



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Cristiane Custódio de Souza Andrade


**Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º  
Ciclo de ensino? Uma experiência com os/as professores/as  
polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói**

São Gonçalo

2017

Cristiane Custódio de Souza Andrade

**Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino? Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A553 Andrade, Cristiane Custódio de Souza.  
Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º  
Ciclo de ensino? Uma experiência com os/as professores/as  
polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói / Cristiane  
Custódio de Souza Andrade. – 2017.  
183f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Matemática (Ensino fundamental) – Teses. 2. Reforço  
(Psicologia) – Teses. I. Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. II.  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação  
de Professores. III. Título.

CDU 372.47

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial  
desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Cristiane Custódio de Souza Andrade

**Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino? Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 16 de março de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa Esteban  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Ilydio Pereira de Sá  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Ferreira de Souza Bragança  
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo- UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Silvia Rosa Santana  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

São Gonçalo

2017

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos os alunos e alunas da Rede Municipal de Educação de Niterói, cujos olhares sempre me disseram muitas coisas...

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por reconhecer que Dele emana o fôlego de vida que me faz caminhar pela Terra enquanto ser vivente. Porque Ele tem sido para mim um refúgio bem presente na hora das minhas angústias. Ao autor e consumidor da minha fé, meu genuíno agradecimento!

Aos meus filhos, Ana Carolina, Nelson Eduardo Júnior e Maria Eduarda, por tentarem compreender estes momentos de esforços e de renúncias como etapa importante da minha trajetória pessoal e profissional.

A Sid, pelo amor, ajuda, compreensão e companheirismo incondicional.

A minha irmã, meus irmãos e meus familiares, de perto e de longe, agradeço a torcida, que não é como a do Flamengo, mas é bem numerosa.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes, por me acolher como sua orientanda e deixar-se seduzir pela proposta dessa pesquisa. Pelas discordâncias e concordâncias, pela insistência em ser criteriosa. Cresci e aprendi muito contigo! Se não posso dizer que esta dissertação foi escrita a quatro mãos, posso afirmar que teve a contribuição de outras mentes, sendo a sua a mais presente. Muito obrigada por me ajudar a tornar-me uma pesquisadora!

Aos professores presentes na minha banca, em especial à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Teresa Esteban e ao Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Ilydio Pereira de Sá, cujas contribuições foram muito importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Ferreira de Souza Bragança, presença marcante e inesquecível na minha graduação, pós-graduação e mestrado, agradeço por aceitar o convite em participar deste momento tão importante na minha caminhada.

Nada acontece por acaso, e assim foi meu encontro com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Silvia Santana, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que esteve por um breve tempo compartilhando suas experiências com os mestrandos da UERJ/FFP. Muito obrigada pela sua disponibilidade e suas valiosas contribuições!

Aos companheiros de estrada, integrantes do GPALE, graduandos, mestrandos e ex-mestrandos, pelas experiências que “nos passaram”, “nos tocaram”, “nos formaram” e “nos transformaram”: Adriana, Thayssa, Rosilda, Madeleine, Polyana, Geanny, Dennys, Celena, Luar, Jessica, Aline, Antonio, Rejane, Tatiane, às muitas Jacqueline’s e a todos os outros e outras que, embora eu não

tenha citado o nome, compartilharam conosco suas experiências.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, por apostarem que o diálogo e a abertura a multiplicidade de expressões constituiriam o melhor caminho na formação dos Mestrandos.

Aos companheiros da Diretoria de 1º e 2º Ciclos, Professoras: Glória Maria Anselmo, Elana Costa, Jacqueline Martins, Alessandra Mendes, Rebeca Mattos, Ana Regina Pelegrino, Ana Maria Borges, Anne Silva, Adriana de Menezes, Adjomara Souza, Fabricia Figueiredo e o professor Paulo Silva, pela confiança, incentivo, parceria e por sonharem junto comigo.

A Secretaria Municipal de Educação de Niterói e a Superintendência do Desenvolvimento de Ensino, por valorizarem e incentivarem o aperfeiçoamento profissional de seus servidores.

Ao professor e as professoras do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino no ano de 2015, sujeitos da minha pesquisa, cuja colaboração e participação foram imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Enfim, a todos aqueles e aquelas, nomeados nesta lista, ou não, mas que direta ou indiretamente contribuíram para que o peso dessa jornada fosse diminuído, meu legítimo reconhecimento e sinceros agradecimentos!

Às folhas tantas  
do livro matemático  
um Quociente apaixonou-se  
um dia  
doidamente  
por uma Incógnita.  
Olhou-a com seu olhar inumerável  
e viu-a do ápice à base  
uma figura ímpar;  
olhos rombóides, boca trapezóide,  
corpo retangular, seios esferóides.  
Fez de sua uma vida  
paralela à dela  
até que se encontraram  
no infinito.  
"Quem és tu?", indagou ele  
em ânsia radical.  
"Sou a soma do quadrado dos catetos.  
Mas pode me chamar de Hipotenusa."  
E de falarem descobriram que eram  
(o que em aritmética corresponde  
a **almas irmãs**)  
primos entre si.  
E assim se amaram  
ao quadrado da velocidade da luz  
numa sexta potenciação  
traçando  
ao sabor do momento  
e da paixão  
retas, curvas, círculos e linhas sinoidais  
nos jardins da quarta dimensão.  
Escandalizaram os ortodoxos das  
fórmulas euclidiana  
e os exegetas do Universo Finito.  
Romperam convenções newtonianas e  
pitagóricas.  
E enfim resolveram se casar  
constituir um lar,  
mais que um lar,  
um perpendicular.[...]

*Poesia Matemática* - Millôr Fernandes



## RESUMO

ANDRADE, Cristiane Custódio de Souza. *Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino?* Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a Educação Matemática dos anos iniciais praticada em contextos de recuperação das aprendizagens. Para isso, toma como lócus privilegiado de investigação o Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino, instituído na Rede Municipal de Educação de Niterói no ano de 2015. A apresentação do Projeto nesta investigação é configurada a partir da análise do documento que o instituíra na referida Rede, cujo objetivo consistia em oferecer aulas de reforço abordando os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática para alunos que, após avaliação diagnóstica, haviam sido considerados com desempenho insatisfatório frente as habilidades esperadas para o referido ciclo. A investigação tem caráter qualitativo e se desenvolveu em espaços de formação continuada, nos quais a pesquisadora acompanhou um grupo de professores/as que lecionavam para os/as alunos/as indicados para o Projeto de Reforço Escolar. O objetivo da pesquisa consistiu em compreender as concepções de ensino da matemática a partir do que os sujeitos expressavam sobre suas práticas em um questionário inicial, em relatórios escritos e em depoimentos transcritos de entrevistas. A análise dos dados me permitiu concluir que as condições materiais de trabalho e a formação continuada são elementos importantes, apesar de não serem os únicos, para a melhoria da prática docente.

Palavras-chave: Reforço Escolar. Avaliação. Educação Matemática. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

ANDRADE, Cristiane Custódio de Souza. What mathematics happens in the School Reinforcement Project for the 2nd cycle of education? An experience with the multi-purpose teachers of the Niterói Municipal Education Network. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

This research aims to investigate the Mathematics Education of the initial years practiced in contexts of learning recovery. To this end, it takes as a privileged locus of research the School Reinforcement Project for the 2nd cycle of education, instituted in the Municipal Network of Education of Niterói in the year 2015. The presentation of the Project in this investigation is configured from the analysis of the document that had it instituted in said Network, whose objective was to offer reinforcement classes addressing the Portuguese Language and Mathematics for students who, after diagnostic evaluation, had been considered with poor performance against the skills expected for the referred cycle. The research has a predominantly qualitative character and has been developed in spaces of continuous formation, in which the researcher accompanied a group of teachers who taught to the students indicated for the School Reinforcement Project. The objective of the research was to understand the conceptions of teaching mathematics from what the subjects expressed about their practices in an initial questionnaire, written reports and transcribed testimonies of interviews. The analysis of the data allowed me to conclude that the material conditions of work and the continued formation are important elements, although not the only ones, for the improvement of the teaching practice.

Keywords: School reinforcement; Evaluation. Mathematical Education. Elementary School.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Sistematização para o trabalho do reforço no turno da manhã, ano 2015.....	77
Tabela 2 -	Distribuição de carga horária do/a professor/a de reforço, ano 2015.....	78
Tabela 3 -	Inventário dos dados do Projeto de Reforço escolar, 2015/2016.....	95
Tabela 4 -	Dados do grupo de professores/as de reforço selecionados/as, 2015.....	103
Tabela 5 -	1ª Categoria para análise dos relatórios, ano 2016.....	114
Tabela 6 -	2ª Categoria para análise dos relatórios, ano 2016.....	115

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Grupo de pesquisa, alfabetização, leitura e escrita (GPALE) ..	18
Fotografia 2 -	Constituição da minha família antes do meu nascimento. Cachoeiras de Macacu, 1961 .....	22
Fotografia 3 -	Fotos da Estrada de Ferro Leopoldina: Vagão de trem, Estação Ferroviária, SENAI – Escola Profissionalizante, Fotos antigas de Cachoeiras de Macacu, 2016 .....	23
Fotografia 4 -	Foto da autora com 5 anos, Cachoeiras de Macacu, 1974 .....	24
Fotografia 5 -	Cartilha com a qual fui alfabetizada, 2016 .....	27
Fotografia 6 -	Festas na Escola Primária: Festa Junina e Miss Simpatia, São Gonçalo, 1978 .....	28
Fotografia 7 -	Minha constituição familiar atual, Niterói, 2012 .....	33
Fotografia 8 -	Educação Matemática nos anos iniciais: Geometria com jujubas e o uso de Receitas no ensino da matemática, 2014 ..	40
Fotografia 9 -	Foto dos Encontros com os Professores do Reforço Escolar no 2º Ciclo, 2015 .....	79
Fotografia 10 -	Atividades de matemática desenvolvidas no Projeto de Reforço escolar para o 2º Ciclo, 2015 .....	148
Fotografia 11 -	Atividades de matemática desenvolvidas no Projeto de Reforço escolar para o 2º Ciclo, 2015 .....	148
Fotografia 12 -	Atividades de matemática desenvolvidas no Projeto de Reforço escolar para o 2º Ciclo, 2015 .....	149
Fotografia 13 -	Apresentação das atividades desenvolvidas pelos/as professores/as, 2015 .....	151

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Avaliação Diagnóstica 1ª parte, Niterói, 2015 .....	69
Figura 2 -	Avaliação Diagnóstica 2ª parte, Niterói, 2015 .....	71
Figura 3 -	Avaliação Diagnóstica 3ª parte, Niterói, 2015 .....	72
Figura 4 -	Avaliação Diagnóstica 4ª parte, Niterói, 2015 .....	73
Figura 5 -	Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática 5º ano do Ensino Fundamental, 2013 .....	84
Figura 6 -	Área de Resultado destinada a Educação no Plano NQQ, 2013 ..	88
Figura 7 -	Indicadores utilizados para a Educação no Plano NQQ, 2013 .....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GR	Grupo de Referência
GPALÉ	Grupo de Pesquisa, Alfabetização, Leitura e Escrita
RFFSA	Rede Ferroviária Federal S.A.
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
CESGRANRIO	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
RET	Regime Especial de Trabalho
DR	Dupla Regência
CAP CI	Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo
SEPLAG	Secretaria de Planejamento, Modernização da Gestão e Controle
NEST	Núcleo de Estágio da FME
NQQ	Plano Estratégico Niterói Que Queremos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UE	Unidade Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
CNE	Conselho Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

FME	Fundação Municipal de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SDE	Superintendência de Desenvolvimento de Ensino

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>NARRANDO MINHA HISTÓRIA COM OS FIOS DA MEMÓRIA .....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE REFORÇO ESCOLAR PARA O 2º CICLO DE ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI .....</b>	<b>46</b>
<b>2.1</b>	<b>Avaliação diagnóstica, seletividade e situações de fracasso escolar .....</b>	<b>60</b>
<b>2.2</b>	<b>A efetividade do Projeto de Reforço Escolar junto as Unidades Escolares .....</b>	<b>69</b>
<b>2.3</b>	<b>Diagnósticos admitidos na Rede Municipal de Educação de Niterói no ano de 2015 .....</b>	<b>82</b>
<b>2.4</b>	<b>Ampliando compreensões: conexões possíveis entre o Projeto de Reforço Escolar e as políticas públicas em educação .....</b>	<b>85</b>
<b>3</b>	<b>MÉTODO DE PESQUISA E PRODUÇÃO DE DADOS .....</b>	<b>93</b>
<b>3.1</b>	<b>Produzindo dados da pesquisa: questionários, relatórios e entrevistas .....</b>	<b>96</b>
<b>3.2</b>	<b>Dados dos/as professores/as do Reforço Escolar .....</b>	<b>101</b>
<b>3.2.1</b>	<b><u>O questionário inicial</u> .....</b>	<b>106</b>
<b>3.2.2</b>	<b><u>Os relatórios</u> .....</b>	<b>111</b>
<b>3.2.3</b>	<b><u>As entrevistas</u> .....</b>	<b>119</b>
<b>4</b>	<b>AS ENTREVISTAS: ENTRELAÇANDO OLHARES E VOZES .....</b>	<b>124</b>
<b>4.1</b>	<b>A atuação do/a professor/a no Projeto de Reforço Escolar no cotidiano das escolas .....</b>	<b>128</b>
<b>4.2</b>	<b>Alunos/as do Projeto de Reforço Escolar .....</b>	<b>136</b>
<b>4.3</b>	<b>Vozes e olhares sobre a matemática no âmbito do Projeto de Reforço Escolar .....</b>	<b>140</b>
<b>4.4</b>	<b>Diálogo como constitutivo do ensino .....</b>	<b>145</b>



<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS .....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO A – Mosaico de atividades .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO B – Avaliação para diagnóstico .....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO C – Documento FME .....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO D – Roteiro do questionário .....</b>	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem com barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós.

*Manoel de Barros*

Ser professora dos anos iniciais do ensino fundamental e nutrir gosto pela matemática foi, por algum tempo, uma condição que causava surpresa entre os pares que comigo compartilhavam o cotidiano das escolas nas quais lecionei. De fato, causava estranheza desenvolver interesse por um conhecimento capaz de despertar em estudantes e professores/as emoções que oscilam entre o desejo e o medo. Ao mesmo tempo em que é considerada uma área do conhecimento importante, também é temida por comumente ser caracterizada como rígida, fria, estática, objetiva, neutra, além de produzir frequentemente resultados negativos nas provas e avaliações internas e externas, seja de pequena ou larga escala. Como, então, explicar o meu interesse?

Entre tantas justificativas, encontro nas palavras de *Manoel de Barros* uma possibilidade: a matemática sempre me *encantou*, e talvez por isso pareça haver um “campo magnético” que insistentemente nos aproxima na vida e nos ambientes escolares por onde tenho passado.

Na tentativa de compreender minha forte relação com o campo de pesquisa envolvendo a *Educação Matemática nos anos iniciais*, trago como parte inicial e integrante da introdução desta dissertação o meu Memorial de Formação. A partir dele, discuto a proposta, estrutura e organização da investigação que desenvolvo nesta dissertação.

Em tempo, justifico que a produção do texto memorialístico, presente na primeira parte da dissertação, é uma prática assumida pelos/as orientandos/as de Jacqueline Morais, que compreende a escrita do Memorial “como parte importante dos processos de (auto) formação” (MORAIS e ARAÚJO, 2013, p. 137). Além disso, as autoras sustentam a ideia de que a produção escrita no texto memorialístico possibilita aos/as orientandos/as o desenvolvimento de trabalho de autoconhecimento, no qual experiências vividas são revistas e ressignificadas.

A presença do Memorial como parte de uma dissertação possibilita outras experiências. Uma delas é a abertura de espaços em um texto cuja tradição de forma e conteúdo compreende as histórias e trajetórias pessoais como “desimportantes”, nos quais se pode potencializar e ressignificar a própria história e a história de seu tempo e espaço (MORAIS e ARAUJO, 2013).

