as informações sobre o agrupamento das UCE das mesmas.

Com efeito, o dendograma representado na figura 17 fornece informações que permitem a análise de cada uma das classes isoladamente sem, contudo, desarticulá-las, pois se trata de um único objeto de pesquisa.

Do total das 847 UCE encontradas nos discursos dos professores, 509 foram selecionadas pelo ALCESTE® e então organizadas da seguinte forma: 35 estão alocadas na Classe 3, sinalizando o maior agrupamento contextual com a representatividade de 36,35%. Na sequência, a Classe 4 assume a segunda posição numérica, na qual reúnem-se 32 UCE, com o percentual 31,63% do total. Por conseguinte, na Classe 2 estão agrupadas 19 UCE, que correspondem a 18,66% do resultado. Na classe 1, por sua vez, foi alocado o menor número, o qual se traduz em 13 UCE, equivalendo a 13,36% do total.

Foi possível constatar que as Classes 1 e 2 estão graficamente representadas próximas uma da outra em razão das mesmas se agruparem por obra da convergência das suas unidades lexicais. Nota-se que estas classes se opõem às Classes 3 e 4, uma vez que reúnem vocábulos que divergem dos contextos do seu discurso. Já a Classe 4, notoriamente, se contrapõe à todas elas.

Figura 17. Classificação hierárquica descendente das classes.



Fonte: Software ALCESTE®.

Embora cada uma das classes diferencie-se pelas especificidades lexicais, o conjunto representado pelas classes (1 e 2) constitui um subgrupo contextual. Portanto, organização do esquema sugere novos agrupamentos, revelando assim características que aproximam ou convergem as classes.

De outro modo, a classe representada graficamente distante das outras declara o afastamento das naturezas léxicas, como se pode observar na Classe 3 em relação às Classes 1 e 2 e na Classe 4 em referência a todas as outras, o que leva a concluir que os contextos tratados são longínquos.

A periodicidade das palavras no texto investigado aparece na distribuição por ordem decrescente relacionados no Quadro 4, no interior das referidas classes, indicando assim se existe ou não um contato ou uma combinação entre as esferas de classificação.

Em razão disso, tem-se que os universos lexicais presentes neste estudo indicam o sentido e a intenção dos discursos dos sujeitos. Assim, ao se referir a um objeto, os professores utilizaram vocábulos específicos carregados ou não de representações, uma vez que ele não está

apenas relatando ou interpretando o objeto e sim expressando sua maneira de pensar sobre o objeto (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). Por esta razão, as classes foram nomeadas pelo pesquisador em função dos conteúdos contidos nos discursos de cada uma delas, como é possível confirmar no quadro que se segue.

Quadro 4. Dendograma das classes identificadas e palavras com maior frequência.

Classe 1 Recursos e Operacionalização		Classe 2 Objetivo e Desenvolvimento		Classe 3 Conteúdos e Estratégias		Classe 4 Interferências	
Présences	Khi2	Présences	Khi2	Présences	Khi2	Présences	Khi2
coordenador+	41	*p_s_r	98	texto+	46	pai+	123
entr+	40	sal+	70	*p_r_e	43	escol+	86
supervisor+	39	consig+	67	alfabetiz+	39	famili+	47
observ+	33	conteudo+	48	matemat+	33	rural	36
acordo	33	ating+	35	coisa+	30	integral	32
avali+	29	*m	32	sab+	24	zona-	31
professor+	29	dificuldade+	32	*id3	24	*p_c_p	31
semanario	26	consequ+	31	interpret+	23	vila	29
recuper+	26	regular+	27	escrev+	22	reuni+	24
orient+	26	reforc+	24	producao	22	interfer+	23
fiqu+	24	para-que	21	voce	21	social	22
bimestr+	20	atencao	21	diferente+	20	virt+	20
diagnostico+	19	super+	21	ler+	20	caetano	18
encaminha+	19	diferenciad+	21	concret+	20	os	18
convers+	17	melhor+	20	portugues+	20	cas+	18
período	17	acompanh+	19	eu	19	causa+	18
do	16	san+	18	crianc+	19	velha	16
final	15	sua	18	foi	17	direcao	15
da	15	caminh+	18	ver+	17	frequent+	15
sent+	14	estrategia+	17	dai	17	frequencia	15
segundo	14	temp+	16	frase+	16	presente+	15
cheg+	14	volt+	15	vamos	15	assin+	15
ja	13	professor+	15	principal+	14	cham+	14
dado	13	as	15	letra+	14	falt+	14

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do ALCESTE®.

As variáveis presentes, portanto, dizem respeito às palavras existente no texto analisado, bem como as classes constituídas com base nos discursos. Logo, quanto maior a aproximação da palavra à margem superior do quadro de cada uma das classes – representados no quadro 4 – mais proeminente é o valor encontrado para sua categoria e, conseqüentemente, maior é a sua conexão com a referida classe de discurso.

Nascimento e Menandro (2006) apontam que um dos aspectos avançados e inovadores do *software* ALCESTE® é precisamente a ordenação dos vocábulos em ordem crescente, compondo-os em classes distintas. O programa realiza, então, um estudo detalhado acerca da natureza das palavras e de suas características, dispondo-as em classes, possibilitando denominá-las conforme a temática e/ou o contexto em que estão expostas nos extratos de texto. Desse modo, por meio da análise das palavras a partir do contexto no qual elas foram utilizadas

pelos sujeitos no texto primário, foi possível instaurar uma terminologia distinta para cada uma das classes.

De acordo com Moscovici (1984), o uso das palavras é dotado de significações que buscam traduzir a realidade. Para o autor:

Aquelas [palavras] que, devido à sua capacidade para serem representadas, tiverem sido selecionadas, [...] são integradas ao que eu chamei de um **padrão de núcleo figurativo, um complexo de imagens que reproduz visivelmente um complexo de ideias**. [...]. Uma vez que a sociedade tenha adotado tal paradigma ou núcleo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que possa ser associada ao paradigma e, por causa desta facilidade, as palavras referentes e ele são usadas mais frequentemente (MOSCOVICI, 1984, p. 38-39, grifos do autor).

Assim, ao analisar as palavras de cada classe composta pelo ALCESTE® a partir do texto original das entrevistas, nota-se a estruturação chamada por Moscovici de núcleo figurativo, cujo agrupamento é baseado na frequência com que as palavras são usadas. De acordo com o autor, um grande aglomerado de palavras transita em torno de um objeto específico, o qual somos impelidos a incorporá-lo a um significado concreto. Contudo, apenas uma parte das palavras é apreendida para chegar à representação, formando assim uma aglutinação ou uma combinação de vocábulos que reproduz de forma visível um arcabouço conceitual (MOSCOVICI, 1984).

Vale destacar que a teoria do núcleo figurativo admite que as representações sociais apresentam duas características amplamente reconhecidas, mas supostamente contrastantes. Assim "as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis" (ABRIC, 1994,p.77); e "as representações são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais" (ABRIC, 1994, p.78).

A perspectiva para solucionar esta questão reside essencialmente em admitir que se discorrem, com precisão, das próprias características estruturais das representações e de seu meio de funcionamento. A fim de clarificá-las, Abric (1994) propôs que a RS, ainda que constitua uma organização unitária, é conduzida por um sistema interno duplo, em que cada componente tem uma função distinta, porém complementar ao outro.

Nesse caso, haveria em primeira instância, um sistema central, organizado pelo núcleo central da representação, ao qual são conferidas as seguintes qualidades:

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sóciohistóricas e os valores do grupo; 2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3. é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4. é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta (SÁ, 1996), p. 22).

Sua funcionalidade é produzir o significado básico da representação e estabelecer a organização coletiva de todos os elementos.

Haveria, em segundo lugar, um sistema periférico, elaborado pelos demais componentes da representação, que atualiza e contextualiza as condições normativas e consensuais deste último, daí ocasionando a maleabilidade, a impermanência e a manifestação individual das RS. Desta maneira, o sistema periférico incorpora as seguintes qualidades:

1. permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato. Sintetizando, suas funções consistem, em termos atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central (SÁ, 1996, p 22).

Logo, o que poderia despontar na pesquisa empírica como incoerência, em estados conceituais, vem a ser declaradamente compreendido como peculiar aos fenômenos de RS e adequadamente fundamentado pela teoria do núcleo central.

Trata-se, por certo, de uma solução teórica, que, se parece satisfatória do ponto de vista de sua estrutura lógica interna, não foi ainda suficientemente submetida à crítica metateórica nem teve tempo para acumular um corpo razoavelmente volumoso de evidências empíricas a seu favor. Na verdade, testemunha-se aqui uma significativa parte do processo global a que Moscovici (1988) chamou de "um fenômeno em busca de uma teoria", para caracterizar a gradativa construção da teoria das representações sociais (SÁ, 1996, p. 23)

Nesse sentido, pode-se dizer que o ALCESTE® coloca em evidência mundos lexicais de palavras que têm por referência um mesmo núcleo de sentidos. Por esta razão, entende-se que a classificação dos discursos revela mundos lexicais, uma aproximação dos elementos consensuais.

Com efeito - na Classe 1 - nota-se que as palavras estão relacionadas à instrumentalização necessária para que a atividade se processe. Por esta razão, a classe recebeu a nomenclatura '**Recursos e Operacionalização**'. Na Classe 2, o agrupamento de palavras refere-se ao desdobramento da atividade, desde a seleção dos alunos, o desenvolvimento do trabalho, os profissionais envolvidos, até a possível dispensa do aluno das aulas reforço. Por esta razão, esta classe recebeu a terminologia '**Objetivo e Desenvolvimento**'. Já a Classe 3 engloba palavras relativas aos conteúdos contemplados no reforço. Os sujeitos trazem que, independente da disciplina - Português ou Matemática - é preciso ensinar o aluno a pensar, e isto, segundo eles, pode ser facilitado por meio do uso de material concreto. Assim, dada a conjuntura lexical, a classe foi nomeada '**Conteúdos e Estratégias**'. Na Classe 4, por sua vez, os léxicos dizem respeito ao que os professores entendem como causas que afetam a aprendizagem do aluno. Por isto, foi denominada '**Interferências na Aprendizagem**'.

Como se pode notar, a Classe 4 - distante graficamente das demais - trata de uma temática que se difere das outras. Discorre sobre os fatores que resultam em dificuldades e/ou defasagens de aprendizagem do aluno, razões que levam a escola a encaminhá-lo ao reforço. Enquanto as Classe 1 e 2 abordam questões específicas acerca do desenvolvimento da atividade. A Classe 3, por sua vez, versa sobre as estratégias de ensino, com destaque à proposta lúdica.

Diante disso, como já reportado, o dendograma do Quadro 4 evidencia a existência de subgrupos ou conjuntos autônomos, que agregam as Classes 1 e 2. Averigua-se maior proximidade lexical entre as classes pertencentes a estes grupos, bem como menor conexão entre a classe concernente às categorias distintas.

Vale frisar que as questões tratadas nas entrevistas deste estudo possuíam caráter abrangente, cujo propósito inicial foi incentivar os sujeitos pesquisados a se dispor livremente, a partir de uma extensa possibilidade de respostas. Então, através das indagações se buscou criar condições oportunas que proporcionassem aos professores a espontânea exposição de seus pensamentos, experiências, perspectivas, conhecimentos, crenças e valores sobre o objeto de interesse da pesquisa.

Desse modo, o objeto [reforço escolar] se encontrava explicitamente ausente para os sujeitos pesquisados, de tal forma que os mesmos necessitaram refletir, tornando-o emblematicamente presente na medida que elaboravam e discursavam em cada uma das questões da entrevista. Com o intuito de atribuir presença ao objeto que *a priori* apresentava-se ausente, os professores se utilizaram dos processos de ancoragem e objetivação, retratados por Moscovici (2011). Com base no estudo desses dois processos formadores das Representações Sociais, é possível acessar a natureza consensual e simbólica dos sujeitos da pesquisa, bem

como os recursos que os mesmos operam para subjetivar o ambiente à sua volta.

“A ancoragem consiste no enraizamento, ou como sugere o próprio nome, ancoragem social da representação e de seu objeto” (SPINK, 1995, p. 38). Segundo Jodelet (1984), ancorar diz respeito ao ajustamento cognitivo do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente nas transformações implicadas. Para Moscovici,

Desde que possamos falar sobre alguma coisa, avaliá-la e assim comunicá-la – mesmo vagamente, como quando dizemos de alguém que é ‘inibido’ – então podemos representar o não usual em nosso mundo usual, reproduzi-lo como a réplica de um modelo familiar. [...] [Nesse processo] a neutralidade é proibida pela própria lógica do sistema em que cada objeto se deve ter um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar numa hierarquia claramente graduada (MOSCOVICI, 2011, p. 30).

A referida classificação se dá, de acordo com Moscovici (2011), mediante a seleção de um dos protótipos armazenados na nossa memória com o qual confrontamos o objeto a ser representado para então resolvermos se ele pode ou não ser incorporado na classe em questão. Para Spink (1995, p. 38) “o que se põe em jogo é uma comparação generalizadora ou particular, pelas quais se decreta que o objeto se inclui ou se afasta da categoria, com base na coincidência/divergência em relação aos aspectos que definem o protótipo”.

Nesse sentido, os sujeitos deste estudo - ao definirem o objeto - colocam em destaque sua relevância para a escola, especialmente porque recebem alunos que apresentam dificuldades e/ou defasagens de aprendizagem. Logo, a escola precisa criar mecanismos para garantir o desenvolvimento destes estudantes. Assim, os professores quando abordados para expressarem suas interpretações acerca do reforço, necessitaram ajustar-se frente ao objeto a partir de convenções sociais.

Com relação à operação de denominação, afirma Moscovici (2011, p. 63) que “ao denominar alguma coisa, nós a tiramos de um anonimato perturbador para dotá-la de uma genealogia e incluí-la num complexo de palavras específicas, para localizá-la de fato na matriz de identidade da nossa cultura”. E avança:

Minhas observações provam que denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la e que as conseqüências disso são três: (a) uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências, etc.; (b) ela se torna distinta de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; (c) ela se torna o objeto de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham a convenção (MOSCOVICI, 2011, p. 67).

Sendo assim, os professores fazem uso de denominações para então descrever o objeto. Caracterizam o reforço escolar, por exemplo, como importante trabalho ofertado aos alunos com dificuldades de aprendizagem; atividade regulamentada na legislação brasileira; proposta que deve pautar-se em diversificadas técnicas de ensino a fim de que o aluno supere suas dificuldades etc. Ao especificar o objeto, buscam demarcar suas qualidades, destacando seus aspectos peculiares com base no contexto social.

O segundo processo de formação das Representações Sociais refere-se à objetivação, que, de acordo com Jodelet (1984), consiste em uma “operação imaginante e estruturante”, por meio da qual se dá uma “forma” específica ao conhecimento em relação ao objeto, convertendo o conceito abstrato em conceito concreto (SPINK, 1995, p. 39). Para Moscovici (2011, p. 71-72) “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem. [...] Objetivar é reabsorver um excesso de significados”.

Jodelet (1984) aponta que uma representação é dotada da apropriação popular de uma teoria científica e descreve três momentos no processo de objetivação:

- (1) Seleção e descontextualização de elementos da teoria, em função de critérios culturais, normativos;
- (2) Formação de um “núcleo figurativo”, a partir dos elementos selecionados, como uma estrutura imaginante que reproduz a estrutura conceitual;
- (3) Naturalização dos elementos do núcleo figurativo, pela qual, finalmente, as figuras, elementos do pensamento, tornam-se elementos da realidade, referentes para o conceito (JODELET, 1984, p. 368).

Com base nos questionamentos contidos nas entrevistas desta pesquisa, foi possível acessar o campo simbólico e consensual destes, de modo a compreender as estratégias que os sujeitos utilizam para subjetivar o ambiente à sua volta.

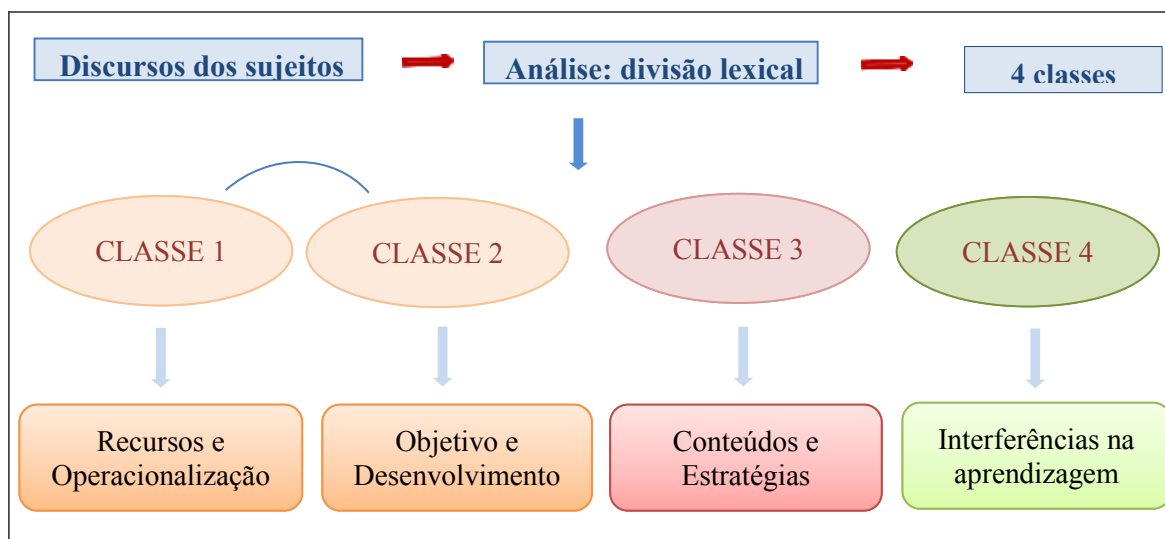
A extensa possibilidade de respostas por estes sujeitos propiciou instituir a primeira disposição necessária para a contingência das Representações Sociais: a dispersão da informação, retratada por Moscovici (2011). Com base nessa premissa inicial, os sujeitos precisaram concentrar seus pensamentos no objeto de pesquisa (embora uma captura nunca alcance a totalidade do objeto), direcionando a atenção para determinados aspectos do amplo cenário, na tentativa para elaborar respostas conexas, exigindo assim a segunda condição: a focalização.

Logo, ao focalizar em dimensões específicas do objeto, ocorre a redução da complexidade do mesmo promovendo então sua simplificação, de modo a criar perspectivas

para a manifestação da terceira condição: a pressão à inferência. Quer isto dizer que os professores são pressionados a fazer inferências sobre o objeto ‘reforço’, uma vez que tal objeto possui considerável expressão na vida profissional destes.

À vista dessa discussão, as falas, as leituras sobre o objeto em questão materializaram-se e deram origem as quatro classes de discursos, retratadas na figura 18.

Figura 18. Organograma Agrupamento lexical por classes de análise.



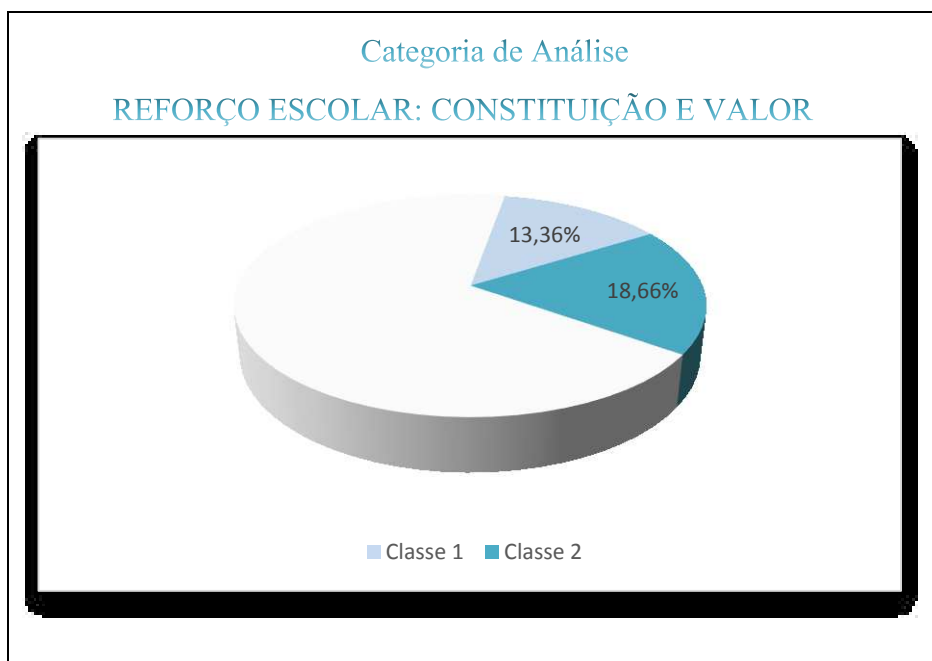
Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do ALCESTE®.

Isto posto, conclui-se que foi através dos conjuntos simbólicos traduzidos nas diferentes inferências produzidas pelos sujeitos sobre o objeto, que se viabilizou o estudo dos processos representacionais desse grupo. Em razão disso, se discorre a seguir o estudo dos processos formadores das RS com base na análise da natureza dos vocábulos de cada uma das classes de discurso. Para a análise do conteúdo, considerou-se, então, a divisão lexical dos discursos do agrupamento das Classe 1 e 2, nomeado ‘**Reforço Escolar: Constituição e Valor**’. A classe 3 e 4 - que não integram o subgrupo - foram analisadas e discutidas separadamente, pois como já descrito, possui um conteúdo lexical específico.

4.2.2 Subgrupo Reforço Escolar: Constituição e Valor

Dentre os discursos analisados, o Subgrupo composto pelas classes 1 e 2 engloba 32,02% do total de UCE selecionadas, conforme demonstrado no gráfico da Figura 19.

Figura 19. Categorias de Análise: Reforço Escolar: Constituição e Valor



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do ALCESTE®.

As palavras que integram as classes (1 e 2) retratam os discursos dos sujeitos a partir de suas representações sobre as características, o desenvolvimento e a relevância conferida à atividade. Discutem questões relacionadas ao objetivo do reforço, desde o processo de seleção dos alunos, a organização das turmas e das aulas, os profissionais envolvidos, a metodologia de ensino utilizada, os processos de avaliação, até ações diversas que dão suporte à atividade, conforme detalhado nos subcapítulos 4.2.3 e 4.2.4.

Em linhas gerais, para estes professores,

O que entendo como reforço é que é **mais um suporte** para que o aluno consiga superar sua defasagem no aprendizado. **O que ele não consegue acompanhar em sala de aula ele vai ser acompanhado no reforço**, tendo as aulas das quais ele não conseguiu entender na disciplina que a professora passou e ele não teve grandes avanços. O reforço vem para sanar a dificuldade dele, por isso eu acho a atividade importantíssima (Sujeito 14/PRE, grifos do autor).

Eu acho que o reforço é essencial para resgatar, às vezes, um conteúdo que ficou do ano anterior, uma dificuldade que ele não consegue pegar no todo com a sala que é mais numerosa (Sujeito 12/PSR).

É um trabalho com estratégias diferenciadas, um trabalho muito **individual** porque a criança traz aquelas dificuldades, aquela defasagem de aprendizagem e a professora tem que conseguir enxergar isso para fazer com que o aluno alcance os objetivos [...] (Sujeito 3/PCP, grifos do autor).

Nota-se que, segundo estes professores, o reforço vem cumprir uma função que, a princípio, deveria ser do ensino regular, garantir que todos os alunos, em suas especificidades, aprendam e desenvolvam-se. Representam, com base no conhecimento que possuem acerca da norma legal que institui o reforço - a LDB (BRASIL, 1996) - que, no momento em que o ensino na sala comum não é suficiente a todos os alunos, é necessário recorrer a estratégias suplementares que auxiliem no progresso dos estudantes com baixo rendimento escolar. Nessa perspectiva, destacam o trabalho individualizado como elemento chave da atividade, pois, segundo eles, o número de alunos da sala regular dificulta o ensino direcionado àqueles que necessitam de estratégias diferenciadas, considerando o que é relevante para cada aluno.

Vale refletir se as estratégias de ensino que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem de cada aluno não deveriam ser práticas firmadas também pelos professores regulares. Os sujeitos apontam a necessidade de novas metodologias, recursos diversificados, inovações didático-pedagógicas etc, referindo-se ao reforço, mas não discorrem sobre a possibilidade de o professor regular capacitar-se para a heterogeneidade da turma. Tanto nos aspectos socioculturais, quanto nos cognitivos. E afirma:

No caso nosso da **zona rural**, por trabalharmos com **salas multiseriada**, **infelizmente um ou outro aluno, por já vir de uma dificuldade maior, acaba não sendo bem atendido**. Então, esse atendimento em grupos menores com atividades diferenciadas, ajuda e possibilita que o aluno atinja um nível melhor daquele que ele é capaz de atingir na sala regular (Sujeito 11/PSR, grifos do autor).

Assim, os sujeitos apresentam soluções extras-classe e inferem que alunos que não atendem os objetivos propostos pela sala regular devem ser encaminhados para o reforço, isentando a responsabilidade de o ensino regular ser capaz de atender esses alunos.

Para tanto, os professores apoiam-se na norma que regulamenta o reforço, pois esta garante que todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem tenham o direito de receber ensino paralelo ao regular.

Segundo estes sujeitos, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a implicações no processo de aquisição do conhecimento, quando, por exemplo, o aluno não

acompanha o conteúdo da série cursada, revelando defasagens de conceitos ou ainda quando o aluno apresenta distúrbios cognitivos que entram sua aprendizagem.

De acordo com Moscovici (2011), as reações aos fatos estão relacionadas a determinada definição comum a todos os membros de uma comunidade à qual os sujeitos pertencem. Dessa maneira, é possível apreender representações que relacionam aparência à realidade ou àquilo que define essa realidade. Para o autor,

Eu não quero dizer que tais representações não correspondem a algo que nós chamamos o mundo externo. Eu simplesmente percebo que, no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados (MOSCOVICI, 2001, p. 32).

Com efeito, os sujeitos tendem a considerar e analisar o mundo de uma maneira semelhante, especialmente quando o mundo em que se vive é social. Isso quer dizer que os sujeitos nunca conseguiram nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações aos objetos e às pessoas que lhes dão certa imprecisão. Logo,

Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. Assim, em última análise, elas são apenas um elemento de uma cadeia de reações e percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas em uma determinada sequência (MOSCOVICI, 2011, p. 33).

Por isso, as representações que entram e influem a mente de cada um, não são pensadas pelos sujeitos e sim repensadas e rerepresentadas enquanto são compartilhadas.

Outro aspecto representado pelos sujeitos desta pesquisa refere-se à importância do reforço para o trabalho pedagógico da escola, quando afirmam ser uma relevante oportunidade dirigida ao aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem para que este, então, possa acompanhar a série a qual frequenta. Essa valorização pode ser percebida nos léxicos referentes às crenças que os sujeitos possuem acerca da atividade. Conforme declaram, o reforço é uma intervenção indispensável às instituições de ensino, uma vez que os alunos com dificuldade necessitam de atendimento especial, com metodologias de ensino diferenciadas para que

possam evoluir e superar as faltas em seu percurso escolar. As expressões abaixo legitimam o enunciado quando os sujeitos apontam:

Eu penso que é uma grande ajuda para a criança com dificuldade de aprendizagem (Sujeito 1/PRE).

Eu acho fundamental, fundamental! Nossa, ele é muito importante! E por isso é obrigatório ser oferecido para o aluno, (Sujeito 7/PRE).

[...] **a gente às vezes não consegue fazer o que gostaria ou faz menos**, em menor quantidade... No reforço ela [a professora] teria mais tempo pra isso, acho extremamente importante (Sujeito 9/PRE, grifos do autor).

O aluno que está com dificuldade, ele tem que ter um amparo, **ele tem que ter outra ajuda fora da sala**, isso é lei, isto está na lei e a gente sabe disso, tem consciência (Sujeito 9/PRE, grifos do autor).

De maneira geral, constata-se que os professores inclinam o discurso para os aspectos positivos da atividade, ressaltando seu valor diante do trabalho com o aluno que apresenta dificuldades e/ou defasagens de aprendizagem.

Identifica-se ainda que, diante do não aproveitamento do ensino regular - representado pelos sujeitos - o reforço vem prover suas faltas. O Sujeito 9, a exemplo, admite que gostaria de fazer mais, contudo, diante do cenário da sala regular, vê-se impossibilitado de atender todos os estudantes em suas especificidades.

Tais apontamento remetem ao compromisso assumido pelo Brasil na Declaração de Salamanca (1994) em incluir todas as crianças, independente de suas peculiaridades, na escola. Assim a Declaração tem como pressuposto que

[...] todos os alunos independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, **as quais devem se adaptar para atender as suas necessidades** (UNESCO, 1994, p. 5).

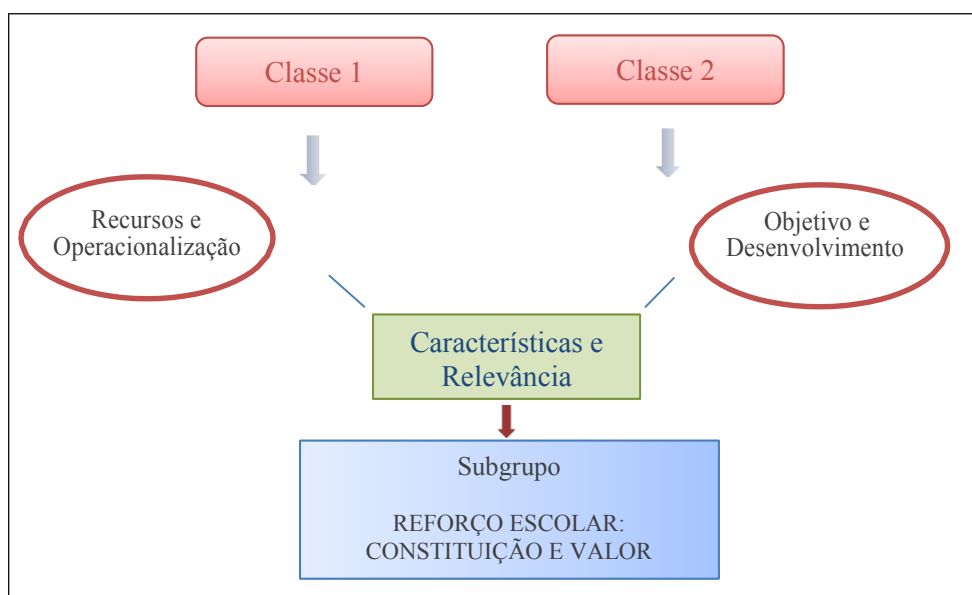
É reconhecido que é a escola que deve adequar-se ao aluno (e não o contrário), buscando meios de prover qualitativamente seu desenvolvimento. Eis o grande desafio, construir

estratégias para que o educando participe integralmente das propostas escolares, até mesmo do ensino regular, beneficiando-se da concepção de uma educação para todos de maneira significativa e igualitária, tendo suas diferenças respeitadas e adaptadas para a sua realidade. Pois, uma escola inclusiva requer que o ensino ali ministrado responda as necessidades diferenciadas de todos os alunos, afinal, todos têm o direito de permanecer na escola e de aprender.

Conclui-se, portanto, que o reforço na perspectiva dos sujeitos deste estudo, corrobora com o atendimento às especificidades dos alunos no percurso escolar. Resta saber se a atividade de fato revela-se favorável à sua aprendizagem.

Para melhor compreensão do exposto, o organograma a seguir condensa e organiza os discursos dos sujeitos das referidas classes.

Figura 20. Organograma Reforço Escolar: Constituição e Valor



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do ALCESTE®.