Ao ser convidada a compartilhar meus “rascunhos de escrita do Memorial” com uma das graduandas participantes do Grupo de Pesquisa, Alfabetização, Leitura e Escrita (GPALE) fui surpreendida pela fala que reproduzo a seguir:

Quando você chegou aqui, eu te olhei, e imaginava outra coisa sobre você [...] Quando li o seu memorial, eu pensei: Nossa! Quanta coisa ela já viveu..., por quantas coisas já passou... Ela é como nós!  
(Adriana Pereira – Graduanda em Pedagogia – UERJ/FFP- 2015).

Esta fala representou para mim mais que uma “informação” dita pela Adriana. Produziu em mim uma “experiência”, pois “me passou” (LARROSA, 2002), provocando mudanças no modo como eu, até então, pensava. Para o autor, a experiência “[...] é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (p. 25).

Despertei, então, para os sentidos que a minha inserção naquele Grupo de Pesquisa produzia, tanto em mim como nos demais membros. Percebi que não há possibilidade de diálogo sem o exercício de uma escuta atenta à fala do outro.

Para Freire,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (FREIRE, 1996, p. 135).

Entendo que Freire se refere à escuta para além do sentido sonoro da fala, uma escuta sensível que permita uma abertura ao outro, que produza compreensões ampliadas acerca daquilo que o outro diz e de como me sinto diante do que o outro diz.

Ao buscar escutar atentamente a fala de Adriana, valorizando sua linguagem, desejos e possibilidades, comecei também a me interessar pelo que diziam os outros sujeitos do GPALE. Percebi materializar-se naquela experiência um dos

pensamentos de Freire (1987, p. 39), ao dizer que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”.

Neste espaço, construído coletivamente, vi compartilhadas experiências profissionais e pessoais dos participantes. Vivi a solidariedade vestida de um “ombro amigo” ou de um “leitor atento”. A parceria e o comprometimento mútuo foram valores percebidos nestes momentos.

Como parte da dinâmica das reuniões do grupo de pesquisa, cada encontro resultava na escrita de um registro reflexivo sobre o vivido no dia. Acontecimentos eram narrados entrecortados com reflexões do autor. Jacqueline Moraes coordenava os encontros, propondo reflexões e mediando leituras. O desenvolvimento deste trabalho favoreceu minha aproximação e identificação com meus pares: graduandos, pós-graduandos, mestrandos e ex-mestrandos.

Fotografia 1 – Grupo de Pesquisa, alfabetização, leitura e escrita (GPALE) – 2015



Fonte: FACEBOOK / Grupo Secreto.

Foi através destas experiências iniciais com a escrita, partilhadas coletivamente entre os participantes do GPALE, que produzi o primeiro capítulo desta dissertação, no qual trago minha história de vida e minha trajetória profissional. São experiências que me ajudam a compreender tanto meu (re)encontro com o universo escolar, quanto minhas opções relativas a esta

dissertação, cujo foco está no meu envolvimento com o ensino e aprendizagem da matemática.

Como texto que se propõe a ser uma introdução a esta dissertação, necessito dizer que o encontro entre minha história de vida e história profissional me permitiu construir uma dissertação que percorre a seguinte questão: *“o que expressam os/as professores/as sobre a matemática praticada no âmbito do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Niterói?”*

Minha investigação focou em 2015, ano de minha inserção como parte da equipe coordenadora do projeto e no qual desenvolvi ações de formação continuada com os/as professores/as ligados ao Projeto. O material que analisei, portanto, foi produzido neste ano.

Então, vamos ao meu memorial!

## 1 NARRANDO MINHA HISTÓRIA COM OS FIOS DA MEMÓRIA

[...] fazer livro é ir puxando um fio que se dependura lá do meu sótão. (O tal sótão que a gente tem: nevoento, misterioso; onde mora o subconsciente, o sonho; a imaginação, a intuição; a fantasia, o medo.) [...] Mas o meu problema é que eu custo muito pra enxergar a ponta do fio. E sem ver a ponta dele, como é que eu vou puxar?

*Lygia Bojunga Nunes, 1990.*

Há quem diga que, ao pensar, utilizamos imagens. Outros dizem que utilizamos palavras. E ainda há outros que associam as idas e vindas do pensamento a “fios” e “feixes” guardados na memória. Ao me colocar na posição de autora e narradora de minha história, me inspirei, inicialmente, em algumas reflexões produzidas por Lygia Bojunga Nunes em sua obra *O livro* (1990). Nunes (1990) relata que, primeiro, as ideias brotavam em seu pensamento, porém não escrevia nada. Tais ideias se apresentavam como “fios” que se dependuravam de seu sótão – lugar onde, para a autora, morava o sonho, a imaginação, a intuição. No entanto, perceber estes fios e enxergá-los era um processo demorado (p. 46). Para a autora, os *fios* traziam consigo “uma porção de coisas inesperadas” como sons, imagens, lembranças, além de novas possibilidades para o texto que pretendia escrever.

Quando eu começava a puxar, o fio vinha arrastando lá de cima uma porção de coisas inesperadas (sons, imagens – lembranças? sonho? Imaginação?), e quase sempre elas tinham um jeito tão mandão, que iam logo inventando novas regras pro jogo e modificando o meu planejamento todo (NUNES, 1990, p. 46).

Durante o processo de escrita de meu Memorial, buscando e selecionando os acontecimentos guardados em minha memória, senti a necessidade de criar uma imagem, uma figura metafórica, que me ajudasse a rememorar meu percurso de vida. A obra de Lygia Bojunga Nunes, citada acima, foi um valioso apoio - a imagem dos fios referida pela autora foi uma importante referência. A partir dela, pensei em “linha de existência” com continuidade incerta, pois incerta também é a vida. Abandonei a ideia da vida como “linha reta”, ou mais precisamente como “segmento de reta”, já que uma de suas definições em geometria é a menor distância entre dois pontos. Afinal, não é a vida um trajeto de características sinuosas e nem sempre previsíveis?

Precisava também considerar as linhas de existência de outros sujeitos, que com suas vozes e ações, interceptaram minha trajetória, modificando-a. Há acontecimentos que se dão no inesperado, no não-planejado, formando outros desenhos e apontando outras maneiras de ser e de estar no mundo.

Assim, o primeiro fio que brota de minha memória quando busco escrever sobre a minha trajetória de vida é o “inesperado”, aquilo que surpreende, que rompe e se desvia do previsto.

Sou temporã, aquela que nasce “fora da época”, depois de muito tempo do irmão/irmã que a precede. No ano de 1968, minha mãe possuía 43 anos, era avó e ficou grávida. Nasci em fevereiro do ano seguinte. O fato de ter nascido menina rompeu com as expectativas de minha família, pois minha mãe, embora não tivesse acesso a exames que permitissem ver o sexo do bebê, apostava que nasceria outro menino, cujo nome seria Rodrigo. Essa expectativa foi abalada cinco dias antes do meu nascimento por minha avó materna. Antes de sua morte, esta revelou ter sonhado que eu seria uma menina. Não houve tempo para que minha mãe escolhesse um nome feminino. Isso fez com que ela recorresse a um sorteio entre suas amigas. O nome saído foi Cristiane.

Embora certas crenças apontem que as expectativas frustradas com relação ao sexo do(a) filho(a) que se espera podem acarretar um sentimento de rejeição em relação a criança, não observei ocorrer comigo. Fui crescendo numa atmosfera de muito acolhimento e aceitação. Desde muito cedo, me foi atribuído o substantivo “tia”, devido à minha localização na árvore genealógica da família. Meus sobrinhos não utilizavam essa nomeação, uma vez que para eles eu representava uma criança – e realmente era – com quem gostavam de brincar. Frequentemente eu recebia o adjetivo “temporã” quando era apresentada, já que era a mais nova integrante de uma família constituída por pai, mãe, seis meninos e uma menina – irmã que me precede com uma diferença de 9 anos.

Fotografia 2 – Constituição da minha família antes do meu nascimento



Fonte: Arquivo pessoal, 1961.

A cidade onde nasci e na qual vivi meus primeiros cinco anos, chama-se Cachoeiras de Macacu. Esta localidade está situada no interior do estado do Rio de Janeiro. Até 1930, além das lavouras de subsistência, Cachoeiras dependia diretamente das atividades da Oficina da Estrada de Ferro Leopoldina, que cessou suas atividades no período pós-guerra. Em 2013, o município passou a fazer parte da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Hoje, possui cerca de 53.000 habitantes, sendo considerado o 9º maior município do estado em extensão territorial. A cidade é rica em Mata Atlântica, apresentando rios e mais de 80 cachoeiras de águas cristalinas.<sup>1</sup>

Desde pequena, ouvia muitas histórias sobre a construção da cidade, sobretudo da Estrada de Ferro Leopoldina, na qual meu pai trabalhou até se aposentar. Minha mãe, ao relembrar o seu tempo de namoro, costumava relatar que *“Não queria casar com lavradores. Queria um homem que trabalhasse na Leopoldina...”*. Eu e meus irmãos achávamos engraçado o jeito com que minha mãe pronunciava esta frase.

A Estrada de Ferro Leopoldina mantinha para os filhos dos funcionários duas escolas: a escola primária<sup>2</sup> que se chamava “Liceu 28 de Fevereiro”, e o “Centro de

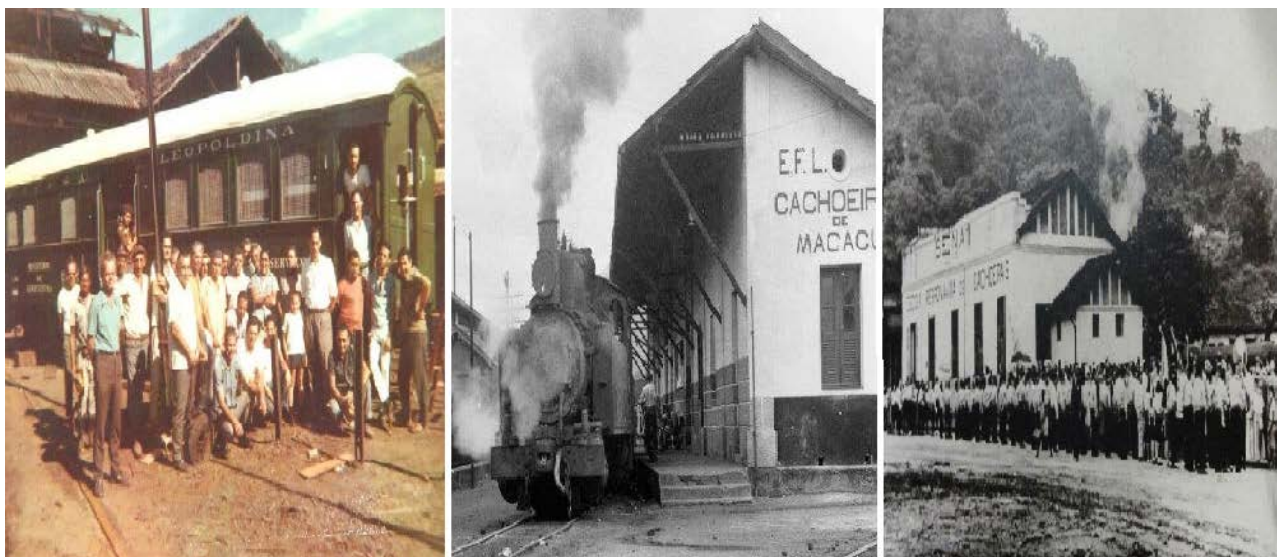
<sup>1</sup> Informações retiradas do Portal da Prefeitura de Cachoeiras de Macacu – Disponível em: <[www.cachoeirasdemacacu.rj.gov.br](http://www.cachoeirasdemacacu.rj.gov.br)>.

<sup>2</sup> Escola para os anos iniciais. Antes, do C.A. à 4ª série, hoje, do 1º ao 5º ano de escolaridade.



Formação Profissional da RFFSA”, mais tarde tornada SENAI. Por tudo o que eu ouvia sobre aquelas escolas, desejava ser aluna de uma delas.

Fotografia 3 – Fotos da Estrada de Ferro Leopoldina: Vagão de trem, Estação ferroviária, SENAI Escola Profissionalizante



Fonte: FOTOS, 2016.

Com cinco anos de idade, ao passear pelas ruas da cidade, percebi que havia um Jardim de Infância. As crianças que lá brincavam usavam um jaleco em xadrez vermelho com o nome bordado no bolso frontal. Desejei ir para aquela escola, usar aquele uniforme e brincar com aquelas crianças. O ambiente doméstico, no qual passava a maior parte do tempo era constituído por pessoas, em sua maioria, adultas. Por isso, desejava interagir com outras crianças de idade semelhante.

Fotografia 4 – Foto da autora com 5 anos



Fonte: Arquivo pessoal, 1974.

No entanto, minha mãe costumava dizer que *“ainda era muito cedo para criança ir para a escola”*. Segundo Kramer (2006), a legitimação da educação pré-escolar – também chamada de pré-primária – no interior dos sistemas de ensino, iniciou na década de 70 com a instituição da Lei 5692/71. As instituições, em geral, tinham um cunho assistencialista, com pouca intencionalidade educativa. Somente após a LDB 9394/96, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como parte da Educação Básica. A autora defende a necessidade da pré-escola por entender a criança como sujeito social, que ao interagir com seus pares, com os objetos e com os adultos, também produz cultura. No entanto, naquela época e naquele lugar, não era comum que as crianças pequenas fossem encaminhadas para a pré-escola. Era comum que as crianças fossem alfabetizadas por professoras que atendiam em suas residências.

A coexistência de modos alternativos de docência, paralelos ao sistema escolar formal, é abordado por Mattos (2005) em sua tese de doutorado intitulada *Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares*.

Articulando as informações contidas na pesquisa do autor sobre as professoras explicadoras no Rio de Janeiro, no período compreendido entre 1999 a 2005, com as características das professoras alfabetizadoras a que me refiro, nas décadas de 1960 e 1970, é possível perceber algumas semelhanças e algumas distinções no exercício do magistério doméstico.

Em sua maioria, as famílias, ao solicitarem a assistência das professoras explicadoras na tese de Mattos (2005), o fazem para dar suporte ao aluno “em situação de fracasso escolar”, oferecendo atendimento do C.A a 8ª série em classes multisseriadas. As professoras alfabetizadoras das quais me refiro em minha narrativa atuavam prioritariamente com as classes de alfabetização ou séries iniciais. Em geral, ofereciam aulas particulares para alunos que não conseguiam – por motivos diversos – ingressar no ensino convencional. Assemelham-se por darem atendimento em suas casas, normalmente em um cômodo ou varanda, destinados para esta atividade, constituindo um espaço alfabetizador. Constatei, através dos relatos de meus irmãos, que meu pai tinha por hábito confiar o aprendizado da leitura e da escrita dos filhos a estas profissionais antes de efetivar a matrícula em uma Instituição Escolar.

O meu acesso à pré-escola acabou não acontecendo, fato que contribuiu para o aumento das minhas expectativas, me fazendo buscar alternativas para lidar com tais sentimentos. Na minha casa havia um quartinho de fundos no qual costumava brincar de escolinha com outras crianças, talvez para satisfazer a ansiedade de ir logo para a escola. Gostava de ser a professora e abria os livros acreditando ler para as outras crianças que, em geral, possuíam a mesma faixa etária que a minha. Costumava usar grãos de feijão para quantificar e realizar cálculos, e não sei dizer por quanto tempo repeti essa brincadeira. Com relação ao modelo de professora que eu construía ao brincar, acredito que se deve, principalmente, a todas as conversas sobre a escola que costumava ouvir de meus irmãos mais velhos, os quais caracterizavam seus professores e suas aulas. Conversas sobre o que acontecia no universo escolar eram uma constante em minha casa, uma vez que meus irmãos já estavam inseridos neste contexto, embora em diferentes etapas de escolaridade.