Os discursos do subgrupo exprimem, pois, que os sujeitos, ao buscarem sentido à realidade, elaboram suas interpretações sobre o objeto, evidenciando os aspectos relacionados às qualidades e ao valor que conferem à atividade.

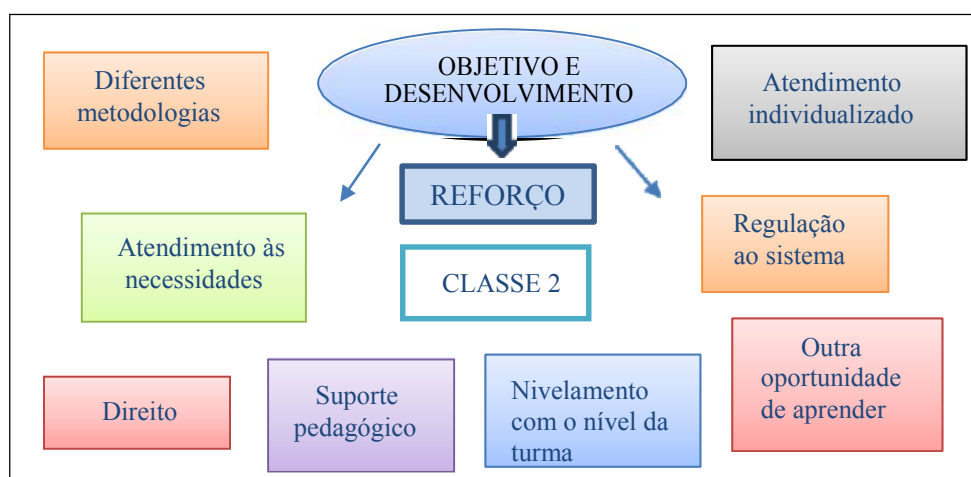
Diante disso, a seguir são analisados, distintamente, o conteúdo lexical de cada uma das duas classes que o compõe.

4.2.3 Objetivo e Desenvolvimento

Eu tenho que variar minhas formas de ensinar para as diferentes formas de aprender (Sujeito 11).

A Classe em questão agrupa 18,66% dos léxicos. Mediante a avaliação dos vocábulos que a constitui, verificou-se maior emprego de alguns deles, os quais destacam-se: “sala” (53), “p_s_r (professor de sala regular)” (98), “reforço” (70), “consegue” (67), “conteúdo” (48), “atingiu” (35), “dificuldade” (32), “conseguiu” (31), “regular” (27), “reforço” (24), “para que” (21), “atenção” (21), “superação” (21), “diferenciado” (21), “melhora” (20), “acompanhamento” (19), “sanar” (18), “sua” (18), “caminha” (18), “estratégia” (17), “tempo” (16), “voltar” (15) e “professor” (15). A análise dos discursos, a partir do contexto no qual esses léxicos foram aplicados, indica que os sujeitos pesquisados partilham conceitos e opiniões acerca do reforço, revelando sua necessidade para que a escola seja capaz de atender o aluno com defasagem de aprendizagem e colaborar no seu processo de superação e desenvolvimento. Conforme indica a figura 25, as concepções apresentadas pelos sujeitos sobre a atividade expressam que os sujeitos conferem relevante valor ao reforço:

Figura 21. Organograma Objetivo e Desenvolvimento



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do ALCESTE ®

Nota-se que, para os sujeitos, a atividade configura-se uma importante atividade reguladora. Manifestam a ideia de equiparar o aluno que apresenta dificuldades aos demais da turma e, então, que este venha acompanhar o nível de aprendizagem do grupo.

Porque como a professora vai trabalhar aquela dificuldade que o aluno não está com autonomia, **não está conseguindo acompanhar a sala**, se conseguir sanar essas dúvidas, essas dificuldades [...] (Sujeito 9/PRE, grifos do autor).

Então é um direito de ele ir para o reforço para poder **acompanhar o desenvolvimento da sala** (Sujeito 14/PCP, grifos do autor).

De acordo com os sujeitos, o aluno é resguardado perante a legislação para que tenha garantido o direito de acompanhar o desenvolvimento da sala. Representam, nesse caso, que o reforço se fundamenta pela possibilidade de nivelamento da aprendizagem dos alunos. Além disso, o Sujeito 6 aponta que a compensação da aprendizagem pode evitar que o estudante se sinta inferiorizado perante a turma, o que remete à ideia de que as aprendizagens são compreendidas em face do coletivo, no qual o nível do grupo necessitar estar equiparado.

Se ele não consegue compreender determinado conteúdo, ele não consegue avançar junto aos demais alunos, aí ele se sente menos (Sujeito 6/PSR).

O sujeito 14 corrobora com esta crença afirmando que o reforço existe para sanar as dificuldades e fazer com que o aluno progrida e corresponda ao nível de aprendizagem dos demais.

[...] Eu só sei que é um direito do aluno de obter esse apoio para poder caminhar junto com a sala (Sujeito 14/PCP).

Outro sujeito declara:

Eu espero que ele consiga **acompanhar os alunos em um tempo bem menor para que as atividades não sejam prejudicadas na sala regular, as atividades da sala regular não fiquem prejudicadas por aquele aluno com defasagem no conteúdo**, que o aluno acompanhe o nível da sala para que ele não fique na sala simplesmente ouvindo o professor na sua aula sem que consiga compreender o que está sendo trabalhado (Sujeito 11/PSR, grifos do autor).

No referido discurso é possível validar que os elementos representacionais do professor se voltam à perspectiva homogeneizadora dos alunos. O professor defende o reforço como equalizador da aprendizagem, já que as atividades da sala regular não podem ser prejudicadas ‘por aquele aluno’ que não acompanha o ritmo da turma. Por isso espera que o reforço seja capaz de promover habilidades cognitivas, inclusive no tempo de execução das tarefas para que a sala as executem sincronicamente. E, portanto, tenha garantido o bom desempenho de sua aula, na qual todos os alunos aprendem no mesmo compasso.

O sujeito 2, por sua vez, diz que o trabalho com o reforço funciona desde que esteja bem estruturado e planejado. Acredita no potencial da atividade e que esta pode colaborar muito com o desenvolvimento do aluno. Declara ainda que sua expectativa é que a criança consiga vencer os desafios e aos poucos superar suas dificuldades, pois

[...] na sala regular – pelo número de alunos e por outras questões – ele não consegue acompanhar. Quem sabe uma atividade mais específica, voltada para a dificuldade... De forma mais lúdica ele consiga entender, consiga estar progredindo em sua aprendizagem, que ele supere as dificuldades (Sujeito 2/PSR).

Verifica-se que os professores, a partir de suas perspectivas, traçam metas para a aprendizagem do aluno, as quais parecem buscar níveis de conhecimentos homogêneos. Tais apontamentos inferem que o protótipo de aprendizagem para estes sujeitos está ainda arraigado numa proposta conservadora do ensino, cuja concepção está na padronização dos alunos.

Outro aspecto apontado pelos sujeitos diz respeito à importância do contato frequente entre o professor do reforço e o professor da sala regular. Destacam que a troca de informações desde o início da atividade promove maior qualidade do trabalho, uma vez que é possível realizar os ajustes necessários no percurso. O *feedback* do professor regular garante o alinhamento das ações desenvolvidas, afirmam os sujeitos.

Se cada um caminhar para um lado, não desenvolve. É de extrema importância que tenha esse trabalho conjunto. Eu acho que é fundamental, sem essa sintonia o trabalho não flui, não acontece (Sujeito 2/PSR).

Tem que ter um diálogo entre o professor de sala e o professor de reforço, é o que eu faço bastante. Por exemplo, aqui como professora de sala normal sempre converso com a professora de sala de reforço. E também no meu reforço à tarde sempre estou conversando, **tem que ter diálogo**. É importante que se tenha o papel, a documentação escrita, o conteúdo, no que o aluno apresenta dificuldade, mas a conversa, o diálogo... Precisa sempre estar conversando. “No que eu posso ajudar? Ajudou? Tem prova? Qual a dificuldade? Qual conteúdo o aluno ainda apresenta dificuldade? Ajuda, direciona mesmo, o aluno vai melhorar em sala de aula (Sujeito 5/PSR, grifos do autor).

Eu como coordenadora faço muito a **ponte entre as professoras**, porque, assim, elas não têm muito contato por conta dos horários de trabalho. Então, eu ‘to’ sempre em contato com a professora de sala regular, fazendo uma orientação de como dever ser feita a avaliação dos alunos que têm necessidade e faço essa ponte com a professora da sala do reforço... O contato é pouco, daí eu ‘to’ sempre mediando a proximidade entre elas. Visito a sala do reforço, observo o trabalho que é realizado, assim como nas salas regulares. Eu tenho toda uma documentação que já é padrão para nossa rede porque tem o encaminhamento que a professora envia e aí a professora da sala do reforço faz também um plano de ação para trabalhar com esses alunos. Por bimestre que é feito porque daí as dificuldades do aluno vão mudando de acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado e de acordo com os objetivos que os alunos vão atingindo ao longo do ano (Sujeito 3/PCP, grifos do autor).

Os sujeitos sinalizam que o trabalho em parceria entre os profissionais, não apenas os professores [regular e reforço], mas também o envolvimento do coordenador pedagógico, é condição essencial para o funcionamento pleno da atividade. Significam a integração dos profissionais como fator necessário à evolução do aluno, pois o intercâmbio de informações e as práticas interventivas conjuntas são condutas favoráveis ao seu desenvolvimento.

Contudo, estes professores comunicam que nem sempre é possível assegurar a aproximação entre os professores e que isto acaba por prejudicar de alguma forma o andamento da atividade. Revelam que muitas vezes encontram oportunidades em horários de atividade coletiva ou mesmo durante os intervalos das aulas.

[...] a gente arruma um jeito pra conversar, na hora que tem uma janela ou até quando tem horário pra ir embora mais cedo, a gente deixa de ir pra conversar com a professora do reforço e quando isso não dá, procuramos a coordenadora e ela conversa com a gente, expõe também o que está precisando ser ajustado e mostra as atividades. **Gostamos de fazer essa troca pra ver o que as crianças estão fazendo na sala, ela mostra as avaliações e eu também vejo que ela faz nas atividades, o que precisa melhorar, o que precisa focar mais**. Encontramos um tempo, no HTPC, na hora do recreio, nas nossas janelas... (Sujeito 9/PRE, grifos do autor).

Existe uma conversa entre a professora da sala regular, a professora do reforço e a coordenação, mas mais no Conselho [bimestral] que é o momento que a gente consegue as três porque fica difícil, dificilmente conseguimos as três. Esse ano a professora está aqui, então no HTPC às vezes a gente consegue fazer essa troca, mas nem sempre é possível (Sujeito 10/PCP).

Verifica-se nos discursos que os sujeitos da pesquisa atribuem que o desenvolvimento das ações é prejudicado quando o professor do reforço permanece na escola somente no período inverso ao do professor da sala regular.

Já trabalhei numa situação assim em que eu não conhecia a professora de reforço, então não tinha contato nenhum, era difícil porque não tinha a troca de informações. Eu acredito que tenha que ter esses momentos” (Sujeito 8/PSR).

À vista disso, é possível compreender que os sujeitos valorizam a prática pedagógica articulada, de maneira que seja possível encadear as atividades do reforço ao que está sendo desenvolvido no dia a dia da sala regular, durante todo o período (planejamento, desenvolvimento e avaliação). Dessa maneira, afirma o professor:

O trabalho é em conjunto, nós nunca deixamos de saber o que acontece na sala do reforço. Em contrapartida, o professor da sala de reforço sempre complementa aquilo que nós ensinamos na sala **para que o aluno não fique achando que está vivendo em duas realidades aleatórias, há sempre uma continuidade no trabalho**. As atividades de leitura, por exemplo, os projetos de leitura, os jogos matemáticos são sempre complementares, principalmente porque esses alunos não dão conta, por eles já terem essas dificuldades, de realizar essas atividades sozinhos, mesmo que seja em casa (Sujeito 11/PSR, grifos do autor).

A ideia de trabalho em parceria entre os professores é também defendida nos Projetos elaborados pelos sujeitos, nos quais é retratada a importância do engajamento entre as práticas das salas regulares com as do reforço. A exemplo, no Projeto B, a interação dos profissionais é apontada em diversos momentos. A expectativa, de acordo com o texto, é que

[...] o trabalho em equipe realmente aconteça, com a união de professores, pais, escola e comunidade, para assim ser uma ação articulada e desenvolvida de maneira satisfatória (Projeto B).

Em outro momento, se discorre sobre o valor do vínculo efetivo entre os professores, de maneira que ocorra a troca de informações sobre a trajetória de aprendizagem do estudante,

[...] saber o que melhorou e o que precisa ser trabalhado, manter o professor informado sobre a frequência dos alunos nas aulas, além da entrega dos relatórios individuais bimestrais (Projeto B).

O Projeto C preconiza que a eficácia dos resultados depende da consolidação da ação integrada dos professores. Igualmente, o Projeto D traz que,

[...] para o êxito do Projeto são primordiais ações que incorporem professores do reforço e regular, coordenador pedagógico, gestores, pais e psicólogo/psicopedagogo (quando necessário) (Projeto D).

Nessa perspectiva, tem-se que a prática planejada e desenvolvida em conjunto entre os profissionais pode ser positiva, especialmente, para o aluno. Logo, atender as particularidades destes estudantes a partir de ações compartilhadas torna o trabalho mais eficiente e adequado.

Isso requer que a organização do trabalho escolar preveja espaços de debate, tempos específicos para encontros entre os profissionais, capacitação dos docentes das classes regulares para compreensão do processo pelo qual seus alunos estão submetidos e para que possam dar continuidade ao trabalho já iniciado, bem como colaborar para a elevação da autoestima do aluno com dificuldades (SILVA, 2010, p. 5).

Quanto à finalidade do reforço, os discursos - em parte - expressam que a atividade auxilia, em primeira instância, o trabalho desenvolvido pelo professor regular, pois o favorece em virtude de um número maior de alunos na sala e, portanto, da impossibilidade de atendimento a todos em suas especificidades. Para estes sujeitos, o reforço escolar:

[...] é **necessário para o professor de sala** porque nós sozinhos não conseguimos dar conta de todos os alunos individualmente (Sujeito 3/PCP, grifos do autor).

É uma **complementação do que a gente não pode fazer em sala**, não consegue fazer em sala com o aluno, uma atenção específica com a dificuldade do aluno, para mim é isso (Sujeito 4//PSR, grifos do autor).

É um **auxílio para o docente que está em sala de aula** e para o aluno que está em dificuldade (Sujeito 15/PRE, grifos do autor).

Tem que ser um apoio para o professor, para o aluno, com atividades diferenciadas das salas regulares. O número de alunos é menor e se consegue fazer uma atividade mais lúdica, mais voltada para a necessidade daquele aluno (Sujeito 2/PSR, grifos do autor).

Outra parte dos discursos, a maioria, discorre que o reforço existe em sua gênese para auxiliar o aluno com dificuldade de aprendizagem. Apontam que se refere a:

um trabalho com estratégias diferenciadas, um trabalho muito individual porque a criança traz dificuldades e defasagens de aprendizagem (Sujeito 3/PCP).

Uma ajuda específica ao aluno na aprendizagem, onde ele tem dificuldade (Sujeito 6/PSR).

uma grande ajuda para a criança, só que o reforço não pode ser da mesma maneira que é na sala de aula regular (Sujeito 1/PRE).

Nota-se que os termos ‘auxílio/ajuda/complemento/oportunidade’ ficam em evidência na concepção destes professores. Apesar disso, há grande preocupação do reforço escolar traduzir-se em espaço de repetição de estratégias pedagógicas, reincidência de metodologias e reprodução de instrumentos de avaliação, de maneira a intensificar o fracasso no aluno. Pois, constata-se nos discursos que o reforço é posto no sentido de reaver conteúdos e não necessariamente aprendizagem.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades (BRASIL, 2008).

Fica claro que os sujeitos da pesquisa têm incorporado em seus discursos a ideia de incorporação dos alunos considerados fora do padrão, como confere a sentença acima, muito embora pouco manifestem seu conhecimento acerca da Legislação. Logo, verifica-se que os professores têm conhecimento do valor do trabalho diferenciado para que o aluno obtenha novas e diferentes possibilidades de aprender. Nesse sentido, tem-se que:

O reforço é o segundo momento que a criança tem para vivenciar **situações de aprendizagem diferenciadas da sala de aula**, porque na sala de aula ela tem uma oportunidade e o reforço é uma oportunidade diferente, é um outro momento, eu acredito. Ela vai ter um outro olhar, vai ser trabalhada de outra forma pra poder suprir aquela dificuldade que está tendo. **Se na sala não consegue com o método que a professora está usando, no reforço ela vai ter nova oportunidade, com outro método, outra forma de trabalho** (Sujeito 8/PSR, grifos do autor).

Para este grupo, é consensual a ideia de que o ensino regular não desempenha práticas diferenciadas, com uso de variadas metodologias e estratégias de aprendizagem, emprego de materiais concretos etc, pois representam que estes procedimentos são de domínio do reforço - mecanismo extra sala de aula - e não do ensino regular.

Moscovici (2011, p. 54) reitera que “os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo que é dito ali apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição”. Nesse sentido, os sujeitos deste estudo trazem que o reforço se difere do ensino regular e consagram as práticas diferenciadas como princípio norteador da atividade.

A crença acerca dos procedimentos metodológicos empregados na sala regular possivelmente está enraizada no modelo de ensino tradicional/conservador. Nele, as aulas são

mais expositivas, com relativa resistência em aceitar inovações. Não há lugar para o aluno atuar ou agir de forma individual ou mesmo desenvolver atividades práticas. Portanto, é possível identificar que esta concepção de educação ainda prevalece nas práticas e nos discursos dos sujeitos desta pesquisa.

Para uma das professoras do reforço, a atividade assume grande responsabilidade perante o compromisso de a escola em ensinar e preparar o aluno para as exigências futuras. Em se tratando de alunos com dificuldades...

Fico apavorada. Eu fico apavorada porque eu sei que ele só tem a gente e os professores para socorrê-los, está em nossas mãos, entendeu? Tentar ajudar, tentar sanar a dificuldade porque a gente tem que se virar nos trinta, tem de arrumar material, tem que arrumar metodologia, sei lá o que tanto a gente tem que arrumar! Porque na verdade ali **são crianças pedindo socorro. Eu fico tentando sanar o máximo possível, tentando arrumar uma solução** para que eles possam... aprender. Porque é frustrante [...] (Sujeito 1/PRE).

Ainda de acordo com a professora,

Nosso papel é **sanar algumas dificuldades** da criança [...] A gente tem que resgatar esse aluno (Sujeito 1/PRE, grifos do autor).

Verifica-se nestas sentenças a regularidade das palavras ‘socorrer, socorro, ajuda, sanar’, o que remete estes discursos ao caráter socorrista/curador do reforço. Do mesmo modo, o Sujeito 15 afirma:

Para nenhum aluno eu **dei alta** [...] (Sujeito 15/PRE, grifos do autor).

Tal abordagem sobre o reforço sugere que estes sujeitos o representam como atividade medicativa, apta a curar/remediar as faltas do sistema de ensino e, principalmente, as ‘insuficiências’ do aluno.

Outro aspecto trazido pelos sujeitos nos discursos refere-se ao componente afetivo. Reconhecem que sem investimento na relação professor-aluno não há possibilidade de a criança - que já apresenta defasagens - evoluir e superar suas dificuldades.

Tem uma bonitinha, uma “aluninha”, ela não sabia ler e escrever e terrível de comportamento, ligada no duzentos e vinte, daí eu fui conversando com ela. No final do ano ela falou: - Tia, quando eu crescer eu quero ser igual a você. Sabe o que eu acho que é muito importante? A afetividade. Acho que às vezes falta isso, sabe? A falta da afetividade entre professor e aluno, não é nem na família o que interfere na aprendizagem, eu acho porque no caso da aluna R e do T, irmão dela, sabe quando você vai ganhando a criança, conversando, conquistando... Aí rendeu muito, entendeu? [...] **Eu acho que afetividade cria esse vínculo, esse laço, é o ponto inicial** (Sujeito 1/PRE, grifos do autor).

Eu acho que na sala de aula você tem que ter um **olhar muito diferenciado** e muitas vezes esse aluno que tem dificuldade ele precisa... Você tem que ir muito pelo carinho. **Os alunos aprendem muito mais quando eles percebem que o professor gosta deles**, é isso (Sujeito 7/PRE, grifos do autor).

Afetividade! **Eu preciso criar laço com meu aluno**. A partir do momento que eu crio laço com meu aluno ele mesmo vai se cobrar de devolver para mim alguma coisa (Sujeito 3/PCP, grifos do autor).

A afetividade para alguns destes sujeitos é um elemento que condiciona a aprendizagem. E que, em muitos casos, o aprendizado fica comprometido em razão da fragilidade na relação entre professor e aluno. Wallon (1993) defende que, diante do processo de aprendizagem do indivíduo, a afetividade compõe um domínio funcional tão relevante quanto o da inteligência. Afetividade e inteligência constituem inseparável relação na evolução psíquica, dado que, embora tenham âmbitos bem estabelecidos e distintos entre si, são mutuamente dependentes em seu desenvolvimento, o que possibilita à criança alcançar graus de evolução cada vez mais eminentes. Destaca-se que o desenvolvimento do indivíduo em sua integralidade não pode ser ocasionado se a prática for conduzida para uma educação exclusivamente intelectualista. Logo, não se pode esquecer de que o tempo escolar é um período de intensa atividade intelectual, contudo vale lembrar que o sujeito, ao adquirir conhecimento e evocá-lo, sempre que necessário, fará uso da memorização, no entanto, a memória submete-se também aos estados afetivos.

As investigações wallonianas a respeito da afetividade contribuíram para aspectos relativos à atenção e ao interesse dos alunos na dinâmica escolar. Desse modo, não se pode desconsiderar as características singulares e as conjunturas de vida do aluno, tão pouco ignorá-las no planejamento das ações pedagógicas. Desvalorizar as individualidades e as circunstâncias de vida tal como os elementos do universo infantil significa negligenciar as dificuldades do aluno ao subjugar-se às perspectivas e normas do meio escolar.

Além disso, as pesquisas de Wallon (1993) permitiram percorrer a relação professor-aluno. Suas investigações a partir da perspectiva da Psicologia acerca da evolução da

inteligência elucidaram determinadas questões sobre a indispensável formação docente. O pesquisador defende que o professor necessita apropriar-se dos problemas sociais de seu tempo, e então posicionar-se ativa e conscientemente diante deles (TRAN-THONG, 1969).

Outro relevante aspecto dos estudos sobre afetividade corresponde à importância de o meio social trabalhar este elemento nas crianças, despertando sentimentos de confiança, empatia e cooperação, evitando provocar sentimentos negativos, além de situações que podem prejudicar o desenvolvimento e o convívio em sociedade. Diante disso, a relação cultivada em sala de aula com os alunos deve também se pautar em experiências positivas. No decurso das aulas, o professor tem de evitar desprazeres e opressões, promovendo um ambiente de oportunidades e de expressão em igual medida para todos, evitando, assim, um trato desigual entre os alunos.

As matérias ensinadas podem provocar uma desadaptação geral ou particular que depende frequentemente de uma inaptidão intelectual inicial, mas que pode se duplicar em uma atitude de inibição e hostilidade diante do professor. O professor pode ser também causa direta de perturbações. A hostilidade, de certo modo, pode resultar do insucesso da criança, da severidade do mestre, dos motivos pessoais originados no meio familiar ou nos motivos afetivos que dependem da história íntima da criança (TRAN-THONG, 1969, p. 95).

Segundo o autor referenciado, alguns transtornos ou reações desapropriadas na criança decorrem da postura austera ou intolerante do professor. Atitudes como estas provocam, por tantas vezes, repulsa e bloqueios no aluno em sala de aula. Por esta razão, o professor deve comprometer-se com o desenvolvimento pleno da criança e buscar auxiliá-la a resolver seus conflitos, gerando nela novos interesses ao apresentar novas perspectivas. Assim, diante das reações inadequadas, deve-se explorar atividades que promovam um movimento libertador sobre as reações.

Geralmente são alunos carentes, você começa pela questão da afetividade, primeiro você tem que ganhar o aluno, aí depois você prossegue... (Sujeito 7/PRE).

E a autoestima também, eu trabalho bastante com eles a autoestima, [digo] que eles são capazes, que podem fazer, que podem ser o que eles quiserem porque, nossa... **ainda mais na zona rural! [...] eles não têm grandes sonhos, não têm expectativas...** (Sujeito 1/PRE).

Nota-se que a afetividade nestes discursos está relacionada ao aspecto sociocultural. De acordo com os professores, o fato de os alunos constituírem-se no campo faz deles indivíduos carentes de aspirações e expectativas pessoais. Os elementos representacionais, nesse caso, inclinam-se para as projeções da vida no campo. Os sujeitos interpretam que os alunos não fazem planos muito distantes do que vivenciam, como se tivessem que trazê-los para a realidade da vida na roça.

O aspecto ‘afetividade’ é também manifestado nos Planos de Ensino dos professores do reforço, quando expressam que os resultados esperados na atividade são:

[...] resgatar a autoestima e o desempenho escolar dos alunos; estabelecer relações interpessoais, socializando-os no ambiente escolar (Projeto E).

[...] **contribuir com a autoestima dos alunos que se sentem inferiores por não conseguir alcançar os resultados esperados** pela equipe escolar. A partir disso, a conseqüente melhora no desempenho faz com que os mesmos se sintam capazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem dos colegas, havendo, então, um rendimento progressivo de toda turma (Projeto B, grifos do autor).

Ainda no Projeto ‘E’:

Nas atividades que envolvem o resgate da autoestima do aluno - relacionamento interpessoal e socialização – deve-se sempre ter uma **atitude de acolhimento** e também sempre **valorizar e elogiar a produção e o comportamento dele**. Nunca devemos rotular o aluno e sim, através de uma crítica positiva, fazer com que ele reconheça os seus erros e dificuldades, tanto no seu relacionamento interpessoal, como no processo de aprendizagem, e assim ajuda-lo a superara-los (Projeto E).

Outro Plano indica que o professor do reforço deve:

Ser uma pessoa que **acredita e investe nas capacidades de aprendizagens dos seus alunos, independente da origem social, cultural ou de outras diferenças encontradas na sociedade**; possuir sensibilidade para com as necessidades do aluno do reforço escolar; **desenvolver expectativas de sucesso e estimular a autoestima de cada aluno**, bem como promover seu desenvolvimento de forma integral [...] (Projeto D, grifos do autor).

Para Piaget (1976, p. 16), o afeto assume função fundamental no funcionamento da inteligência humana, uma vez que “Vida afetiva e cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização”. Por esta razão, na ausência de afeto não há interesse e motivação para a aprendizagem, não há também indagação. E sem estes elementos, não há desenvolvimento mental. Assim sendo, afetividade e cognição se complementam e uma alicerça o desenvolvimento da outra. De acordo com Piaget (1976), a criança, no princípio de sua vida não tem percepção do próprio eu, e vive num processo de indiferenciação. Desse modo, a afetividade está sobretudo centrada em seu próprio corpo e em suas próprias ações. No momento em que ela adquire conhecimento de si, suas relações passam a ser objetais e o outro é convertido em objeto de afeto. Aí tem-se início a decifração afetiva.

Vygotsky (2001) defende que o princípio do pensamento percorre o campo da motivação no qual são incorporados interesses, necessidades, influências, impulsos, afetos e emoções. O autor retrata a consciência como a própria essência da psique-humana, constituída por uma inter-relação em atividade que se modifica a partir do desenvolvimento entre o intelecto, o afetivo e a interação social. A teoria vygotskyana ressalta que a inteligência não somente sofre influência do meio, como também é construída pelo sujeito com base no potencial e na forma como se faz uso das possibilidades oferecidas pelo meio.

Wallon (1993), por sua vez, confere ao afeto uma análise mais aprimorada. Para ele, a emoção é um modo de manifestações sob o efeito das condições sociais do sujeito. O autor legitima uma evolução contínua da afetividade, que a princípio é determinada pela condição orgânica e com o passar do tempo é fortemente influenciada pelo meio social. Apesar dos fenômenos afetivos constituírem-se de natureza subjetiva, isso não os torna livres da intervenção do meio-cultural, pois se conectam com a qualidade das interações entre os indivíduos, enquanto experiências vivenciadas.

Observa-se que - para esses autores - o desenvolvimento dos fenômenos mentais da criança é marcado pelas relações que se constituem entre os indivíduos, ou seja, o universo psíquico é resultante das ações do meio humano. Pode-se perceber, portanto, o quanto a afetividade é fundamental na vida do sujeito, especialmente quando se trata do processo de aprendizagem.

A partir dessa discussão, nota-se que alguns sujeitos da pesquisa, ao abordarem sobre a afetividade, manifestam valor a este componente. Afirmam que a falta de afeto na relação professor-aluno pode acarretar desinteresse e apatia no aprendiz. A exemplo,

Às vezes ele está com **dificuldade de aprender com o professor**, aprendendo com outro professor ele vai se dar bem (Sujeito 13/PRE, grifos do autor).

Eu percebo que a criança tem dificuldade, ela não sabe, mas a professora também não tem aquele olhar, sabe? Não tem um olhar assim... ‘Ah não sabe não tem o que fazer. [...] olhar o aluno um pouco mais, de ter um pouco mais de paciência, um pouco mais de... **Explicar, explicar de novo. Eu acho que às vezes falta um pouquinho na sala regular.** Nem é só a didática, geralmente os professores usam diversas metodologias, fazem o possível, a gente vê isso. Mas eu digo assim, de olhar o aluno mais como pessoa do que simplesmente como uma matéria prima do nosso trabalho, eu acho que falta (Sujeito 7/PRE, grifos do autor).

A conduta do professor, para estes sujeitos, é compreendida como componente determinante, não somente no trabalho com o reforço, mas em todas as circunstâncias pedagógicas da escola. A exemplo, o Sujeito 7 atribui a importância de o professor investir no aluno, ‘explicar, explicar de novo’, esgotar as possibilidades para que ele aprenda, assumir-se como peça fundamental no processo de desenvolvimento do educando. De acordo com o relato acima, isto ainda é uma necessidade latente.

Outros sujeitos corroboram, com esta percepção, e afirmam:

Eu não sei, mas por algum atrativo você tem que conquistar o aluno, eu acho que é obrigação da escola. A escola tem que fazer... A equipe gestora, o professor, todos os funcionários, merendeiras, todos têm que fazer da escola um lugar prazeroso. Sempre bato muito nessa tecla (Sujeito 1/PRE).

A gente tem que dar atenção praqueles que mais precisam (Sujeito 9/PSR).

Situações contrárias, no entanto, são também levantadas pelos sujeitos quando, por exemplo, revelam:

Muitos professores desestimulados, acham que não são valorizados [...] aí **o professor não se sente tão comprometido em ensinar o aluno** devido a vários fatores. Eu fazer isso aqui, por quê? Eu não ganho para isso, meu salário é assim... Questionam. **E você percebe que não faz mesmo, que não se esforça para que o aluno aprenda, sabe?** É tão bom quando a gente chega... “Nossa, meu aluno está lendo”. Às vezes alunos de sexto ano, ainda é analfabeto, não consegue... “Nossa, ele está lendo”! É uma vitória para nós educadores, porém **eu percebo que têm muitos professores que são indiferentes, isso não move, não toca** (Sujeito 14/PCP, grifos do autor).

Tais discursos despontam para discussão acerca dos critérios utilizados na seleção dos estudantes para o reforço. De maneira geral, os sujeitos afirmam que o fundamento para encaminhar a criança para o reforço é a dificuldade apresentada no decorrer das atividades desenvolvidas na sala regular.

É para aquele aluno que está em defasagem, que não consegue estar acompanhando no dia a dia os demais alunos da sala, que precisa de um auxílio mais específico voltado para a sua dificuldade de aprendizagem (Sujeito 2/PSR).

De início a gente já vai observando quais são as dificuldades do aluno e no decorrer das atividades essas necessidades que ele possui vão ficando mais marcantes, aí a gente vai encaminhando (Sujeito 11/PRE).

[...] não são todos os conteúdos, somente aqueles em que o aluno está defasado, que ele está com mais dificuldade (Sujeito 9/PRE).

Com base nesses fragmentos de discurso, percebe-se que os sujeitos se voltam para o desenvolvimento do reforço a partir do efetivo princípio legal e pedagógico da atividade, atender os alunos com baixo rendimento escolar.

Constata-se que os Projetos elaborados por estes professores corroboram com os discursos no momento em que trazem:

Serão atendidos alunos com defasagem e/ou dificuldade diagnosticadas pelos professores (sala regular) e não superadas em Língua Portuguesa e Matemática (Projeto B).

Quando se propõe trabalhar com o Reforço Escolar, tem de priorizar o aluno com um *déficit* de aprendizado ou com dificuldades no processo ensino-aprendizagem e que, em sala de aula, o professor não esteja conseguindo auxiliá-lo de forma pontual ou individual (Projeto D).

O momento certo para intervir, para reforçar e assistir paralela e individualmente se torna aparente quando o professor percebe que o aluno não acompanha o que está sendo trabalhado em sala (Projeto C).

Já o critério de permanência/dispensa dos alunos é significado pelos sujeitos a partir da evolução dos estudantes. Declaram que a dispensa pode acontecer em qualquer período do ano, desde que o aluno demonstre ter superado as defasagens. De acordo com o Sujeito 3,

[...] o aluno é considerado recuperado quando ele atingiu todos os objetivos que foram propostos pra ele. Nesse caso ele é dispensado a qualquer momento do ano, assim que ele atingiu os propósitos (Sujeito 3/PCP).

O Sujeito 1, por sua vez, defende que a avaliação precisa ser individual, seguindo o parâmetro do próprio histórico de desempenho do aluno, o quanto ele evoluiu e não um comparativo com os demais da turma.

A gente tem alunos diferentes, tem aqueles que sobressaem, eu tenho aluno aqui que só tira dez... E, você tem alunos que não são tão bons quanto este. Agora, aquele que não é tão bom quanto o outro vai ficar retido? Sendo que ele avança, ele acompanha (Sujeito 1/PRE).

O Sujeito 7 diz que existem duas situações em que o aluno é avaliado para dispensa. A primeira delas acontece quando o aluno atinge as médias bimestrais. Destaca que são casos de alunos que muitas vezes apresentam dificuldades específicas e passageiras em determinado bimestre, ou seja,

[...] quando ele não conseguiu acompanhar algum conteúdo, aí ele vai pro reforço, eu trabalho aquele conteúdo [...] assim que ele atingiu a média e se recuperou, ele sai (Sujeito 7/PRE).

A professora salienta que após diálogo entre os professores do reforço e da sala regular, há um consenso, mas que a palavra final é invariavelmente da professora regular.

É a professora da sala quem retira. Quando eu começo a achar que não tem necessidade eu falo “olha o que você acha desse aluno, você acha que dá pra tirar, num dá”? Aí a professora analisa, até analisa com um olhar mais atento - quando o outro fala você começa a observar mais - mas é ela [a professora regular] quem decide. Eu nunca tirei aluno de reforço, sempre foram as professoras da sala (Sujeito 7/PRE).

A situação apresentada, portanto, é utilizada para trabalhar conteúdos específicos, frequentemente temáticas da série cursada pelo aluno naquele ano. Assim, ao atingir a média o

aluno é dispensado da atividade. Já a outra circunstância, de acordo com a professora, refere-se ao aluno que carrega defasagens de muito tempo.

[...] esse aluno geralmente fica no reforço porque não é o conteúdo do bimestre, são conteúdos que já passaram, **daí geralmente ele fica**. O que acontece? Tivemos bastante casos aqui desse jeito no reforço. Por exemplo, um aluno de terceiro ano que não chegou alfabetizado, eu alfabetizo ele. Bom, ele tem um progresso enorme, foi alfabetizado, mas ainda não está como se espera pra um aluno do terceiro ano, então, por mais que você tenha conseguido progresso com o aluno, ele ainda não está no nível desejado. **É onde ele fica, por mais que ele tenha melhorado**. É quando a criança vai ficando [...] (Sujeito 7/PRE, grifos do autor).

Outros professores ainda declaram:

[...] eu fico assim, às vezes um aluno avançou tanto que eu acho que ele não tem que estar mais no reforço. E quem dispensa tem que ser a professora da sala regular. Porque às vezes o aluno avançou, porém, ele não chegou ainda no conteúdo do terceiro ano, digamos assim. **Aí o professor não quer que ele saia** porque ele ainda não está com conteúdo de terceiro (Sujeito 1/PRE, grifos do autor).

A gente faz a avaliação bimestralmente pra fechar... vai ser desligado ou não? Conseguiu a média, mas a gente acha melhor não desligar... Por isso que a gente fala que não é só o conceito Ele conseguiu a média. Não é porque ele ficou com seis agora, que ele conseguiu então a gente vai tirar. Não! **Ele está conseguindo porque está sendo acompanhado, se faz necessário que ele continue** (Sujeito 11/PSR, grifos do autor).

[...] eles ficaram comigo até o final do ano. Eles avançaram, mas não o suficiente, além da minha preocupação deles regredirem. **Então, os professores combinaram para que não tirasse** (Sujeito 15, grifos do autor).

Diante do exposto, é possível identificar que a finalidade da atividade corre o risco de esvair-se, pois a simples oferta deste trabalho não significa o preciso cumprimento da norma legal que o fundamenta. A LDB (BRASIL, 1996) traz que os estudos de recuperação devem ser “disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos [...]”. Assim, cabe à escola organizar o reforço desde o processo de seleção, encaminhamento, desenvolvimento e dispensa do aluno. Tal proposição, em muitos casos, traduz-se em alunos com baixo rendimento permanentemente na atividade. Conforme discurso,

Tem criança que está **desde o primeiro ano, que nunca saiu do reforço**. Mas acontece, **tem aqueles que são fixos** e tem aqueles que entram num bimestre, sai em outro (Sujeito 7/PRE, grifos do autor).

Os sujeitos deste estudo, em consenso, naturalizam a permanência do aluno no reforço. Compreendem como necessário, em casos específicos, que o aprendiz seja mantido na atividade, o que se leva a contestar a eficácia desse trabalho.

É necessário que estes estudantes sejam reavaliados conforme suas características individuais. Somente a reavaliação permitirá compreender se o objetivo pretendido foi atingido. Constatado o avanço da aprendizagem, processa-se a revisão dos resultados registrados nos documentos escolares, como incentivo ao compromisso com o processo. Dessa maneira, entende-se que reforço e avaliação devem evoluir unidos, onde esta — a avaliação — é o dispositivo imprescindível para detectar em que dimensão os objetivos tencionados foram obtidos (BRASIL, 1997).

À vista disso, o Sujeito 1 defende que a avaliação deve considerar o desenvolvimento de cada criança. Afirma que registra os resultados de evolução dos alunos na ficha de acompanhamento do reforço e que todos eles obtiveram resultados relevantes.

Eu observo que todos eles avançaram muito, mesmo quem não chegou aos objetivos que as professoras da sala regular esperavam, todos avançaram. Até os ‘aluninhos’ do segundo ano, que estavam com muita dificuldade, a professora veio conversar comigo, perguntar o que eu achava, se eles passavam ou não [...] eu conversei com ela a respeito deles serem promovidos porque eles avançaram muito. – Ah, não chegaram aos parâmetros da sala, dos demais! Mas como eu vou reter esse aluno? É individual. A minha avaliação é individual (Sujeito 1/PRE).

Vale destacar que as diretrizes que norteiam a LDB (BRASIL, 1996) estão pautadas na concepção de uma educação com base no permanente crescimento do educando, conferindo-lhe o direito a seu pleno desenvolvimento. Assim, quando necessário, “a busca da recuperação paralela se constitui em instrumento muito útil nesse processo” (art. 24, inciso V, alínea "e"). O Parecer CNE/CEB nº 5/97 amplia o discurso a respeito da atividade, trazendo:

Aos alunos que, a despeito dos estudos paralelos de recuperação, ainda permanecem com dificuldades, a escola poderá voltar a oferecê-los depois de concluído o ano ou o período letivo regular, por atores e instrumentos previstos na proposta pedagógica e no regimento escolar (BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva, entende-se que as dificuldades ou defasagens de aprendizagem podem se estender, entretanto não deve assumir uma proposta de permanência, exatamente porque o princípio da educação propõe o pleno desenvolvimento do estudante, e isto implica na autonomia de aprendizagem.

O Sujeito 15 defende a dispensa do aluno do reforço como um incentivo ao seu desenvolvimento.

Eu acho que sair do reforço, digamos que seja por um bimestre, é um estímulo para o aluno. Eu avancei! [...] (Sujeito 15/PRE).

E prossegue:

Só que é assim, tem um aluninho lá, nossa, lendo livrinho comigo... Comentei com a coordenadora, eu acho que ele tinha que ser dispensado. Tanto que ele passou, foi promovido e não precisava mais. Mas ele continua no integral, ele continua indo para minha sala (Sujeito 15/PRE).

Outro sujeito da pesquisa declara:

Encerra o bimestre a gente faz a ficha, aí se o aluno vai ser dispensado do reforço [...] Se caso a criança precisar, a gente encaminha novamente. Eu acho muito necessário essa motivação dela sair e entrar novamente, e **não permanecer o tempo todo**. Porque a professora vai trabalhar aquelas dificuldades que o aluno não está com autonomia, não está conseguindo acompanhar a sala, se conseguir sanar essas dificuldades... O aluno vai ter um bom desempenho em sala, com certeza [...] (Sujeito 9/PRE, grifos do autor).

Os professores asseguram que a Secretaria da Educação do município, por meio de supervisão, orientação e acompanhamento das práticas, postula que a dispensa do aluno seja uma premissa neste trabalho, pois ela indica que a atividade obteve resultados.

A coordenadora sempre dá uma olhada aqui, analisa os meus documentos... A supervisora vinha aqui também, assistia às aulas, verificava os cadernos... Tivemos um encontro por bimestre. A gente ia lá, discutia alguns assuntos [...] Isso que a rede ofereceu valeu a pena (Sujeito 7/PRE).

A capacitadora que estava com a gente perguntou: - Gente, por quê? Foi questionado isso, o que aconteceu? Meu gráfico deve ter despencado, vermelho, eu não vi o gráfico. Eu justifiquei, eles avançam, porém, eles não chegam no que o professor esperava. O gráfico deveria ser assim: quantos alunos avançaram e não quantos alunos foram dispensados do reforço porque eu tinha aluno que estava com nota azul, com média que estava no reforço. Eu acho que o professor regular pensa que o aluno precisa de mais, que ainda não alcançou o objetivo, o conteúdo da sala (Sujeito 1/PRE).

Tais apontamentos sugerem a preocupação da Secretaria da Educação em atender as designações legais e pedagógicas que asseguram o reforço. Busca-se, assim, verificar a evolução da atividade e averiguar se de fato esta vem contribuindo para a autonomia da aprendizagem destes alunos.

Ao analisar as listas de alunos do reforço das escolas deste estudo, constata-se que houve - em média - 42% de permanência na atividade entre os anos de 2015 e 2016. Em uma escola a média chegou a 60%, resultado que rompe para uma necessária revisão das práticas educativas da escola.

Os quadros 5, 6 e 7, exemplificam estes resultados e revelam que a eficácia da atividade ainda não alcançou a totalidade do alunado, ou ao menos grande parte dele. Tem-se, até este momento, um número significativo de alunos que permanece à margem do nível de aprendizagem considerado adequado para garantir seu pleno desenvolvimento escolar.

Quadro 5. Resultados numéricos dispensa/permanência dos alunos no reforço (escola B)

SÉRIE	REFORÇO 2015	DISPENSA	REPROVAÇÃO	REFORÇO 2016
1ª	-	-	-	-
2ª	1	1	-	1
3ª	6	1	-	5
4ª	6	6	-	6
5ª	5	5	-	-

TOTAL DE ALUNOS 2015	TOTAL DE DESLIGAMENTOS 2015	TOTAL DE ALUNOS 2016	MÉDIA DE PERMANÊNCIA
18	13	12	60%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados fornecidos pela escola.

Os números anunciados no quadro referem-se exclusivamente aos mesmos alunos (2015-2016). Sendo assim, não foram computados novos integrantes das turmas de 2016.

Quadro 6. Resultados numéricos dispensa/permanência dos alunos no reforço (escola G)

SÉRIE	REFORÇO 2015	DISPENSA	REPROVAÇÃO	REFORÇO 2016
1ª	9	0	0	4
2ª	14	2	0	7
3ª	9	0	0	4
4ª	10	0	0	5
5ª	9	2	0	-

TOTAL DE ALUNOS 2015	TOTAL DE DESLIGAMENTOS 2015	TOTAL DE ALUNOS 2016	MÉDIA DE PERMANÊNCIA
51	4	20	40%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados fornecidos pela escola.

Os números anunciados no quadro referem-se exclusivamente aos mesmos alunos (2015-2016). Sendo assim, não foram computados novos integrantes das turmas de 2016.

Quadro 7. Resultados numéricos dispensa/permanência dos alunos no reforço (escola A)

SÉRIE	REFORÇO 2015	DISPENSA	REPROVAÇÃO	REFORÇO 2016
1ª	5	3	0	2
2ª	8	5	0	3
3ª	5	2	2	1
4ª	13	6	3	4
5ª	9	5	1	-

TOTAL DE ALUNOS 2015	TOTAL DE DESLIGAMENTOS	TOTAL DE ALUNOS 2016	MÉDIA DE PERMANÊNCIA
40	21	10	20%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados fornecidos pela escola.

Os números anunciados no quadro referem-se exclusivamente aos mesmos alunos (2015-2016). Sendo assim, não foram computados novos integrantes das turmas de 2016.

Conforme descrito, os números referentes a 2016 são restritos aos alunos que frequentaram o reforço em 2015, os novos - inseridos em 2016 - não foram apurados para este estudo. Alguns alunos, de acordo com as escolas, chegaram a ser dispensados da atividade em 2015, mas retornaram em 2016, ou na própria série (quando reprovados) ou na série seguinte.

Com relação aos profissionais, ocorreram mudanças de um ano para o outro, pois como

já mencionado, a rede de educação da presente pesquisa instituiu a seleção de Planos de Trabalho como critério para lecionar no reforço. Portanto, não se teve a garantia de manter os mesmos professores neste período.

Diante disso, não se pode perder de vista que o fundamento legal e pedagógico do reforço é auxiliar o aluno na superação de suas dificuldades pontuais no processo de aprendizagem. Portanto, não se trata de transportar ao reforço o conceito de atividade paralela permanente e sim de coloca-lo numa posição de transitoriedade, temporário e específico para o momento crítico no percurso escolar do aluno.

Para além dos números, é necessário considerar o enfoque do estudante em relação ao efeito do reforço em seu desenvolvimento e autoimagem. Observa-se, a partir dos discursos, que o aluno compreende muitas vezes o reforço como uma atividade oferecida aos menos capazes. A dispensa, nesse caso, funciona como recompensa ao aluno, uma vez que não precisar do reforço denota que suas dificuldades foram superadas e sua capacidade restabelecida.

A gente tem uma aluna que chegou agora pra gente com doze anos que está no quarto ano, terceira série antiga, ela está totalmente deslocada. E os meus alunos de quarto ano aqui são pequenos de estatura, então ela se destaca mais ainda. Quando perguntam quantos anos ela tem... Doze! As próprias crianças já se assustam. Eu acho que isso é frustrante, acho que marca tanto uma criança e marca para o resto da vida, para o resto da vida ela vai levar... (Sujeito 1/PRE).

Porque às vezes o aluno também fica constrangido, eu percebi por esse meu aluno que chegou no quinto ano, a sala inteira produzindo e ele chegar assim... O que eu estou fazendo aqui? Ele ficava deslocado, então você tem que saber o jeito de falar com aquela criança para ela não se sentir diminuída. Poxa, ela já não sabe!_E às vezes o mínimo que a criança faz... valorizar aquilo. Ele chegou no final do terceiro bimestre. Hoje eu falei pra ele: “O reforço está acabando” – Professora posso ficar só hoje? Eu percebi que ele sentiu essa necessidade de aprender. A minha sala era uma sala bem legal, com crianças bem participativas e eu gosto de fazer bastante coisa diferente. **Às vezes ele não conseguia, ele via todo mundo fazendo e ele o único não fazendo...** Então ele sentiu essa necessidade de aprender (Sujeito 7/PRE, grifos do autor).

As proposições acima demonstram que estas crianças, subjugadas à exclusão, expressam seu constrangimento diante da turma, incorporando estigmas e descréditos. Curvadas ao sistema segregador, sofrem por não se adequarem ao modelo de aluno preestabelecido pelas instituições escolares. O reforço não é visto pelo professor como um aporte pedagógico, mas sim como um ‘reparo’. A criança sente que está lá porque ‘não

aprende'. A expectativa de não aprender se concretiza no ano seguinte quando novamente o aluno retorna. O que era para ser uma oportunidade, torna-se a concretização do fracasso.

Até porque, se sentindo inferior à sala de aula, aos demais alunos por ele não ter conseguido compreender o conteúdo, ele se sente menos. Então, é um direito de ele ir para o reforço para poder acompanhar o desenvolvimento da sala (Sujeito 14/PCP).

De outra maneira, há discursos que revelam que os alunos, ao sentirem-se acolhidos no reforço, aspiram permanecer na atividade. A melhora na aprendizagem e, conseqüentemente, a elevação da autoestima refletem no desempenho do estudante. Logo,

[...] os alunos não querem perder o reforço”, demonstram grande interesse nas tarefas, especialmente porque têm contato com materiais concretos que lhes despertam prazer em aprender (Sujeito 15/PRE).

Em vista disso, verifica-se um paradoxo na proposta da atividade. De um lado tem-se a ideia de integração do aluno com dificuldade, oferecendo-lhe outra oportunidade para aprender, respeitando seu ritmo, circunstâncias e demais aspectos individuais. O reforço, nessa perspectiva, surge para assegurar a qualidade da educação, propondo adequação das metodologias de ensino às características cognitivas e socioculturais de cada estudante. Em contrapartida, a atividade gera segregação do aluno, conferindo-lhe rótulos que por vezes podem impactar negativamente no seu desenvolvimento.

Outra ambigüidade expressa na atividade refere-se à imprecisão das práticas. As descrições apresentadas pelos sujeitos revelam que não distinguem reforço e recuperação. Conforme já descrito na seção 2.1.3, existe uma inconsistência quanto à terminologia das atividades que se destinam aos alunos com dificuldades de aprendizagem, justamente porque a legislação brasileira não discrimina as minúcias da organização deste trabalho. Sendo assim, cada escola estabelece recuperação ou reforço, conforme a proposta pedagógica de cada rede de ensino (SILVA, 2010). Assim sendo, a nomenclatura recuperação é empregada no Regimento Municipal para referir-se à obrigatoriedade em promover suporte aos alunos. O termo reforço escolar, por sua vez, é comumente utilizado no cotidiano da atividade, como revelam os discursos dos professores.

Vamos dar um exemplo, no quinto ano o aluno tem dificuldade desde o terceiro ano, então, ele não vai conseguir caminhar naquele conteúdo do quinto ano, vai ter que voltar. Esse aluno não sabe... (Sujeito 15/PRE).

Eu sempre falo para a professora do reforço, ela consegue resgatar alguma coisa que ficou perdida lá trás. Aí ela faz o que? Ela faz o resgate desses conteúdos. E ela é assim, é como se fosse um braço do professor, ela ajuda a gente em tudo que o aluno necessita. Em épocas de prova eu falo: “Ah essa semana está em avaliação, aí se você puder... (Sujeito 12/PSR).

Os fragmentos acima atestam que, embora os sujeitos utilizem a nomenclatura reforço, na prática a atividade é diversificada entre o trabalho com conteúdos de séries anteriores - de maneira a recuperar defasagens - e o auxílio com conteúdos da série em que o aluno está cursando, intensificando o ensino de matérias atuais. Logo, entende-se que a atividade expressa inexactidão dos procedimentos, ainda que os sujeitos compreendam seu princípio em atender alunos com dificuldades de aprendizagem.

De igual maneira, percebe-se ainda que professores do reforço e professores da sala regular, muitas vezes, apresentam discordância com relação ao que deve ser trabalhado com o aluno. Os discursos revelam que professores da classe comum elegem uma vasta gama de conteúdos a serem trabalhados com os estudantes nas aulas de reforço. Os professores do reforço, por sua vez, afirmam ser impraticável atender essas solicitações, uma vez que o tempo de aula é reduzido – 50 minutos de duas a três vezes na semana – e as necessidades, muitas vezes, estão além da demanda dos professores regulares. A exemplo, os professores do reforço afirmam:

Professor de reforço não é milagreiro, **tem professor que acha que a gente vai resolver milagre**. A coordenadora veio e me ajudou, foi discutido em HTPC sobre as fichas que não estavam condizentes, que era muita coisa, que eu nunca iria dar conta (Sujeito 8/PSR, grifos do autor).

Sabe o que eu acho? Que o professor da sala regular tem que ver o que é prioridade porque senão você superlota a sala de reforço e o professor também não dá conta. Assim: Ah! A professora de reforço tem catorze alunos, é pouco. Não é pouco catorze alunos! [...] se você está numa sala de reforço com catorze alunos tentando trabalhar a dificuldade de cada um, você não dá conta, você concorda comigo? [...] porque aí as professoras da sala regular fizeram assim: me mandaram ‘xis’ de conteúdo para trabalhar, eu tinha doze alunos. Falei para a coordenadora: - Eu não vou conseguir trabalhar tudo isso de dificuldade em Português e Matemática, eu preciso que elas vejam o que é prioridade para esse aluno agora aprender, pra ele poder avançar para o próximo estágio. Isso eu acho que os professores da sala regular têm um pouco de dificuldade... priorizar! (Sujeito 1/PRE).

Às vezes eu pego uma ficha com um conteúdo que parece que eu vou dar aula o ano todo, eu tenho dois momentos por semana com a criança. Cai naquela, a professora pede para eu trabalhar probabilidade ou estatística e a criança não sabe as quatro operações básicas (Sujeito 7/PRE).

A divergência entre os professores aparece também no discurso do Sujeito 6, quando este manifesta que os resultados não são compartilhados entre os profissionais.

É porque às vezes muitos professores acham que o aluno melhorou na sala pelo trabalho deles e esquecem do professor de reforço que ajudou (Sujeito 6/PSR)

Os professores de sala regular, por sua vez, declaram:

Eu passo as dificuldades porque o professor tem que conhecer as dificuldades do aluno, no que ele está defasado, o que ele precisa trabalhar com o aluno. Porque às vezes acontece de o professor trabalhar outras matérias que ele não está precisando e isso foge totalmente do objetivo. Então, a gente tem que conversar com o professor para ele realmente focar, por exemplo, vai trabalhar Matemática, aí o professor acaba trabalhando conteúdos que o aluno já sabe, então, ele está perdendo tempo, tem que focar [...] porque senão o reforço não resolve (Sujeito 9/PRE).

Na sala de aula eu tento principalmente diversificar as atividades para atingir todos os alunos, mas acredito que quando a sala é um pouco mais numerosa essa diversificação não possa ocorrer na medida em que esses alunos necessitem (Sujeito 5/PSR)..

Nota-se, portanto, que o descompasso entre os professores é uma situação que desfavorece o trabalho com o aluno. Por este motivo, a sintonia entre os profissionais deve ser uma constante, em razão de tratar-se de práticas que, apesar de desenvolverem-se em espaços e momentos distintos, possuem finalidade comum, o pleno desenvolvimento do estudante.

Nessas circunstâncias, os professores do reforço representam que a atividade não recebe a devida valorização. Mencionam que o próprio sistema não reconhece a relevância deste trabalho, pois:

A escola como um todo, não estou me referindo só aqui não, acho que de forma geral, o reforço não é uma coisa cuidada com carinho. A pior salinha fica para o reforço, o material... O pior horário é o do reforço, não é estudado com carinho, eu acho. [...] **é o que eu percebo pelas escolas que trabalho, o reforço não tem a importância que deve ter.** (Sujeito 7/PRE, grifos do autor).

[...] não têm espaço, não é culpa de ninguém, o que a gente precisa é de uma escola nova porque ali não dá mais para ampliar, só puxadinho. É prioridade? É da direção, mas eles vão me colocar onde? [...] Porque eles têm que ter aula de estudo, eles têm que ter a aula de dança, eles têm que ter... (Sujeito 1/PRE).

Ao abordarem os aspectos relacionados ao ambiente e aos recursos materiais, alguns sujeitos reconhecem que o reforço é dissociado da proposta educativa da escola, restando à atividade espaços nem sempre apropriados para o ensino.

Tais condições são também abordadas nos Projetos analisados. Neles, se discorre sobre a importância de instrumentalizar a atividade por meio de materiais pedagógicos variados. O Projeto C, por exemplo, defende que a eficácia didático-pedagógica do reforço depende, dentre outras questões, do investimento em diversos materiais, como vídeos, músicas, revistas, jornais, sites, jogos etc. Já o Projeto D evidencia que, para o desenvolvimento das aulas do reforço, são necessários materiais específicos e diversificados a cada proposta de ensino. Na Matemática, jogos que trabalham sequência, identificação de números, classes e quantidades numéricas. Em Geometria, Tangram e quebra-cabeças variados. Jogos de desafios para desenvolver o raciocínio lógico, cartazes, Material Dourado, entre outros materiais que abastecem os recursos para estas aulas. Em Língua Portuguesa, alfabeto móvel, fichas relação imagem-textos, dominó das palavras, jogo da memória, palavras cruzadas, painéis etc.

Com relação ao espaço físico, o Projeto ‘D’ traz que “o atendimento não possui um espaço específico para a sala de reforço, geralmente é uma sala compartilhada com a Informática”. O Sujeito 1 e 15 corroboram com o anunciado no texto quando revelam que suas aulas aconteceram no pátio da escola, o que muito prejudicou o desenvolvimento das atividades, uma vez que a dispersão dos alunos era grande.

[...] eu tive dificuldade ao extremo com espaço. Como a escola estava, está em construção, a gente acabou dando aula em cozinha, depois a gente teve que ficar no pátio (Sujeito 15/PRE).

Eu não tinha uma sala só pra mim. Por um tempo eu fiquei no pátio, aí depois eu fui para sala de informática, junto com a professora de informática, e ela também trabalha com o integral. Enquanto ela ficava com os alunos numa parte da sala, na outra eu ficava com os meus do reforço. Então, **esse problema de sala de aula acho que dificulta bastante**, eles não têm foco, todo mundo está passando, aí daqui a pouco é aula de esporte no mesmo pátio. Daqui a pouco é a professora de artes sai com a crianças para fazer um trabalho, intervalo do ginásio (porque a tarde tem o fundamental dois). Ali é problemático. Na sala de informática eles ficam de olho na tela do computador, eles vão pelo vãozinho da prateleira, tem os livros da biblioteca... **Na mesma sala é biblioteca, informática e reforço**, aí eles ficam no vãozinho vendo o que o outro está fazendo no computador, é difícil! A minha dificuldade... **não tive falta de material**, tive apoio total da equipe gestora, da coordenadora, **porém o meu espaço [...]** (Sujeito 1/PRE, grifos do autor).

De acordo com esta professora, portanto, a dificuldade está em concorrer com tantos estímulos externos de um ambiente onde muitas outras atividades não relacionadas ao reforço são desenvolvidas.

Da mesma forma que o Sujeito 1, o Sujeito 13 relata que a falta de ambiente adequado afeta o desenvolvimento das aulas.

A nossa escola é pequena, é mais complicado, eles fazem o reforço na sala de informática, mas não para usar os materiais da informática, porque falta espaço. Nessa parte é um pouco precário (Sujeito 13/PRE).

Contudo, estes professores explicam que procuram utilizar os recursos disponíveis para que a aula aconteça e seja a mais favorável possível.

[...] talvez se tivesse internet... seria bom se a escola pudesse oferecer isso. Não pode? **A gente faz o que pode, o que a gente tem**, usa o que a gente tem (Sujeito 13/PRE, grifos do autor).

É ruim, se tivesse uma estrutura melhor para o reforço lógico que seria melhor, mas eu não penso nisso não, no meu dia a dia eu foco aqui no que tenho que fazer, **tento fazer da melhor forma possível, dentro das condições que me permitem** (Sujeito 7/PRE, grifos do autor).

Nota-se que, apesar dos apontamentos referentes às faltas, os professores afirmam não deixar de desenvolver as aulas do reforço ‘da melhor forma possível’, ‘com o que a gente tem’.

A fim de expressar os dizeres dos sujeitos, a figura 26 retrata os locais inapropriados

para as aulas.

Figura 22: Ambientes Compartilhados Reforço Escolar



Fonte: Registro do autor

Alguns professores ressaltam que a escola precisa se preparar cada vez mais para atender seu alunado. Para além da estrutura física, é preciso equalizar a proposta de ensino à diversidade que compõe a sala de aula. De acordo com o Sujeito 11,

[...] a educação mudou muito, nós temos que atingir o maior número de alunos porque nós temos cada vez mais diferenças dentro da sala de aula (Sujeito 11/PRE).

Afirma ainda que é o professor quem precisa variar suas metodologias para as diferentes maneiras de aprender. O Sujeito 13 reitera que cada aluno tem um modo de assimilar as informações.

Um é visual, só olhando o que está escrito lá já consegue. Tem aluno que tem que ouvir, só de prestar atenção na explicação do professor ele já consegue (Sujeito 13/PRE).

Então, segundo estes sujeitos, os alunos precisam que o professor compreenda as especificidades de cada um deles e atenda assim suas necessidades.

A criança está com dificuldade, **se nós professores não podemos ajudar, quem vai ajudar?** Lógico que tem que ter a colaboração da família, mas o nosso papel é esse, a gente que tem que se virar nos trinta e fazer essa criança evoluir (Sujeito 7/PRE, grifos do autor).

A gente tem alunos diferentes, tem aqueles que se sobressaem... Cada um é um, **não se pode generalizar**, não tem como isso. O aluno tem que estar interagindo. Eu acho assim, por isso algumas vezes os professores não concordam comigo, eu coloco muita responsabilidade no professor: ‘Mas é você que é formada, é você que estudou pra isso, a sua profissão é essa, é a nossa profissão’ (Sujeito 1/PRE, grifos do autor).

Apesar dos sujeitos indicarem que as causas das dificuldades de aprendizagem estão no aluno e em seu contexto, alguns defendem que é a escola que precisa se adequar ao aluno. Segundo eles, o trabalho do professor compreende atender a diversidade, o que exige apropriação das diferentes necessidades de cada aluno. Para Coll (2001), a qualidade da

educação está estreitamente vinculada à sua eficácia em satisfazer as instâncias educativas e de formação de todos os estudantes, quer dizer, à sua capacidade de regular a conduta educativa aos aspectos individuais e ao extenso repertório de capacidades e interesses manifestados pelos estudantes à frente da aprendizagem escolar. O autor aponta que para alcançar o maior nível de afinamento entre ensino e as características e demandas individuais do aluno se faz necessário contemplar a diversidade por meio do ensino adaptado. Para tanto, a escola deve estar atenta a alguns elementos que poderão consolidar esta proposta, desde a estrutura e organização do ensino com base em documentos da escola, a ordenação curricular do ensino, a organização do ensino pensada nas individualidades, até a atividade docente na sala de aula.