Considero que, mais do que um percurso “sinuoso”, conduzido por acontecimentos que nem sempre representavam uma escolha pessoal, a “fragmentação” caracteriza minha história de vida. Com isso, deslocamentos,

rupturas, retornos, encontros e desencontros, foram “fios” marcantes na minha trajetória e na minha memória.

A mobilidade espacial faz parte da história humana, e os deslocamentos fizeram parte da história da minha família. Por mais de uma vez, vivenciei esse processo de deslocamento entre os municípios de Cachoeiras de Macacu, São Gonçalo e Niterói. A mudança para cidades mais próximas à cidade do Rio de Janeiro representava, além da proximidade com o mercado de trabalho, outras possibilidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento intelectual aos membros da família.

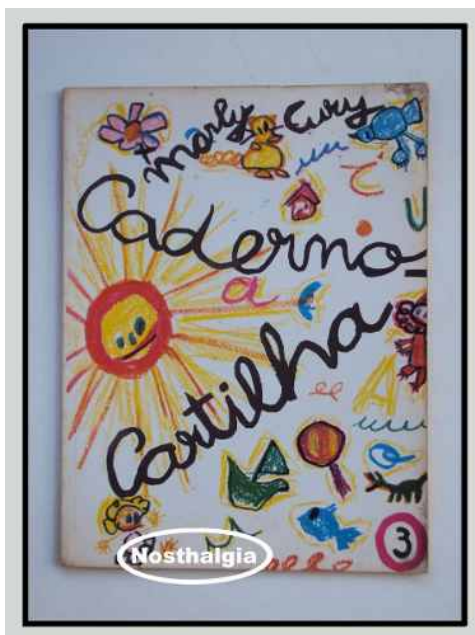
Por estarem as três cidades situadas dentro do estado do Rio de Janeiro, a distância, medida em quilômetros, não era muito grande, porém havia sensíveis diferenças nos modos e maneiras de viver de seus habitantes. As adaptações às sucessivas mudanças no cotidiano iam se configurando com o decorrer de um tempo, que não era breve.

No primeiro deslocamento espacial por mim vivenciado, a saudade precocemente se anunciou no trajeto entre uma cidade e outra. Fitava incansavelmente a estrada que ia ficando para trás. Sentia muita saudade da casa, da rua, dos amigos, dos vizinhos... A canção *Felicidade*, com autoria de Lupicínio Rodrigues e gravada por Caetano Veloso, embalava minha memória para cantar a saudade que sentia de um lugar ainda desconhecido por algumas pessoas na época.

A minha casa fica lá de trás do mundo  
Onde eu vou em um segundo quando começo a cantar  
O pensamento parece uma coisa à toa  
Mas como é que a gente voa  
Quando começa a pensar  
(Lupicínio Rodrigues – “Felicidade”)

Na nova moradia, no bairro do Gradim, cidade de São Gonçalo, sem conhecer quase ninguém, me distraía com os programas de televisão. Foi neste tempo que meu pai decidiu me colocar em aulas particulares para aprender a ler e a escrever, tomando a mesma iniciativa que havia feito com os demais filhos. Não íamos direto para a escola, passávamos mais ou menos um ano com a “professora alfabetizadora”. A professora que me ensinou a ler e a escrever chamava-se Manon. Ela ensinava usando o *Caderno Cartilha nº3* de autoria da professora Marly Curi.

Fotografia 5 – Cartilha com a qual fui alfabetizada



Fonte: CARTILHA, 2016.

Tal material possuía páginas em papel jornal e não apresentava nenhum colorido em suas ilustrações. Mesmo assim, lembro-me de que era prazeroso realizar as atividades e, principalmente, conviver com outras crianças.

A Lei 5692/71, ainda vigente na época, previa que, para o ingresso no ensino de 1º grau, o aluno deveria ter a idade mínima de sete anos. Desta forma, ao completar sete anos, meu pai decidiu me matricular em um colégio particular próximo a nossa residência, chamado Colégio João Pessoa. O meu primeiro dia de aula foi inesquecível e de emoções contraditórias: ao mesmo tempo em que satisfazia meu desejo de frequentar uma escola, senti-me angustiada na hora da saída, quando um problema me fez ficar na escola até mais tarde.

Embora já estivesse alfabetizada, a escola ainda não dispunha dessa informação. Fui para uma turma de alfabetização, onde a professora solicitou aos alunos que fizessem as vogais no caderno. Consegui realizar a atividade em tempo inferior aos demais alunos, uma vez que já sabia ler. Após algum tempo, a professora escreveu no caderno de cada aluno(a), e acima do exercício solicitado, o seguinte enunciado: “Faça as irmãzinhas”. Ao interpretar o enunciado perguntei para a professora: “*por que você estava pedindo para eu “fazer as irmãzinhas?”*”, afinal, eu já havia feito. A professora percebeu que eu já sabia ler e escrever e me pediu para

ler a marca do meu caderno. Eu disse: TILIBRA. Ao ler aquela palavra, fui transferida para a 1ª série no mesmo dia e já no final da aula.

Cabe aqui abrir um parêntese para pensar sobre os critérios de passagem de uma classe de alfabetização para outras(os) séries/anos admitidos na década de 70. Neste período, estar alfabetizado compreendia apropriar-se da leitura e da escrita através de métodos tradicionais que envolviam soletração, silabação e fonética, desenvolvidos comumente através do uso de cartilhas. A alfabetização, assim compreendida, ocorria em um momento “estanque” na vida escolar do aluno, quando este se apropriava de alguma “técnica” para decodificar as palavras. Não era comum que fosse considerado, como parte constituinte do processo de alfabetização, as leituras que as crianças construía a partir das experiências de sua infância.

Entendo com Freire (1993) que o ato de ler “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (p. 11). Assim, a leitura da palavra não pode prescindir da leitura de mundo. Não pode prescindir das leituras que eu construo a partir das minhas experiências, pois é através dessa articulação que eu encontro um sentido para aquilo que leio.

Permaneci nesta escola até a quarta série, e me impressiono com os minuciosos detalhes que ainda consigo lembrar: nomes, professores, funcionários, festas, trabalhos e até as cores diferenciadas dos plásticos que encapavam os cadernos de acordo com a série.

Fotografia 6 – Festas na Escola Primária: Festa Junina e Miss Simpatia



Fonte: Arquivo pessoal, 1978.

Este período inicial na vida escolar também corresponde ao maior período de convivência familiar, uma vez que, nos anos que se seguiram, meus irmãos começaram a constituir suas próprias famílias. Considero que muitas características que possuo hoje, inclusive com relação aos estudos e à matemática, foram tecidas a partir das leituras que realizei acerca desse convívio: dois dos meus irmãos foram estudantes de Engenharia e um outro de Economia. Assim, a matemática não se caracterizou, dentro do meu ambiente doméstico, como uma disciplina distante e de difícil entendimento, mas se configurava como um saber possível de ser entendido, apropriado e utilizado no cotidiano. Gostava de tirar boas notas em matemática, a exemplo de meus irmãos, fato que pode ter contribuído para que eu não criasse resistências à matemática durante meu processo formativo.

A minha trajetória escolar é marcada por rupturas: trocas de escola que se seguiam às mudanças de um lugar para outro, de maneira que, entre o antigo curso ginásial e o ensino médio, vivenciei momentos ora em espaços privados, ora em espaços públicos. Isso me fazia viver comparando características entre realidades distintas.

Ao retornar à cidade natal, meu pai me matriculou na então chamada 5ª série<sup>3</sup> em uma escola que se situava dentro de uma das praças da cidade. A escola se chamava Colégio Municipal Professor Carlos Brandão. Era maior que minha antiga escola, tanto em atendimento quanto em espaço, e possuía classes que iam da Alfabetização ao então 2º grau, que atualmente representa o ensino médio. No ensino secundário<sup>4</sup> eram oferecidas três modalidades: Científico, Contabilidade e Curso Normal para formação de professores. Possuía outras características por ser da rede pública, entre as quais a que mais apreciei foi a existência de uma copa-cozinha destinada à merenda escolar. Recordo-me até hoje dos cheiros e dos sabores daquela escola. O tempo em que estudei nesta instituição representa a melhor recordação escolar que tenho até hoje. Uma recordação que não se reduz às características do prédio ou dos espaços por onde passei, mas pautada, sobretudo nas relações que fui construindo com os sujeitos que comigo compartilhavam o cotidiano escolar.

Freire (1996) considera que a escola também é um lugar para expressar afetividade – prática específica dos seres humanos. Longe do “resto do mundo”,

---

<sup>3</sup> Atualmente 6º ano de escolaridade.

<sup>4</sup> Hoje Ensino Médio.

mas ao mesmo tempo inserida nele, a escola pode ser um lugar onde “há muitas coisas boas de saber” (QUEIRÓS, 1996). Tais considerações me levam a perceber que a escola também é um lugar onde mora o sonho, a imaginação, o espírito criativo, a música, a poesia; de modo que outros sentidos lhe são atribuídos, que não somente a aquisição de conhecimentos hegemonicamente legitimados. Compreendo que a escola pode ser (re)inventada nas/com e a partir das relações cotidianas entres os sujeitos que a experienciam.

Embora eu perceba que o aprender e o prazer não são incompatíveis, e que na escola seja possível vivenciá-los simultaneamente, não fantasio que o universo e a trajetória de aprendizados que construímos na escola, e também fora dela, sejam constituídos apenas de momentos agradáveis. Entendo que rupturas, desconstruções e desencontros, embora menos desejáveis, também possuem um potencial educativo e precisam ser vivenciadas como experiências significativas, tanto na escola quanto fora dela.

Romper com lugares de conforto é aprender a conviver com as incertezas, assumindo os riscos que o percurso vivido nos impõe. É também lançar-se em busca de novas experiências, alçar outros voos... São aprendizados conquistados ao longo tempo, que favorecem a adaptação em espaços distintos.

Assim, ao terminar a então 8ª série<sup>5</sup> em uma escola pública no interior do estado, tendo sido influenciada pela trajetória dos meus irmãos que foram estudar em outra cidade, desejei ir para outra escola, cursar o ensino médio em outro lugar.

Atento aos meus interesses, ao mesmo tempo adequando às condições de que dispunha na época, meu pai decidiu que eu iria para Niterói estudar no Colégio Nossa Senhora Das Mercês. Era um colégio católico da rede privada, que ficava próximo à casa de meu irmão. Assim, no ano de 1983, uma nova ruptura na minha trajetória escolar acontecia, sendo necessário outro deslocamento no espaço. Não imaginava que este deslocamento, embora desejado, me traria tantos estranhamentos.

A memória que tinha da escola anterior ainda estava bem presente e realizar comparações era uma constante. Não posso aqui generalizar as impressões que tive neste espaço escolar, porém as percepções e experiências que “me passaram” eram muito diferentes das que construí na outra escola. Me recordo que, naquela

---

<sup>5</sup> Hoje 9º ano de escolaridade.



época, havia uma constante preocupação, por parte dos profissionais que lá trabalhavam, com a manutenção do silêncio, do rigor e da ordem a qualquer preço, e neste sentido, dogmas, regras e limitações eram utilizados como uma forma de controle das ações dos estudantes, os quais viviam inventando maneiras para transgredir as regras impostas. A arquitetura da escola era marcante, e contribuía para reforçar sua postura educacional. A pintura de sua fachada era cinza, contendo grades, e muros por detrás das grades, impedindo que os transeuntes que circulavam na Alameda São Boaventura avistassem o movimento da escola. Anos mais tarde, após a mudança de direção, a escola trocou a cor da fachada por um tom rosado mais claro, derrubou seus muros, deixando devassado o ambiente da escola, que podia ser observado através das grades externas. Acredito que a mudança exterior representou também uma mudança em suas concepções.

Porém, em meio a tantos desencantamentos, havia algo que me traz boas lembranças: a professora Wilma, que lecionava aulas de matemática. Até hoje me recordo das parábolas que me fazia desenhar no imenso quadro negro. Era muito compreensiva com os erros dos alunos, talvez porque fôssemos também muito compreensivos com a confusão que fazia com os nomes dos integrantes da turma.

O tempo passou, cheguei ao término do ensino médio. Era chegada a hora de prestar o vestibular, escolher um curso que possibilitasse desenvolver uma profissão.

### **O primeiro curso universitário**

Embora no meu percurso escolar eu tenha nutrido mais memórias boas do que ruins, a Pedagogia não se constituiu para mim como uma opção de curso, por ocasião dos exames para o vestibular da Fundação Cesgranrio, ocorrido no ano de 1986. Em geral, a escolha de uma carreira universitária costuma ser permeada por muitas vozes que não somente a nossa, contribuindo para que não fosse uma escolha fácil. Destaco aqui que já percebia, naquela época, um discurso de desvalorização dos profissionais de educação. As carreiras mais procuradas eram aquelas que possuíam relação com o mercado financeiro e ligadas à administração pública ou privada: Economia, Ciências Contábeis, Administração e Direito. Era um momento histórico de inflação galopante e um discurso político inflamado, clamando por mudanças. Gostava de Matemática, mas resolvi fazer Economia. Pensava na

possibilidade de continuar em contato com a matemática, porém com aplicações em outros contextos que não a escola. Meu pai desejava que eu trabalhasse em um Banco, mas minha mãe sempre me dizia que achava lindo uma mulher ser professora; e eu rebatia: “*professora ganha pouco e é explorada*”.

Prestei o vestibular da Cesgranrio para Economia, conseguindo fazer pontos que me permitiam ir para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mas o *campus* daquela Universidade era muito distante de onde eu morava. Situava-se em Seropédica, município da Baixada Fluminense. Desta forma, evitando vivenciar outro deslocamento, resolvi cursar Economia em uma Faculdade da rede privada no centro do Rio, a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio de Janeiro, mais conhecida como a Faculdade Cândido Mendes. Após cursar três semestres, o meu pai veio a falecer e meus estudos foram financiados pelo Crédito Educativo da Caixa Econômica Federal. Passei a estudar à noite e trabalhar durante o dia. Ajudava nas despesas da casa e na administração do apartamento onde eu e minha mãe residíamos. Ao rememorar os acontecimentos daquela época, penso que foram anos muito difíceis.

Consegui conciliar a faculdade com um emprego de meio expediente no Banco Real como Atendente de Poupança. A agência ficava na Rua do Ouvidor, próxima da minha faculdade, que se situava na Rua da Assembleia, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Foi trabalhando nesta agência bancária que conheci o meu marido.

Perto do término da Faculdade de Economia, cuja duração foi de cinco anos, me inscrevi para o *Trainee* de Gerentes do Banco Nacional, conseguindo uma vaga. De posse do diploma, e de um emprego como Gerente de um Banco, iniciei planos para me casar. Meu marido e eu possuíamos a mesma formação e a mesma profissão.

Após dois anos de casada, a maternidade passou a habitar meu cotidiano de forma muito intensa. Inicialmente, como fruto do meu relacionamento, nasceram-me dois filhos num intervalo de dois anos: a primeira foi uma menina, hoje com 22 anos; o segundo foi um menino, hoje com 20 anos. Mais tarde, com uma diferença de onze anos da minha primeira filha, nasceria Maria Eduarda, uma temporã, como eu. Após o nascimento de meus dois primeiros filhos, optei por abandonar a profissão que exercia na época. Ao me dedicar à vida comum do lar e à criação dos meus

filhos, muitas prioridades e impressões que eu possuía sobre a vida em família e suas relações com o trabalho foram sendo (re) configuradas.

Fotografia 7 – Minha constituição familiar atual



Fonte: Arquivo pessoal, 2012.

Vivenciar a maternidade, enquanto experiência com múltiplos impactos sobre a minha vida cotidiana, trouxe consigo a oportunidade de reencontrar-me com a escola. Um reencontro com as memórias prazerosas que ficaram em mim impressas. Embora eu não tenha frequentado a pré-escola, ainda era capaz de rememorar o desejo que eu sentira aos cinco anos de idade de interagir com outras crianças que eu observava no Jardim de Infância da minha cidade natal. Assim, optei por matricular meus filhos, ainda bem pequenos, em uma pré-escola próxima a minha residência. A escola chamava-se *Primeiro Degrau*, local onde meus filhos se alfabetizaram. Nesta escola só havia classes de Educação Infantil e Alfabetização, e foi observando as atividades que a escola enviava para casa, que percebi como as crianças construía o conhecimento num ritmo próprio e bem diferente do nosso. Esta observação do aprendizado dos meus filhos serviu para me convencer sobre o meu “não-saber” relacionado à educação. Decidi então fazer leituras, ouvir profissionais e a pesquisar sobre educação e infância. Cheguei a realizar um curso de complementação profissional na modalidade Normal, porém eu desejava conhecer mais, me aprofundar neste assunto. Em alguns momentos, sentia-me desapontada por ter estudado tantas coisas diferentes e naquele momento não ter o saber necessário para acompanhar meus filhos naquela experiência. Minhas

inquietações me provocavam a buscar conhecimento na área de educação. Decidi então realizar novamente o vestibular para ingressar em um curso de Pedagogia.

### **O encontro com a Pedagogia**

Utilizo a palavra “questionamento” para nomear o fio de memória que se relaciona aos acontecimentos vivenciados em novos traçados que se delineavam no meu percurso. Questionamento tem a ver com questão, uma pergunta que se faz para esclarecer algo. Havia me revestido de novas certezas, e estas provocaram questionamentos externos. Desde o dia que comecei a mudar minha trajetória profissional ingressando em um curso de Pedagogia, a pergunta mais ouvida era: *Por que você, sendo formada em Economia, quer agora ser professora?* Dizer que, no momento, minha intenção era ideológica e não financeira causaria estranhamento, dando ocasião para outros questionamentos. Resolvi, então, formular uma resposta que evitaria outras questões relacionadas ao aspecto financeiro da profissão: *iria abrir uma escola, precisava de licença para ser administradora escolar.* Pela reação ou falta de reação do outro, pensei ser esta a resposta que mais satisfazia a curiosidade alheia, que demonstravam preocupação com as perdas salariais decorrentes da desvalorização social do magistério. No entanto, reconheço que essa ruptura com a “linearidade” em minha carreira profissional deve-se a muitos outros elementos subjetivos, não ditos ou assumidos publicamente, mas que me teceram e me transformaram no que “sou/estou” hoje.

No exame de vestibular no ano de 2001, consegui aprovação para o curso de Pedagogia em duas Universidades distintas, e na dúvida entre um curso ou outro, decidi tentar conciliá-los. Planejava me formar pela UERJ-FFP, que me habilitava para o magistério das séries iniciais e, mais tarde, concluir também o curso da UFF que, na época, além do magistério, oferecia habilitação para orientação, supervisão e administração escolar. Por dois anos cursei integralmente as disciplinas na UERJ/FFP e parcialmente algumas disciplinas na UFF. Como já era esperado, por razões pessoais várias e óbvias, além da indisponibilidade de horários, acabei abandonando o curso da UFF e dando prosseguimento ao curso oferecido pelo UERJ/FFP, realizado exclusivamente no turno da tarde, que na época correspondia ao mesmo horário que meus filhos estavam na escola. Considero que o curso de

Pedagogia proporcionou um encontro comigo mesma, um resgate da memória escolar prazerosa que eu havia deixado no passado.

Observei que a grade do curso de Pedagogia da UERJ-FFP destinava três disciplinas ao ensino da Matemática: duas abordavam conteúdos e conceitos matemáticos constantes no currículo dos anos iniciais, e a outra disciplina abordava a metodologia. Muitas colegas de curso apresentavam muitas dificuldades para lidarem com os conceitos matemáticos básicos e, inicialmente, este fato me chamou a atenção.

Após ter completado seis semestres no curso da UERJ-FFP, resolvi participar da seleção para o magistério da Rede Municipal de Niterói. Não objetivava ser selecionada, mas adquirir experiência com as provas do concurso. Para a minha surpresa, me classifiquei na 51ª posição e seria convocada em pouco tempo. Nesta época, eu ainda não havia concluído a licenciatura em Pedagogia, mas por possuir um certificado em nível médio, adquirido no curso de complementação, decidi aceitar a vaga.

### **Profissão docente, vida acadêmica e Mestrado: tramas e tessituras possíveis**

O professor é a pessoa. E uma parte da pessoa é o professor.  
(NIAS, 1991)

A ideia destacada em epígrafe, utilizada pelo professor/autor António Nóvoa em alguns de seus textos, me ajuda a compreender muitos aspectos que, ao longo do tempo, foram interagindo, definindo e delineando dimensões na minha vida pessoal e profissional. Segundo Nóvoa (1992), refletir sobre esta interação permite aos professores “apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (p. 25). A partir destes sentidos, e refletindo sobre os acontecimentos inscritos na minha narrativa, observo que algumas escolhas foram assumidas, ao invés de outras, tomando como horizonte as circunstâncias que se apresentavam na minha vida pessoal. Por ocasião de minha posse da vaga no concurso, realizado pela Fundação Municipal de Educação de Niterói, escolhi uma escola que se situava próxima à minha residência. O Colégio chamava-se *Escola Municipal Paulo Freire*, e ficou em obras por três meses, nos quais todo o corpo docente pensava e realizava o planejamento para o início do ano letivo que começou em maio de 2004. O início do trabalho fez com que o tempo

passasse bem rápido. A conclusão do curso de Pedagogia se aproximava e a minha vida encontrava-se novamente em uma rotina intensa: envolvida com o trabalho da escola, com a entrega de projetos e monografia, além dos preparativos para a formatura. Envolvendo muito esforço e renúncias, prossegui conciliando criação de filhos e trabalho.

Continuei trabalhando, sobretudo com o 5º ano de escolaridade. Causava-me muita surpresa a quantidade de alunos com idade entre 12 e 14 anos, alguns retidos mais de uma vez, que por apresentarem pouca compreensão das quatro operações matemáticas eram considerados não aptos a prosseguir para a série/ano seguinte. Alguns apresentavam pouca autonomia no uso dos algoritmos, outros não conseguiam aplica-los após a leitura e interpretação de situações problemas. Entendo com Machado (1998) que a matemática toma emprestado da língua materna a oralidade e as significações das palavras, que servem de suporte para a troca de informações entre ambos os conhecimentos. Desta forma, tenho percebido que é frequente a queixa de que a falta de domínio da língua materna pode repercutir negativamente na aprendizagem da matemática nos anos iniciais.

Observei, também, que os professores especialistas em matemática eram em número insuficiente para atender a todos os alunos dos anos finais. Alguns haviam se aposentado, outros licenciavam-se por doença, gravidez ou estudos, de maneira que, comumente, havia turmas sem professor. As vagas disponibilizadas em concursos eram poucas, por isso poucos eram recrutados, e a demanda era preenchida por professores interessados em dupla regência ou contratados.

Ao evidenciar essa necessidade, resolvi fazer uma licenciatura curta de matemática. Meu objetivo era complementar minha habilitação aproveitando os conteúdos de matemática que havia cursado em Economia, expandindo minha habilitação, e podendo dar aulas nos 3º e 4º ciclos de ensino, que atendem do 6º ano ao 9º ano de escolaridade. Após a conclusão deste curso, com caráter de pós-graduação, fui convidada, no ano de 2011, pela Coordenação de ensino de matemática dos 3º e 4º ciclos para participar de alguns projetos relacionados à aprendizagem da matemática para os anos iniciais. Durante o desenvolvimento deste trabalho, passei a conviver com os professores de 3º e 4º Ciclos, especialistas em matemática, os quais muito contribuíram com minha experiência enquanto professora dos anos iniciais que [também] ensina a matemática. O primeiro projeto

chamava-se “Matemática em foco”, e o segundo fazia parte do Programa de Consolidação das Aprendizagens, chamado “Avaliar para conhecer”.

No projeto “Matemática em foco”, os professores dinamizadores eram - em sua maioria - especialistas em matemática. Apenas eu e outra professora possuímos graduação em Pedagogia e atuávamos somente com alunos dos anos iniciais. Nossa presença no grupo foi admitida como sendo de grande contribuição para o desenvolvimento do projeto, uma vez que conhecíamos mais de perto o trabalho desenvolvido por nossos pares.

Antes de dar início ao projeto nas escolas, foi oferecida aos professores dinamizadores uma formação desenvolvida por alguns professores de matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, a fim de orientar o trabalho. Esta formação se deu em módulos ministrados em um sábado por mês, momento em que o grupo se reunia. Os módulos obedeciam a uma sequência. Assim, o primeiro módulo foi sobre o Sistema de Numeração Decimal, Adição e Subtração; o segundo foi sobre Ideias da Multiplicação e Divisão; o terceiro abordou as Frações e os Números decimais, e assim por diante.

Em cada formação, era oportunizado aos participantes conhecer práticas alternativas na abordagem dos conteúdos em matemática para os anos iniciais. Essas novas metodologias eram desenvolvidas nas escolas através de um trabalho conjunto entre o professor dinamizador do projeto e os professores regentes nas turmas de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos de escolaridade. Desta forma, os professores participantes do projeto dirigiam-se para as escolas propondo um trabalho em parceria com os professores regentes em sala de aula na construção do conhecimento matemático com os alunos. O objetivo deste trabalho era disponibilizar para os alunos outras formas de aprender matemática, com foco no uso de materiais concretos, jogos, atividades criativas e alternativas. Embora seja reconhecida a importância que esses recursos possuem no aprendizado, D’Ambrósio (1986) considera que, na educação matemática, o/a aluno/a ao utilizá-los precisará encontrar um sentido lógico e contextualizado para que suas ações, envolvendo o lúdico e os jogos, se articulem na formação de conceitos matemáticos considerados importantes. Desta forma, ao utilizar estes recursos, é fundamental que o objetivo não se limite apenas no jogo, na manipulação, nas brincadeiras, mas oportunize, através destes e de outros recursos, possibilidades para pensar “matematicamente”.

Outro ponto que merece ser destacado na realização das atividades deste projeto se refere à proposta de desenvolvimento das atividades em sala de aula sempre em parceria com os professores regentes. Neste sentido, observo que o projeto possuía outro “foco”, paralelo ao aprendizado dos alunos e alunas: o de promover, ainda que indiretamente, uma formação continuada em serviço abordando situações que envolviam o conhecimento matemático. Penso que, para este segundo foco, havia uma premissa implícita de que o professor dos anos iniciais possuía lacunas de formação para ensinar matemática aos seus alunos. Logo, o projeto poderia criar uma oportunidade de formação continuada com situações de ensino envolvendo a matemática para estes profissionais. De fato, algumas pesquisas (VASCONCELLOS e BITTAR, 2007; CURI, 2004; 2005) sobre a *formação do professor para o ensino de Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais*, face as novas demandas educacionais, têm evidenciado que muitos profissionais estão ingressando na profissão docente sem um conhecimento que lhes garanta atuar de forma segura ao ensinar Matemática, de modo que surge a necessidade de repensar os cursos de magistério e os programas de formação continuada para os professores polivalentes.

Os alunos, em sua maioria, apresentavam satisfação na realização das atividades propostas pelo projeto, que teve duração de dois anos na Rede Municipal de Niterói. As ações do projeto “Matemática em foco” foram e continuam sendo elogiadas pelos professores, diretores e coordenadores das escolas. Por este motivo, atualmente, o retorno do projeto vem sendo estudado pela Secretaria Municipal de Educação de Niterói.

Já o “Avaliar para Conhecer” foi um programa desenvolvido pela Fundação Municipal de Educação - FME, cujos professores foram selecionados para formular questões objetivas segundo a “Teoria de resposta ao item”. As questões elaboradas fariam parte de um banco de questões que seriam utilizadas na elaboração das avaliações. Para os alunos do 6º ao 9º ano, seriam avaliações com questões de várias disciplinas, porém para os alunos do 4º e 5º ano, as avaliações abrangeriam apenas questões de Língua Portuguesa e Matemática. A finalidade dessas questões era avaliar e diagnosticar a aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Niterói. Para serem validadas, as questões deveriam ser inéditas, além de ficar proibida a sua divulgação. Confesso que nunca havia participado de um programa com esse perfil, mas me apropriei de vários conhecimentos e informações que não possuía,



sobretudo no uso de descritores para formular questões. Foi uma experiência diferente.

No ano de 2012, senti necessidade de retornar para a vida acadêmica, tendo em vista a complementação da minha formação em Pedagogia. Inscrevi-me para o processo seletivo do curso de Especialização em Educação Básica na UERJ-FFP, conseguindo me classificar.

Ao retornar aos bancos acadêmicos, reencontrei alguns professores que estiveram presentes na minha graduação. Entre os professores que atuavam no curso da pós-graduação, já me eram familiares, desde a graduação, as professoras Inês Bragança, Gianine Pierro, Mairce Araujo e Jacqueline Moraes, das quais me recordava bem, inclusive de suas aulas e dinâmicas.

Pude perceber, no decorrer do curso, que dez anos longe da vida acadêmica, me proporcionaram um distanciamento significativo com o campo da pesquisa em Educação. Ainda que eu tivesse buscado aperfeiçoamento profissional em programas de formação continuada, estes não forneciam embasamento teórico suficiente para provocar reflexões significativas com relação à prática. Me deparei, por exemplo, com a inserção de uma gama de novos autores, cujos pensamentos e obras não havia conhecido na graduação, por conta da dinâmica das produções científicas. Tal fato me causou, inicialmente, insegurança e um sentimento de defasagem.

Havia neste curso uma proposta para iniciação ou continuidade da pesquisa acadêmica. Percebo que a pesquisa, na maioria das vezes, não é um caminho pré-definido, mas algo que vai se definindo ao longo da caminhada. Assim, como proposta inicial para aquele momento acadêmico, planejei investigar sobre a intensificação e a flexibilização do trabalho docente frente aos discursos neoliberais implícitos nas ações da política pública em vigor. No entanto, ao deflagrar a greve dos professores no município do Rio de Janeiro, em 8 de agosto de 2013, alguns discursos sobre os professores foram sendo produzidos, principalmente através das imagens e documentários da mídia. O teor de descaso embutido nos discursos me sensibilizou como profissional, afetando “meu olhar” e a minha localização no contexto social, político, cultural, enquanto professora que vivencia o cotidiano da escola pública. Passei, então, a pesquisar os percursos, a formação, a identidade e a profissionalidade do professor, além dos discursos sociais e historicamente

produzidos e reproduzidos a respeito da atuação desses profissionais, sobretudo na escola básica.

Após o término da especialização, sofri uma alteração no meu ambiente profissional: fui transferida para uma escola de educação integral chamada *Escola Municipal Anísio Teixeira*, cuja experiência descrevi na monografia da especialização. Entre tantas experiências neste local, algumas prazerosas, outras nem tanto, destaco a oportunidade de realizar um trabalho mais construtivo com relação à educação matemática. Devido a uma carga horária mais extensa, foi possível desenvolver várias atividades com os alunos do 3º ano de escolaridade, entre os quais destaco: a geometria lúdica, os instrumentos de contagem com sucatas e a matemática na culinária. Eram atividades que na escola com horário parcial não havia tempo suficiente para desenvolver com qualidade.

Fotografia 8 – Educação Matemática nos anos iniciais: Geometria com Jujubas e o uso de Receitas no ensino da Matemática



Fonte: Arquivo pessoal, 2014.

Percebi que tais situações matemáticas foram capazes de produzir uma aprendizagem mais significativa para os alunos em relação a este conhecimento, e concomitantemente um acréscimo de interesse entre os demais professores por outras formas de ver e perceber a matemática no cotidiano escolar.