À vista disso, o ensino adaptado deve ser atribuído a todos os alunos uma vez que todos detêm especificidades ao aprender. Contudo, alguns desafios precisam ser enfrentados pois, este procedimento de ensino requer muito dos profissionais da escola, especialmente do professor. Estes devem estar aptos a distinguir em que dimensões os alunos são diferentes e ainda qual o caráter e o alcance dessas diferenças. As escolas, no que lhe concerne, devem estar preparadas para produzir meios de substanciar o ensino adaptado, em razão deste exigir esforços e dispêndios, o que pode se transformar em entrave para sua implantação (COLL, 2001).

A partir dessa lógica, Coll (2001) salienta que, diante da diversidade de alunos, existem diferentes enfoques que, *a priori*, buscam alcançar o maior nível de ajuste entre a educação e o ensino e as características individuais dos estudantes.

Diante das concepções apresentadas no quadro 8 a seguir, é possível compreender que a proposta do reforço escolar está regulada pela diretiva de educação compensatória, a qual interpreta a atividade como intervenção pedagógica corretiva. Logo, as representações dos sujeitos da pesquisa vão ao encontro desta perspectiva, uma vez que entendem o reforço como ação destinada aos alunos com ‘incapacidades intelectuais’, mesmo que provisórias.

Com base nessa discussão, evidencia-se que a organização dos elementos pedagógicos e o desenvolvimento de estratégias específicas para a sala de aula e para a educação do campo demandam ainda muitos estudos e pesquisas. Sabe-se que a organização tradicional do currículo entrava o ensino adaptado, em razão de currículos extensos que prejudicam o desempenho de procedimentos que atendam a diversidade. As limitações das ações educativas dificultam a implantação do ensino adaptado que provém da falta de políticas públicas eficazes, aptas a suprir as exigências fundamentais para esta finalidade: formação inicial e continuada de professores, instrumentos didáticos, discussões acerca da qualidade do ensino básico, entre outros. O quadro 8 sintetiza este conceito.

Quadro 8. Regulação entre educação e características individuais dos alunos.

DIRETRIZ	CONCEPÇÃO	PROCEDIMENTO
Seleção dos alunos aptos.	<p>*Existem alunos que possuem predisposição necessária para a aprendizagem escolar, outros não;</p> <p>*Estratégia fortemente enraizada na psicologia intuitiva;</p> <p>*Reprodução de uma concepção estática das diferenças individuais.</p>	<p>Identificar os alunos;</p> <p>Diagnosticar aqueles que - por ausência de capacidade - não conseguirão beneficiar-se da escola;</p> <p>Distinguir/retirá-los do sistema regular.</p>
Diversificação de objetivos e conteúdos; Afastamento dos alunos em sistemas formativos diferenciados.	<p>*Existem alunos que não detêm aptidões para alcançar os objetivos e para assimilar os conteúdos determinados em caráter regular/geral;</p> <p>*Corresponde a uma concepção estática das diferenças individuais.</p>	<p>Identificar os alunos;</p> <p>Diagnosticar as habilidades de cada aluno e orientá-los para dispositivos formativos com objetivos e conteúdos diversificados, conforme suas capacidades.</p>
Adaptação do tempo de aprendizagem.	<p>*Da perspectiva educativa, a diferença mais relevante entre os alunos consiste no ritmo e no tempo com que conseguem aprender;</p> <p>*Compõe aspectos das concepções estática e ambiental das diferenças individuais.</p>	<p>Adaptar o tempo dispensado às atividades escolares ao ritmo e ao tempo de aprendizagem dos alunos.</p>
Compensação de carências e dificuldades de aprendizagem.	<p>*Alguns alunos, por suas características individuais – inabilidades psíquicas, sensoriais, motrizes, transtornos de comportamento – ou pelo ambiente sociocultural no qual vivem, possuem necessidades e insuficiências para a aprendizagem.</p>	<p>Compensar, mediante tratamentos educativos específicos, essas carências e limitações;</p> <p>*Está na base das atividades ou classes de recuperação e dos programas de educação compensatória.</p>
Ensino adaptador.	<p>Todos os alunos devem ter acesso às experiências escolares essenciais para o seu desenvolvimento e sua socialização, independentemente de suas características individuais e de sua origem sociocultural;</p> <p>*Advém de uma concepção interacionista das diferenças individuais.</p>	<p>Adaptar as metodologias de ensino em função das características individuais dos estudantes, porém preservar os mesmos objetivos e conteúdos.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas ideias de Coll (2001).

Apesar das incertezas, a influência de políticas públicas de acesso e permanência de todos os alunos na escola - por meios do ensino adaptado que contempla as diferenças individuais – poderão contribuir para repensar o papel social da escola crendo na possibilidade de que ela venha assumir-se como espaço de integração, inclusão e cidadania.

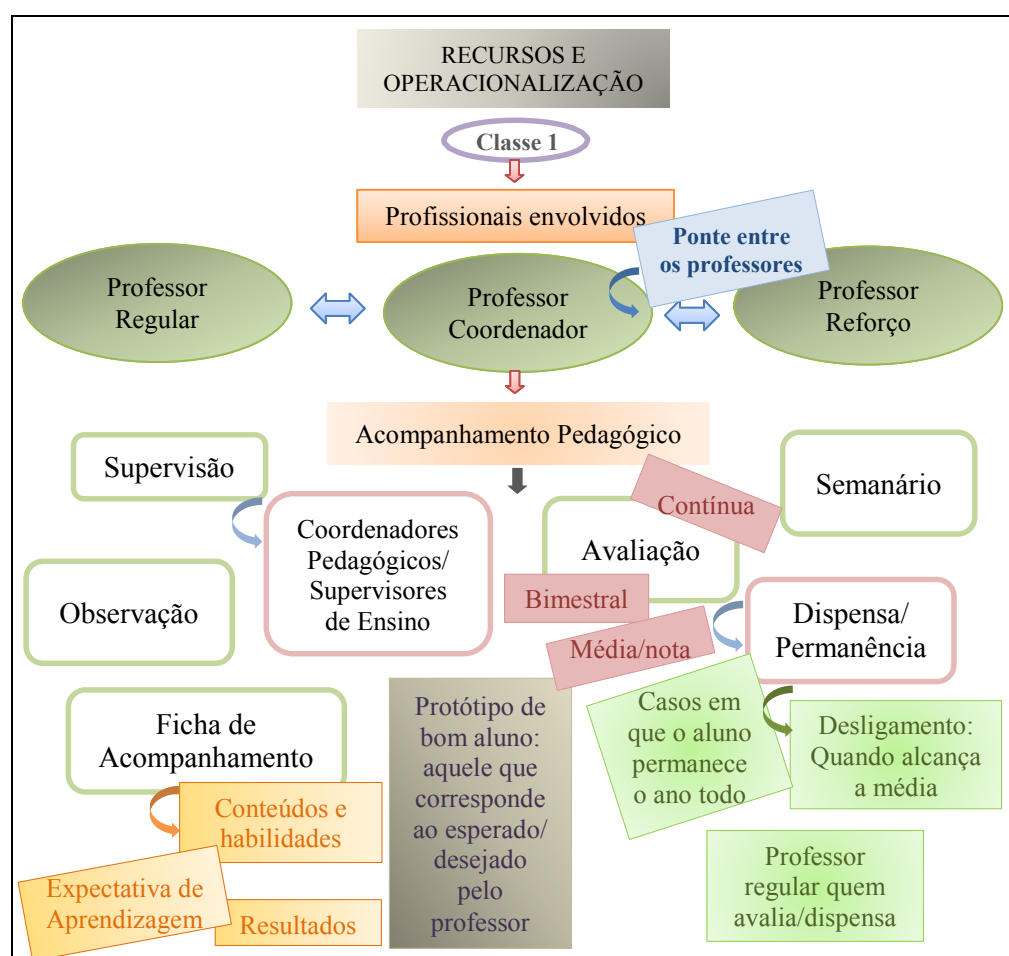
Isto posto, discorre-se a seguir o subcapítulo que discute o composto de ações e de recursos [operacionais e humanos] para a concretização da atividade, sob o ponto de vista dos professores, sujeitos deste estudo.

4.2.4 Recursos e Operacionalização

Um trabalho bem planejado e estruturado eu acredito que vá sim colaborar e muito com o desenvolvimento do aluno (Sujeito 2).

A Classe em questão abarca 13,36% das transcrições. Diz respeito à organização operacional do reforço e aos recursos necessários para seu desenvolvimento, conforme retratado no organograma da figura 27, que sintetiza os discursos.

Figura 23. Organograma Recursos e Operacionalização



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do ALCESTE.

Como mencionado, a classe conserva léxicos relacionados aos aspectos operacionais do reforço escolar, os quais merecem destaque: “coordenador” (41), “entre” (40), “supervisor” (39), “observação” (33), “acordo” (33), “avaliação” (29), “professor” (29), “semanário” (26), “recuperação” (26), “orientação” (26), “bimestral” (20), “diagnóstico” (19), “encaminhamento” (19), “conversa” (17), “período” (17), “final” (15), “sentido” (14), “segundo” (14), “chega” (14) e “dado” (13). Nota-se que os termos se referem aos recursos direcionados à atividade e à sua sistematização, desde a avaliação diagnóstica, a observação do professor da sala regular, o encaminhamento do aluno que apresenta necessidade de auxílio extra sala, o acompanhamento das aulas e dos resultados, até a definição de dispensa ou de permanência do aluno. Segundo os sujeitos da pesquisa, o trabalho com o reforço tem início a contar da avaliação diagnóstica inicial, por meio da qual são identificados os alunos que necessitam de suporte extra sala regular, seja por dificuldade de aprendizagem acentuada, seja por defasagem de algum conteúdo específico.

As professoras fazem uma sondagem com os alunos no início do ano, mas na verdade essa observação é feita durante o ano todo. A partir do momento que a professora identifica que aquele aluno está com uma defasagem, está com uma dificuldade de aprendizagem acentuada em algum conteúdo, ela encaminha para as aulas do reforço (Sujeito 3/PCP).

Normalmente no início do ano eu faço uma avaliação diagnóstica e vejo como o aluno está e depois, no decorrer do ano, geralmente no segundo semestre, se eu vi que o aluno não vem acompanhando a série eu encaminho também. Eu faço uma avaliação diagnóstica e também eu vou avaliando o aluno durante o ano (Sujeito 6/PSR).

Uma vez identificada a necessidade do aluno, a professora da turma regular preenche uma ficha de encaminhamento para o reforço, registrando quais insuficiências de conteúdo ele possui. A professora do reforço, por sua vez, analisa o documento e a partir destes registros elabora um plano de ação, agrupando os alunos com necessidades similares.

[...] porque aí tem a sondagem no começo e vamos montando as turmas, que não é mais por série. Antigamente a gente agrupava por série, mas agora não, é por nível de aprendizagem (Sujeito 10/PCP).

Em cima do relatório enviado para nós do reforço, montamos nossas atividades [...] elaboramos os jogos, as atividades diferenciadas das que acontecem na sala regular (Sujeito 13/PRE).

Sempre parto do princípio. Eu recebo os conteúdos que as professoras desejam que seja trabalhado, eu monto uma sequência daquele conteúdo, aí eu vou trabalhando. Aí você diversifica, jogos, materiais... em matemática principalmente material concreto, você vai adaptando também de acordo com a dificuldade da criança porque no reforço tem criança com muita dificuldade, muita... E tem aquele que é só um ajuste, daí é mais fácil. Eu gosto bastante de trabalhar com sequência didática, eu sempre monto sequências. [...] **organizei as turmas de acordo com as dificuldades**, não por séries, é tudo com agrupamento. Eu elaborava as atividades de acordo com a dificuldade do grupo (Sujeito 8/PSR, grifos do autor).

Conforme se observa, a seleção dos alunos para o reforço é fundamentada nas dificuldades que os alunos apresentam no desenvolvimento do trabalho na sala de aula regular. A partir desta triagem, os professores organizam as atividades por nível de aprendizagem. Vale ressaltar, entretanto, que alguns sujeitos da pesquisa - especialmente os professores do reforço - declaram que nem sempre o critério de encaminhamento do aluno é estritamente relativo aos *déficits*. Alguns professores lançam a hipótese de que casos de encaminhamento por indisciplina não são incomuns e afirmam que ocorrências relacionadas ao comportamento são também determinantes para o andamento desta ação.

Na minha escola é por causa de comportamento. O que acontece? No reforço o aluno sabia se concentrar e dar a devolutiva. Então o aluno só apresentava dificuldade porque em sala de aula ele não tinha o comportamento adequado para o conteúdo naquele exato momento, prestar atenção no conteúdo. Então, **o aluno apresentava dificuldade porque não aprendia mesmo, ele não se importava**, não que o professor não estivesse dando a aula, **ele não tinha interesse**. Ele tinha aquela dificuldade devido a isso, **a maior parte do reforço é isso** (Sujeito 15/PRE).

[...] não pode ser isso, eu bato nessa tecla: o aluno não pode ir para o reforço por castigo, porque bagunçou, é essa minha preocupação. **A própria dificuldade é o parâmetro**. Se o aluno está com dificuldade em adição, subtração, vamos lá na adição e subtração. Esse aluno vai para sanar essa dificuldade (Sujeito 1/PRE, grifos do autor).

Os relatos despontam para a ideia de existir maior cuidado com a garantia da ordem e da homogeneidade na sala regular do que rigorosamente em implementar esforços para a legítima aprendizagem desse estudante, em especial no aspecto central da sua dificuldade.

Tem que fazer uma avaliação criteriosa do aluno para ver se realmente precisa ou se o professor de sala mesmo pode ajudar o aluno. **Às vezes ele é encaminhado por indisciplina ou outros motivos**, então o professor de sala tem que ter bastante cuidado. **O critério é a dificuldade, não o comportamento**, tem que ver outros meios em sala para resolver (Sujeito 5/PSR, grifos do autor).

Eu espero que seja mesmo o problema de aprendizagem, dificuldade em algum conteúdo... É que às vezes, não sei, a gente conversa lá na sala de reforço... Às vezes a gente acha que o aluno vai para o reforço por indisciplina. [...] (Sujeito 1/PRE, grifos do autor).

Agora, existem esses casos - e eu acredito - que os alunos de reforço não devem ser compreendidos como aluno que tem dificuldade de comportamento, por exemplo (em grande parte os professores confundem isso), **mas aquele que realmente apresenta uma dificuldade pontual, sejam nos cálculos, na Matemática ou na Interpretação de Texto, na leitura** [...] (Sujeito 11/PSR, grifos do autor).

Nesses casos, há indicação de que nem sempre as normas que instituem o reforço são respeitadas pelos profissionais. Os sujeitos apontam que as dificuldades de comportamento e o desinteresse do aluno acabam repercutindo no seu desempenho escolar. Apesar disso, o reforço não prevê atendimento por desvios comportamentais. Encaminhar o aluno para o reforço como conduta punitiva fomenta a prática de exclusão, como atividade destinada aos estudantes que não se enquadram ao sistema de ensino. Ademais, essa concepção negativa é também incorporada pelo aluno, que se vê, muitas vezes, incapaz de aprender.

Nessa perspectiva, com base nos elementos representacionais deste grupo - especialmente os professores regulares - nota-se que o reforço corre o risco de ser configurado como espaço segregador, depósito de alunos com dificuldades, sejam elas cognitivas, comportamentais e/ou sociais. Verifica-se, assim, que a distorção acontece em razão da busca pelo controle, ordenação e disciplina do ambiente da sala regular.

Machado (1998) aponta que as normas oficiais não chegam à escola tal e qual planejadas originalmente. Para a autora, é preciso considerar as relações que se constituem no arranjo interno da escola. Diante disso e do contexto investigado, é possível inferir que muitas ações no ambiente escolar são resultantes das interpretações e percepções ou ainda da regulação que os próprios profissionais da educação fazem com relação ao texto legal. Azevedo (2002), corrobora com esta ideia e afirma:

A escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do estado (AZEVEDO, 2002 p. 59-60).

Quando se trata de políticas educacionais, a escola é o ambiente no qual materializam-se os discursos legais, mas como visto, nem sempre com seu correspondente cumprimento. Logo, o reforço escolar como política permanente, é também alvo de ajustamentos por parte dos professores, uma vez que a atividade é submetida às representações destes profissionais.

Parara Moscovici (1976, p. 55), as representações sobre um objeto específico são elaboradas por meio de um “processo que torna o conceito e a percepção intercambiáveis, visto que se engendram reciprocamente”. Dessa forma, a representação percorreria, de um lado, a diretriz do pensamento conceitual, capaz de conceber um objeto, simbolizá-lo e dar-lhe um sentido. De outro lado, à guisa da atividade perceptiva, buscaria reaver esse objeto, dar-lhe uma concretude icônica, simbolizá-lo, torna-lo tangível (SPINK, 1995).

Ao supor que esse processo passa por expressivas transformações entre o que é ‘capturado’ do real e o que nele é ‘ecoado’, Moscovici especifica:

Representar uma coisa [...] não é com efeito simplesmente duplica-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de ‘realismo’. [...] essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer que são obras nossas, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social (MOSCOVICI, 1976, p. 56-57).

Moscovici propõe, então, uma estrutura teórica para as representações. Diz ele:

No real, a estrutura de cada representação nos aparece desdobrada; ela tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa a e face simbólica. Nós escrevemos que: Representação $\frac{\text{figura}}{\text{significação}}$, entendendo por isso que ela faz compreender em toda figura um sentido e em todo sentido uma figura (MOSCOVICI, 1976, p. 63).

É a partir desse esquema das representações que Moscovici caminhou para os seus processos formadores: objetivação e ancoragem. A função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, foi chamada de ‘objetivar’. A função de duplicar uma figura por um sentido, interpretá-lo, foi chamada de ‘ancorar’ (SPINK, 1995, p. 34).

Nesse sentido, os sujeitos deste estudo buscam ajustar-se frente ao objeto [reforço] e, a partir das convenções que o definem, elaboram suas interpretações, opiniões, crenças, valores e conhecimentos.

Sobre a organização do reforço, conforme indicaram os professores, a periodicidade variou entre duas a três aulas semanais, alternando entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No decorrer do trabalho os professores da sala regular e do reforço, com apoio da coordenação pedagógica da escola e a supervisão da Secretaria da Educação, avaliaram conjuntamente a evolução do aluno.

Eles eram atendidos duas vezes por semana. A intenção era trabalhar um dia Matemática, um dia Português, mas aí na prática você vai vendo que nem sempre funciona porque... eu trabalhava uma sequência e para não ficar cortando eu sempre finalizava na mesma semana ou às vezes, dependendo do conteúdo - se fosse um pouquinho mais complexo ou de acordo com a dificuldade da criança - eu estendia um pouquinho [...] o tempo é curtinho também (Sujeito 7/PRE).

Tem a supervisora que vê os nossos trabalhos, nossas pastas. A coordenadora pega nossos registros bimestralmente. Agora, quando a supervisora visita a escola ela tem acesso aos nossos registros dentro do armário, as fichas de encaminhamento, o que é trabalhado e o resultado do bimestre, fica tudo numa pasta. O registro da evolução é feito através das fichas (Sujeito 1/PRE).

Na verdade, eu acompanho as atividades e as ações da professora do reforço para verificar se realmente está sendo coerente com a necessidade/dificuldades do aluno. Muitas vezes eu acompanho na forma de planejar essas atividades visando sanar as dificuldades, isso já é uma ligação professora de sala regular, professora de reforço e professora-coordenadora (Sujeito 14/PCP).

Eu, enquanto coordenadora, acompanho e assisto as aulas da professora [do reforço]. Acompanho toda documentação, tudo que é feito, os relatórios, as atividades que ela está propondo, se tem uma sequência didática, tudo isso é verificado. Não são atividades aleatórias, tem que ter uma sequência, tem que ter um porquê, eu faço esse acompanhamento com ela (Sujeito 10/PCP).

Fica evidente que o reforço, segundo estes professores, é assistido permanentemente pela coordenação pedagógica da escola. De acordo com o Sujeito 13,

[...] durante o ano letivo a gente conseguiu fazer algumas mudanças, replanejar o reforço, mas sempre conversando com a coordenadora (Sujeito 13/PRE).

Além deste acompanhamento, a Secretaria da Educação ofereceu - bimestralmente - formações direcionadas aos professores do reforço, cujo objetivo foi promover recursos teóricos e revisão das práticas com o intuito de favorecer o aprimoramento da atividade.

Nós temos a formação com as supervisoras, esse ano foram quatro encontros, um por bimestre. Muito bons. Nesses encontros elas nos ajudam com atividades, tiram as nossas dúvidas, levam soluções para nossos problemas. Ao final de cada capacitação a gente coloca algum problema ou dificuldade que a gente queira que seja trabalhado no próximo encontro. Elas tentam sanar essas nossas dúvidas e sempre com muito material, muita troca. Sempre trazem algum problema pra gente solucionar, como a gente solucionaria alguma questão, eu acho muito legal, muito bom, ajuda bastante (Sujeito 1/PRE).

Com relação ao critério de dispensa ou permanência na atividade, os sujeitos revelam que a análise é pautada na evolução da aprendizagem do aluno. Os casos, em grande parte, são examinados e discutidos entre os professores e coordenadores, mas é sistematicamente o professor da sala regular quem define se o aluno está apto ou não a ser dispensado. A análise, segundo estes sujeitos, é realizada ao final de cada bimestre, após os resultados das avaliações. Entretanto, afirmam que a nota não é o único parâmetro de dispensa.

Aqui na escola a gente conversa bastante sobre os alunos do reforço, mas a palavra final é sempre da professora da sala [...] o critério maior é quando o aluno alcança a nota ou quando ele tem uma melhora significativa a ponto de acompanhar sua turma (Sujeito 7/PRE).

- E daí, o que você acha? – Ah, eu acho que tem que ser promovido, eles avançaram tanto, tanto! Sem contar que o ‘A’ já foi retido o ano passado, no segundo ano. Ele avança e é retido de novo? Essa criança vai pensar: de que adiantou? Pra mim não adiantou nada ficar no reforço. Eu acho que tem que ter esse estímulo e que a gente tem que ter um olhar diferente. A gente faz uma reflexão, né? [...] faz o balanço do quanto eles avançaram (Sujeito 13/PRE).

É importante ressaltar que a aprendizagem é o movimento interno – e, portanto, individual - pelo qual competências e habilidades são apreendidas pelos indivíduos. Sabe-se que nesse processo não há regularidade e que cada um possui ritmos e formas distintas. Desse modo, a escola não pode perder de vista que a avaliação da aprendizagem deve respeitar as particularidades de cada aluno. Progressos e dificuldades precisam ser olhados a partir do próprio histórico do estudante para que de fato se contemple sua evolução.

Entende-se que a política do reforço escolar tem enfoque nesta concepção de ensino, cujas estratégias para auxiliar os alunos em suas necessidades rompe as barreiras da desigualdade. Assim, para proporcionar resultados favoráveis deve-se garantir a aprendizagem, promovendo, sobretudo, a igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos na escola.

Diante disso, é vital considerar a conduta do professor como facilitador deste processo, sendo a didática do ensino um elemento primordial para atender de maneira eficaz as especificidades dos alunos. Nesse contexto, a relação e a interação entre o professor e o aluno são aspectos determinantes e podem ser analisadas como critérios que comprometem ou favorecem o desenvolvimento escolar do aluno. Nessas circunstâncias:

As concepções do professor sobre educação, sobre quem são e como pensam os alunos e quais suas possibilidades é sem dúvida um grande balizador da forma como as relações são constituídas com eles e de como e por que objetivos, conteúdos e métodos são selecionados (TACCA, 2008 p. 47).

Por esta razão, é necessário que o professor reflita sua concepção de aprendizagem, dado que a avaliação do desenvolvimento de capacidades não comporta com exatidão o que possa estar além ou aquém do que se espera do aluno. Em avaliações escolares é sempre importante

ponderar em que medida tal ou qual desempenho é pertinente para aquela série, para aquela faixa etária, para os objetivos propostos e para as expectativas do professor.

Essa ideia relativa ao desempenho, entretanto, não pode ser rígida e independente das condições reais dos alunos e de suas possibilidades individuais de desenvolvimento. De acordo com Carvalho (1997), a expectativa do professor não deve ser precisa, mas ocasionada de ponderada análise acerca das condições concretas em que os alunos se encontram. Assim, a classificação de desempenho depende das variáveis do contexto, que o determina como satisfatório ou não. Os critérios para avaliar a gravidade da dificuldade ou a excelência do desempenho são variáveis, e é indispensável que eles o sejam.

Por isso, é fundamental que o professor compreenda que a aprendizagem se refere a um complexo processo pelo qual o indivíduo obtém informações, desenvolve habilidades, adquire valores, regula ações e ensaia atitudes através do seu contato com o meio e o outro. Ademais, o processo engloba a correlação dos indivíduos envolvidos, que inclui invariavelmente aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre ambos. Logo, a aprendizagem constitui-se como unidade básica na formação do indivíduo, posto que esteja rigorosamente relacionada ao potencial deste em estabelecer interação, comunicação e adaptação no ambiente (VYGOTSKY, 2001). Sobre a interação, um dos sujeitos afirma:

Eu percebo que a criança tem dificuldade, mas a professora também não tem um olhar diferenciado para aquele aluno (Sujeito 7).

Logo, a representação do professor acerca do aluno com dificuldades de aprendizagem pode interferir diretamente no seu desenvolvimento e no seu destino escolar. Nesse caso, os sujeitos da pesquisa atribuem ao aluno a correspondência das causas do seu próprio insucesso. E, afirmam:

[...] **depende muito da vontade do aluno em sanar as dificuldades**, a gente está ali à disposição, mas depende deles (Sujeito 13/PRE, grifos do autor).

Às vezes o próprio aluno também que não quer. **É difícil a gente ensinar quem não quer aprender**. É porque, a partir do momento que ele não entende nada, acaba se desinteressando... porque é gostoso aprender, só que ele 'tá' ali, o professor falando, falando, o aluno não entende nada, chega uma hora pra ele que não tem sentido nenhum [...] (Sujeito 7/PRE, grifos do autor).

Ou ainda:

Às vezes aquele aluno não sabe, não sabe nada mesmo, chega no quinto ano... não sabe nada. Mas não teve nenhuma professora que chegou e... 'Senta aqui do meu lado'. Um olhar mais individualizado, é sempre para o grupo (Sujeito 7/PRE, grifos do autor).

A expectativa pessimista decorrente, por exemplo, de uma representação desfavorável dos resultados escolares dos alunos de meios mais pobres, poderia estar na origem de atitudes e comportamentos relacionados ao professor, em grande parte responsável pelos maus resultados. A justificativa para este fenômeno pode estar no conceito do Efeito Pigmeão (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968), cujo nome é dado ao fenômeno em que, quanto maiores as expectativas em relação a uma pessoa, tanto melhor é o seu desempenho. Dessa maneira, “As diferenças sociais têm muitos efeitos sobre a maneira como o professor aprende e explica para si mesmo os problemas dos alunos” (GILLY, 1984).

O autor supracitado revela que estudos desenvolvidos por Roux (1980 e 1981) e por Perrenoud (1982) demonstram que as diferenças ligadas aos meios sociais levam de fato os professores a uma desigualdade de tratamento pedagógico. Mas, de acordo com os autores, essa desigualdade apresenta contradições. Os dois estudos apontam que ela tem um intuito compensatório no sentido de um “investimento didático ou afetivo mais acentuado junto aos menos favorecidos” (PERRENOUD, 1982, p. 115). Contudo, ao mesmo tempo, de alguma forma, “ela ativa a desigualdade das aprendizagens e favorece à sua maneira os mais favorecidos” (PERRENOUD, 1982, p. 116). Apesar de a prática ter a intenção de ser igualitária, “muitas interações permanecem seletivas e o lado positivo da diferenciação - que poderia favorecer os desfavorecidos - não alcança as defasagens existentes entre os alunos” (PERRENOUD, 1982, p. 125). Para o autor, a pedagogia de intenção compensatória não se esquivava do caráter contraditório das representações que lhe sustentam.

Ao considerar os objetivos concretos e as condições de funcionamento da escola, corre-se o risco de que, apesar das tentativas compensatórias reais, o modelo dominante do rendimento, da mesma forma que o modelo de aluno correspondente, predomine com maior frequência a orientação dos comportamentos diferenciais com os alunos (GILLY, 1984).

Assim, quando os professores da pesquisa afirmam que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem necessitam do trabalho do reforço e que esta atividade poderá suprir as faltas que cometem seu percurso escolar, nota-se aí o esforço destes sujeitos em

remediar as práticas pedagógicas insuficientes para suprir as lacunas que se apresentam.

É uma oportunidade a mais para o aluno resgatar aquilo que ele não consegue junto com os outros, é uma oportunidade individual (Sujeito 12/PSR).

O reforço é então **um auxílio que o aluno precisa receber** na situação de ensino-aprendizagem, de compreensão. Por que o aluno não consegue aprender? Qual é o problema daquele aluno? Qual é a dificuldade? O reforço tem que ser amplo, não é simplesmente ter uma identificação, um questionário que os professores em sala têm que responder para que se tenha conhecimento sobre o aluno (Sujeito 15/PRE, grifos do autor).

Para além da relevância conferida ao reforço, constata-se nos excertos acima que os professores conferem ao aluno a responsabilidade por suas dificuldades. Quando afirmam: ‘ele [o aluno] não consegue’ ou quando questionam: ‘Qual é o problema daquele aluno?’, é possível avaliar que o insucesso da escola tem sido concebido como o fracasso do aluno ante às demandas escolares. “As causas que pretensamente atribuem o fracasso àqueles a quem ensinamos nos são bem familiares, ainda que nem sempre verdadeiras. Atribuimos o fracasso à sua preguiça, ao seu despreparo, às suas condições de vida e assim por diante” (CARVALHO, 1997, p. 23).

Então, quando outro professor da pesquisa aponta,

O que eu espero do reforço é que o aluno consiga **atingir os objetivos que eu propus para ele**, que ele resgate alguns conteúdos, algumas defasagens que ele tenha. Porque é assim, às vezes o aluno do reforço é um aluno que tem algum *déficit* de aprendizagem, às vezes ele é agitado na sala, então, ali ele consegue trabalhar mais especificamente (Sujeito 12/PSR, grifos do autor).

Entende-se que a representação do professor mais uma vez imprime no estudante possibilidades a partir do seu referencial de bom aluno. O protótipo de aluno é ainda aquele que acompanha o conteúdo curricular sem maiores problemas e corresponde ao esperado para a série. Os desvios de padrão podem então ser considerados como resultantes dos *déficits* de aprendizagem, não se reverenciando as variáveis desse processo.

Diante dessa discussão, compreende-se que as interações entre os sujeitos tal como as estratégias pedagógicas e a avaliação precisam estar alinhadas ao propósito da qualidade do ensino para todos. Não basta, portanto, proporcionar mudanças de métodos se, ao avaliar, não

se considerar o percurso de cada estudante. É este olhar para o todo e, ao mesmo tempo, para o individual, que poderá garantir práticas que validem o atendimento equânime aos alunos.

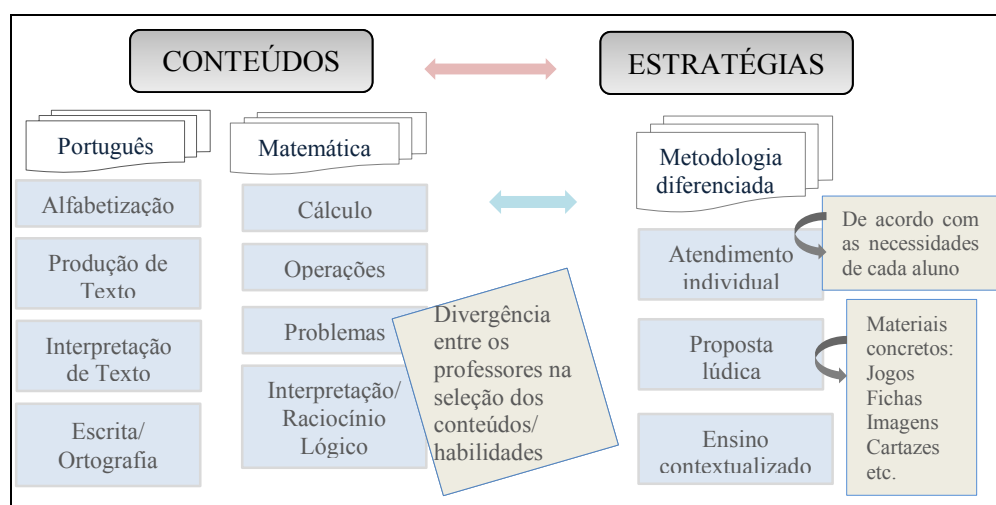
O subcapítulo a seguir versa sobre a perspectiva dos professores da pesquisa acerca dos elementos que interferem no processo de aprendizagem do estudante.

4.2.5 Conteúdos e Estratégias

Então eu tentei fazer do reforço uma aula agradável, com atividades prazerosas (Sujeito 1).

A Classe 3, a maior dentre as quatro, abrange 36,35% das transcrições e está organizada a partir dos termos utilizados pelos sujeitos referentes ao desenvolvimento do reforço. O quadro dos vocábulos que integram esses discursos revela maior cadência de alguns desses léxicos, evidenciando “texto” (46), “p_r_e”[professor do reforço escolar] (43), “alfabetização” (39), “matemática” (33), “sabe” (24), “interpretação” (23), “escrever” (22), “produção” (22) e “você” (21), “diferente” (20), “ler” (20), “concreto” (20), “português” (20), “eu” (19), “criança” (19), “foi”, “ver” (17), “frase” (16), “principalmente” (14) e “letra” (14), como as palavras mais utilizadas nesta classe. Os números entre parêntesis indicam o resultado relativo à utilização da palavra nos discursos da classe.

Categorizada com base no que os sujeitos apontam como conteúdos e procedimentos da atividade, conforme demonstra a Figura 21, a análise da classe revela que os sujeitos pesquisados consideram o atendimento individual a principal estratégia de ensino para os alunos do reforço. Destacam, ainda, que a proposta lúdica - jogos e materiais concretos diversos - é instrumento indispensável para que o aluno se interesse pelo conteúdo, supere suas dificuldades e efetivamente aprenda. Assim, consideram fundamental trabalhar a partir de um referencial pedagógico apoiado em metodologias que se diferenciem da sala regular. Além disso, os sujeitos revelam que a seleção dos conteúdos das disciplinas oferecidas no reforço - Língua Portuguesa e Matemática - é muitas vezes um ponto de divergência entre o professor da sala regular e o professor do reforço.

Figura 24. Organograma Conteúdos e Estratégias

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do ALCESTE®.

Observa-se nos fragmentos desta classe de discurso, que a abordagem diversificada é caracterizada como necessária, visto que os alunos não vêm respondendo satisfatoriamente com o ensino oferecido nas salas regulares. Nessa perspectiva, afirmam:

As atividades... Elas têm que ser primeiro diferenciada mesmo da sala de aula, não pode ser o mesmo tipo de atividade porque se eu já estou fazendo um tipo de atividade e o aluno não está conseguindo, tem que mudar a estratégia, tem que buscar outros meios. A professora vai ter que pesquisar e procurar outros meios ou até mesmo mais na prática, voltar desde o básico, voltar ou trabalhar algum jogo. Eu acho que o jogo é importante no reforço, um material prático ali no dia a dia para depois trabalhar a atividade, aí sim porque na sala é mais corrido, infelizmente é uma carga maior de conteúdo e a gente às vezes não consegue fazer o que gostaria ou faz menos, em menor quantidade... no reforço ela teria mais tempo para isso, acho extremamente importante (Sujeito 9/PRE).

Na sala de aula eu tento principalmente diversificar as atividades para atingir todos os alunos, mas acredito que quando a sala é um pouco mais numerosa essa diversificação não possa ocorrer na medida em que esses alunos necessitem (Sujeito 11/PSR).

Para Piaget (1971), o lúdico está intrínseco à vida da criança, cujo desenvolvimento processa-se a partir da atividade lúdica. A criança tem necessidade de brincar para desenvolver-se e do jogo como condição para se harmonizar com o mundo. Logo, o lúdico pode estar presente na sala de aula como um importante recurso na prática docente, favorecendo então o processo de ensino e de aprendizagem. Por esta razão, a utilização de jogos pode ser uma ferramenta útil para uma aprendizagem diferenciada e significativa. Diferenciada, porque

possibilita aos envolvidos outros arranjos em referência ao saber formal. Significativa, porque os participantes podem reconhecer o conteúdo como produção de sentido, dentro de um contexto real.

Logo, o professor interessado em suscitar transformações na sua prática educativa deveria encontrar na concepção lúdica uma valiosa metodologia, a qual tem importante potencial de colaborar para a melhoria das ações realizadas no ambiente escolar no que tange à promoção da aprendizagem. Mafra (2008) afirma que a criança utiliza os jogos e brincadeiras para se conhecer e reconhecer, utilizando-os, inclusive, para se incorporar ao meio em que vive. E isso não acontece diferentemente para a criança com necessidades educacionais específicas. Para Ferreira (2002), a brincadeira desperta - com peculiaridade - operações criativas e amplia, ao mesmo tempo, conhecimentos e habilidades motoras, cognitivas ou linguísticas. Através da brincadeira, muitas vezes, a criança expressa sua realidade, por meio da qual o professor consegue identificar suas dificuldades e reais necessidades.

O lúdico, portanto, é classificado como uma potente ferramenta de ensino. Nessa perspectiva, o aluno passa a ser compreendido como um sujeito ativo do seu aprendizado, não dependendo exclusivamente dos conhecimentos transmitidos pelo professor. Considerando as características desse modelo, os sujeitos da pesquisa afirmam:

Eu acho muito importante o trabalho com jogos no reforço, fazer essa ponte dos jogos e do conteúdo, procurar um jogo que vá desenvolver aquela habilidade que ela [a criança] precisa. As habilidades... é o principal, o que tem que ser trabalhado no reforço porque às vezes na sala de aula o professor não consegue fazer isso, **a sala é mais voltada para o conteúdo**, é um número maior de alunos. Já no reforço tem essa facilidade... não que seja fácil, mas é mais viável. Então, **o trabalho com o jogo é indispensável, eles se interessam mais, fica diferente, fica mais lúdico, fica mais fácil deles entenderem e assimilarem alguma coisa** (Sujeito 10/PCP, grifos do autor).

O trabalho é diferenciado, tem jogos, às vezes ela usa até os computadores da informática pra dar uma aula diferenciada, entendeu? E eles gostam, é atrativo (Sujeito 12/PSR).

Verifica-se nesses fragmentos a presença de elementos oriundos de uma concepção que compreende o ensino como prática que vai além da transmissão de informações, pois, de acordo com os sujeitos, na sala de aula regular a abordagem adotada tem mais relação com o ensino tradicional, caracterizado: “[...] pela transmissão do patrimônio cultural, pela confrontação com modelos e raciocínios elaborados, e na correspondente metodologia que se baseia mais

frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe [...]” (MIZUKAMI, 2011, p. 15). Sendo assim, os alunos são considerados apenas ouvintes e a sala de aula compreendida como auditório. Um dos sujeitos afirma que

[...] a maior parte dos professores não usa o recurso em sala de aula. Eu já utilizo no reforço porque eu tenho espaço para isso, a proposta é para isso [...] **Eu coloco o lúdico como o grande diferencial do reforço** (Sujeito 15/PRE, grifos do autor).

As atividades lúdicas na educação, portanto, são consideradas não apenas como facilitadoras das experiências na sala de aula, mas também como mecanismo fundamental na formação das crianças, considerando-se que são evidentes os resultados positivos no ensino quando realizado de maneira lúdica e prazerosa. Isso porque a brincadeira apresenta características próprias por meio das quais muito pode ser trabalhado no contexto de aprendizagem.

Por esta razão, as práticas pedagógicas pautadas na ludicidade tendem a ser destacadas como expressivas estratégias de ensino, uma vez que impulsionam o alcance dos objetivos pedagógicos propostos pelo professor. Nesse processo, o papel do docente é de grande importância para que a proposta lúdica seja desenvolvida com eficiência didática. Dessa forma, cabe a ele selecionar situações na sala de aula que auxiliem a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. Isso em razão de os jogos e brincadeiras contribuírem na formação da identidade e na autonomia da aprendizagem.

Diante disso, vale refletir acerca da representação do lúdico para estes professores. O ensino com vistas a proposição lúdica é defendido por este grupo como ferramenta promissora à aprendizagem do aluno. Contudo, é possível identificar que os professores caracterizam o processo de escolarização apoiado em práticas tradicionalmente desenvolvidas na sala de aula regular, com restrição para espaços e momentos lúdicos.

Então, se o lúdico é compreendido como estratégia favorável à aprendizagem da criança, cabe questionar como [e se] ele tem sido adotado para além do reforço, nas práticas pedagógicas regulares. A perspectiva do lúdico validada neste estudo entende que as atividades lúdicas não se limitam ao jogo e à brincadeira, mas abrangem atividades que viabilizam momentos de prazer, interesse e interação dos envolvidos. De acordo com Luckesi (2000), atividades lúdicas são aquelas que proporcionam experiências plenas, em que o sujeito se envolve por inteiro. Assim elas não são encontradas nos prazeres standardizados, no que é dado pronto, pois se o

fosse não possuiriam a marca da particularidade do sujeito que as vivencia.

Uma aula com qualidades lúdicas não precisa ter necessariamente jogos ou brinquedos. O que caracteriza a ludicidade na sala de aula tem mais relação com a ‘conduta’ lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa atitude requer mudança interna, e não apenas no ambiente, pois a ludicidade demanda de predisposição interna, o que não se adquire somente com o alcance de conceitos, embora estes sejam essenciais. Trata-se de produzir novos comportamentos perante o processo de formação dos alunos, e isso exige ruptura de um modelo já instituído e internalizado pelo professor. O ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, não contém em si a conduta lúdica, são modelos incompatíveis. Uma sala de aula ludicamente orientada relaciona-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor destitui-se da centralização, da onisciência e do controle onipotente, e considera a importância de que o aluno assuma um comportamento atuante e dinâmico nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a autenticidade e a criatividade são continuamente incentivadas (LUCKESI, 2000).

Diante disso, a figura 22 ilustra o discurso dos professores desta pesquisa quando revelam que materiais concretos diversos fazem parte do ambiente do reforço.

Figura 25: Materiais Pedagógicos (escola D e E)



Fonte: Registro do autor

De acordo com Luckesi (2000), é recorrente manifestações que exaltam o uso do lúdico na sala de aula. Se discorre sobre a importância da ludicidade, se discute conceitos de ludicidade, entretanto, não se vivencia a ludicidade. Fala-se, mas não se faz, como constata o autor.

À vista disso, ao se observar os espaços onde o reforço é desenvolvido, nota-se que, em algumas escolas, a disposição das carteiras e a organização de maneira geral permanecem como nas salas de aula regulares. Mesas e cadeiras dispostas em fileiras, pequena exposição de recursos visuais e materiais guardados no armário ao fundo da sala revelam um ambiente convencional e uniformemente alinhado, que inviabiliza a interação, a autonomia do aluno, a troca de experiências e de saberes, bem como o estímulo à aprendizagem. Este arranjo sugere que práticas interacionais não são comuns nas aulas regulares destas unidades de ensino.

Figura 26: Espaço Reforço Escolar (escola C)



Fonte: Registro do autor.

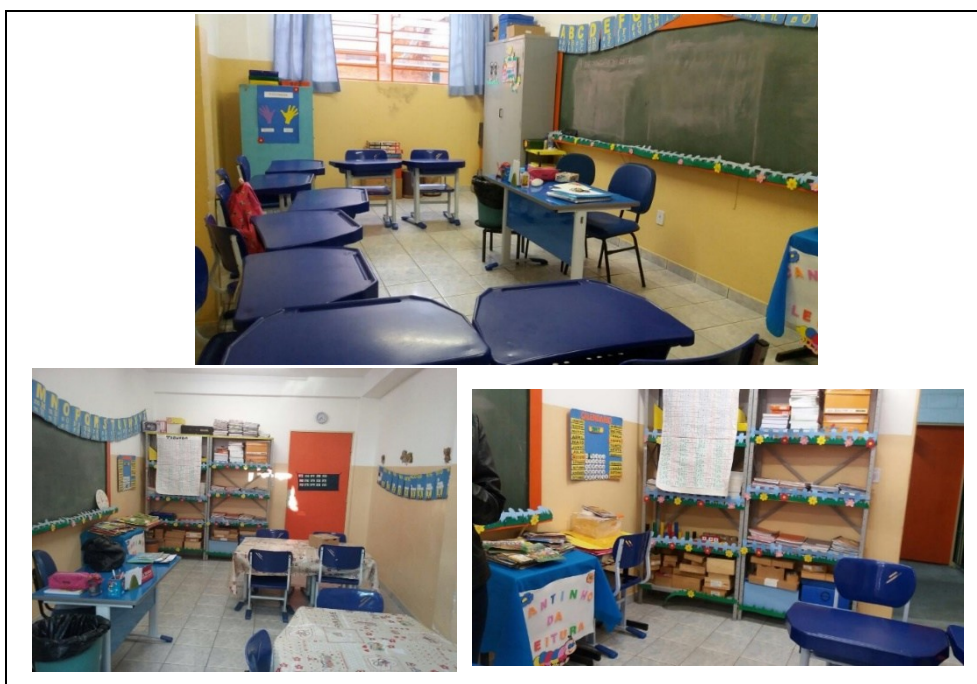
Sabe-se que modelos de sala de aula estão estritamente ligados à proposta pedagógica adotada. Assim, concepções tradicionais, mais centradas no professor, com pouco uso de

recursos e escasso estímulo à comunicação revelam um modelo de ensino disruptivo, aquele que rompe com as possibilidades de construções por parte do aluno, no qual a aprendizagem é compreendida como uma via de mão única, cujo conteúdo é transmitido pelo professor e o aluno compreendido como mero receptor de informações. Os modelos inovadores, por sua vez, - como defendido nos discursos dos professores para o reforço - indicam mudanças progressivas, as quais se voltam ao aluno como elemento central no processo de aquisição do conhecimento.

Dessa maneira, o ambiente físico das salas de aula precisa ser redesenhado com base na concepção de aprendizagem ativa, centrada no aluno, compreendido como construtor operante do conhecimento. As salas de aula, nessa perspectiva, assumem multifunções, que seguramente combinam atividades individuais, em duplas, em grupos, seminários, estações de aprendizagem, entre tantas outras possibilidades de organização.

Em conformidade com os discursos dos sujeitos, o ambiente da sala do reforço das escolas pesquisadas evidencia que novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais direcionados a aprendizagem atuante com problematizações significativas para o aluno, desafios relevantes, jogos, atividades diversificadas, leituras, harmonizando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo. Isso, obviamente, exige transformações mais profundas, de configuração do currículo, da formação e participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos.

Figura 27: Espaço Reforço Escolar (escolas A e F).



Fonte: Registro do autor

Entende-se, dessa maneira, que o aprendizado dos alunos seria facilitado com a utilização de diferenciadas estratégias de ensino, por meio das quais as aulas se tornariam mais atrativas. Por esta lógica, o estudante deixa de ser um elemento passivo e se transforma num sujeito partícipe do seu processo de construção do conhecimento. Assim, os professores acrescentam:

A criança aprende com muita satisfação como se ele estivesse descobrindo o mundo. Eu tive essa experiência, que pra mim foi muito gratificante ver a criança com aquele material, o ábaco, sendo utilizado e ela achando que ela não estava errando a conta. Com aquele material concreto na mão ela fazia a contagem, depois ela colocava o resultado e olhava pra mim e dizia: “Eu não erreí, eu consegui! [...] Os alunos se interessam, **no reforço se interessam. Quando o aluno começa a ir para o reforço, principalmente por causa do lúdico**, o que acontece com aquela criança? Ela não quer perder o reforço [...] (Sujeito 15/PRE).

Além dos jogos que é um diferencial, o registro do cardápio, que eu sei que elas não fazem, isso eu sei que elas não fazem, e essa parte de fazer uma atividade diferente, todo dia tem uma atividade diferente. Vamos montar um quebra-cabeça hoje. Aí monta o quebra cabeça. A gente vai trabalhando alguma coisa diferente para poder... um bingo, um jogo de mímica... Por exemplo, eles têm muita dificuldade com verbos. O que é verbo? Se você perguntar no ginásio eles não vão saber o que é verbo. Aí eu faço um saquinho só com verbos, eles tiram e tem que fazer: rebolar, pular... pra ver se eles conseguem entender que verbo é uma ação, fenômeno... **Uma forma diferente de trabalhar** no caderno, eles adoram porque dão risada, ficam com vergonha, é dessa maneira (Sujeito 1/PRE, grifos do autor).

Constata-se que o trabalho diferenciado ao da sala regular é elemento consolidado nos discursos destes professores. Representam o reforço como uma oportunidade de utilizar ferramentas de ensino diversificadas, que despertam na criança interesse pois, nele as práticas pedagógicas são prazerosas, estimulantes e provocam satisfação no momento de aprender. Nessa perspectiva, o Sujeito 13 assegura:

[...] a gente tem que trabalhar com **atividades lúdicas para que o aluno consiga aprender de forma diferente do que é ensinado em sala de aula**. Muitos pais acham que não deveria ser assim, que eles não aprendem brincando, eles acham que é só escrevendo, que é ali naquela **rotina semelhante à sala de aula que o aluno vai aprender** e a gente sabe que não, que por meio de jogos... tendo os objetivos esclarecidos (Sujeito 13/PRE, grifos do autor).

Fica claro que os sujeitos comparam o reforço a um protótipo - modelo tradicional de ensino - e procuram acomodá-lo frente a ajustamentos sociais.

Sabe-se que para compreender as representações de um grupo é necessário debruçar-se na construção da realidade social. Moscovici (1988) defende que é “nosso propósito compreender a inovação mais do que a tradição, uma vida social em construção mais do que uma preestabelecida (MOSCOVICI, 1988, p. 219). E avança, “estamos lidando com conhecimento cujo objetivo é criar realidade (p. 229).

Embora a organização de uma representação seja comumente descrita com base em categorias – perceptiva e conceitual – para Moscovici (1976), no âmbito do fenômeno, as representações ocorrem de maneira clara e direta. Nessa perspectiva, declara:

Ao representar qualquer coisa não se sabe jamais se se mobiliza um índice real ou um índice convencional, social ou afetivamente significativa. Somente uma evolução ulterior, um trabalho consciente dirigido seja do convencional, em direção ao intelecto, seja além do figurado, em direção ao real, permite sanar essa incerteza. Por essa razão, essas formas de conhecimento que são as representações (...) são, ao menos no que se refere ao homem, primordiais. Os conceitos e as percepções são elaborações e estilizações secundárias, umas a partir do sujeito e as outras a partir do objeto (MOSCOVICI, 1976, p. 74).

Com precisão, “ambos os universos [reificado e consensual] atuam simultaneamente para moldar a nossa realidade” (MOSCOVICI, 1988, p. 233). Nas sociedades contemporâneas, o novo é frequentemente concebido ou conduzido através dos universos reificados da ciência, da tecnologia ou das profissões especializadas.

São novas descobertas ou teorias, invenções e desenvolvimentos técnicos, produções de fato políticos e econômicos, inovações classificatórias e analíticas, e assim por diante. A exposição a esse novo é que introduz a não familiaridade ou a estranheza na sociedade mais ampla (SPINK, 1995, p. 36).

Uma realidade social, como reconhece a TRS, é elaborada somente quando o novo ou não familiar vem a ser integrado ao campo consensual. Sendo assim, quando os sujeitos da pesquisa defendem que ‘o lúdico’ é uma metodologia adequada e eficaz à aprendizagem dos alunos do reforço, estão preservando uma teoria relativamente nova por eles experimentada. Se no passado o ensino tradicional não atendia os alunos com necessidades especiais de

aprendizagem, novos estudos e novas teorias comprovam que o ensino deve adequar-se às individualidades. Muito embora, verifique-se que a proposta lúdica tenha sido direcionada exclusivamente para o reforço, dissipando-a do ensino regular, pois estes sujeitos representam que dar conta do conteúdo curricular está relacionado às práticas tradicionalistas, como aula expositiva, resolução de exercícios, repetição e memorização de fórmulas e conceitos. Interpretam que na sala regular os pressupostos da aprendizagem estão fundamentados na receptividade dos conteúdos e na mecanização de sua recepção, não lhe cabendo espaços de interação, troca, promoção de situações problema que envolvam conflito e conseqüentemente avanço cognitivo de cada aluno na sua individualidade, e ainda, promoção e desenvolvimento das estruturas de pensamento, como raciocínio lógico, julgamento e argumentação.

De acordo com Moscovici (1988), o estranho envolve e, ao mesmo tempo, intriga e inquieta as pessoas e as sociedades, causando nelas o receio da perda dos parâmetros e orientações, do sentido de continuidade e preservação e de compreensão recíproca. No entanto, ao modificar o estranho em algo familiar, ele torna-se mais interessante.

Por esta razão, Moscovici (1988) considera que os sujeitos precisam necessariamente classificar e denominar ideias, acontecimentos, pessoas, relações, coisas etc. “Coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (p. 30). E prossegue:

Minhas observações provam que denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la [...] e que as conseqüências disso são três: (a) uma vez denominada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc.; (b) ela se torna distinta de outras pessoas ou coisas através dessas características e tendências; (c) ela se torna o objeto de uma convenção entre aqueles que adotam e partilham a convenção (MOSCOVICI, 1984, p. 34).

À vista disso, ao analisar os Projetos elaborados pelos professores do reforço, nota-se que os textos buscam demarcar sua função como atividade indispensável à aprendizagem dos alunos com dificuldades.

Por esta razão, os vocábulos ‘aprendizagem/aprender’ receberam destaque nos títulos dos cinco Planos observados, sendo eles: (a) Aprendendo com Jogos para brincar de aprender, (b) Aprendizagem Significativa, (c) Pensar e Aprender, (d) Aluno problema ou problema de Aprendizagem? e (e) O Reforço Escolar como instrumento de Aprendizagem. Constata-se nos textos que a concepção sobre a aprendizagem está vinculada aos movimentos do pensar e do

fazer. De acordo com o registro de um dos Projetos:

Cabe à equipe pedagógica escolar empreender ações que levem o aluno a adquirir o conhecimento socialmente valorizado. Juntamente com o ensino regular em sala de aula, todos têm que ter o discernimento de que o aprendizado não é estanque, isto é, não está ‘preso e resumido’ a este pequeno espaço físico, sendo somente obrigação do professor responsável por sua turma. O reforço escolar é um desses instrumentos educacionais de apoio do processo ensino-aprendizagem dos educandos [...] não existe uma fórmula ou um conceito único para se atingir uma educação de qualidade. A escola, junto com a comunidade, tem autonomia de refletir, propor e agir para atingir esse objetivo, dentro de sua realidade (Projeto D).

Os sujeitos da pesquisa, portanto, atribuem ao reforço escolar instrumento de apoio pedagógico privilegiado, cuja proposta vai além do desenvolvimento cognitivo, uma vez que favorece também a autoestima dos estudantes. Esperam que os alunos adquiram compreensão da língua e façam uso da leitura, da escrita e da oralidade para se expressarem com criticidade e autonomia. Para tanto, defendem que o estudante precisa vivenciar práticas de raciocínio e de leitura diversificadas, em respeito às individualidades.

O reforço é parte integrante do processo de aprendizagem e representa o **respeito a pluralidade de ritmos e características individuais, bem como o compromisso da escola em atender as necessidades dos alunos** que se encontram com dificuldades e/ou defasagem de aprendizagem, favorecendo sua superação no processo escolar (Projeto B, grifos do autor).

Dentre as palavras-chave dos textos, despontam: “Aprendizagem”, “dificuldades de aprendizagem”, “aprimoramento”, “superação”, “estímulos”, “jogos e brincadeiras”, “aprendizagem prazerosa”, “recuperação e reforço”, “acompanhamento”, “desempenho educacional”. Somente um dos Projetos continha nomenclaturas relacionadas à legislação, citando a LDB/96 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. O mesmo texto é também o único que traz os conceitos legais sobre o reforço. Tal conjuntura permite avaliar que os professores não dispensam valor aos aspectos regulamentares da atividade ou talvez ainda que não possuam conhecimento suficiente do seu aporte normativo.

Outro elemento proeminente nos Projetos, tanto quanto nos discursos, é o componente lúdico. Os textos trazem que jogos e brincadeiras são mecanismos indispensáveis para a aprendizagem, pois despertam no aluno prazer e interesse diante da aquisição de novos

conhecimentos. Para isso,

[...] o material pedagógico e as situações exigem ações orientadas correlatas à conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais, de modo a proporcionar reflexão sobre os conceitos matemáticos, linguísticos e científicos na criança. Assim, os jogos fazem parte do ato de educar, no contrato consciente, intencional e transformador. Por meio de jogos e brincadeiras, a criança pode aprender novos conceitos e superar os transtornos do processo de aprendizagem. Nesse processo, o papel do professor é de agente motivador (Projeto A).

Para o Sujeito 1,

No processo de alfabetização da leitura e da escrita, bem como na aquisição dos conceitos matemáticos, a inserção do lúdico é imprescindível (Sujeito 1/PRE).

Para esta professora, o jogo tem por objetivo resgatar o desejo pela busca de conhecimentos e tornar a aprendizagem prazerosa, por meio do qual a criança passa a gostar cada vez mais de aprender. Em uniformidade com esses dizeres:

Brincar no processo de alfabetização e letramento e na matemática integra as atividades. Esse brincar é dotado de muitos significados a fim de promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Por meio do brincar há criação, imaginação, antecipação e inquietação. Assim, transforma-se, levantam-se hipóteses e traçam-se estratégias para a busca de soluções (Projeto A).

O foco das aulas serão os jogos de alfabetização e os jogos matemáticos, isto é, o lúdico estará sempre presente, pois é um recurso didático que garante ótimos resultados, estimula a inteligência, torna a aprendizagem significativa. Através do lúdico, o educador pode desenvolver atividades que sejam divertidas e sobretudo ensine os alunos a discernir valores éticos/morais, tornando a aula diferente e criativa, sem ser rotineira (Projeto B).

Para Mizukami (2011), para que de fato sejam eficazes, os jogos precisam ser analisados e selecionados com rigor. Aqueles que são impensados e que não perpassam por experimentação e pesquisa podem ser improdutivos. Ademais, deve-se ter o cuidado de dosá-los conforme a proposta pedagógica para que não operem como desestimuladores. De acordo

com o autor, diante da construção do conhecimento, o indivíduo é continuamente desafiado pela realidade e a cada desafio ele deve responder de modo inerente às suas particularidades. Por esta razão, os jogos precisam ser estudados pelo professor em atenção aos objetivos de desenvolvimento pretendidos.

A criança que convive em um ambiente educativo estimulador passa a perceber a escola com outro enfoque e deixa de significá-la somente como uma obrigatoriedade. O professor, preocupado em mediar as aprendizagens, deve lançar mão de recursos que aproximem os estudantes, proporcionem trocas, promovam curiosidade e interesse pelo novo e, especialmente, despertem o prazer em aprender. E o lúdico, com base na interpretação dos sujeitos da pesquisa, demonstra corresponder a esta proposta.

Em face do exposto, entende-se que o grupo pesquisado fez uso de classificações e denominações para expor suas opiniões, conhecimentos e crenças a respeito do objeto. Para os professores, as estratégias de ensino [atendimento individualizado, metodologias diferenciadas, jogos e materiais concretos, ensino contextualizado etc.] são elementos que edificam o reforço e promovem a aprendizagem dos conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática, antes de tudo, segundo eles, ensinando o aluno a organizar o pensamento e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem.

O subcapítulo a seguir versa sobre os propósitos da atividade na perspectiva dos sujeitos. Além disso, discorre sobre os procedimentos que implicam no cumprimento da proposta.

4.2.6 Interferências na Aprendizagem

Porque aqui na escola eles são o retrato do que eles vivem em casa [...] eu acho que pesa bastante, as condições sociais (Sujeito 7).

A Classe 4, com 31,63% das transcrições, conserva léxicos relacionados a fatores apontados pelos sujeitos da pesquisa como agentes de interferência na aprendizagem do aluno, os quais merecem destaque: âmbito familiar, fatores de ordem social, desvalorização do professor, ambiente/influências/drogas, acesso restrito a informações, subdividindo, assim, a classe em categoria a partir da origem do que os sujeitos apontam como interferência.

Mediante a contagem de vocábulos que constituem esses discursos, verificou-se maior

regularidade de alguns desses léxicos, obtendo-se o seguinte panorama: a palavra “aluno” foi a mais frequente, sendo manifestada 26 vezes pelos sujeitos; a segunda palavra mais recorrente neste discurso foi “pai” (123), “escola” (85), “família” (47), “rural” (36), “integral” (32), “zona” (31), “ p_c_p (professor coordenador pedagógico)” (31), “vila” (29), “reunião” (24), “interferência” (23), “social” (22), “vir” (20), “”casa” (18), “direção” (15), “frequenta” (15), “presente” (15), “assinatura” (15), “chamar” (14) e “falta” (14).

A análise inicial dos discursos, a partir do contexto no qual esses léxicos foram empregados, revela que os sujeitos pesquisados acreditam que o percurso de aprendizagem está submetido a interferências externas, e que estas acabam por prejudicar a aquisição de conhecimentos dos alunos.