No ano de 2014, foi desenvolvido o Pacto Nacional por uma Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com ênfase no letramento matemático, e embora eu não tenha participado dessa formação devido a negociações com a unidade escolar, pude acompanhar de perto as atividades, uma vez que a escola onde eu trabalhava era considerada local de reunião e formação dos professores alfabetizadores.

Este contexto matemático mais intensificado, vivenciado no meu ambiente de trabalho, colaboraram para reafirmar e aprofundar as reflexões que eu havia realizado ao longo da minha trajetória sobre o conhecimento matemático praticado nos anos iniciais: os professores dos anos iniciais têm se preocupado com a produção de situações matemáticas significativas para seus alunos, ainda que diante das fragilidades na abordagem deste conhecimento na sua formação inicial, além de “crenças arraigadas” sobre a matemática que foram constituídas em seu percurso escolar. Alinhar tais observações com as investigações produzidas acerca do trabalho docente foi o caminho pensado para construir meu projeto de pesquisa, pautado nos processos de aprendizagem e ensino da matemática no contexto da docência polivalente dos anos iniciais.

### **Da sala de aula ao Projeto de Reforço Escolar**

Ao final do ano de 2014, delineava-se um novo desenho em minha trajetória profissional. Ainda como regente de uma turma do 3º ano do ensino fundamental, na E.M. Anísio Teixeira, recebi uma proposta para compor a equipe de Coordenação do 1º e 2º ciclos<sup>6</sup> de Ensino da Rede Municipal de Niterói. Embora já tivesse desenvolvido outras atividades para além da sala de aula, aquela era a primeira vez, em onze anos de docência, que estaria distante do contato direto e diário com os alunos do ensino fundamental.

Inicialmente, em conversas com a professora Glória Anselmo - profissional responsável pelo desenvolvimento do trabalho na Coordenação de 1º e 2º ciclos – fui informada que, no desempenho da minha função junto à equipe, eu acompanharia o trabalho pedagógico das escolas de um determinado Polo<sup>7</sup>, realizando visitas periódicas às unidades de ensino.

Além disso, paralelamente à atividade de acompanhamento me foi proposto planejar ações de formação continuada em serviço, conjuntamente com os demais componentes da equipe que compunha a Coordenação de 1º e 2º ciclos, voltadas

---

<sup>6</sup> Segundo o Art. 4 da Portaria 087/2011, os ciclos do Ensino Fundamental regular serão organizados como se segue: I – o 1º Ciclo terá duração de três Períodos Letivos e atenderá alunos de 6, 7, 8 ou 9 anos de idade; II – o 2º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos de 9, 10, 11 ou 12 anos de idade.

<sup>7</sup> Para facilitar o acompanhamento das diversas escolas que compõem a Rede Municipal de Niterói, a Secretaria Municipal de Educação (SME) conjuntamente com a Fundação Municipal de Educação (FME), criou subdivisões regionais, as quais são designadas *Polo*. Ao todo são sete Polos de ensino na Rede Municipal de Niterói.

para a Educação Matemática e orientadas para os professores dos anos iniciais. Desenvolver um trabalho junto à Coordenação de 1º e 2º ciclos representava na minha trajetória profissional uma atuação que eu considero “do outro lado da moeda”, um outro lugar. Até aquele momento só havia atuado como regente de sala de aula, ou ainda como dinamizadora de projetos orientados para a sala de aula.

Se para a minha trajetória profissional se desenhava uma nova configuração, também para a vida acadêmica se esboçavam novos desafios. Ao iniciar o ano de 2015, eu precisaria conciliar as aulas presenciais nas disciplinas inerentes ao Mestrado Acadêmico em Educação, para o qual havia sido aprovada, com as novas funções junto à Coordenação de 1º e 2º ciclos da Rede Municipal de educação de Niterói. Novamente me pus a (re) elaborar o planejamento de uma rotina pessoal na qual eu pudesse dar conta das novas demandas: profissionais, acadêmicas e com a dissertação. Outros fios e traçados se apresentavam na minha trajetória. Outros desafios também...

Em relação ao mestrado em educação, imaginei um primeiro momento no qual cursaria as disciplinas para, somente depois, entrar em contato com o campo empírico iniciando minhas investigações. Pensei em selecionar algumas escolas da Rede Municipal de Niterói que me serviriam como *lócus* de pesquisa, bem como estabelecer parcerias com as professoras dos anos iniciais que participariam da minha pesquisa. Acontecimentos que, pelo meu planejamento, só ocorreriam no ano seguinte ao meu ingresso no Mestrado.

Percebo que aquele modo de pensar a pesquisa me remete àquilo que foi apreendido durante meu percurso de formação: que supostamente seria preciso primeiro adquirir certos conhecimentos específicos produzidos e divulgados pela Universidade, cursos, formações..., os quais posteriormente poderiam ser utilizados na pesquisa a ser feita no mestrado.

A concepção de estudo e pesquisa que atravessava o mestrado em educação e a proposta de trabalho de minha orientadora pressupunham viver a pesquisa sob outra lógica: articular simultaneamente a investigação empírica e a discussão teórica. Essa era uma dinâmica que para mim ainda era pouco conhecida.

Ao longo do caminho de pesquisa, algumas situações se alteraram, sendo necessário elaborar outras configurações para o que eu desejava investigar. Assim, ao chegar à Coordenação de 1º e 2º ciclos, fui informada que a partir de 2015 aquela instância passaria a ser denominada de *Diretoria de 1º e 2º ciclos*,

subordinada à Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, mantendo as mesmas funções de acompanhamento e assistência às unidades escolares, além do desenvolvimento de *Programas de Consolidação das Aprendizagens*<sup>8</sup>.

Ao mesmo tempo, no âmbito da referida Diretoria, fui surpreendida com outra proposta, diferente da qual eu havia sido convidada. A nova proposta previa o acompanhamento das ações de um projeto, vinculado ao *Programa de Consolidação das Aprendizagens*, que se iniciava na Rede Municipal de Niterói no ano de 2015, chamado *Projeto de Reforço Escolar* para o 2º ciclo de ensino. Aceitar o convite para trabalhar com o Projeto, assumindo-o como lócus de investigação, alterava significativamente os rumos da investigação que eu havia planejado. O Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino tinha como proposta oferecer aulas de reforço abordando os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática para alunos considerados com “lacunas na aprendizagem”. Assim, minha pesquisa foi orientada para investigar a educação matemática no âmbito do Projeto de Reforço Escolar, cuja questão diretriz encontra-se explícita na pergunta: *O que expressam os/as professores/as sobre a matemática praticada no âmbito do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino?*

Para tanto, a investigação que compõe esta dissertação buscou compreender o Projeto de Reforço Escolar, tomando o ano de 2015 como temporalidade de análise. Este ano foi definido levando em conta que foi nele em que me inseri como parte de sua equipe coordenadora, tendo acompanhado, em especial, as ações de formação continuada dos/as professores/as envolvidos no Projeto. Busquei compreender, através dos depoimentos e da escrita dos/as professores/as dos anos iniciais, como era compreendida e ensinada a matemática no âmbito do Projeto de Reforço Escolar.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, além das referências e dos anexos, sendo o memorial o primeiro capítulo.

O Capítulo 2 organiza-se a partir da *Apresentação do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino na Rede Municipal de Educação de Niterói*,

---

<sup>8</sup> Segundo a Portaria FME 126/14 art. 5º, “O *Programa de Consolidação das Aprendizagens* (PCA) tem como escopo propor estratégias de ensino com foco nos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sobretudo nos anos de escolaridade em que há maior índice de retenção, buscando garantir a permanência com aproveitamento de todos os educandos no processo de escolarização”. Embora esta portaria tenha sido publicada em 21/02/2014, constava no art. 18 que “os programas ora criados serão regulamentados por atos específicos [...]”. Regulamentação que para alguns programas acabou não acontecendo até o presente ano.

considerado o *locus* privilegiado desta pesquisa. Para tanto, formulo compreensões sobre o Projeto, identificadas após leitura do único documento que o baliza na Rede Municipal de Educação de Niterói. Prossigo neste mesmo capítulo atenta às prescrições contidas no referido documento, analisando o modo como foi implantado o Projeto junto as unidades escolares, além de abordar alguns diagnósticos sobre o desempenho dos alunos admitidos para a referida Rede de ensino, cuja alteração positiva era um objetivo perseguido. Compreendo que o Projeto de Reforço Escolar possui interlocução com um conjunto de ações implementadas verticalmente nas escolas, a partir de propostas que se articulam pelo viés das políticas públicas, sobre as quais busco tecer algumas considerações no tópico 2.5, parte final deste capítulo.

Com o objetivo de pensar sobre os caminhos investigativos dessa pesquisa, destinei o Capítulo 3, *Método de pesquisa e produção de dados*, para apresentar a opção metodológica, o grupo de professores/as de reforço selecionados para investigação, e os procedimentos metodológicos nos quais os dados foram produzidos.

Dedico o Capítulo 4, *As entrevistas: entrelaçando olhares e vozes*, para analisar e interpretar os dados, buscando compreender o que expressavam os/as professores/as sobre a matemática praticada no âmbito do Projeto de Reforço Escolar.

O capítulo 5 traz algumas *Considerações provisórias* no âmbito desta investigação.

A organização desta proposta de trabalho ancora-se em alguns objetivos específicos relacionados à temática apresentada, entre eles: (1) *Compreender como os/as professores/as concebiam o ensino da matemática para os alunos indicados para o Projeto de Reforço Escolar*; (2) *Investigar, a partir dos desdobramentos das práticas pedagógicas expressas pelos sujeitos, se havia distinção entre o ensino da matemática no âmbito do Projeto de Reforço Escolar e aquele que comumente é praticado nas salas de aula regulares*.

Esta pesquisa envolveu a análise de documentos, questionário de sondagem inicial, relatórios escritos pelas professoras, entrevistas audiogravadas nos Encontros dos Professores do Reforço Escolar. Trouxe também algumas imagens das atividades matemáticas desenvolvidas com alunos e alunas que participaram do Projeto.

Além disso, esta pesquisa buscou compreender as concepções de ensino e aprendizagem da matemática que orientavam as práticas pedagógicas das/dos professoras/os do Projeto.

Por fim, penso que os achados desta pesquisa favorecem a algumas reflexões na intersecção entre os campos de pesquisa da educação e da educação matemática, ao mesmo tempo em que torna visível algumas concepções de ensino da matemática pensadas tanto pelas políticas públicas quanto pelos/as professores/as.

## 2 APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE REFORÇO ESCOLAR PARA O 2º CICLO DE ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

Somente quando temos a possibilidade de apreender o heterogêneo no aparente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular é que adquirimos condições de realizar a ascensão do abstrato ao concreto de que fala o materialismo dialético.

(PATTO, 1990)

O trabalho de pesquisa que constitui esta dissertação parte de inquietações que foram sendo tecidas ao longo do tempo em que atuei como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma Rede Pública de Ensino Municipal, como já explicitado no capítulo anterior. Algumas destas inquietações geraram perguntas que nesta dissertação busco responder, tais como: como tem sido ensinada e aprendida a matemática escolar nos anos iniciais do ensino fundamental? O que expressam os/as professores/as sobre a matemática praticada no âmbito do Projeto de Reforço Escolar? Que concepções de ensino foram pensadas para orientar a prática pedagógica neste contexto? Em que dimensão a matemática ensinada e aprendida pelos/as professores/as no âmbito do Projeto de Reforço Escolar se difere da praticada com os/as alunos/as em salas de aulas regulares?

Neste capítulo, busco discutir pelo menos parte das indagações, em especial: O que é o Projeto de Reforço Escolar - foco de minha investigação? Que documentos embasam sua implantação? Como surge? Quando? Por quê? Que interesses atravessam sua formulação? Que ações institucionais estão previstas como parte do Projeto? Como funciona o Projeto no cotidiano?

Esta pesquisa é, em parte, tecida por vozes e olhares de diferentes sujeitos que produzem o cotidiano das escolas públicas. São vozes de professores e professoras que não podem ser compreendidos como tábula rasa, já que trazem consigo percepções e concepções de matemática, área de conhecimento em foco no Projeto de Reforço Escolar.

Tentar compreender um contexto educativo específico, como o Projeto de Reforço Escolar, no qual a matemática nos anos iniciais é vivida – por um lado como conhecimento relevante, e por outro como saber excludente – foi um desafio que me propus na investigação que desenvolvi no âmbito do mestrado em educação.



Nesta dissertação, trago uma abordagem teórico-metodológica que dá visibilidade a acontecimentos vividos no *lócus* de investigação e que também me permitem dizer acerca da “matemática dos anos iniciais” praticada pelos chamados “professores polivalentes”.

Ao investigar a matemática praticada por professores/as dos anos iniciais no âmbito do Projeto Reforço Escolar, considero estar tratando de uma condição singular, embora articulada ao contexto da docência *polivalente*. Dentro desta perspectiva, vejo como importante conhecer alguns sentidos socialmente atribuídos ao trabalho dos professores *polivalentes*, uma vez que poderão ajudar na compreensão de limites e tensões que surgem no decorrer do desenvolvimento do trabalho pedagógico com a matemática neste contexto.

*Polivalente* é uma palavra que, segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), possui alguns sinônimos: *multifuncional*, *multivalente*, *plurivalente*, *versátil*, *multifacetado...*, expressões que servem para dizer que, em geral, uma só pessoa/profissional realiza várias funções. O termo *polivalente* também pode ser utilizado para fazer distinção entre os/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental, que lecionam todas as áreas de conhecimento, e os professores considerados “especialistas” por terem uma formação em campos de conhecimento específicos. Estes últimos comumente atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Neste sentido, em geral, os/as professores/as dos anos iniciais são também chamados de *unidocentes*<sup>9</sup>. Outro termo que encontramos na literatura com similar sentido é *multidisciplinares* ou *generalista de classe*.

Na tentativa de entender um pouco mais sobre a utilização do termo *polivalente* para designar a atividade desenvolvida pelos/as professores/as dos anos iniciais, me apoiei em Lima (2007) e em sua tese de doutorado intitulada *Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir das escolas públicas*. Nela, a autora afirma que o professor polivalente dos anos iniciais é:

O sujeito capaz de apropriar-se de conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento que compõem atualmente a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de articulá-los desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. Ser professor polivalente

---

<sup>9</sup> Professor unidocente – profissional que trabalha em todos os campos do conhecimento ministrado nas várias disciplinas do currículo escolar. Expressão utilizada no corpo do texto constitutivo do Censo Escolar 2007.

significa saber ensinar essas diferentes áreas e também apropriar-se de valores inerentes ao ato de ensinar “crianças pequenas”, e interagir e comunicar-se qualitativamente bem com esses educandos (LIMA, 2007. p. 65).

Lima (2007) destaca que o/a professor/a dos anos iniciais é aquele/a que, ao mesmo tempo em que se apropria de saberes em várias áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia...), precisa articulá-las com a habilidade para ensinar crianças pequenas, sendo necessário utilizar estratégias de interação e comunicação específicas.

Diferentes avaliações podem ser encontradas acerca do trabalho do/a professor/a, sobretudo dos anos iniciais, profissionais que, para Nóvoa,

Por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. Pede-se lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada (NÓVOA, 1998, p. 34).

Entendo, a partir das considerações de Nóvoa (1998), que há uma ausência de consenso social com relação ao trabalho do/a professor/a. Também sentimos pouca valorização profissional, refletida principalmente no pagamento de baixos salários. Se por um lado as disposições legais, LDB, CNE, PNE<sup>10</sup>, têm atribuído a este profissional o desenvolvimento de múltiplas habilidades, por outro lado ainda é recorrente o discurso que afirma a ausência de preparo do/a professor/a para atender às múltiplas, crescentes e diferentes demandas da educação básica. Na avaliação do trabalho do/a professor/a, D'Ambrosio (1996) identifica a existência de testes, critérios, regras e pesquisas que buscam reconhecer a qualidade do trabalho do professor no exercício de sua função. No entanto, o autor evidencia outras qualidades que considera igualmente importantes no desempenho do trabalho docente, como a dedicação e a preocupação com o próximo, sentidos que não podem ser mensurados nos testes. Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia” de 1987, indica o que ele chama de “saberes necessários à prática educativa”, destacando que ensinar exige “disponibilidade para o diálogo”; “saber escutar”;

---

<sup>10</sup> LDB 9394/96, Plano Nacional de Educação (PNE), CNE – Resolução nº 2 de 1 de Julho 2015, Art 2º.