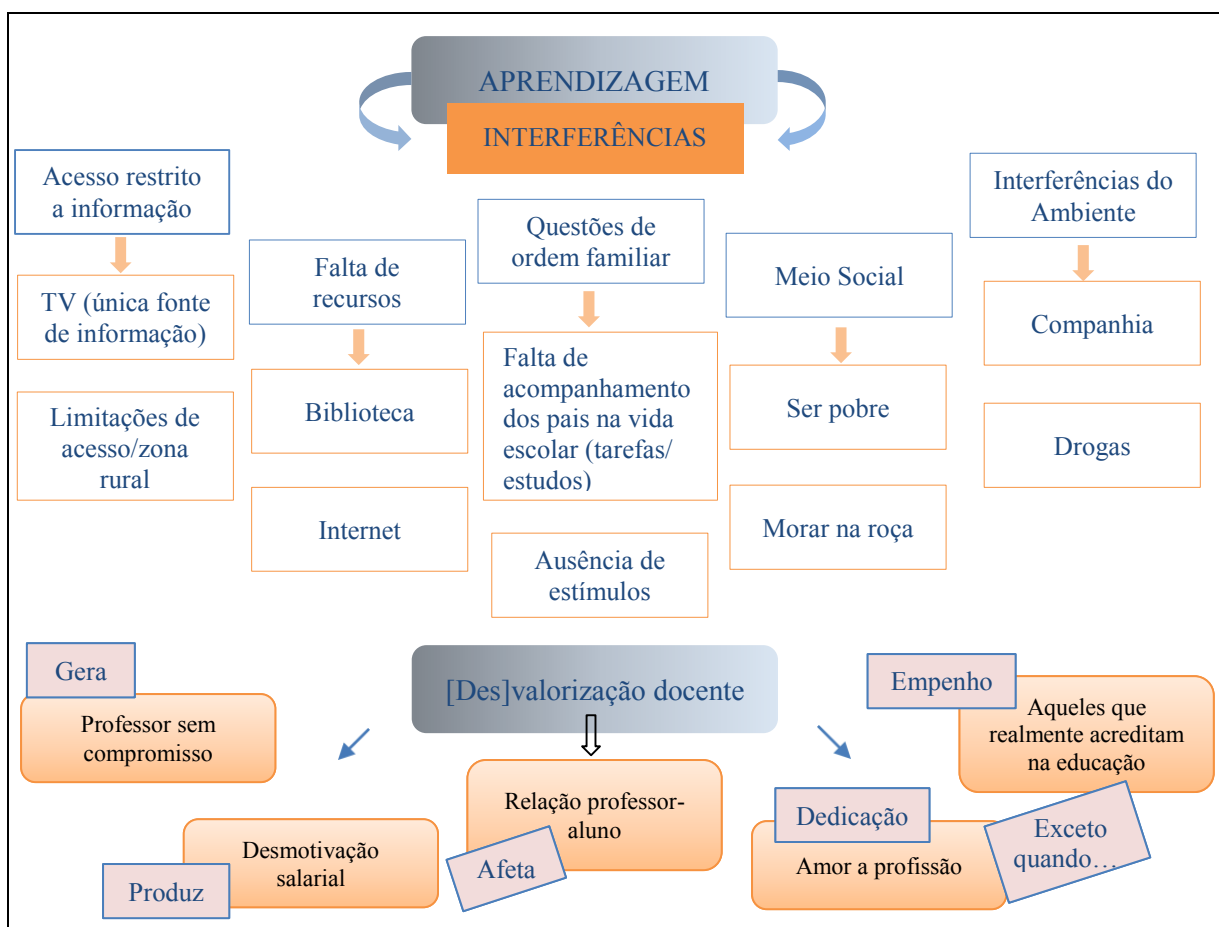
O contexto que ele vive, a situação que ele vive, o que ele passa em casa, o que os pais vivem interfere demais. [...] E o que eu muitas vezes percebo? As crianças... elas não têm limite em casa, às vezes o primeiro limite que ela conhece é o que é proposto pela escola, é onde começam os desafios da escola, até obstáculos, né? (Sujeito 7/PRE).

O fragmento acima evidencia que os professores preservam a crença de que o ambiente no qual o aluno se desenvolve é fator determinante para seu desempenho escolar. De acordo com o Sujeito 7, a vivência com a família, a relação da criança com os pais, sua condição social e cultural podem ser os princípios causadores do insucesso do aluno sempre que estes elementos se apresentam desfavoráveis ao que ele julga ser ideal para a plena aprendizagem. O Sujeito 4, por sua vez, aponta ser comum que o aluno do reforço apresente obstáculos de natureza psicológica, que frequentemente tem sua origem na relação familiar ou mesmo na conjuntura social. A confirmação desta crença se dá quando outro professor revela:

Mãe que não acompanha as tarefas, que não sabe que o aluno tem prova, não sabe a rotina, não participa, não vem nas festas, tudo isso faz diferença para a criança, isso influencia com certeza (Sujeito 10/PCP).

Para melhor compreensão da tônica desta categoria de análise, os discursos próprios da Classe 4 foram sintetizados no organograma, evidenciado na Figura 21. Assim verifica-se:

Figura 28. Organograma Interferências na Aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do ALCESTE®.

A asserção dos professores, cujas razões para o fracasso do aluno são conferidas aos elementos externos, pode ser discutida com base na Teoria da Atribuição. Trata-se de uma teoria que discorre sobre as formas pelas quais as pessoas explicam o comportamento de outros - ou delas mesmas - a partir de fatores externos. O fundamento, segundo Beck (2001), consiste em explorar como os indivíduos "atribuem" causas para os fenômenos e como essa percepção afeta a utilidade dos indivíduos em uma organização. Dessa forma:

A Teoria da Atribuição representa um interessante corpo teórico para analisar se as explicações causais que as pessoas elaboram a respeito dos eventos, e de como essas atribuições causais influenciam as expectativas futuras, o autoconceito e a autoestima. Aplicada à esfera da educação, apresenta-se como uma importante ferramenta para o estudo e inferências na motivação escolar (BECK, 2001, p. 1).

Os teóricos da Teoria da Atribuição, como Heider (1958), Jones & Davis (1965) e Kelley (1967), entre outros, depreendem que o homem é incitado a descobrir as causas dos eventos e compreender o ambiente em que vive. Pressupõem que as relações que se estabelecem entre o indivíduo e o meio ambiente intervêm na forma destes se comportarem (BECK, 2001).

Heider, de acordo com Beck (2001), preconizava que as ações humanas se originam de causalidade pessoal ou impessoal. O primeiro modelo provém do controle do indivíduo. Já o segundo, está submetido a estímulos externos, à força do ambiente. Assim, quando se percebe uma ação como derivada do domínio pessoal, faz-se uma atribuição de causalidade pessoal. Doutra forma, quando se atribui o fenômeno a forças externas às pessoas, sob as quais ela não tem controle, ocorre uma atribuição de causalidade impessoal.

Existe uma tendenciosidade humana em atribuir causalidade aos eventos. Assim, inúmeros fenômenos parecem definir algumas inclinações no ato de atribuir causas aos acontecimentos. Aponta-se a seguir algumas possíveis justificativas para a tendenciosidade no desenvolvimento de atribuição.

Uma primeira experiência refere-se à tendência diante de pequenos acidentes, em imputá-los ao acaso. Quando o acidente é grave, por sua vez, a atribuição é conferida ao indivíduo vitimado (WASLER, 1966). O autor esclarece a tendência que as pessoas possuem em controlar o ambiente. Outro exemplo para essa tendência em atribuir razões ao fenômeno acidental seria uma resposta defensiva. Nesse caso, os indivíduos fariam atribuições defensivas diante da dificuldade para preservar sua autoestima, resguardar-se da culpa e ainda precaver sua relação em eventos posteriores (SHAVER, 1970). Ainda, Lerner (1970), a partir da sua tese da percepção que os indivíduos têm de um mundo justo e equânime, no qual são repreendidos por suas falhas, e retribuídas por seus méritos, elucida a atribuição interna para causas do acontecimento causal como a percepção de uma espécie de penalidade merecida pelo erro cometido.

Julga-se não excessivamente ousado presumir que as três teorias (busca de controle, atribuição defensiva e mundo justo) podem colaborar na formação de tendências para imputar causas a outras formas de fenômenos.

A tendenciosidade ator/observador seria uma segunda experiência de tendência da atribuição:

[...] ao fazermos atribuições internas em relação ao comportamento de outras pessoas, e externas ao nosso, **principalmente quando visto como negativo**. Assim, ao vermos alguém tropeçar numa caixa na calçada podemos responsabilizá-lo por ser desastrado. Se, no mesmo caso, nós tropeçássemos, responsabilizariamos outros por colocarem a caixa em local inadequado. Segundo os autores, isto se daria pelo acesso diferenciado às informações (BECK, 2001, p. 6, grifos do autor).

Como terceira experiência tem-se a tendenciosidade auto-servidora, que seria a tendência em atribuir os fracassos a causas externas e os sucessos a internas. Greenwald (1980) *apud* Beck (2001) designa *beneficiação* (*benefectance*), parâmetro pelo qual o indivíduo atribuiria um controle e responsabilidade interna em desfechos bem-sucedidos, e externa em ocorrências de insucesso. Ela se assenta no princípio da preservação da autoestima e autoconceito, e ainda num certo sentimento de domínio e de controle.

Nesse sentido, é possível identificar nos sujeitos desta pesquisa comportamentos que podem ter sua gênese nas tendências às atribuições, que a princípio poderiam advir dos estereótipos, rotulações e até mesmo preconceitos com relação aos alunos. Concepções estas largamente estudadas pela Psicologia Social. Os estereótipos, segundo Rodrigues (2000), referem-se às crenças sobre as qualidades pessoais que os indivíduos formulam em relação a outros indivíduos e grupos, e encontram-se na base do preconceito (ação positiva ou negativa, fortemente afetiva com relação a uma pessoa ou a uma coletividade) e da discriminação (atitude direcionada a eles). Assim, os rótulos – um caso próprio de estereotipia – seriam imputados aos outros a fim de favorecer a previsão de suas condutas e a maneira de agir com eles.

“Rótulos são como sirenes que nos tornam surdos diante de quaisquer distinções mais finas, que de outra maneira poderíamos vir a perceber” (RODRIGUES, 2000, p. 156). Para o autor, a atribuição de um rótulo a um indivíduo ou grupo predispõe as pessoas a presumir condutas ajustadas ao rótulo referido. Nesse sentido, os professores da presente pesquisa afirmam:

Na escola pode ser que ele tenha uma base e em casa ele não tenha uma rotina. Muitos alunos não têm aqui na zona rural a perspectiva de mudar, tem uns que... eu sou exemplo disso, eu sempre morei na zona rural, mas eu fui buscar outras coisas pra mim na cidade. Tem alunos que não, a gente sente essa dificuldade, **ele quer ficar do jeito que ele está, eu acho que é uma das coisas que atrapalha um pouco** (Sujeito 14/PCP, grifos do autor).

Porque às vezes o que nós trabalhamos aqui a manhã toda voltado para a aprendizagem do aluno, **chega em casa perde tudo em um minuto, os pais não valorizam, não procuram, não estimulam** (Sujeito 12/PSR, grifos do autor).

[...] **depende muito da vontade do aluno em se sanar as dificuldades, a gente está ali à disposição, mas depende deles.** Muitos pais acham que vão ter que gastar muito dinheiro e que não tem... Para pagar uma faculdade, então é melhor ficar aqui mesmo, arrumar um ‘servicinho’ pra cá, eles não pensam assim: ‘Vamos tentar, vamos tentar fazer o que puder’. Tem uns que têm medo que o filho sofra (Sujeito 13/PRE, grifos do autor).

Verifica-se que os professores atribuem ao aluno e/ou ao meio as causas para suas dificuldades. As percepções, neste caso, parecem distorcidas e isto pode acarretar consequências expressivas na aprendizagem das crianças. Em razão das tendências à consistência, faz com que comportamentos que não se compatibilizem com o rótulo fixado tendam a passar alheios ou mesmo com seu sentido alterado para corresponderem ao rótulo (RODRIGUES, 2000).

As representações relativas ao meio inclinam-se à perspectiva de ‘rural em oposição ao urbano’. É fato que campo e cidade constituem espaços distintos, o que não significa oposição. Contudo, diante das representações acerca do campo e da cidade ainda predominam as oposições e idealizações, muito embora se aviste também a complementaridade existente nas relações entre estes espaços. Nessa perspectiva, Bagli (2006) anuncia

Os mitos construídos sobre o campo e o modo de vida rural fundamentaram-se no passado. Seja em um passado representante do atraso, quando relacionado à lógica feudal, seja um passado redentor, quando relacionado à busca da harmonia entre homem e natureza. Contrariamente ocorreu com os mitos construídos sobre a cidade e o modo de vida urbano, que se basearam no futuro. Um futuro promissor, quando pensado sob a lógica do desenvolvimento tecnológico. A cidade vista como expressão e símbolo do novo criado por tal desenvolvimento. Lugar onde o homem consolidaria sua emancipação criadora. Ou um futuro decadente, pois os problemas das cidades se acentuavam mesmo com todo avanço tecnológico, degradando valores e virtudes humanas. Mitos criados: oposições e complementaridades. Opunham-se no sentido de que as virtudes exaltadas de um se fortaleciam sobre as deficiências de outrem. Afirmção e negação. [...] Complementavam-se, pois funcionavam como fuga para ambas realidades. A monotonia e o atraso do campo poderia ser vencido pelo contato com a cidade, da mesma forma que caos das cidades seria solucionado pela fuga ao campo (BAGLI, 2006, p. 56).

Com o tempo, fortalece-se a característica centralizadora e civilizadora da cidade e a

percepção de que com o processo de industrialização todas as pessoas aptas e capacitadas partiram para as cidades, restando apenas os preguiçosos, os incapacitados e os ignorantes. Em qual lugar? No campo.

Ao considerar o caráter etimológico, verifica-se que há correspondência entre as palavras ‘cidadão, civilidade e cidade’. Civilidade, civilização e civilizar são concepções que expressam qualidades de cortesia, elegância, boa educação e constituem hierarquias autenticando a vantagem dos cidadãos – habitantes das cidades – sobre os demais, os broncos, rústicos, rudes, incultos, mal-educados e o campesinato. Assim, o campo seria qualificado por uma existência antagônica à da cidade (BAGLI, 2006).

A ideia de atraso passou então a ser relacionada ao campo e o modo de vida rural enquanto a ideologia referente à cidade e o modo de vida urbano passaram a ser relacionados ao moderno, ao progresso. A ruralidade seria transformada pela urbanidade num processo de civilização no qual a intenção era “civilizar o campo”.

Sob esta abordagem, as percepções de campo como retrato de atraso, subdesenvolvimento, de inaptidão - antagonicamente às percepções da cidade - consolidam ideias errôneas, estigmatizadas que reduzem a compreensão do campo e de seus moradores, impedindo de os perceber a partir de uma perspectiva positiva.

Nas representações relacionadas ao aluno morador do campo, julga-se bastante embasada a presença dos estereótipos e dos rótulos na tendenciosidade atribucional. De acordo com os fragmentos de texto combinados nessa classe de discurso, o meio social interfere significativamente neste processo.

O social no geral, a companhia na escola interfere. Tem aluno que muda o comportamento dependendo da companhia que convive no ambiente escolar, mesmo sendo rural a gente tem problema com drogas [...] muda o comportamento da criança [...] tudo isso influencia (Sujeito 10/PCP).

Para Patto (1999, p. 118-119), “é uma incoerência centrar no aluno e em seu ambiente familiar e cultural a responsabilidade pelas principais dificuldades da escola pública”. Segundo a autora, existe uma disformidade quando se imputa aos elementos externos à escola ou ao que chama “fatores sociais” à culpabilidade pelo fracasso escolar. Outrossim, há uma visão estereotipada direcionada aos integrantes das classes desfavorecidas, seguramente detentora de preconceitos advindos de uma forma discriminatória de pensar as diferenças sociais.

Outro extrato de discurso dos sujeitos da pesquisa afirma que:

O meio social interfere sim. Aqui a gente tem uma característica de **crianças que têm um acesso a informação bastante reduzido**. A informação que a maioria de nossos alunos tem vem da televisão. E isso, eu acredito, que tem causado um pouco de dificuldade neles (Sujeito 13/PRE).

Mais uma vez identifica-se a questão dos estigmas com relação aos moradores do campo. Percebem-nos como sujeitos cujas possibilidades são circunscritas, reduzidos à margem da sociedade, com recursos e expectativas restritas ao modo de vida campônio. Nesse caso, o professor julga que as crianças da cidade possuem outras fontes de informação além da televisão, e que este fato contribui para o progresso do aluno. A limitação de recursos para o aluno morador do campo corrobora, segundo este professor, para suas dificuldades no processo escolar.

Esta maneira de pensar a educação é impregnada por uma ambiguidade: sob uma perspectiva, afirma a impossibilidade do sistema de ensino brasileiro - em grande parte dos casos - motivar os alunos, atestando assim sua inconsistência; de outra, requer do aluno interesse por uma escola caracterizada como desinteressante, “atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém” (PATTO, 1999, p. 119-120). Aquino (1997, p. 12) aponta: “não é possível que continuemos a ter dois pesos para duas medidas. Aquilo que se diz ‘problema’ ou ‘impedimento’ para o trabalho de sala de aula não pode ser considerado senão como um produto, igualmente concreto, das práticas que o produziram”.

Com efeito, o fracasso escolar tem sido concebido como o fracasso do aluno e de suas condições socioculturais ante as demandas escolares. Seguramente é, nos dias de hoje, o maior obstáculo à popularização do espaço de acesso e permanência de grande extensão da população nas instituições escolares. “É este o maior indício da crise na educação brasileira” (AQUINO, 1997, p. 21).

Tal crise desponta não somente pelo crescente número de alunos reprovados, mas também e principalmente porque a resposta a ela tem sido comumente preconceituosa, conferindo invariavelmente ao aluno as causas desse fracasso. Sendo assim, os mínimos ensaios para livrar-se dessa avaliação conferem, via de regra, “o fracasso a condições exteriores à escola, à desigualdade e perversidade social e à lógica da exclusão que parece dominar nossas instituições escolares” (AQUINO, 1997, p. 21). É evidente que tais fatores assumem um peso notável neste percurso, no entanto, seria desvirtuoso acreditar que as práticas escolares não tenham determinadamente influenciado para que este panorama não se transformasse.

Por meio da análise dos discursos, cujos fragmentos das falas dos professores dizem:

“A questão familiar, a questão social e a não valorização do profissional docente [...]”. “Então, eu acho que tem isso também, a desvalorização do profissional interfere bastante, o professor não se sente tão compromissado em ensinar o aluno”, é possível compreender que os sujeitos pesquisados parecem desconsiderar os elementos internos da escola que induzem, conscientemente ou não, a essa fatídica ocorrência. Na fronteira, essa recusa é uma declaração latente de que o nível de aprendizado em grau nenhum tem a ver com o ensino e o trabalho pedagógico, buscando mais uma vez responsabilizar o aluno ou as questões de ordem social pelas dificuldades enfrentadas pela escola.

Para Fonseca (1995, p. 241), as perspectivas para as dificuldades de aprendizagem são inúmeras. Pode-se considerar que “vivemos no século das inaptações escolares, situação esta que aumenta de importância com a expansão e a democratização do ensino”. O autor salienta que o aluno com dificuldades escolares:

É o sintoma patológico de uma sociedade em desagregação e que ainda por cima se encontra sujeita a uma dupla repressão ideológica. De um lado, o mito fascinante da família associado às tradicionais superexigências ou aos habituais conformismos desinteressados. De outro, a escola que importa modelos pedagógicos e que avalia o comportamento da criança por meio de instrumentos que favorecem os vários tribalismos sociais. A escola e o professor como seu agente, ao invés de compensarem as múltiplas desigualdades sociais, podem, pelo contrário, requintar a divisão de oportunidades, isto é, dividir os que sabem ler dos que não sabem ler, podendo só por si ficar condenados à incultura, à ignorância, ao analfabetismo e à exploração se não forem tomadas medidas de reorganização da aprendizagem. Não é por acaso que a maior porcentagem de dificuldades escolares recai em crianças que vêm de meios sócio- econômicos desfavorecidos. Será porque o professor pertence à classe média que ele desenvolve, inconscientemente, simbolismos de classes? (FONSECA, 1995, p. 242).

Assim, as dificuldades de aprendizagem estão associadas à desconformidade da escola, cujo surgimento pode ser compreendido como decorrência da democratização do ensino, que não é necessariamente sinônimo de democratização socioeconômica ou sociocultural.

Aquino (1997) aponta, entretanto, que o processo de aprender envolve, continuamente, uma vasta grandeza de variáveis, que sumariamente podem ser categorizadas em três grandes conjuntos de elementos condicionantes. Esses conjuntos se explicitam na própria noção de ‘ensinar’, na qual, de acordo com o autor, sempre que a utilizamos tencionamos, oculta ou veladamente, uma conduta com três componentes: “alguém que ensina” [escola, professor], “algo que é ensinado” [disciplina, habilidade] e “alguém a quem se ensina” [aluno] (AQUINO,

1997, p. 21-22).

Dessa maneira, diz-se que o ensino teve êxito no momento em que “o que se ensina” foi aprendido por “aquele a quem se ensina”. Nesse processo, atribui-se ao aluno invariavelmente o desfecho das intenções do professor, ou seja, o êxito no ato de ensinar quando o aluno aprende e/ou o fracasso no ensino manifestado pelo aluno com visível insuficiência na aprendizagem. Em ambas situações é na “produção do aluno” que se confere a qualidade do esforço da escola/professor para ensinar algo a alguém. Logo, quem sempre indica o êxito ou o fracasso das intenções pedagógicas é o aluno, através de sua produção, a ele confere imutavelmente a causa do fracasso, uma vez que lá reside sua expressão objetiva e concreta. “É como se disséssemos que o pobre é a causa da pobreza, já que é nele que esta se manifesta concretamente” (AQUINO, 1997, p. 22).

Nessa perspectiva, ao considerar uma situação de não aprendizagem, imputa-se as causas a qualquer um dos três elementos invariáveis do ensino, ou ainda na conjunção entre esses elementos, e não somente naquele a quem se ensina. Evidencia-se ser verídico a não ocorrência da aprendizagem se aquele a quem se ensina não manifesta interesse, por qualquer motivo. De outra parte, não deixa de ser verdade que a dificuldade pode residir “naquele que ensina ou naquilo que é ensinado” (AQUINO, 1997, p. 22), da mesma maneira que diante da associação entre tais elementos.

À vista disso, os sujeitos deste estudo apontam ainda que outra possível causa para as dificuldades de aprendizagem do aluno localiza-se no fato de alguns professores sentirem-se desmotivados em virtude da desvalorização profissional.

A valorização profissional, no Brasil, é prevista pela Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e validada pela LDB (BRASIL, 1996). Contudo, ressaltam Verissimi e Trajan (2011), as transformações ocorridas no campo do trabalho e as reformas político-educacionais das duas últimas décadas constituíram limites para tal reconhecimento.

Pesquisas sobre a profissão de professor constataam diversos problemas e desafios para ascender o estatuto socioeconômico da categoria, evidenciando-se, dentre outros elementos: os baixos salários prevaletentes e a degradação das circunstâncias de trabalho, esta decorrente das extensas jornadas, de salas com números excessivos de alunos, do aumento da indisciplina e da violência na escola, das complicações em desempenhar atualizações de conteúdo, as dificuldades de implementações metodológicas, da crescente exigência de maior desempenho profissional.

A Fundação Lemann, com base no Conselho de Classe (2015), ratifica esta ideia. De acordo com os resultados sobre a visão dos professores sobre a educação no Brasil, um em cada

quatro professores acredita que investir na carreira é a ação prioritária para melhorar a educação. O estudo revela que os cinco principais aspectos apontados pelos professores são: Investir em programas de formação continuada (17%), aumentar o piso salarial dos professores (14%), melhorar o plano de carreira para professores da educação (10%), investir em ações de fortalecimento da participação da família na escola (9%), melhorar as condições de trabalho dos professores nas escolas (8%).

Com efeito, as possibilidades de melhoria na qualidade do ensino estão vinculadas à valorização docente, retratada pelas objetivas condições de formação, remuneração e de trabalho dos professores. A remuneração, componente destacado pelo Sujeito 14, representa um aspecto fundamental do perfil profissional nas organizações de ensino. Para Verissimi; Trojan (2011), indica, em alguma medida, a valorização profissional proporcionada, isto é, evidencia o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelo professor.

Nesse sentido,

[...] afirma-se que a profissão docente sofre certo desprestígio, em relação às demais profissões. É necessário, portanto, investigar como a questão da remuneração, em decorrência da valorização salarial, é tratada enquanto política, já que a melhoria das condições de trabalho docente perpassa por essas medidas (VERISSIMI; TROJAN, 2011, p. 61).

Assim, ao considerar os discursos dos sujeitos, é possível observar que para alguns professores a questão salarial é fator de interferência no ensino. Essa situação irrompe na condição de aprendizagem do aluno quando, por exemplo, apontam:

[...] professores que se empenhem, independente da onde for trabalhar, onde for ele se empenha, mas por ter rodado já, por ter experiência conheci vários... Eu fazer isso aqui, por quê? Eu não ganho pra isso, meu salário é assim. Questionam. E você percebe que não faz mesmo, que não se esforça para que o aluno aprenda, sabe? (Sujeito 15/PRE).

É uma vitória pra nós educadores quando, por exemplo, um aluno do 6º ano que ainda era analfabeto consegue ler. Porém eu percebo que tem muitos professores que são indiferentes, isso não move, não toca (Sujeito 14/PCP).

Não é o caso de buscar culpados ou mesmo de transmover a responsabilidade de um extremo a outro, e sim de reconhecer que o aprendizado resultante do ensino escolar é um

fenômeno díspar, heterogêneo e multifacetado, que não corresponde a circunstâncias únicas e definitivas.

Com base nas representações da Classe 4, verifica-se que a imagem construída pelos sujeitos acerca da ‘aprendizagem escolar’ recebe enfoque nas interferências externas, cujos elementos são apresentados como dificultadores deste processo, ocasionando situações de não aprendizagem nos alunos. Os fatores de ordem pedagógica não apresentaram a mesma expressividade, o que vem afirmar/atestar a representação de intercessões externas referentes à aprendizagem.

Isto posto, é necessário que, para além da análise destas condições, haja um movimento que leve à reflexão no sentido de discutir os elementos de âmbito didático-pedagógico, ou seja, incluir no rol de possíveis causas das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, do fracasso escolar as questões sobre o ensino nas escolas brasileiras. Nessa perspectiva, o professor assume a corresponsabilidade de despertar no aluno o interesse em aprender, apesar das circunstâncias sociais - como apontam os sujeitos da pesquisa - serem os elementos dificultadores deste processo. O trabalho pedagógico, portanto, deve perseguir a aprendizagem do aluno com base nas experiências e vivências de cada um.

Dessa maneira,

[...] a aprendizagem acontece em um movimento de construção e reconstrução de nós mesmos, do outro, da realidade que nos circunda e do próprio conhecimento. Tentar trabalhar em uma dessas instâncias isoladamente é ineficaz, pois só iria dividir o que é indivisível (PAROLIN, 2005, p. 44).

A partir dessas inferências conclui-se que a imagem do objeto “aprendizagem” [e interferências externas], construída pelos sujeitos próprios dessa classe de discurso, volta-se ao “modelo” que os mesmos se apropriaram a partir das suas experiências enquanto professores e cidadãos. De modo geral, os valores e significados construídos por este grupo docente, ainda que arbitrários, são vividos e propagados por estes como os únicos possíveis, ou ao menos como os únicos genuínos, capazes de se impor como cultura escolar legítima, a qual Bourdieu (1996) conferiu a noção de “arbitrário cultural”. De acordo com o autor, os valores que norteiam cada grupo social em sua atuação e conduta seriam, por delimitação, arbitrários visto que não comportam qualquer razão comum, universal. Nesse sentido, à escola é atribuído um valor arbitrário, pois não estaria fundamentado em nenhuma veracidade incontestável. Apesar de

opressora, a cultura escolar é socialmente reconhecida como a única universalmente autêntica e segura, cuja legitimação é imposta pelas classes de domínio.

Bourdieu (1996, p. 74) constata, entretanto, que a autoridade pedagógica traduzida na legitimidade da escola, implica um trabalho de inculcação de um arbitrário com princípios culturais impostos de maneira velada. Uma vez que o arbitrário cultural é inculcado à prática do professor, o trabalho pedagógico se desdobra a partir das mesmas circunstâncias sociais de dominância de grupos específicos sobre outros que geraram àqueles valores dominantes.

Em vista dessa perspectiva, é possível dizer que as concepções dos professores desta pesquisa dizem respeito a construções instituídas a partir de um contexto histórico e cultural onde estes estão inseridos, desdobrando-se em ações pedagógicas cujas “[...] representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um referencial de um pensamento preexistente”. Sendo produto social, tais concepções só podem ser analisadas tendo como contraponto o contexto social em que “emergem, circulam e se transformam” (MOSCOVICI, 2011, p. 216).

Em consonância com essa ideia, Jovchelovich (2011, p. 188) aponta que “formas cotidianas de saber, tais como as representações sociais, se fundam em conteúdos prévios por meio da ancoragem, que liga o objeto com o passado e suas significações”.

O panorama dos conceitos abordados pelos sujeitos nesta classe, aponta que estes estão ligados a uma rede de palavras, dotadas de significados que representam as ancoragens, nas quais os sujeitos se apoiaram durante a estruturação de suas representações sociais. De acordo com Moscovici (2010), as ancoragens estão apoiadas nos conjuntos de crenças e significações dos sujeitos “[...] ancorados em valores, tradições e imagens do mundo da existência” (p. 216). O autor explica que na tentativa de transformar palavras não familiares em palavras usuais, “é necessário pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento” (p. 60), o qual o primeiro procura ancorar ideias estranhas e reduzi-las a ideias comuns, ou seja, colocá-las em circunstâncias familiares. Já o segundo mecanismo busca objetivá-las, transformar algo abstrato em algo concreto, físico.

Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo, e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar [...] Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa (MOSCOVICI, 2011, p. 61).

No momento em que uma ideia ou um objeto específico é relacionado ao paradigma de

uma categoria, este passa a adquirir características próprias desta categoria, sendo então reajustado para se encaixar nela. Assim, sempre que a classificação é aceita, qualquer opinião que diz respeito à categoria irá também dizer sobre a ideia ou o objeto.

Nesse processo, os sujeitos exprimem resistências quando não são capazes de avaliar e descrever algo. Moscovici (2011, p. 61-62) ressalva que o primeiro passo para suplantar tal resistência acontece quando se coloca o objeto em determinada categoria, rotulando-a com uma expressão conhecida. Logo, no instante em que se pode falar sobre algo, avaliá-lo e comunicá-lo, então se pode representar o não usual no universo familiar. É justamente pelo fato de dar nome ao que não tinha nome é que se pode imaginar, identificar, conceber e representar. Portanto, a representação é por essência um complexo “de classificação e de denotação, de alocação de categorias em nomes”.

Desta maneira, categorizar algo ou alguém revela a definição de um paradigma e indica uma correspondência positiva ou negativa com ele. “[...] Nesse processo a neutralidade é proibida pela própria lógica do sistema em que cada objeto deve ter um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar numa hierarquia claramente graduada” (MOSCOVICI, 1984, p. 30). Em verdade, no discurso da classe 4 são reconhecidas ancoragens dotadas de crenças e valores nas quais os sujeitos buscam identificar os elementos causais das dificuldades dos alunos, atribuindo ao próprio aluno, à sua realidade familiar e ao seu contexto social a responsabilidade pelo insucesso. Sendo assim, busca-se nesse movimento de ancoragem preservar e abster o caráter pedagógico traduzidos pelas práticas pedagógicas em sala de aula.

É nessa perspectiva que Moscovici (2011, p. 79) afirma que as representações sociais estão embasadas na expressão “Não existe fumaça sem fogo”. No momento em que se ouve ou se vê algo, involuntariamente supõe-se que este algo deve ter uma causa e um efeito. “Quando nós vemos fumaça, nós sabemos que um fogo foi aceso em algum lugar, para descobrir de onde vem fumaça, nós vamos a busca desse fogo”. A expressão manifesta um processo de pensamento o qual os sujeitos têm a necessidade de decodificar os símbolos que se encontram no ambiente social e que não se pode deixar sós até que seu significado (fogo oculto) não tenha sido identificado. “O pensamento social faz, pois, uso extensivo das suspeições, que nos colocam na trilha da causalidade” (Op. cit., p. 80).

À vista disso, compreende-se que quando os sujeitos revelam suas interpretações acerca do objeto e de suas origens, conferem a ele rótulos construídos a partir de um paradigma socialmente aceito. O rótulo infere uma disposição em uma ‘matriz de identidade’ comunicável, logo, “quando você classifica alguém como neurótico, judeu ou pobre, não está meramente

afirmando um fato, está também fazendo um julgamento e está estigmatizando tal pessoa. E também revelando sua ‘teoria’ sobre a sociedade e natureza humana” (MOSCOVICI, 1984, p. 194). Assim, o objeto ‘aprendizagem e interferências’ para os sujeitos-professores da pesquisa está enquadrado em causas externas ao trabalho pedagógico destes, outorgando as razões das dificuldades dos alunos ao meio social em que estão inseridos.

Dentre os aspectos constituintes de uma categoria destaca-se o protótipo, ou seja, o que melhor define a categoria. No momento em que se categoriza algo, busca-se um dentre os protótipos que se tem armazenado na memória. Tal procedimento revela que, no universo das representações, a sentença antecede o julgamento. É o que se percebe quando os sujeitos categorizam a causalidade das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprendizagem escolar. Sobre essa dimensão, Chamon e Chamon (2007, p. 135) destacam que “[...] o grupo exprime sua identidade por meio do sentido que ele atribui ao objeto de representação”.

Para Moscovici (2010, p. 226), “[...] as representações sociais possuem uma estrutura temática cujos efeitos léxicos e sintáticos são incontestáveis”, ou seja, “[...] há correspondência entre as palavras mais frequentes da linguagem e os temas essenciais do modelo figurativo e, dessa forma, entre a representação social e a linguagem temática” (MOSCOVICI, 2012, p. 216).

Conforme Jodelet (2005, p. 47) aponta, os campos representacionais são tratados como “[...] conteúdos cujas dimensões (informação, valores, crenças, opiniões, imagens, etc.) serão coordenadas por um princípio organizador (atitude, normas, esquemas culturais, estrutura cognitiva, etc.)”. Com fundamento neste princípio, os sujeitos identificaram os elementos que interferem na aprendizagem, associados, segundo eles, às razões de natureza externa. A interferência da família neste processo é discutida, especificamente, a seguir.

4.2.6.1 Aprendizagem escolar e Família

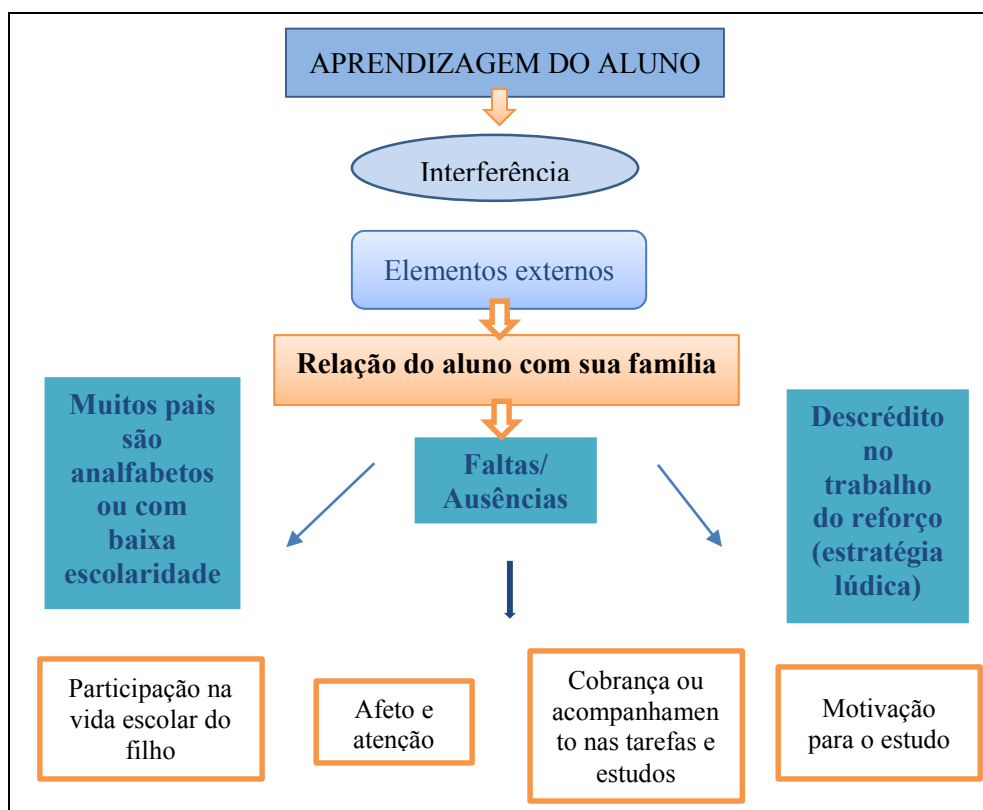
Os léxicos manifestados ainda nesta classe, inclinam-se às questões de domínio familiar relacionadas as condições de aprendizagem da criança. Em outras palavras, tratam-se de palavras que preconizam a participação dos pais aos resultados na vida escolar do aprendiz, como se observa no extrato a seguir.

São bastantes fatores que interferem na aprendizagem do aluno, porém um que **eu acho fundamental é a parceria dos pais, é o não interesse dos pais em participar da vida escolar dos filhos, é o [des]estímulo em casa**, eu acho que é isso, interfere bastante (Sujeito 14/PCP).

Nota-se, a partir da análise inicial dos discursos, que a crença dos sujeitos pesquisados incorpora ao percurso escolar da criança a relação intrínseca dos elementos ‘aprendizagem e família’, e que esta relação – quando desestruturada ou distante – termina por afetar a aquisição de conhecimentos dos alunos.

Tais crenças dos sujeitos deste estudo estão representadas no organograma evidenciado na Figura 29, a seguir:

Figura 29. Organograma Aprendizagem X Participação da família.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise do ALCESTE®.

Os arranjos dos discursos revelam a convicção que estes sujeitos possuem sobre tal posicionamento quando, por exemplo, afirmam:

Aí quando chega no quarto bimestre, agora recentemente nós tivemos reunião de pais, aí ele aparece para querer saber o que aconteceu com o filho naquele ano todo... Ele não acompanhou, ele não viu o caderno, ele não participou de uma reunião da escola, não conversou com a professora, vem só nesse momento para querer o resultado final (Sujeito 15/PRE).

[...] porque às vezes o que nós trabalhamos aqui a manhã toda voltado para a aprendizagem do aluno, chega em casa se perde tudo em um minuto, **os pais não valorizam, não procuram, não estimulam...** É a questão familiar (Sujeito 14/PCP, grifos do autor).

Como forma de instituir e delinear o papel do Estado e da família perante o direito da criança à educação, o poder público cria leis e regulamentos que visam definir o que é de responsabilidade da escola e da família. É o que anuncia o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - no título I:

[...] deve-se assegurar a dignidade da criança e do adolescente em família: Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o direito à educação aparece no artigo 6º, entre os Direitos Sociais, ao lado da saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, entre outros. Posteriormente é retomado no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto. O artigo 205 estabelece a educação como direito de todos, dever do Estado - o primeiro agente responsável pela educação, em seguida, da família, reconhecendo a tarefa que cabe à sociedade civil na sua oferta e incentivo.

Em seu artigo primeiro, a LDB (BRASIL, 1996) versa sobre a educação de forma bastante ampla, reconhecendo que escola e família são co-responsáveis pelo compromisso de educar. Em seu artigo 2º, afirma que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho, cabendo aos pais, na idade própria, matricular seus filhos na rede escolar, cabendo ao Estado a responsabilidade de oferecer vagas e condições adequadas de ensino.

A Lei supradita traz que a educação compreende os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Acrescentam-se ao Artigo 1º dois parágrafos: esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (§ 1º) e a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social (§ 2º).

A abordagem sobre a problemática ‘família e aprendizagem escolar’ é amplamente discutida por diversos autores que buscam investigar as múltiplas razões que resultam em situações de baixo desempenho da aprendizagem do aluno. Nesse caso, as pesquisas partem da hipótese de que a realidade sociocultural da família, bem como a relação do aluno com seus pais são componentes decisivos na trajetória escolar da criança.

Em verdade, a influência e a preeminência da família como agente educador tem um forte peso na formação do indivíduo. Grossman (1999) defende que a edificação de um vínculo afetivo positivo entre pais e filhos pode promover o desenvolvimento de padrões de interação saudáveis para a adaptação do indivíduo aos diversos espaços por ele frequentados, inclusive o próprio ambiente escolar. De outra maneira, filhos cuja família vivencia situações frequentes de angústia, ansiedade, medo ou mesmo de distanciamento podem apresentar dificuldades de interação com outras pessoas, adquirindo comportamentos mais restritos para defrontar com o seu ambiente.

Outro importante ponto que o autor supramencionado considera como elemento de interferência na vida escolar do estudante é o fato de que nem todos os pais tiveram experiências positivas na fase de sua escolarização, tal ocorrência pode acarretar a transmissão de interpretações negativas da instituição escolar para os seus filhos e então os façam assumir uma postura descrente e distante. Além disso, o escasso tempo para acompanhar a criança em sua trajetória escolar, as oportunidades reduzidas para aproximar-se da escola, a hostilidade muitas vezes quanto à sua presença no ambiente de ensino, são cada vez mais comuns na escola.

Diante das crenças dos sujeitos da pesquisa sobre a relação do aluno com sua família, verifica-se, segundo eles, que ora o processo de aprendizagem escolar é facilitado em razão dessa relação, ora impossibilitado. Um dos pontos críticos nessa perspectiva é que os pais - moradores da zona rural com nível socioeconômico mais baixos - não estão preocupados com seus filhos, ou não possuem expectativas promissoras sobre a vida profissional deles, uma vez

que veem seus filhos reproduzindo a vida no campo, onde não é preciso adquirir maiores conhecimentos escolares para se viver. Assim, segundo o sujeito 13, estes pais adotam frequentemente uma postura pouco participativa e até mesmo negligente:

Eles não pensam assim: “Vamos tentar, vamos fazer o que puder para que meu filho faça uma faculdade”. Tem uns que têm medo que o filho sofra, porque alunos da zona rural... hoje em dia bem menos, mas na minha época... Quando eu saí daqui pra estudar na cidade muitos pais na escola da cidade questionaram: “Como um aluno da roça consegue uma média tão boa e os alunos que estudavam aqui não conseguem?” Os pais têm medo que eles sofram, então, tentam manter.... Está bom do jeito que está (Sujeito 13/PRE).

Os sujeitos da pesquisa creem na falta de perspectiva de alguns pais sobre o desempenho do filho na escola, sobretudo porque não possuem esperança de que os filhos alcancem níveis mais elevados de escolarização. Para o sujeito 13 - professora e moradora do Campo - estes pais acabam não incentivando e não participando da vida escolar dos filhos, pois têm receio de que sofram, uma vez que, de acordo com ela, a cultura do campo é vista pela sociedade como inferior. Ou mesmo que não condiz com a possibilidade de avanço nos estudos e na vida profissional. Assim, quando o aluno, filho destes pais, apresenta baixo desempenho escolar, a professora acredita que tal fator seja o principal responsável pelos resultados obtidos. A professora afirma ainda:

Tem muitos pais aqui na zona rural que não podem auxiliar. [...] O aluno tem uma dificuldade, como ele não tem o amparo ou a ajuda em casa... (Sujeito 13/PRE).

Contestando estas crenças, um dos sujeitos pesquisados, o único do grupo de 15 professores, defende:

Na verdade, trabalhar mais com estas crianças e de forma diversificada, eu acho que está em nossas mãos. Não adianta falar assim: o pai e a mãe... A grande maioria dos alunos, acho que 90%, está no período integral. Vai pedir o que para esse pai e para essa mãe? Que mande o aluno para a escola. Cobrar uma tarefa desse pai e dessa mãe? Essa criança vai chegar seis horas em casa, ainda mais a gente, eles moram superlonge da escola, demoram para chegar, vão chegar cansados, não vão conseguir fazer nada a noite, então depende somente da escola mesmo (Sujeito 1/PRE).

E conclui:

Às vezes eu até tenho algum problema com professor que acha que eu deixo tudo por conta da escola, mas se o aluno está integral a gente que tem que dar conta, entendeu? [...] Os pais gostam muito da escola, eles são presentes, sempre que a gente precisa eles atendem, reunião eles vêm, são participativos. Aqui a gente tem uma turminha boa de pais. Sinto motivação da família (Sujeito 1/PRE).

Entretanto, em outro momento da entrevista a professora, contraditoriamente diz:

O histórico familiar dessas crianças eu acho que prejudica, dependendo do que acontece em casa no contexto familiar. Já tive alunos que não dormiam porque o pai bebia e chegava à noite não deixava ninguém dormir, aí chegava de manhã dormiam na sala de aula [...] não tem como, **tem todo um histórico, não sei, o histórico familiar, se o pai lê, se a mãe, lê...** Essa aluna que é dez, a mãe escreve poesia, mas nem terminou ginásio, mas gosta de escrever, gosta de ler, é uma família estruturada, entendeu? Aí você vai pegar um outro aluninho que a mãe já casou duas vezes, que o padrasto maltrata, você não vai conseguir o mesmo rendimento, mesmo você trabalhando com a afetividade, trabalhando diferente... (Sujeito 1/PRE, grifos do autor).

Para além das crenças dos docentes, a atuação dos pais na educação institucionalizada dos filhos constitui motivo de grande preocupação nas escolas, visto que esta participação se revela bastante reduzida, com pais que pouco se envolvem nas atividades escolares. Assim sendo, é importante considerar as especificidades das tarefas dos pais, dos professores, dos gestores e de todos os outros integrantes da escola. Nessa perspectiva, o Sujeito 13 entende que:

O apoio da família interfere muito, se o aluno tivesse... mas tem muitos pais aqui na zona rural que estudaram até a quarta... O quinto ano que era a quarta série, então, **eles podem auxiliar**. Tem alunos que... Ele tem uma dificuldade, como ele não tem o reforço/apoio em casa. [...] é uma parceria escola e família. Eu acho que falta a sintonia desses elementos pro aluno dominar o conteúdo. Se ele chega em casa e o pai pergunta: “Como foi na escola? O que você fez hoje?” O aluno vai... Se ele não prestou atenção e o pai cobrou, chamou atenção, falou pra ele prestar atenção, a partir daquele dia ele vai prestar mais atenção (Sujeito 13, grifos do autor).

A avaliação rigorosa que possibilite prescrever os distintos níveis de participação de

cada um dos membros educativos na escola possibilita contribuir para a compreensão e o reconhecimento das diferentes maneiras de participação dos pais nas práticas escolares. Além disso, poderá despender informações sobre a dinâmica familiar, bem como dos processos de evolução dos alunos (GROSSMAN, 1999).

Lahire (1995) defende que o tema ‘omissão parental’ é um mito. Para o autor, essa crença é produzida pelos professores que, ao ignorar as lógicas das organizações das famílias, deduzem a partir dos comportamentos e das performances escolares dos alunos, que os pais são distantes e ausentes, que não se preocupam com a vida escolar dos filhos, permitindo que realizem as coisas sem que intervenham. “Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma ‘omissão’ ou uma ‘negligência’ dos pais (LAHIRE, 1995, p. 334). As pesquisas desenvolvidas pelo autor indicam que praticamente todos os pais investigados, em qualquer que seja a situação escolar da criança, possuem o sentimento de que a instituição de ensino é algo importante na vida dos filhos, manifestando esperança de ver os filhos com vida promissora, em circunstâncias melhores que as deles.

Assim, quando os sujeitos desta pesquisa declaram, por exemplo:

Os pais mudam muito de casa, de bairro por ‘n’ situações, não só por causa do emprego, mas por causa do convívio. A cultura, por mais que seja zona rural, cada bairro é uma cultura diferente, **os pais não tinham muito interesse que o filho aprendesse. Ele lendo e escrevendo o nome estava bom porque a vida deles é assim**, eles preferiam os filhos trabalhando na roça ou dentro de casa, achavam melhor do que ficar em sala de aula (Sujeito 15/PRE, grifos do autor).

O fragmento acima evidencia que os professores preservam a crença de que o ambiente no qual o aluno se desenvolve é fator determinante para seu desempenho escolar. É possível detectar que essa crença está esvaída de possibilidades acerca do aluno, há aqui uma distorção quanto ao ponto de vista dos pais sobre os filhos. Lahire (1995) destaca que os pais quando exprimem seus desejos sobre o futuro profissional do filho tendem, com frequência, desvalorizar-se profissionalmente, julgam suas tarefas indignas e almejam para os filhos um trabalho mais digno, menos exaustivo, menos sujo, menos mal remunerado, mais prestigiado que o deles.

Não raro, as famílias costumam cuidar da escolaridade, verificam as tarefas, explicam sempre que possível, compram cadernos e materiais escolares para que seus filhos tenham a possibilidade de estudar, aprender, desenvolver-se. Existe nesta relação expectativa e

investimento por parte dos genitores.

E o que dizer dos pais ou mães que batem nos filhos quando os resultados são ruins ou quando as cadernetas mostram que brincaram em aula? O que quer que se possa pensar da eficácia pedagógica dessa política disciplinar, os fatos provam que os pais não são indiferentes aos comportamentos e aos desempenhos escolares: para bater nos filhos, é também necessário julgar que isso vale à pena e conferir à escola um mínimo de importância e de valor (LAHIRE, 1995, p. 334-335).

Obviamente, existem casos em que os rompimentos são tão intensos e as condições de convivência na família, a situação econômica tão difíceis e extremas que a estruturação familiar e as condições sociais estão largamente distantes das circunstâncias necessárias para acompanhar a criança e auxiliá-la a ter sucesso no percurso escolar. Ainda assim, segundo Lahire (1995), a expressão moralizadora de “omissão”, que se reporta a um ato consciente, uma escolha deliberada por parte dos genitores, nem sempre correspondem à realidade dos alunos e de suas famílias.

Os discursos referentes à omissão dos pais são lançados pelos professores particularmente quando os pais demonstram distantes do ambiente escolar. Como eles não são vistos, essa invisibilidade é interpretada – especialmente quando a criança está com dificuldade na escola – como uma atitude indiferente ou relapsa quanto aos assuntos da escola como um todo e da própria vida escolar da criança. “Alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias (populares, é claro), explicaria o fracasso escolar das crianças” (LAHIRE, 1995, p. 335). A exemplo, como revela o sujeito 14 deste estudo:

[...] os pais não valorizam, não procuram, não estimulam... Temos também, lógico não são todas as comunidades, mas na maioria das comunidades das quais eu trabalhei eu vi que a dificuldade de aprendizagem dos alunos se dava pela questão social, **o aluno já não era bem estimulado a vir para a escola** (Sujeito 14/PCP, grifos do autor).

Sabe-se que a relação de proximidade ou de distanciamento entre pais e professores está demarcada por diferenças evidentes dos meios sociais, cuja circunstância permite indagar se os professores não estejam idealizando sua relação com as famílias populares a partir de modelos

utópicos, uma vez que a distância social é ocultada. De acordo com o fragmento de discurso,

A família interfere bastante. A família é essencial mesmo. O que acontece? Nesta escola os pais eram mais presentes (em partes), mas queriam ver os filhos evoluindo, eles sempre estavam presentes, discutindo com o professor, mesmo que eles não entendessem nada, mas eles estavam discutindo, eles se preocupavam, queriam que o filho aprendesse (Sujeito 15/PRE).

Na retaguarda da necessidade de contato “de ver, de encontrar ou de fazer vir” os pais à escola para refrear as dificuldades de escolaridade do aluno, uma nova exigência social e simbólica, com regulamentos de comportamentos, não mais aos estudantes, mas aos adultos de meios populares (LAHIRE, 1995). Busca-se nesse movimento responsabilizar a família pelo insucesso do aluno, culpabilizando a cultura familiar que, segundo os sujeitos da presente pesquisa, não valoriza os conhecimentos da instituição de ensino de seus filhos. No fragmento a seguir é possível então constatar:

Os pais não se preocupam com os filhos, não se importam com os filhos. Então, às vezes o diretor tinha que chamar o assistente social, os alunos não iam à escola [...]. Eles preferiam os filhos trabalhando na roça ou dentro de casa, achavam melhor do que ficar em sala de aula (Sujeito 15/PRE).

Percebe-se que grande parte das reflexões sobre a relação escola-família-aprendizagem realizadas em defesa da luta contra o fracasso da escola possuem vulneráveis relações com esse objeto. Para Lahire (1995, p. 336), “existe uma orientação e uma ação da escola que têm mais a ver com a gestão social das populações, com a integração moral e simbólica dos meios populares nas instituições legítimas, mas não tem relação com os fundamentos das diferenças culturais”. Tais diferenças (ou mal-entendidos) estão na origem das dificuldades escolares entre uma parte das famílias populares e a escola, ocasionando um descompasso entre estes organismos.

Para superar os descompassos entre os ambientes familiar e escolar, Grossman (1999) afirma ser fundamental conhecer as formas de envolvimento entre pais e escola e, então, determinar mecanismos que permitam o cumprimento de objetos partilhados. Reconhecer estas diferenças permitiria, por exemplo, colocar em prática estratégias propícias e específicas para cada um, considerando-se as características culturais, as tarefas e a disponibilidade real para

Verifica-se que o objeto ‘reforço’ é permeado por saberes diversos, que possibilitam a sua construção e reconstrução intersubjetiva, a partir das interações comunicativas, empreendidas pelos sujeitos que transitam por esses campos. São esses saberes, que fornecem aos sujeitos os elementos necessários para o estabelecimento de uma coerência interna ao objeto, bem como possibilitam que os sujeitos se situem de maneira coerente no espaço social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O item que sobrevém reúne algumas reflexões relevantes sobre a problemática debatida neste estudo. Não se trata de um fechamento, dado que outros questionamentos por certo surgiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Não se pode, portanto, afirmar que o tratamento das considerações finais seja expresso de forma conclusiva.

Ao realizar um levantamento das produções científicas relacionadas às temáticas de interesse, foi possível condensar os dados existentes, refinar as questões da pesquisa e obter auxílio para a estruturação do trabalho, de modo a construir uma rede de ideias e conceitos que possibilitaram articular saberes de diversas origens. O intuito foi trilhar caminhos na direção daquilo que se pretendeu conhecer.

Fundamentado nessa premissa, o capítulo que trata sobre a revisão da literatura deste estudo se iniciou com a apuração sobre as produções sobre o reforço escolar no que tange aos aspectos legais e pedagógicos da atividade. Em seguida, as pesquisas com base na Teoria das Representações Sociais deram corpo ao subcapítulo mencionado. Foram tratados o conceito, a Teoria e a relação desta com o objeto de investigação. Posteriormente a revisão se lançou à temática da Educação do Campo, cuja asserção abordou um breve histórico educacional brasileiro, as concepções sobre a Educação do Campo, bem como as Políticas públicas para este segmento. Por fim, o capítulo se encerrou com a composição sobre as produções e discussões acerca da inclusão na educação. A proposta, neste caso, foi contrapor o ideário da inclusão *versus* a realidade do fenômeno do fracasso escolar.

Os sujeitos da pesquisa, 15 professores da rede pública municipal de um município do Vale do Paraíba Paulista, se dispuseram a relatar suas perspectivas, opiniões, crenças e conhecimentos acerca do reforço escolar, instituído nas nove unidades rurais deste estudo. Quanto aos objetivos da pesquisa, foi proposto: investigar as representações sociais dos docentes sobre o reforço escolar; compreender de que maneira as atividades do reforço são apropriadas e ressignificadas no contexto escolar com base das normas oficiais; levantar o número de alunos e o tempo de permanência no reforço entre os anos 2015 e 2016 e, por fim, identificar os critérios que a escola estabelece para considerar os alunos efetivamente recuperados.

Os resultados encontrados revelaram que o perfil sócio demográfico dos professores pesquisados é bastante diverso, no qual se evidencia um cenário heterogêneo nos aspectos apontados. De modo geral, ressalta-se o número elevado de professores da categoria feminina,

com a representatividade de 93,3% do total. No que se refere à formação, 14 sujeitos cursaram Pedagogia e apenas um cursou Letras. Notabilizou-se que os 15 sujeitos graduaram-se após 1996, ano em que a LDB/96 determinou que a profissão docente deveria constituir-se no ensino superior. A média de tempo de atuação profissional do grupo é de 15,5 - sendo que a maioria se encontra na faixa etária entre 30 a 40 anos. Dos 15 sujeitos, sete são professores de sala regular, cinco de sala de reforço e três atuam na coordenação pedagógica.

Vale dizer que a contextualização dos sujeitos é importante numa pesquisa que tem como base a TRS, uma vez que é necessário compreender em que circunstâncias estes criam suas representações acerca de um objeto. Nesse sentido, o presente estudo buscou conhecer a conjuntura, o ambiente, as interações, os pensamentos e os valores em que os professores desenvolvem suas práticas, fundamentalmente relevante na construção de um conhecimento que revele o modo como estes interpretam o mundo por meio de suas atitudes, comportamentos e discursos voltados à atividade do reforço.

Como ferramenta de coleta de dados, foi utilizado a entrevista semiestruturada, por meio da qual se buscou captar as respostas dos sujeitos pesquisados, com o intuito de se atingir parte dos objetivos propostos. Outro instrumento utilizado refere-se aos Planos de Ação elaborados pelos professores do reforço. Neles, pretendeu-se captar os conhecimentos e as intenções dos sujeitos para a atividade. A fotografia veio colaborar para este constructo, pois permitiu contrapor-la aos os discursos e aos textos para então compreender em que medida estes sujeitos comunicam suas representações.

Com base na TRS, penetrou-se no universo subjetivo e objetivo dos sujeitos pesquisados, com o propósito de que fossem exploradas suas representações sociais relativas ao objeto. A condicionalidade das representações sociais foi indicada a partir da existência de um grupo social formado pelos professores, os quais possuem um objeto que é de interesse compartilhado ao grupo e que se revela objetivamente ausente: o reforço escolar. A ausência do objeto compele os sujeitos a representá-lo, tornando-o presente simbolicamente no momento em que lhes é solicitado um posicionamento sobre ele.

Dessa forma, pôde-se identificar, a partir da análise do ALCESTE®, que os sujeitos da pesquisa interpretam a atividade com base nos componentes que a caracterizam, cujos elementos apontados constituíram quatro categorias de análise: (1) Conteúdos e Estratégias; (2) Objetivos e Desenvolvimento; (3) Recursos e Operacionalização e (4) Aprendizagem e Interferências. Por conseguinte, cada uma das classes forneceu indícios a respeito das representações dos sujeitos a partir dos seus universos particulares, possibilitando assim sua exploração.

A Classe nomeada ‘Conteúdos e Estratégias’ traz que os professores conferem ao componente lúdico a principal estratégia de ensino para as aulas do reforço. Afirmam que metodologias diversas, que se diferem e se contrapõem às das aulas regulares, são indispensáveis, pois se o aluno não aprendeu com os procedimentos utilizados no ensino regular, é necessário ir além, mudá-los. Verificou-se que estes professores associam as aulas regulares ao ensino tradicional, com aulas expositivas nas quais o professor é o transmissor de conceitos e os alunos receptores passivos. De igual maneira, representam as aulas do reforço como espaço propício para a ludicidade, vivências concretas e aprendizagem autônoma das crianças, com efetiva participação de todos os envolvidos. O que se coloca em questão é perspectiva dicotômica entre um e outro ensino, muito embora relatem que o reforço seja uma extensão da sala regular. Além disso, destacam que o ensino individualizado garante o atendimento às necessidades particulares do aluno, situação está impraticável na sala regular devido ao número de alunos.

Outro aspecto relevante nesta classe de discurso diz respeito ao caráter socorrista atribuído ao reforço. Os termos ‘alta’ e ‘sanar’, por exemplo, remetem à circunstância de cura, tratamento, medicalização do ensino. Nessa direção, tem-se que os sujeitos representam a atividade como espaço de assistência aos alunos [pacientes] que dos demais se diferem pela dificuldade de aprender.

Com efeito, dificuldades de aprendizagem para estes sujeitos estão relacionadas às disformidade com relação ao grupo, ou seja, aqueles que divergem do padrão considerado adequado, cujas ‘inadequações’ perante os demais (perfil e ritmo de aprendizagem, desinteresse, apatia, rebeldia, agressividade, etc), são determinantes para os rótulos os quais o aluno recebe.

Entende-se que a busca pela uniformidade das turmas é manifestada no momento em que os professores norteiam seu trabalho em torno de práticas que impelem a homogeneidade. Para tanto, constroem representações acerca de um protótipo de aluno ideal e, da mesma forma, do aluno com dificuldades de aprendizagem, aquele que necessita do reforço.

Os estereótipos aparecem também nas questões relacionadas às condições sociais, nas quais o meio (zona rural) é fator impeditivo ou, ao menos, dificultador da evolução dos alunos. Em verdade, existem idealizações sobre o morador do campo em torno de perspectivas pessimistas, de atraso e impossibilidades. É possível reconhecer que há uma associação da relação da cidade a uma imagem de irrestritas possibilidades de crescimento, movimento, buscas... E do campo, a uma idealização que remete a uma sociedade rural em contraposição ao urbano, marcada pela concepção de involução, inércia e acomodação, consolidando o caráter

imutável e residual (WILLIAMS, 2011).

Na Classe ‘Objetivos e Desenvolvimento’ foi possível apreender as representações dos sujeitos quanto ao valor conferido à atividade, revelando que atribuem importante reconhecimento à escola, uma vez que propicia aos alunos com dificuldade de aprendizagem nova possibilidade de aprender, além de apoio ao professor regular, pois - segundo eles - é utópico atender a todos os alunos em suas singularidades. Trazem que é direito da criança frequentar o reforço e que seu sucesso depende também da vontade/disposição do aluno. ‘É difícil ensinar quem não quer aprender’, relata um dos sujeitos.

Observou-se que os sujeitos também imputam expressão ao reforço em razão deste contribuir para o nivelamento da turma. Nessa lógica, a homogeneidade é ‘garantida’, ou ao menos pretendida, para que todos, ou grande parte dos alunos, regulem-se ao padrão pré-determinado de aluno ideal.

Sendo assim, o atendimento diferenciado é interpretado pelos professores como estratégia de ensino privilegiada, pois o aluno é acompanhado de perto e respeitado em suas particularidades. Com base nesses apontamentos, entende-se que olhar para o todo, prática comum no ensino regular, inviabiliza considerar as partes/individualidades, como, em princípio, ocorre no reforço.

A Classe Recursos e Operacionalização ofereceu meios de identificar as representações dos sujeitos quanto ao critério de encaminhamento para o reforço. Nota-se que este acontece a partir da constatação de que aluno apresenta defasagens de conteúdo e/ou dificuldades para aprender, compreender, assimilar. Contudo, surgem questões relacionadas ao comportamento, nas quais alguns sujeitos – grande parte professores do reforço e professores coordenadores pedagógicos – afirmam que nem sempre o critério é a dificuldade e as complicações de natureza cognitiva. Tal apontamento sugere o desvio legal [e pedagógico] da atividade, uma vez que o reforço foi idealizado e implementado com base no atendimento a estudantes com defasagens/dificuldades intelectivas no percurso escolar.

Já o critério de dispensa tem relação com a avaliação da aprendizagem. Atribui-se às notas bimestrais, *a priori*, o principal fundamento para [re]analisar as necessidades da criança. Assim, alcançar a média no bimestre corresponde ao fato de o aluno ter superado suas defasagens. Apesar disso, verifica-se que alguns alunos são mantidos mesmo quando atingem as notas esperadas, ou porque os professores julgam que ainda não estão aptos a serem dispensados naquele momento ou porque o caráter de permanência impõe à criança a contínua imposição de incapaz.

Os dados referentes ao total de alunos dispensados/mantidos no reforço ratificam este

cenário. Os números indicam que significativa parcela de alunos da zona rural do município em estudo permanece na atividade, precisamente, 42% entre os anos de 2015 e 2016, sendo que em uma escola a média alcançou 60%. Tal conjuntura desponta para a revisão das práticas pedagógicas das escolas públicas brasileiras, seus princípios norteadores e as condutas assumidas pelos educadores.

Nesta classe, os professores focalizaram também seus discursos nos aspectos relacionados à afetividade. Trazem que os alunos [carentes] se veem sem apoio, sem recursos, sem afeto, o que evidencia as faltas e privações na vida da criança moradora da zona rural. A afetividade, nesse caso, daria conta de suprir, em parte, a carência apresentada pela criança, além de ser um elemento facilitador da aprendizagem, revelando ser um recurso pedagógico que viabiliza experiências significativas e prazerosas. ‘A gente precisa criar laços com o aluno, anuncia um dos sujeitos. Assim, o ‘olhar diferenciado’ para o aluno pode ser, segundo os professores, um meio que favorece a aprendizagem.