“humildade”; “bom senso”; “tolerância”; “convicção de que a mudança é possível”; entre outros.

Seriam estes saberes, indicados por Freire e D’Ambrosio, os saberes fundamentais na docência polivalente, e, em especial, no trabalho pedagógico desenvolvido no Projeto de Reforço Escolar? Quais seriam? É possível lista-las?

Atenta ao limite desta investigação, e sem poder aprofundar essas questões apresentadas acima, o que percebo é que no exercício do trabalho docente há características singulares inerentes aos/às professores/as. Professores/as recorrem aos mais diferentes saberes. São saberes específicos construídos no percurso vivido, além de crenças e atitudes que se encontram imbricados e entretecidos nas experiências. Tornam-se ingredientes importantes para dar forma ao trabalho desenvolvido por estes/as profissionais, na maioria das vezes ultrapassando o modelo apreendido e incorporado exclusivamente pela formação inicial. Tratam-se de saberes que se organizam na/com/pela/para experiência docente e que são atravessados por uma multiplicidade de sentidos. Penso que, usualmente, são a esses saberes que os/as professores/as têm recorrido, muitas vezes na tentativa de driblar o imprevisto, o inusitado, situações quase sempre recorrentes nas relações construídas entre o ensinar e o aprender. Me remeto a minha própria prática para produzir essa reflexão, percebendo quantas vezes eu elaborava e reelaborava meu planejamento, na tentativa de que este fosse melhor adequado às condições materiais que eu encontrava nas escolas e ao perfil do grupo de alunos com os quais eu iria trabalhar. As complexidades encontradas no cotidiano escolar têm acarretado (re) significações quanto a prática docente, principalmente com situações que, segundo Gatti (2010), tendem a aumentar a distância entre aquilo que é idealizado para a profissão e o que de fato é encontrado nas escolas – um contexto em que a imprevisibilidade da prática não tem sido uma exceção, mas uma constante.

Tomando como referência o ensino e a aprendizagem da matemática no contexto da docência polivalente dos anos iniciais, explicitada pela questão *“O que expressam os/as professores/as sobre a matemática no âmbito do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino”*, considero que os sujeitos investigados são *professores que [também] ensinam matemática*. Segundo Fiorentini et al (2005), há poucos estudos sobre a formação inicial e continuada dos *professores que ensinam matemática* – denominação usada pelo autor para se referir aos

professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que embora não se autodenominem professores/as de matemática, também ensinam matemática, sendo necessário para isso uma formação.

Um dos objetivos de Curi (2004) em sua tese de doutorado intitulada *Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos*, foi analisar historicamente como os cursos de formação dos professores polivalentes abordavam a formação para ensinar matemática aos alunos dos anos iniciais. Para isso, investigou através de documentos legais como foram instituídos os cursos de formação de professores no Brasil desde a fundação do Curso Normal. Os dados resultantes de sua pesquisa sobre o conhecimento para ensinar matemática nos anos iniciais adquiridos através dos cursos de formação polivalente evidenciaram que:

Nos cursos atuais de formação de professores polivalentes, salvo raras exceções, dá-se mais ênfase ao 'saber ensinar' os conteúdos, sem preocupação com a sua ampliação e aprofundamento [...] geralmente caracterizam-se por não tratar ou tratar apenas superficialmente dos conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor irá trabalhar (CURI, 2004, p.20).

Curi (2004) analisa que, de um modo geral, os conhecimentos “de” e “sobre” a matemática são fragilmente abordados, tanto nos cursos de nível médio, quanto no superior em Pedagogia. Mesmo sendo esta publicação datada de 2004, sua crítica ainda é atual. Tal fragilidade deve-se, sobretudo, ao escasso tempo destinado à abordagem da matemática, enquanto objeto de ensino, nos cursos de formação polivalente. Em 90% dos cursos pesquisados por Curi (2004), foram priorizadas questões metodológicas, e ainda assim em disciplinas com carga horária reduzida, dados que corroboram com os estudos de Gatti (2010).

Ao analisar as propostas curriculares de 71 cursos de Pedagogia no Brasil, Gatti (2010) concluiu que, em média, apenas 7,5% das disciplinas desses cursos destinam-se aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais, dado que revela que “os conteúdos específicos das disciplinas a serem ensinadas na sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial” (p. 1368). A autora ainda destaca que “as ementas registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar;

entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar” (ibid, p. 1371).

Ao tomarem como referência as fragilidades da formação matemática dos/as professores/as polivalentes dos anos iniciais, Nacarato, Mengali & Passos (2015), propõem uma reflexão sobre os desafios que os professores polivalentes encontram para “ensinar o que nem sempre aprenderam” (p. 15). Para as autoras, os/as professores/as polivalentes têm tido poucas oportunidades para construir, na sua formação inicial, um conhecimento matemático capaz de responder às necessidades curriculares.

Desta forma, a maneira que cada professor/a vê e pensa a matemática, antes mesmo de concluída a sua formação inicial, traz influências sobre suas práticas em sala de aula. A fragilidade na abordagem do conhecimento matemático durante a formação inicial do professor polivalente tem favorecido para que este profissional reproduza as práticas por ele vivenciadas na escola, colaborando para que “crenças arraigadas” contribuam na constituição da prática profissional.

Retomando a apresentação do Projeto de Reforço Escolar, considero que este fazia parte da política educativa no âmbito das escolas públicas da cidade de Niterói. O nome é emblemático e nos permitiria uma longa discussão acerca do que seja ensinar e aprender matemática numa perspectiva de “reforço”. Destaco a importância de levarmos em conta que *a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial* (BAKHTIN, 1995, p. 92). Como nos adverte Bakhtin, as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações, em todos os domínios (idem, p.41). Assim, discutir um tema como o que está em pauta requer entender que há fios e desafios imbricados, o que significa buscar pesquisar a educação na sua complexidade. Sei que muitas vezes não alcanço tal meta, simplificando aquilo que não deveria, mas pesquisar é aprender a pesquisar. É aprender a ler. Aprender a escrever.

A fim de investigar o Projeto Reforço Escolar, busquei documentos que o balizaram. O resultado desta etapa da investigação reflete a dificuldade na construção de arquivos e memórias das ações individuais e coletivas no campo educativo. A análise do único documento que baliza o Projeto Reforço Escolar (FME, 2015) enquanto ação político-pedagógica desenvolvida no âmbito da Rede Municipal de Educação da cidade estudada é bastante reveladora. Faz-se possível perceber que este documento abriga, em seus pressupostos gerais e em suas entrelinhas

argumentativas, certa concepção de aluno e docente sintonizados com a ideologia do déficit. Esta concepção é amplamente criticada por autores como Soares (1997), ao afirmar que, se o aluno não aprende, a culpa deve estar em suas supostas carências: culturais, linguísticas, familiares, alimentares.

Assim, a ideia da “lacuna” no processo educativo se torna uma retórica importante, reforçada pelos textos oficiais e confirmada por um olhar que vê o outro como “carente”, como despossuído do que lhe seria necessário.

O Projeto de Reforço Escolar, tendo sido criado em 2015 como parte das ações da Diretoria de 1º e 2º Ciclos, está focalizado nos estudantes do 2º ciclo, tendo em vista a necessidade de melhoria das avaliações externas da Rede em pauta. Como exemplo, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De um total de 47 escolas da rede Municipal destinadas a atender o 1º e 2º ciclo de ensino, 40 aderiram ao projeto. Deste total, 37 escolas possuíam atendimento efetivo em setembro de 2015. Foram contabilizados 48 professores no atendimento às 37 escolas. Destes docentes, 33 profissionais pertenciam ao quadro efetivo da Rede e 15 possuíam contrato temporário. Estes dados revelam que cerca de um terço dos docentes não possuíam vínculo permanente com a rede de ensino em questão.

A Coordenação de 1º e 2º ciclos, a partir de 2015 denominada de *Diretoria de 1º e 2º ciclos*, é subordinada à Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, possuindo funções de acompanhamento e assistência às unidades escolares, além do desenvolvimento de *Programas de Consolidação das Aprendizagens*<sup>11</sup>.

No âmbito da referida Diretoria, fui convidada a atuar. A proposta previa o acompanhamento das ações de um projeto, vinculado ao *Programa de Consolidação das Aprendizagens*, que se iniciava na Rede Municipal de Niterói no ano de 2015, chamado *Projeto Reforço Escolar* para o 2º ciclo de ensino. Ao aceitar o convite, recebi um documento de caráter informal, não tendo sido publicado oficialmente, sobre o Projeto a ser instituído na Rede. Estruturado em duas páginas

---

<sup>11</sup> Segundo a Portaria FME 126/14 art. 5º, “O *Programa de Consolidação das Aprendizagens* (PCA) tem como escopo propor estratégias de ensino com foco nos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sobretudo nos anos de escolaridade em que há maior índice de retenção, buscando garantir a permanência com aproveitamento de todos os educandos no processo de escolarização”. Embora esta portaria tenha sido publicada em 21/02/2014, constava no art. 18 que “os programas ora criados serão regulamentados por atos específicos [...]”. Regulamentação que para alguns programas acabou não acontecendo até o presente ano.

e destinado aos/as Pedagogos/as das escolas, o documento que balizava o projeto (FME, 2015) sinalizava algumas orientações básicas para a condução do Programa de Aceleração das Aprendizagens e para o Projeto Reforço Escolar 2015. Embora o documento mencionasse que traria orientações também para o Programa de Aceleração das Aprendizagens, observei, através de sua leitura, que todas as orientações eram direcionadas para a condução do Projeto Reforço Escolar, as quais se encontravam subdivididas em tópicos: *Organização, Acompanhamento, Avaliação, Proposta específica, Planejamento e Cronograma dos encontros de formação na FME.*

Em se tratando de um projeto direcionado para o 2º Ciclo de ensino, a estruturação e organização pedagógica do Projeto de Reforço Escolar era realizada pela Diretoria de 1º e 2º Ciclos, na pessoa da professora Glória Anselmo e das representantes do reforço, em diálogo com as escolas. Cabia, portanto, a outras instâncias da Secretaria Municipal de Educação de Niterói as informações quanto aos custos institucionais do referido Projeto.

Quanto a organização, a proposta de trabalho prescrita no referido documento concebia a realização de aulas de “reforço escolar” por professores dos anos iniciais para alunos considerados com “dificuldades de aprendizagem” nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa.

O reforço escolar destina-se aos alunos do 2º ciclo (4º e 5º anos) que, além de apresentarem idade avançada, trazem também dificuldades de aprendizagem nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Será oferecido nas unidades escolares a partir da avaliação diagnóstica a ser aplicada aos alunos do 4º e 5º ano de escolaridade, cujo desempenho se apresente insatisfatório frente às habilidades esperadas para o referido ciclo (FME, 2015, p. 1).

Acompanhar o desenvolvimento das ações do Projeto Reforço Escolar exigia de mim atenção e dedicação diferenciadas da prática docente que antes desenvolvia nas escolas, portanto uma nova experiência profissional. Diante da intensidade das relações que eu vivenciava e que viria a vivenciar na esteira do Projeto, junto aos professores do Reforço Escolar que estariam atuando nas escolas, considerei importante investigar sistematicamente esta experiência. Se tornou meu tema de pesquisa e transformou-se nesta dissertação.

Considero que a palavra “Reforço”, utilizada para nomear as ações do projeto, soa emblemática e nos convida a investigações “dentro e fora” do campo da

educação. O prefixo “re” é de origem latina e seu sentido vincula-se ao movimento para trás, repetição (TERRA, 2002). Assim, os termos “re-manejar”, “re-orientar”, “re-agrupar” e “re-forçar” articulam-se ao sentido de repetir ações anteriormente realizadas. Para o termo “reforçar” o significado é “tornar a forçar”; “tornar mais forte”; mais sólido... Dentro deste sentido, é oportuno indagar: *reforçar o quê? Tornar mais forte o quê? Em educação, o que deve ser reforçado? A aprendizagem ou a dificuldade? A complementação do trabalho em sala de aula ou a exclusão efetiva do aluno?* Segundo a finalidade para a Rede Municipal de Educação de Niterói, o *Reforço Escolar* assemelhava-se a ações que foram desenvolvidas em gestões anteriores, denominadas de “Reagrupamento” e “Reorientação da Aprendizagem”, cuja perspectiva era a “correção de falhas” ou “recuperação paralela” no decorrer do processo educativo – ação que, na atual gestão, é chamada de “Reforço Escolar”.

Segundo o documento (FME, 2015), o Projeto Reforço Escolar 2015 destinava-se “aos alunos do 2º ciclo (4º e 5º anos), que além de apresentarem idade avançada, traziam também dificuldades de aprendizagem nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa”. A expressão “*além de apresentarem idade avançada*” havia sido utilizada de maneira equivocada no trecho do documento, uma vez que *ter idade avançada* era um perfil dos alunos que eram atendidos pelo *Programa de Aceleração das Aprendizagens* – essencialmente destinado à correção de fluxo e já em curso na Rede Municipal de Educação de Niterói. Posteriormente, tal equívoco foi elucidado através do Ofício 056/2015:

Sobre o Projeto de Aceleração e o Projeto de Reforço Escolar, vimos esclarecer que trata-se de duas propostas diferenciadas, cujo objetivo comum que os une é a melhoria da aprendizagem dos alunos. A Aceleração visa atender os alunos com distorção idade/ciclo. O reforço escolar está voltado para os alunos que estão na faixa etária adequada, mas apresentam lacunas em suas aprendizagens (FME/SDE Ofício 056/2015 - trecho).

Observo, com relação às prescrições apresentadas no texto do documento, no que se refere à efetividade de ambos os projetos no âmbito das unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói, que os mesmos tinham como pretensa proposta veiculada promover “a melhoria da aprendizagem dos alunos”, viabilizando o fluxo. Entretanto, os esclarecimentos feitos através do Ofício 056/2015 diferenciavam os dois Projetos quanto à especificidade de atendimento. O Programa de Aceleração das Aprendizagens se apresentava objetivamente como um



programa de correção de fluxo destinado aos alunos repetentes ou multirrepetentes, enquanto o Projeto Reforço Escolar destinava-se aos alunos na faixa etária supostamente “adequada”. Entretanto, ambos os Projetos propunham o desenvolvimento de ações pedagógicas de caráter “compensatório”, com o intuito de “corrigir falhas”, para que os alunos considerados com “lacunas em sua aprendizagem” ou “desempenho insatisfatório” pudessem atingir as habilidades estabelecidas e desejadas para o 2º ciclo de ensino.

O Projeto de Reforço Escolar e o Programa de Aceleração das Aprendizagens faziam parte do bojo das ações desenvolvidas no *Programa de Consolidação das Aprendizagens*. A proposta institucional para ambas as ações encontrava-se fundamentada nas resoluções expressas pela Portaria FME 087/2011, Capítulo I, Artigo 11, no qual considera que “o aluno poderá passar por processos de Reagrupamento, a ser organizado e realizado pelos Professores dos Grupos de Referência, com a finalidade de promover ações pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, cultural, social e afetivo”; articuladas as resoluções do Capítulo III, Artigo 31, que prevê a “recuperação paralela ao longo de cada ciclo”. As ações específicas do Programa de Aceleração das Aprendizagens encontravam-se dispostas no Artigo 33, do mesmo Capítulo, o qual prevê para os alunos do Ensino Fundamental Regular “que no início de cada Período Letivo estiver em distorção idade/ciclo, de acordo com as idades expressas no Art. 4º, passarão por processo de reagrupamento e otimização da aprendizagem, que será objeto de Portaria específica, que fixará normas e diretrizes para organização do Projeto”. (Portaria FME 087/2011, p.10).

Destaco que as considerações destas Portarias, que regulamentavam ambas as ações, estavam em concordância com a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que em seu Capítulo II, Artigo 24, inciso V, prevê que haverá “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”, e “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar” (BRASIL, 1996). Percebo que, historicamente, as disposições expressas nas leis, utilizadas para regulamentar as ações que visam “corrigir falhas” no processo educativo, têm se mostrado insuficientes para eliminar os problemas educacionais que pretendem solucionar, contribuindo para a (re) elaboração de novas/velhas estratégias. Destaco, neste sentido, que tal insuficiência pode ocorrer exatamente porque o foco dessas “falhas”

tem se centrado nos/as alunos/as, e não na (re) organização do sistema de ensino, das práticas pedagógicas e da formação docente, entre outros aspectos.

No intuito de ampliar as compreensões acerca das ações pedagógicas que caracterizam o processo educativo na referida Rede, cabe lembrar que o trabalho é organizado em *Ciclos*, em substituição à seriação, tendo sido implantado através da Portaria 03/1998 e pedagogicamente organizado pela Portaria 087/2011. Na organização escolar em Ciclos para a Rede Municipal de Niterói está previsto, segundo Art. 31 da mesma Portaria, a “promoção continuada durante os anos de um mesmo Ciclo do Ensino Fundamental Regular”, não havendo, portanto, permanência do aluno entre os anos do respectivo ciclo, mas possibilidade de retenção/permanência ao final de cada ciclo.

Freitas (2003) sugere uma análise mais detalhada com relação à generalização da expressão “Ciclos”, usada correntemente para designar algumas formulações e estratégias de (re) organização escolar.

Trata-se da diferenciação entre a estratégia de ‘organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno’ e de ‘agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno’[...] a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços, enquanto a segunda é instrumental – destina-se a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio (reforço, recuperação etc.) (FREITAS, 2003, p. 9).

Para o autor, é preciso cautela ao concluir que uma proposta que permita apenas agrupar séries de modo instrumental, sem preocupar-se com a construção de uma experiência significativa para o aluno, represente um trabalho em Ciclos. Ao observar a realidade educacional vivenciada na Rede Municipal de Educação de Niterói, percebo que características da escola seriada ainda coexistem na proposta ciclada. Embora para a constituição do Ciclo tenha sido admitida a junção de dois ou três anos de escolaridade, algumas formas naturalizadas da organização escolar para o ensino fundamental ainda permanecem inalteradas: fragmentação e hierarquização curricular, rigidez na organização com períodos determinados e fixos, além da prática da avaliação com caráter classificatório baseada no desempenho dos alunos. São fatores que acabam por favorecer a criação de dilemas, contradições e tensões no desenvolvimento do trabalho docente.

O Projeto Reforço estava orientado para o 2º ciclo de ensino, composto por alunos do 4º e 5º anos de escolaridade. Enquanto os alunos do 4º ano teriam a

garantia da progressão continuada, os alunos do 5º ano – grupo prioritário – poderiam ao final do ano letivo de 2015, ser promovidos para o ciclo seguinte, ou permanecerem no mesmo ciclo caso fossem retidos, além de participarem da Prova Brasil – avaliação nacional em larga escala aplicada a cada dois anos aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental na rede pública de ensino.

A leitura de alguns documentos, entre eles o *Referencial Curricular 2010 – uma construção coletiva* e *A escola que queremos: repensando a organização pedagógica da rede municipal de Niterói*, produzidos pelos profissionais que integram a Rede Municipal de Educação de Niterói, me possibilitou perceber que há uma preocupação em atualizar a proposta pedagógica municipal, de modo que esta abarque as questões oriundas do cotidiano escolar e estejam em consonância com as novas pesquisas realizadas no campo da educação. Entretanto, atentando especificamente para as ações propostas pelo Projeto Reforço Escolar, em consonância com a pesquisa bibliográfica (SAVIANI, 2012; FREITAS, 2003, 2012; PATTO, 1990) que tenho realizado, percebo que, historicamente, a recorrência na elaboração de projetos delineados com perspectivas compensatórias e/ou remediativas tem demonstrado inabilidade em resolver aquilo a que se propõe. Em geral, tentam reverter fatores (evasão, repetência, aprovação com baixo índice de aprendizagem), utilizando estratégias e recursos pedagógicos que, embora revestidos com uma “nova roupagem”, tem proposto “mais do mesmo”.

Segundo Patto (1990), as políticas educacionais de caráter compensatório começaram a ser adotadas no Brasil desde a década de 70, tendo como pressuposto a teoria da “privação cultural” ou “carência cultural”. Partem da justificativa de que as crianças, geralmente de classes populares, não estariam suficientemente “preparadas” para a “aprendizagem escolar”. Neste caso, haveria necessidade de oferecer a estas crianças experiências compensatórias em face às “deficiências” supostamente apresentadas por elas. Sobre o “caráter compensatório” dos programas, especialmente a partir da década de 70, Saviani (2012) faz um alerta ao considerar que

Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. [...] atribui-se à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos

praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional (SAVIANI, 2012, p. 33).

Saviani identifica que os programas de educação compensatória se baseiam na crença de uma escola “redentora”, inclusive capaz de agir sobre fatores externos ao processo educativo. Tais programas propunham nivelar as precondições de aprendizagem pela via da compensação das desvantagens das crianças oriundas das classes populares, interpretando, assim, como função básica da escola, promover a equalização social através da “compensação” das supostas “deficiências” trazidas pelos alunos – familiares, nutricionais, emotivas, cognitivas... Dentro desta perspectiva de “compensações das deficiências prévias” ao processo educativo, Saviani (2012) e Patto (1990) identificam uma estreita ligação entre educação compensatória e o que chamaríamos hoje de Educação Infantil - problematização que foge ao âmbito desta pesquisa, mas que ajuda compreender a tendência atualmente em curso na América Latina de valorização da Educação Infantil como “solucionadora do problema do fracasso escolar” no primeiro segmento do ensino fundamental.

Sem negar a importância que a proposta do Projeto Reforço Escolar representava para a Rede Municipal de Educação de Niterói e para os profissionais que atuavam no processo educativo, cabe indagar se esta ação não seria mais uma tentativa para “contornar o problema em lugar de atacá-lo de frente” (Saviani, 2012, p. 34). Entendo, a partir das contribuições do autor, que, historicamente, as políticas compensatórias e de viabilidade do fluxo tentavam compensar as supostas “deficiências dos alunos das classes populares”, o que, pela recorrência destas “deficiências”, acabavam por neutralizar a “eficácia” da ação pedagógica. Esta crença implícita na inferioridade intelectual daquelas crianças acabava por inviabilizar a produção de outras interpretações acerca da ação educativa.

Voltando à análise de outras prescrições contidas no documento (FME, 2015), agora com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido através do Projeto Reforço Escolar junto às unidades escolares, destaco que este foi desenvolvido por professores/as dos anos iniciais, que não o/a regente de turma, com uma periodicidade proposta no documento.

Acontecerá duas vezes por semana nas escolas, com duração de duas horas por dia. O horário será montado pela unidade escolar considerando os espaços e os tempos disponíveis. Poderão ser utilizados: sala de leitura,

laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de arte, sala de aula, etc. A princípio, os alunos deixarão o grupo de referência de origem nestes momentos. Será oferecido por professores que não atuam cotidianamente com os alunos (FME, 2015, p. 1).

O trabalho desenvolvido por estes profissionais consistia em elaborar práticas educativas, contemplando conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, para atendimento aos alunos indicados para o Reforço. Observo que esta organização produzia a constituição de um trabalho “paralelo” ao acontecido na sala de aula do aluno, uma vez que era realizado no mesmo turno, tendo o aluno que se ausentar das aulas ministradas pelo/a seu/sua professor/a para participar das aulas de reforço.

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se aos locais para o desenvolvimento do Projeto. Dada a diversidade das condições materiais das escolas que compunham a Rede Municipal de Educação de Niterói, a escolha de um local apropriado para a realização das atividades de reforço ficava a critério da escola, e poderia ocorrer em locais diversos conforme evidenciado no texto do documento.

Enquanto algumas escolas dispunham de um local apropriado, outras tinham dificuldade para encontrar algum espaço, inclusive que comportasse outro professor com o quantitativo de alunos indicados para o reforço pela unidade de ensino. Neste sentido, entendo que aquilo que era idealizado pelo/a professor/a com relação ao espaço disponibilizado para o trabalho nem sempre correspondia às condições concretas das escolas.

Mesmo realizando esporádicas visitas às escolas para acompanhamento do Projeto, a fonte mais constante de produção de dados sobre os acontecimentos vivenciados nas escolas se deu pela escuta das falas dos/as professores/as que atuaram no Reforço Escolar. O contato que eu matinha com estes profissionais era garantido e promovido através dos “Encontros de professores do Reforço” – quinzenais e obrigatórios – prescritos no documento.

O planejamento acontecerá quinzenalmente, às quartas-feiras, sob a supervisão da Diretoria de 1º e 2º ciclos [...] O planejamento de 4ª feira ocorrerá de duas maneiras:

1 semana na escola, em diálogo com as professoras da turma;

1 semana na FME, sob a orientação da equipe de reforço escolar, com duração de 4 horas [...] (FME, 2015, p. 1).

Neste caso, o planejamento das atividades a serem realizadas com os alunos do Reforço acontecia sempre às quartas-feiras, sendo uma semana dentro da própria Unidade Escolar, acompanhado pela equipe de articulação pedagógica da unidade, e na semana seguinte junto às representantes que coordenavam as ações do Projeto nos espaços da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME).

Cabe destacar que estes “Encontros de professores do Reforço” se constituíram em espaço/tempo privilegiado para a produção de dados da minha pesquisa de mestrado. Neste lugar, saberes, lições e conselhos eram mutuamente compartilhados através das interações construídas coletivamente entre os sujeitos. A convivência profissional proporcionada por estes momentos representou para mim tanto uma oportunidade de pesquisa, quanto uma nova experiência pessoal e profissional. Uma sucessão de acontecimentos que, ao serem narrados, favoreceram momentos de reflexão e pesquisa sobre a própria prática.

## **2.1 Avaliação diagnóstica, seletividade e situações de fracasso escolar**

Ainda atenta à análise e interpretação do documento com orientações para o Reforço Escolar, encontro a “avaliação diagnóstica” como referência para indicação/inclusão dos alunos no Projeto Reforço Escolar. Apesar de fazer parte dos discursos gerais sobre avaliação escolar, não há muita clareza sobre o que seria “avaliação diagnóstica”, tampouco o documento explicita.

[...] Será oferecido nas unidades escolares a partir da avaliação diagnóstica a ser aplicada aos alunos do 4º e 5º ano de escolaridade, cujo desempenho se apresente insatisfatório frente às habilidades esperadas para o referido ciclo (FME, 2015, p. 1).

Cada unidade escolar aplicará a avaliação diagnóstica para a definição dos grupos para atendimento. Em seguida, deverá remeter à Diretoria de 1º e 2º Ciclos a listagem dos alunos que comporão o reforço escolar, acompanhada das respectivas avaliações. Estas serão corrigidas pelos professores regentes, a quem caberá a indicação dos alunos que precisam de atendimento diferenciado (FME, 2015, pp. 1-2).

No final do mês de fevereiro de 2015, 21 escolas enviaram para a Diretoria de 1º e 2º Ciclos as “avaliações diagnósticas” que realizaram com os seus alunos assim que se iniciou o ano letivo, seguindo as prescrições do documento FME (2015). As

escolas anexavam as avaliações e uma listagem contendo o nome e o ano de escolaridade/grupo de referência de cada aluno indicado para o Projeto. Ao todo, inicialmente, pudemos identificar o envio de 746 provas, e ainda não havia informações do envio das demais escolas.

Cabe ressaltar que a responsabilidade pela seleção dos alunos indicados para participarem do Projeto Reforço Escolar ficava a critério de cada escola. Apesar da obrigatoriedade de um instrumento de avaliação, elaborado e enviado pela FME, que consistia em 7 questões, este não era o único meio a determinar a participação do aluno no Projeto. Tampouco era necessário, após as correções, atribuir uma nota para a prova que o aluno realizava. O julgamento do professor regente de turma sobre o aluno seria soberano e não os resultados do instrumento formal e oficial.

Esse aspecto permite algumas reflexões. Uma delas diz respeito a funcionalidade do modo de seleção dos alunos para Projetos institucionais como este. Se a “prova”, ou “avaliação diagnóstica”, não era determinante para a indicação, por que era obrigatória? Que critérios foram elencados para a definição das questões da “prova”? Como foi corrigida pelos/as docentes?

Foi solicitado pela Diretoria de 1º e 2º Ciclos que cada unidade escolar anexasse ao conjunto de avaliações enviadas a FME uma listagem nominal de todos os alunos indicados para o Projeto Reforço Escolar. Através da contagem desses alunos, eram formados grupos de atendimento na escola de origem dos estudantes, contendo no máximo 8 alunos por grupo. A quantidade de grupos para atendimento determinava o número de professores, visto que cada professor atenderia a, no máximo, 4 grupos dentro de sua carga horária. O quantitativo de alunos por grupo foi definido coletivamente no âmbito da Diretoria de 1º e 2º Ciclos e explicitado no documento FME (2015). Esta definição visava proporcionar aos estudantes um atendimento próximo ao individualizado.

Embora, supostamente, todos os alunos de cada escola da rede pública de Niterói tenham realizado a “avaliação diagnóstica”, somente eram enviadas para a Diretoria de 1º e 2º ciclos aquelas referentes aos alunos indicados para o reforço, isto é, os estudantes que eram identificados como tendo “desempenho insatisfatório” ou “lacunas em sua aprendizagem” e que, portanto, precisavam de “atendimento diferenciado”.

A ideia de “lacuna” no processo educativo se torna uma retórica importante a ser investigada neste contexto, uma vez que tem sido reforçada pelos documentos

oficiais que circulam na Rede e confirmada por um olhar que vê o outro como “carente”, como despossuído do que lhe seria necessário em certa etapa escolar. Esta é uma concepção amplamente criticada por alguns autores (PATTO, 1990; ESTEBAN, 2001) que não concordam com a afirmação de que “se o aluno não aprende, a culpa pode estar em certas “faltas”: culturais, linguísticas, familiares, alimentares...”.

Ao longo dos anos em que atuei nas escolas da Rede Municipal de Niterói, foi possível perceber que é comum o fato de professores/as indicarem alguns alunos de suas turmas como portadores de “desempenho insatisfatório”. Em geral, costuma ser uma fala construída coletivamente e evidenciada durante os conselhos de classe. Referem-se a alunos que, por motivos diversos, não conseguiram o “desempenho” desejado. Se, por um lado, na proposta pedagógica da Rede há um discurso pautado no respeito à diferença, por outro lado encontramos discursos que reforçam a existência de “lacunas na aprendizagem”, justificando e naturalizando o chamado “fracasso escolar”. Percebo que as reincidências destas falas acabam por materializar situações de exclusão, evasão e repetência.

Entendo que tais situações possuem implicações com um processo educativo que avalia adotando “a imposição de uma lógica única, de um só saber” (ESTEBAN, 2001, p. 17). Um olhar “sobre o outro” em relação à produção de conhecimento, e não “com o outro”. Um processo que inviabiliza e silencia as diferenças e as potencialidades dos sujeitos que dele participam. Dentro desta lógica de avaliação (ou de medição), quando os alunos não conseguem realizar tarefas específicas relacionadas aos conhecimentos adjetivados como importantes/relevantes, previstos no currículo escolar para um determinado ciclo/ano, podem se transformar em vítimas de preconceitos e estereótipos, sendo classificados como “pouco capazes em aprender”. Neste sentido, o Projeto Reforço Escolar não se constituiria no lugar de produção ou de retroalimentação da ideia do “incapaz, fraco, ignorante”?