O referencial de bom estudante para estes sujeitos está relacionado àqueles que correspondem às expectativas de aprendizagem dos educadores. Logo, o protótipo de aluno perseguido declina-se às conformidades estabelecidas pela escola. Os demais estão fadados às ações compensatórias e, muitas vezes, excludentes.

Na Classe de discurso Interferências na Aprendizagem constatou-se que as dificuldades de aprendizagem são conferidas, essencialmente, aos fatores externos à sala de aula, cujos apontamentos se voltam ao meio social, à família, às condições de vida em geral dos alunos. Para os sujeitos, o ambiente no qual a criança vive determina seu [in]sucesso na escola e na vida, delimitando suas [im]possibilidades de progresso.

Em face a essa representação, nota-se que as dificuldades de escolarização genericamente são direcionadas na história não escolar do aluno, ou seja, em sua vida familiar e suas condições socioeconômicas. Basicamente, a Teoria da Carência Cultural (PATTO, 1995) passa a justificar as desigualdades pelas diferenças no universo cultural em que as crianças das chamadas classes populares se desenvolvem. Essa teoria reitera que a pobreza das classes baixas ocasiona *déficits* no desenvolvimento psicológico e cognitivo dos sujeitos, apontados como a causa de suas dificuldades de aprendizagem e, portanto, de adaptação escolar.

Vale salientar que as percepções/opiniões/conhecimentos/crenças/julgamentos dos professores ocasionam impacto direto no desenvolvimento dos alunos. São estas representações que norteiam suas práticas e, conseqüentemente, produzem situações as quais são por eles examinadas no momento em que são impelidos a falar sobre o objeto, reforço escolar.

Sendo assim, as representações sociais encontradas neste estudo evidenciam a

complexidade do objeto e deixam dispersas as informações, que possuem origens plurais, permeando então o campo do qual o objeto faz parte. A dispersão dessas informações faz com que os sujeitos evidenciem determinados aspectos do objeto, que possibilitem reduzir a sua complexidade. A partir dessas focalizações sobrevém a transformação da imagem em outra mais familiar.

Tais atitudes, ao serem compartilhadas, transpõem o universo subjetivo dos professores, passando a fazer parte de um universo intersubjetivo. O objeto 'reforço' sofre transformações a partir das focalizações realizadas pelos sujeitos, que o ancoram psicossocialmente em fatores relacionados ao préstimo pedagógico da atividade, compreendendo-a como necessária e eficiente. Essas ancoragens dão estabilidade à imagem idealizada do reforço, a qual se caracteriza pela importância na busca pela superação das dificuldades do aluno, sendo uma atividade que possui um elevado compromisso no campo educacional. Dessa maneira, quando o sujeito afirma que 'todos os estudantes tiveram avanços em sua aprendizagem a partir do trabalho desenvolvido no reforço', significa dizer que, para estes professores, a atividade proporciona resultados positivos para os alunos. Logo, é imprescindível a eles.

Os estudos de Bergamin (2008) apontam que os programas de reforço têm resultados representativos sempre que desenvolvido de forma ajustada ao projeto político pedagógico da escola, como uma conduta de transformação que abranja planejamento, recursos materiais, execução e comprometimento de toda equipe pedagógica. Nesse sentido, o desenvolvimento da atividade necessita prever a abrangência e o engajamento dos professores da sala regular e da sala do reforço. A gestão e a coordenação pedagógica da escola precisam também estar engajadas com a proposta, de modo que todos venham atuar em práticas que garantam a funcionalidade objetiva do reforço: a construção do saber significativo pelo indivíduo para que este possa então aprender.

Os sujeitos deste estudo, igualmente, defendem que a interação entre os diversos profissionais é essencial para o pleno desempenho da atividade. Afirmam que há participação não apenas das equipes docente e gestora da escola, como também envolvimento da coordenação e supervisão da Secretaria da Educação. Atividades como formações bimestrais direcionadas aos professores do reforço, elaboração de registros, preenchimento de fichas de acompanhamento do aluno e avaliações fazem parte do repertório pedagógico deste trabalho.

Contudo, ressaltam que apesar desta sistematização, o reforço é ainda uma atividade à margem do trabalho escolar. Afirmam que, muitas vezes, o espaço é inapropriado para as aulas, pois em algumas escolas não há sala específica, sendo necessário compartilhar o ambiente com outras atividades, como sala de recursos ou de informática, ou mesmo o pátio da escola.

Com relação à avaliação dos alunos, os professores afirmam que, além das provas bimestrais, outros fatores são decisivos no processo de análise da evolução do estudante. A observação do professor, as fichas de acompanhamento e a mudança de postura do aluno fazem parte destes critérios. Contudo, é o professor da sala regular o responsável pela dispensa do aluno.

As representações apreendidas nesta pesquisa levam à ideia de uma composição simbólica, por meio das quais os indivíduos expressam-se mediante o uso de palavras, explicitando, assim, o que pensam, como percebem esta ou aquela circunstância, que opinião elaboram acerca de determinado objeto ou situação, que expectativas formulam a respeito disto ou daquilo. Portanto, essas ideias, mediadas pelos códigos (linguagens) são construídas socialmente e estão, inevitavelmente, ancoradas no contexto da situação real e concreta dos sujeitos que as elaboram (JODELET, 2001).

Logo, a partir da relação do grupo de professores com o reforço, foi possível obter sua representação atrelada a um contexto histórico e social. Pois, quando se fala em RS, parte-se da premissa de que são elaborações mentais produzidas socialmente, com base no processo que se estabelece entre o fenômeno mental do sujeito e o objeto do conhecimento. Dada razão pela qual os professores ao formarem suas representações sobre o reforço, de certa forma, o constituiu, o reconstruiu em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido (MAZZOTTI, 2002).

Conclui-se que os professores compreendem que os alunos não são iguais, e que por esta razão o trabalho pedagógico precisa ajustar-se aos diferentes modos de aprender. É preciso, entretanto, não perder de vista que a criação de projetos especiais voltados ao atendimento apenas de crianças consideradas em atraso escolar, como é o caso do reforço, têm se configurado como espaços de segregação de alunos 'com dificuldades'. Embora sejam desenvolvidas sob o fundamento de possibilitar o atendimento às necessidades, as atividades promovidas nesses espaços têm replicado, muitas vezes, as propostas realizadas durante as aulas regulares - práticas que se mostraram insuficientes ou inadequadas para os sujeitos a que se designam.

6 REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C., **L'organisation interne des representations sociales: système central et système périphérique**. Em, C. Guimelli (Org.) Structures et Transformatwms des Representations Sociales. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, (1994).

ALVES-MAZOTTI, A. J. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A (2001).

AQUINO, J. G (org). **Erro e fracasso na escola**. São Paulo, Summus, 1997.

ARROYO, M. G. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica (org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

_____. **Indagações sobre currículo – educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.

_____. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educação& Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

_____. **Indagações sobre currículo –educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.

ARRUDA, A. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Cadernos de pesquisa 117.127 (2002): 127-147.

ASCH, S. E. **Group forces in the modification and distortion of judgments**, 1952.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação – referências – elaboração. Rio de Janeiro, 2002. 24p.

AUGÉ, M. **Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papirus, 1994.

AZEVEDO, J. M. L. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal**. Educação & Sociedade, 2002

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.
HENRIQUES, R; MARANGOM, A; DELAMORA, M; **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**, In CADERNOS SECAD. Brasília 2007

BECK, M. L. G. **A Teoria da Atribuição e sua relação com a Educação**. Brasil – ISSN 1519.6178, nº 3, dez/2001.

BELTHER, J. M. **Os programas de recuperação paralela e a qualidade do ensino paulista**. 2007. 158 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

BERGAMIN, M.E. **Entrevista para Elaboração do Artigo do Cenpec em 29/04/2008**. <http://www.cenpec.org.br/modules/news/article.php?storyid=611> – 01/05/016.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de doutorado. Campinas, SP: [s.n], 2003.

BOOTH, T. *From Them to Us: an International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, 1998.

BORGES, M. C.; DALBERIO, O. **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação**. Revista Iberoamericana de Educación, Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n.º 43/5, jul/2007.

BOTO, C. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial de 17 de dezembro de 1961.

_____. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília, Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos> Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. MEC, SEB. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**, Brasília, março de 2005

_____. **Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos> Acesso em: 10 jun. 2016.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**, Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A escola do Campo em Movimento**. Rev. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em 15 jul. 2015.

_____. **Educação do Campo, 31ª Reunião Anual da ANPED, Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação**, Caxambu, 20 e 21 de outubro de 2008.

CALDAS, R. F. L. **Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional - um estudo a partir da psicologia escolar**. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo-USP, 2010.

CAMARGO, V B. **ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais**. In: Moreira ASP, organizador. *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/Ed Universitária; 2005. p. 511-39.

CARVALHO, S. **As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares**. In: *Erro e Fracasso na Escola – Alternativas e Práticas*. 15ª edição. São Paulo: Summus, 1997.

CASSELL, Catherine; SYMON, Gillian. *Qualitative methods in organizational research*. London: Sage Publications, 1994

CARDOSO, O. B. **O problema da repetência na escola primária**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* v. 13, n. 35, p. 29, 1994.

COLL, C.e Miras, M. (2001). **Diferenças individuais y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar**. In C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y educación*. 2. *Psicología de la educación escolar* (p. 331-353). Madrid: Alianza.

CORREA, S.M.B.B. **Probabilidade e estatística**. 2. ed. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006

COSTA, A. S. F.; AKKARI, A.; SILVA, V. S. **Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade**. Dossiê Temático: Políticas Públicas em Educação, Vitória da Conquista v. 7, n. 11 p. 73-93 jul./dez. 2011

CHAMON, E. M. Q. O. **Formação e (re) construção Identitária: estudo das memórias dos professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada**. Tese (PhD)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: (s.n.), 2003.

_____. **Representação Social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas**. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 2, jul. 2006.

CHAMON, E. M. Q. O.; CHAMON, M. A. **Representação Social e Risco: Uma Abordagem Psicossocial**. In: CHAMON, E. M. Q. O. (organizadora). **Gestão de Organizações Públicas e Privadas: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

_____. **O educador do campo: construção identitária**. Projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Brasília: CNPq, 2011

_____. **Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica**. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014.

CHARLOT, B. (2000). **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed.

CHAUÍ, M. S. **Cultura e democracia**. São Paulo, Moderna, 1981.

CARISSIMI, A. C. V., and TROJAN, R. M. **A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais**. *Jornal de Políticas Educacionais* N°10. Ago-Dez, p. 57-69,

2011.

DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil: Ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

DEWEY, J. **Democracia e educação. Breve tratado de filosofia de educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

DUTRA, C. P.; GRIBOSKI, C. M. **Educação especial: a travessia na tempestade**. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 4, 2007, Florianópolis. Direito diversidade. Brasília: MEC, 2007. v. 1, p. 13-22.

FERREIRA, E. **Passado e Presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, F. J.; BRANDÃO, E. C. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. Revista eletrônica de educação. N. 09, 2014, p. 67. Disponível em: Acesso em: 10 ago. 2016.

FERNANDES, B. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, M. (org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. 2003, n.23, pp. 16-35.

FLICK, U. **Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften**. [Pesquisa qualitativa: teoria, métodos, aplicação na psicologia e nas ciências sociais] Reinbek: Rowohlt, 1992.

FONSECA, V da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre, 1995.

FONSECA, J. A. L; PIMENTA, R. W. **A chegada dos desiguais à escola: novas formas de inclusão/exclusão**. IX ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários às práticas educativas**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. Poder Local, participação popular e construção da cidadania. In: Fórum de **Participação Popular nas Administrações Municipais**, 1994.

FUNDAÇÃO LEMANN, **Conselho de Classe: A visão dos professores sobre a educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.fundacaoleman.org.br/conselho-de-classe/>> Acesso em 03 set. 2016.

GADOTTI, M. **A qualidade na educação: uma nova abordagem**. Florianópolis: COEB, 2013.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1996.

GATTI, A. G. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, 2009.

GENTILI, P. **O Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. In: Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, 2009. Vol. 30, no 109. p. 1059 a 1079.

GILLY M. Psychosociologie de l'éducation, em S, Moscovici (ed.), Psicologia Social (p. 473-494). Paris, PUF, 1984.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES, A. M. T. **A autonomia profissional de enfermagem em saúde pública: um estudo de representações sociais** (dissertação). Rio de Janeiro (RJ): Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002).

GROSSMAN, S. (1999). Examining the origins of our beliefs about parents. *Childhood Education*, 76, 24-27.

GUNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006, Vol. 22, n. 2, p. 201-210

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.

INEP, Censo Escolar 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acessado em Jul. 2016.

HENRIQUES, R. et al. (orgs.). **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: SECAD/MEC, 2007. (Cadernos SECAD).

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa de Pobreza e Desigualdade - Municípios Brasileiros**. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br Acesso em 17 abr. 2015

_____. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/educacao.html>.
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 20 jul. 2016.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, **Evolução do alfabetismo funcional na última década**. Inaf 2011/2012. Disponível em www.ipm.org.br Acesso em: 20 Abr. 2015

JODELET, D. Representations Sociales: un domaine en expansion. Em, D. Jodelet (Org.) **Les Representations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

_____. **La representacion social: fenomenos, concepto y teoria**. In S. Moscovici (Org.), Psicologia social II (pp.469-494). Barcelona: Ediciones Paidós, 1894

_____. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVICH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidades e cultura**. Tradução: Pedrinho Guareschi. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1996.

_____. (2010). **Fundamentos de metodologia científica**.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**. São Paulo: Ática, 1995.

LEMANN, Fundação. Conselho de Classe: A visão dos Professores sobre a educação no Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/conselho-de-classe/> Acessado em: 6 Ago. 2015

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990.

_____. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-79.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MACHADO, L. M. **A nova LDB e a construção da cidadania**. In: SILVA, C. S. B. e MACHADO, L. M. (Orgs.), Nova LDB: trajetória para a cidadania? (p. 93-104). São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

MAFRA, S. R. C. **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual**. [Paraná]: Secretária de Estado da Educação, 2008. Disponível em: Acesso em: 16 jun. 2012

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: Revista Conselho da Justiça Federal /Centro de Estudos Judiciários da Justiça Federal, Brasília, no 26, julho/setembro 2004, p. 36-44.

_____. **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**. IN: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (orgs.) Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,

2011.

MARQUES, R. (2000), **Dicionário breve de pedagogia**, Lisboa, Editorial Presença

MARTINS, J. da S. Anotações em torno do conceito de educação para convivência com o Semi-Árido. In: RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a convivência com o Semi-Árido: Reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido brasileiro, 2004. P 53-64

MAYRING, Ph. **Einführung in die qualitative Sozialforschung** [Introdução à pesquisa social qualitativa]. (5ª ed.). Weinheim: Beltz. 2002.

MAZZOTTI, A. J. A. **A Abordagem estrutural das representações sociais**. Psicologia da Educação, São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, p.17-37, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O conceito de metodologia de pesquisa**. In: MINAYO, M. C. S. et al. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINAYO MCS, SOUZA ER, CONSTANTINO P, SANTOS NC. **Métodos, técnicas e relações em triangulação**. In: Minayo MCS, Assis SG, Souza ER, organizadores. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; 2005. p. 71-104.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Conselho Escolar e a educação do campo**. GRACINDO, Regina Vinhaes [et. al.]. Brasília, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, EPU, 1986.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1976.

_____. The coming era of social psychology. In J.P. Codol e J.P. Levens. **Cognitive Approaches to Social Behavior**. The Hague, Nijhoff, 1982.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7 ed. Petrópolis: Vozes. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

_____. O fenômeno das representações sociais. In: **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 61-62.

_____. **A psicanálise: sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2011

MUNARIN, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In:

MOLINA, Mônica (org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília,

MDA, 2006.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em psicologia**. v. 6, n. 2, 2º semestre, 2006. Disponível em: www.revistapsi.uerj.br Acesso em: 26 Abr. 2016

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G. C. **Representações sociais**. In: JACQUES, M. G. C. (Org.). Psicologia social contemporânea. Livro-texto. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, M. K. **Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural**. AQUINO, J. G. (Org.). In: Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997, p. 45-62.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**, 1990.

PATTO, M. H S. **Para uma crítica da razão psicométrica**. **Psicologia**. USP, 8(1), 47-62, 1997.

_____. **O fracasso Escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, 1988.

_____. (Org.) **A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

_____. **Exercícios de Indignação: escritos de educação e psicologia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

PEREIRA, A. M. **Práticas de reforço e recuperação em Escola Fundamental Estadual de Ciclo II em São Paulo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PERRENOUD, P. 1982

_____. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zanhar, 1971.

QUAGLIATO, M. F. T. **Os estudos de recuperação no Ensino Fundamental: aprendizagem ou discriminação?** 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

RAMALHO, C. B. **Quem são os sem-terra? A relação campo - cidade na questão da reforma agrária.** Presidente Prudente, 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. **Pesquisando:** guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Ed. USU, 1999. p. 91.

ROBEIRO, D. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, A. **Atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso como fator mediador de reação emocional e de expectativa de comportamento.** Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 36, n. 4, p. 12-25, 1984b.

SÁ, C.P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

_____. **Representações Sociais: Teoria e Pesquisa do Núcleo Central,** Temas em Psicologia, 1995.

_____. Representações sociais; o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano; as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo, Brasiliense, 1993.

_____. Temas Psicol. vol. 4 n° 3 Ribeirão Preto: Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central, dez. 1996.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação, Resolução 49/96, 1996.

_____. Secretaria da Educação do Estado, Resolução 18/09, 2009.

SANTOS, B. S. “**Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**”. In:_____. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Bomtempo, 2001.

_____. **Um discurso sobre as Ciências.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. P. **Deficiência e Eficiência: Quem é o sujeito?** In: Psicomotricidade: educação especial e inclusão social. (cap. 1). FERREIRA, C. A. de M, 2000.

_____. **Ressignificando a escola na proposta inclusiva,** 2002. Disponível em: <http://educacaoonline.pro/art> Acesso em: 10/08/2015

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In SAVIANI, D.

ALMEIDA, J.S. DE; SOUZA, R. F DE; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, J.M.T. Reforço pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SILVA, M. do S. **As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola**. Tese (doutorado) -Universidade Federal de Pernambuco, Pós-Graduação em Educação. Recife, 2009.

SILVA, L. B. **Estado do conhecimento: recuperação da aprendizagem e do reforço escolar na rede estadual paulista (1999 a 2009)**. 2010: 136-f.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.

SOUZA FILHO, E. A. **Universitários brasileiros no exterior – uma análise psicossocial**. *Ciência e Cultura*, 1988.40 (6), 559- 565.

SOUZA, J. F. **Investigación-acción Participativa: ??Que??**: Recife. NUPEP/UFPE. Edições Bagaço, 2006

SOUZA, M. A. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas: Unicamp, v. 3, n. 120, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300006&script=sci_arttext. Acesso em: 01 ago. 2016.

SPINK, M. J. **O estudo empírico das representações sociais**. In: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano; as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo, Brasiliense, 1993.

_____. **O estudo empírico das representações sociais**. In: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais**. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 11. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 120-122.

TACCA, M. C. V. R. **Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão**. In: GALVÃO, Afonso C. T. e SANTOS, Gilberto L. dos S (orgs). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento**. Brasília: Líber Livro: ANPEd, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRAN-THONG. **La pensée pédagogique d' Henri Wallon**. Trad. Manuel Maia. Paris: Presses Universitaires de France, 1969.

UNDIME, **Educação do Campo**. Disponível em: www.indime.org.br Acesso em: 15 fev.

2016

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**- 1990. Jomtien, 1998. 73p.

UNESCO, **Plano Nacional de Educação – Brasília Senado Federal, 2001.**

_____. **Tornar a educação inclusiva**, 2009. Disponível em:
<http://unesco.org/imagens> Acesso em: 5 mai. 2016.

VASCONCELOS, A. C. C. A. **Reforço escolar e estudos de recuperação na rede municipal de ensino: o percurso entre o dito e o feito**. 2009. 153 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009.

_____. **A política de reforço escolar e estudos de recuperação na Rede Municipal de Ensino: do dito ao feito**. In: *VIII SEMINÁRIO DE PESQUISA ENSINO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA*, 8, 2006, Marília. Política pública e administração da educação brasileira, Marília: UNESP, 2006.

VERGARA, S.; FERREIRA, V. C. P. **Teoria das Representações Sociais: Uma Opção para Pesquisas em Administração**. Revista Angrad, v. 8, n. 2, p. 225-241, 2007.

VIDO, M. H. C. **Recuperação de alunos: uma questão problemática**. 2001. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP., 2001.

VILLAS BOAS, L. H. B.; PAULA NETTO, A.; BARROS, L. C. **Representações da diferenciação e assimetrias de gênero no espaço organizacional: um estudo no setor de vendas de veículos**. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós- Graduação, 2001. Campinas: ANPAD, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

WAGNER, W. **Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais**. In: Textos em representações sociais. In: GUARESCHI, P.; A; JOVCHELOVICH, S. (Orgs.). 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

WALLON, H. **Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité**. Paris: Presses Universitaire de France, 1993

WANDERLEY, M. N. B. **A emergência de uma Nova Ruralidade nas Sociedades Modernas Avançadas – o rural como espaço singular e ator coletivo**. In: Estudos Sociedade e Agricultura, v 15, pp. 87-145.

WITTGENSTEIN, L. **Diário Filosófico (1914-1916)**. Tradução de Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, 1986.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIBETTI, M. L. T.; PANSINI, F.; SOUZA, F. L. F. de. **Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?** *Psicologia escolar e educacional*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 237-246, jul./dez. 2012. DOI: 10.1590/S1413-85572012000200006

6 APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO REFORÇO ESCOLAR: um estudo das práticas docentes nas escolas rurais

Orientador: Prof. Dr.(a). Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO REFORÇO ESCOLAR: um estudo das propostas e das práticas docentes nas escolas rurais

Objetivo da pesquisa: Investigar as representações sociais dos docentes sobre a prática do reforço escolar ofertado nas escolas rurais de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Taubaté.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados observação, entrevista e a análise documental, que serão aplicados junto a 5 professores regentes das aulas do reforço das dez unidades configuradas como rurais na rede pública municipal de Taubaté, sendo sete destas localizadas na própria zona rural e duas na zona de expansão urbana.

Destino dos dados coletados: O (a) pesquisador (a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio de observação, entrevista e a análise documental, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de observação, entrevista e análise documental serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de observação, entrevista e a análise documental. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO REFORÇO ESCOLAR: um estudo das propostas e das práticas docentes nas escolas rurais. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar

o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o (a) investigador (a) é mestrando (a) da Turma 2015 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), JOANA JESUS SILVA, residente no seguinte endereço: RUA ARMANDO SALLES DE OLIVEIRA, 274 – JARDIM DAS NAÇÕES, TAUBATÉSP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 99636-2211. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do (a) Prof. Dr.(a). EDNA MARIA QUERIDO DE OLIVEIRA CHAMON, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 99724-3631. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo (a) pesquisador (a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre as representações sociais dos professores do reforço escolar das escolas rurais da rede municipal de educação de Taubaté.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, _____ de _____ de 2015.

Nome do Participante: _____

Assinatura do Participante: _____

JOANA JESUS

Declaramos que assistimos à explicação do (a) pesquisador (a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE B: Roteiro de entrevista: Professor Reforço Escolar*

A fim de se obter as respostas para o problema da pesquisa, segue o roteiro da entrevista com questões destinadas aos profissionais docentes das aulas do reforço. Para tanto, as questões foram organizadas em eixos/categorias que garantem maior organização e clareza no decorrer da coleta e do tratamento dos dados.

I- Dados sociodemográficos

- 1- Idade: _____
- 2- Gênero: Masculino Feminino
- 3- Ano de formação: _____
- 4- Curso: _____
- 5- Faculdade/Universidade: _____

II- Atuação profissional

- 6- Há quanto tempo atua na profissão? 5 anos 10 anos 15 anos
 20 anos 25 anos
- 7- Possui experiência anterior com sala de reforço? Sim Não
Quanto tempo? _____
- 8- Relate sobre o processo de escolha da sala de reforço.

III) Concepção sobre a atividade do reforço

- 9- Você tem conhecimento sobre os fundamentos legais do reforço escolar? Descreva-os.
- 10- Como você define o reforço escolar.
- 11- Você encontra dificuldades para trabalhar com os alunos no reforço escolar? Relate-as.
- 12- Comente sobre a elaboração e o desenvolvimento das atividades para o reforço escolar (proposta das atividades, formatos, ferramentas didáticas).

IV) Elementos intra e extra-escolares que podem interferir na aprendizagem

- 13- Para você, quais elementos ou circunstâncias podem interferir na aprendizagem dos alunos?
- 14- Você tem contato com os responsáveis pelos alunos do reforço? Com que frequência e em que momento?

- 15- Em sua opinião, existe motivação por parte da família para que os alunos frequentem a escola?
- 16- Com relação ao reforço, existe incentivo da família?
- 17- Qual sua opinião sobre a relação entre cultura e aprendizagem? Seria a cultura um fator determinante à aprendizagem?

V) Concepção sobre o aluno encaminhado ao reforço

- 18- Em sua opinião, por que os alunos são encaminhados ao reforço?
- 19- Quais problemas estes alunos apresentam?
- 20- O que você pensa sobre o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem?
- 21- Descreva-me em que momento o aluno é considerado recuperado e deixa de participar das aulas de reforço.
- 22- O que falta, em sua opinião, para que esses alunos dominem os conteúdos escolares?
- 23- O que é preciso ser feito, então, para que os alunos adquiram o domínio do conteúdo?

VI) Práticas de ensino- aprendizagem

- 24- Relate se a escola estabelece parâmetros para avaliar o aluno que apresenta necessidade de participar da sala de reforço. Quais seriam estes parâmetros?
- 25- Como a escola se organiza para desenvolver o trabalho do reforço com os alunos?
- 26- Você recebe orientação/formação para atuar como professor da sala de reforço? Se sim, como é feita a formação para este trabalho?
- 27- Seu trabalho se difere do trabalho da professora da sala regular? Em quais aspectos?
- 28- Em que se baseia para planejar suas aulas?

- 29- Descreva alguma didática específica que costuma utilizar em suas aulas no reforço.
- 30- Busca novas alternativas para ensinar? Quais?
- 31- Conte-me, seus alunos demonstram desejo em aprender, se interessam pelas atividades propostas?
- 32- É comum os professores afirmarem que o maior conflito da profissão docente é frente a situações de não aprendizagem. Qual seu posicionamento quanto a esta assertiva?

VII) Processo e Resultados

- 33- No que se refere à proposta de ensino exigida pela à Secretaria da Educação como critério para assumir estas aulas, existe algum tipo de supervisão para avaliar se o trabalho está em conformidade com o texto?
- 34- Como é feito o acompanhamento do percurso do aluno nas aulas de reforço? Há registros referentes à sua evolução?
- 35- Quais resultados vêm sendo obtidos com esta atividade?
- 36- Essa pesquisa colaborou de algum modo a [re]pensar sua prática nas aulas de reforço?

*Adaptado de YACOVENCO, 2011, p. 228-229.

APÊNDICE C: Roteiro de entrevista: Professora Sala regular

A proposta deste instrumento de coleta de dados é colher informações com os professores das salas regulares acerca dos estudos do reforço, de modo que apresentem suas considerações sobre as melhorias (ou não) advindas desta atividade paralela.

Para tanto serão feitos os seguintes questionamentos:

Dados sociodemográficos

- 1- Idade: _____
- 2- Gênero: Masculino Feminino
- 3- Ano de formação: _____
- 4- Curso: _____
- 5- Faculdade/Universidade? _____
- 6- Há quanto tempo atua na profissão? 5 anos 10 anos 15 anos
 20 anos 25 anos

Concepção sobre a atividade do reforço e sobre alunos encaminhados

- 7- Relate o que significa o reforço escolar para você?

- 8- Conhece os dispositivos legais que estabelecem e garantem a oferta da atividade do reforço aos alunos que apresentam dificuldade ou defasagem de aprendizagem?

- 9- Quando, como e a partir de quais critérios encaminha o aluno para o reforço?

- 10- Você acredita que o trabalho da professora do reforço colabora para a melhoria da aprendizagem dos alunos? De que forma?

- 11- Quais são suas expectativas acerca desta atividade?

- 12- Conte-me se você conhece o trabalho da professora do reforço? Tem contato com ela para discutir sobre o desenvolvimento de cada aluno?

- 13- Como é o seu trabalho com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem?

14- E com relação aos alunos que frequentam o reforço, é realizado alguma trabalho em parceria entre você a professora desta atividade?

15- Seus alunos que não participam do reforço estão plenamente alfabetizados?

16- Percebe avanços/ melhorias na aprendizagem dos alunos que frequentam o reforço?

Roteiro para resposta:

- Lêem e escrevem com autonomia?
- Interpretam as ideias e compreendem os conceitos?
- Realizam cálculos matemáticos com propriedade
- Solucionam situações problema nas diversas áreas do conhecimento?

*Adaptado de YACOVENCO, 2011, p. 230.

APÊNDICE D: Roteiro de entrevista: Professor Coordenador Pedagógico**Dados sociodemográficos**

- 1- Idade:
- 2- Gênero: Masculino Feminino
- 3- Ano de formação: _____
- 4- Curso? _____
- 5- Faculdade/Universidade? _____
- 6- Há quanto tempo atua na profissão? () 5 anos () 10 anos () 15 anos
() 20 anos () 25 anos
- 7- E enquanto coordenadora pedagógica, há quanto tempo atua? _____

Concepção sobre a atividade do reforço e sobre alunos encaminhados

- 8- Relate sua concepção acerca do reforço escolar.
- 9- Aponte a legislação referente ao reforço.
- 10- A escola estabelece critérios e parâmetros para avaliar o aluno com necessidade de participar do reforço? Quais seriam esses critérios?
- 11- Você, coordenadora pedagógica, atua no trabalho do reforço com o aluno?
Discorra sobre o seu papel neste contexto.
- 12- Quais características você considera indispensáveis para o trabalho com os alunos que apresentam defasagem na aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental?
- 13- Aponte de que modo a escola se organiza para desenvolver o trabalho do reforço com os alunos?
- 14- Conte-me, você recebe orientações para coordenar o trabalho do professor da sala do reforço? Como é feita a formação para este trabalho?

- 15-** Descreva em que momento o aluno é considerado recuperado e deixa de participar das aulas do reforço. Nesse caso, quais indícios o aluno deve apresentar para que isso ocorra?
- 16-** Para você, quais fatores interferem na aprendizagem do aluno?

*Adaptado de YACOVENCO, 2011, p. 224-225.

APÊNDICE E: Roteiro de análise: Plano de ensino (Professor Reforço)

As propostas elaboradas pelos professores como critério para assumir as aulas de reforço estão organizadas com os seguintes itens: **(1) Dados Cadastrais:** Professor; Escola sede; experiência docente. **(2) Descrição geral do projeto:** dados do plano; objetivos; justificativa; metodologia; resultados esperados; metas **(3) Descrição detalhada:** meta detalhada. **(4) Avaliação dos resultados.**

A partir da produção destes textos, foi possível estabelecer categorias de análise para auxiliar na tarefa de coleta dos dados, a saber:

OBJETIVO	DESENVOLVIMENTO	RESULTADOS ESPERADOS	PRÁTICA DOCENTE (METODOLOGIA)	RESULTADOS ALCANÇADOS