Com relação aos alunos que foram indicados para o Projeto Reforço Escolar e que também já vinham, segundo a fala dos professores/as, apresentando limites individuais na apropriação/compreensão dos conceitos matemáticos, identifico um “duplo” movimento de exclusão dentro da dinâmica escolar: primeiro, por serem considerados “pouco capazes” de se apropriar do conhecimento matemático valorizado e previsto no currículo, e segundo, por serem indicados para o grupo de alunos que compunha o Reforço Escolar, classificados/qualificados assim após a



“avaliação diagnóstica”. Desta forma, a constituição de um projeto como este é atravessado por perguntas: diante do resultado escolar dos alunos, o que é legítimo ou necessário fazer? Nada? Algo? O quê?

Sendo a chamada “avaliação diagnóstica” considerada, segundo as prescrições do documento FME (2015), uma etapa seletiva necessária para “definir os grupos de atendimento” que seriam incluídos no Projeto Reforço Escolar, me pergunto: o que é avaliar?

Segundo Sacristán (1998), o verbo *avaliar* possui diferentes sentidos, entre eles: estimar, calcular, atribuir/apontar *valor* a alguma coisa... No entanto, conforme acentuado pelo mesmo autor, na prática cotidiana dominante a expressão *avaliar* se apresenta menos polissêmica: “consiste em classificar os alunos/as – e aplicar provas para obter informação a partir das quais se atribuirão essas classificações” (p. 298). Para o autor, a avaliação como prática escolar possui algumas funções pedagógicas, entre elas a função de “diagnóstico”, que é “utilizada como recurso para conhecer o progresso dos alunos/as e o funcionamento dos processos de aprendizagem com o fim de intervir em sua melhora” (p. 327). Pode ser utilizada em vários sentidos que justificam sua utilidade pedagógica: para detectar o “ponto de partida” das aprendizagens; as condições pessoais, familiares ou sociais dos alunos; para corrigir e melhorar processos etc. Entretanto, diante destes sentidos, cumpre indagar que funções eram efetivamente consideradas na avaliação inicial realizada no Projeto Reforço Escolar. Não ficava evidente no documento FME (2015) que a avaliação diagnóstica possuía funções que visavam contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos, ficando reduzida, naquele momento, a funções de classificação e seleção dos alunos, explicitada através da aplicação de um modelo específico de prova.

Esteban (2001; 2013) propõe pensar nos limites e funções que a avaliação, sobretudo na ótica dos exames ou provas, cumpre no cotidiano escolar. Segundo Esteban (2001),

A avaliação, na ótica do exame, atende às exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar *qual* é o saber que o sujeito possui ou como está interpretando as mensagens que recebe (ESTEBAN, 2001, p. 100).

Para a autora, a avaliação entendida como “exame” se constitui mais como uma exigência administrativa do que propriamente pedagógica, uma vez que tem servido para classificar os alunos em relação ao que supostamente saberiam ou não saberiam. Porém, fornecem pouca ou nenhuma compreensão acerca da aprendizagem individual dos estudantes.

Além da avaliação chamada diagnóstica, estava prevista, segundo as prescrições do documento, a adoção da avaliação “contínua” dos alunos indicados para o Projeto.

A avaliação será contínua, sendo que ao final de cada mês os alunos deverão realizar atividades independentes e autônomas que mostrem seu desempenho e as lacunas que ainda precisem ser superadas. As avaliações mensais podem se configurar em forma de produção textual, resolução de problemas, leituras de imagens, etc. Os avanços conquistados deverão ser incorporados à avaliação trimestral dos CAPCI. Ao final do trimestre os alunos serão reavaliados para observarmos os avanços e lacunas a serem preenchidas (FME, 2015, p. 2).

Semelhante às prescrições sobre a avaliação “diagnóstica”, as considerações sobre a avaliação “contínua” compunham o texto do documento FME (2015). Segundo Sacristán (1998), a *avaliação contínua* é “uma atitude de avaliação permanente por parte dos/as professores/as” (p.309), que se realiza a partir da “direção consciente dos processos educativos”, não implicando que seus resultados sejam informados através de notas, boletins, folhas de observações. Entretanto, observei que, na prática da *avaliação contínua* proposta no documento FME (2015) para o Projeto Reforço Escolar, permanecia ainda a concepção de “lacunas” no processo educativo que precisavam ser “preenchidas”, “superadas”, cuja expressão sobre o desempenho dos alunos seria incorporada à avaliação trimestral nos conselhos de classe (CAPCI). A avaliação contínua prevista no documento FME (2015) admitia outras formas de avaliar os alunos que não provas e testes: “produção textual, resolução de problemas, leituras de imagens, etc.” Contudo, seus objetivos ainda permaneciam pautados em medir/avaliar o desempenho dos alunos, não havendo problematizações enquanto a (re) configuração da prática pedagógica.

Discutindo os mecanismos escolares que produzem o considerado fracasso escolar, Esteban (2001) ainda assinala, como aspecto relevante/importante a ser considerado, a atuação docente no processo de avaliação.

A avaliação tem estreita relação com a interpretação que o/a professor/a faz das respostas dadas, especialmente significativa no caso das crianças que chegam à escola portando estruturas de compreensão diferentes daquelas aceitas pela norma estabelecida (ESTEBAN, 2001, p. 99).

A partir do exame o/a professor/a pode avaliar se o/a aluno/a foi capaz de responder adequadamente a suas perguntas. Porém, o erro ou acerto de cada uma das questões não indica quais foram os saberes usados para respondê-la, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado, tampouco o raciocínio que conduziu à resposta dada (ESTEBAN, 2001, p. 100).

Dado que a heterogeneidade e a pluralidade são constitutivas da realidade escolar, a autora percebe que a avaliação tem sido uma prática cada vez mais complexa para o/a professor/a, uma vez que suas percepções construídas subjetivamente acerca das aprendizagens individuais e do rendimento escolar nem sempre são suficientes, e tendem a condicionar suas interpretações e o seu julgamento sobre o potencial de seus alunos, refletido e explicitado através das avaliações que realiza. Segundo Esteban (2001), quando aquilo que os alunos sabem – construído pelas múltiplas experiências vivenciadas em seu meio –, passa a ser ignorado ou não valorizado dentro das práticas institucionalizadas de acompanhamento pedagógico e/ou avaliativas, caminha-se por favorecer a produção/reprodução de “falsas verdades” acerca do potencial de produção de conhecimento pelo aluno. A produção de uma *falsa* interpretação que insistentemente é reproduzida no coletivo escolar, quantificada através de parâmetros e índices, e justificada através de práticas avaliativas – produzidas na, pela e para as escolas – pode favorecer considerações acerca do que comumente se denomina “fracasso escolar”.

Se em décadas passadas tais situações sinalizavam uma precoce exclusão, na vigência das atuais Políticas de Educação evidencia-se, segundo Freitas (2007), uma nova configuração: adia-se a exclusão e cria-se uma “ilusão de oportunidades” ao “segurar” o aluno na escola, ano, ciclo, através dos “programas de progressão continuada”, para os quais não há retenção entre os anos de escolaridade de um mesmo ciclo, mas haverá ou não, segundo a avaliação do/a professor/a, no final de cada ciclo.

O trabalho desenvolvido por Patto (1990) tem sido buscado como referência importante na tentativa de compreender a *produção do fracasso escolar* no interior das escolas públicas. Para a compreensão deste tema, a autora destaca que reprovação e evasão são temas antigos e persistentes na escola, onde as

dificuldades de aprendizagem se apresentam, desde muito tempo, predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população. Para a Patto (1990), “[...] a crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais está disseminada no pensamento educacional brasileiro [...]” (p. 340), propagando uma falsa ideia de que as crianças pobres não têm habilidades para aprender, influenciando o modo como o/a professor/a interpreta e se relaciona com esses/as alunos/as.

As pesquisas de Patto (1990) revelaram que as buscas de explicações para o fracasso escolar começaram a se intensificar a partir da década de 70, quando emergiram os movimentos reivindicatórios das minorias racistas norte-americanas. Nasce a *Teoria da Carência Cultural*. Inicialmente, na tentativa de explicar o fracasso escolar, a teoria defende que o desenvolvimento intelectual e escolar da criança nas camadas mais empobrecidas da população estaria prejudicado em função do déficit de seu ambiente. Assim, a escola sempre estaria pronta para ensinar, mas o aluno é que não estaria pronto para aprender.

As desigualdades no aproveitamento escolar dos alunos das classes populares eram decorrentes, segundo as teorias ambientalistas, da precariedade de condições em que viviam estes alunos. Serem originários de famílias cujos pais, além da insuficiência financeira, eram considerados relapsos e desinteressados pelos filhos, era uma condição que servia para explicar o insucesso do aluno numa escola que admitia, como perfil desejável, hábitos e habilidades típicas das classes dominantes.

Além da Teoria da Carência Cultural, Patto (1990) revela em sua obra que outras pesquisas surgiram, inclusive de cunho psicológico, que buscavam explicar o fracasso escolar entre os integrantes das classes pobres, as quais, em última instância, só serviram para reafirmar suas deficiências.

Para Patto (1990),

Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os assim de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com os olhos mais críticos. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer com estes

programas, a esperança de justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes “menos favorecidas” seriam portadoras (PATTO, 1990, p. 50).

Para a autora, as pesquisas ambientalistas e de cunho psicológico acabavam por reforçar a visão preconceituosa acerca dos/as alunos/as originários/as das classes empobrecidas, favorecendo o surgimento de programas de educação compensatória. Estes programas, ao tomarem como pressuposto que o fracasso escolar incidia predominantemente sobre os alunos das classes empobrecidas, identificadas como “culturalmente deficientes”, objetivavam compensar diferentes fatores externos à escola. Saviani (2012) irá identificar que tais programas acabaram “colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais” (p. 33), mas que reforçam a persistência no caráter “redentor” da educação em relação aos problemas sociais.

Segundo relatos de professores mais antigos na Rede Municipal de Educação de Niterói, com os quais convivi/convivo, propor ações paralelas ao trabalho desenvolvido na sala de aula, para trabalhar com os alunos considerados “mais fracos”, não se constitui como novidade. Destaco, em conformidade com o descrito na Portaria 087/2011, que a organização dessas ações pedagógicas poderia ser promovida inclusive por estratégias desenvolvidas pela própria unidade escolar, em diálogo com seus profissionais, definindo modulações e periodicidade. Entendo, ao comparar as antigas ações de *reagrupamento e reorientação da aprendizagem* com a “nova” ação de *reforço*, que embora haja mudanças nas denominações e/ou formas de organização, a intencionalidade permanece a mesma: produzida por uma concepção de educação voltada ao desempenho dos alunos, medido através de avaliações formalizadas, quer pela escola ou por organismos externos.

Patto (1990) observa ainda que ações que propõem remanejar crianças para outra classe considerada “mais fraca” poderão ocasionar sentimentos negativos, além de resultar na configuração de estereótipos dentro do ambiente escolar. Em geral, no cotidiano escolar os chamados “melhores” e/ou “piores” alunos são conhecidos por todos. Direcionar os “piores” para a “classe considerada pouco capaz” pode estigmatizar ainda mais o aluno, dificultando o desenvolvimento de sua aprendizagem.

De acordo com a autora, é possível perceber que situações consideradas de fracasso escolar, sobretudo nas classes populares, persistem ao longo da história, praticamente imunes às ações já desenvolvidas para sua superação. Assim, passei a indagar acerca da efetividade do projeto que eu estava vivenciando na Rede Municipal de Niterói: *em que sentido as ações do Reforço Escolar poderiam, efetivamente, contribuir para melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos? Trabalhar com a perspectiva de que há alunos com “lacunas de aprendizagem”, e que, portanto, são considerados “menos capazes”, corresponde a melhor interpretação para nortear o trabalho docente nas escolas públicas?*

A pesquisa de Carraher (1982) sobre a aprendizagem da Matemática já apontava, na década de 80, para a possibilidade de se considerar que o fracasso escolar pode ser “o fracasso da escola”, quando esta não consegue “aferir a real capacidade da criança” (p. 86). Penso que as observações da autora, embora se refiram a aprendizagem da Matemática em tempo passado, são atuais e podem ser também articuladas aos demais saberes vivenciados com os alunos das classes populares no ambiente escolar. Considero que pouco será transformado se a escola continuar reproduzindo antigas práticas, cujos resultados já são conhecidos e que até então não agregaram melhorias significativas à qualidade efetiva da educação oferecida às classes populares.

Para além de sinalizar a necessidade de se repensar os efeitos dessas ações para os sujeitos envolvidos, me apropriado do alerta feito por Esteban (2001), ao destacar que “o fracasso escolar é apenas uma das faces da desigualdade social. Desigualdade que penetra no cotidiano escolar, ali se revela e se desenvolve com características peculiares” (p. 30). Para a autora, é preciso compreender que o que chamamos de “fracasso escolar” ocorre num contexto de privações e exclusão social, que continua sendo construído e reproduzido através de práticas específicas dentro do ambiente escolar, entre elas, a avaliação classificatória. Compreendo ser difícil contrariar esta lógica dentro dos rumos seguidos pela atual sociedade, pelas políticas educativas em geral, e, em especial, pelo Projeto Reforço Escolar, mas considero que a resistência continua sendo um movimento necessário que nos convida a permanecer refletindo sobre a prática da avaliação nas escolas públicas.

## 2.2 A efetividade do Projeto Reforço Escolar junto as Unidades Escolares

Para além de todas as compreensões até aqui configuradas acerca das ações propostas para o Reforço Escolar, é preciso pensar sobre a efetividade do Projeto em situações concretas cotidianas nas escolas.

Inicialmente, como forma de “diagnosticar” entre os alunos aqueles que participariam do projeto, foi disponibilizado um modelo de avaliação quantitativa. Consistia na aplicação de uma prova contendo 7 questões abrangendo conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática de forma integrada. Esta prova serviria tanto para indicação de estudantes para o Projeto Reforço Escolar quanto para o Projeto Aceleração, sendo aplicada a todos os alunos dos 4º e 5º anos de escolaridade da Rede de Niterói. O modelo da prova havia sido elaborado pelos componentes da Coordenação de 1º e 2º Ciclos de ensino, e enviado para as unidades escolares via e-mail institucional no final do ano de 2014.

Figura 1 – Avaliação diagnóstica



Escola Municipal:			
Aluno (a) :			Idade:
Data:	GR:	Professor (a):	

**Avaliação diagnóstica**

**-Aceleração e Reforço escolar-**

Observe a imagem abaixo. O professor lerá as questões para você. Depois, responda as perguntas que seguem:



*A imagem acima foi a campanha de divulgação da Bola Oficial da Copa do Mundo de Futebol de Areia de 2007.*

1. Esse texto serve para:

Ensinar a jogar futebol.

Divertir as pessoas.

Apresentar uma brincadeira.

Fonte: Diretoria de 1º e 2º ciclos.

A avaliação integrada com conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática trazia “*Futebol*” como tema contextualizador, sendo abordado de diferentes formas em cada questão.

Na primeira página da prova, reproduzida acima, diante da questão “Esse texto serve para”, o/a aluno/a deveria escolher uma dentre 4 opções: *Ensinar a jogar futebol; Divertir as pessoas; Apresentar uma brincadeira* ou *Divulgar a Bola Oficial da Copa do Mundo de Futebol de Areia*.

A análise da questão provoca algumas reflexões. Uma delas se refere a concepção de texto implícita na questão da avaliação: “Esse texto serve para”. O que é texto para quem elaborou a questão? Por que o termo utilizado é texto e não frase, na questão?

Outra reflexão que podemos fazer se refere ao uso do termo “esse” na questão. A que texto o pronome demonstrativo “esse” estaria se referindo, tendo em vista a presença de pelo menos 2 possíveis “textos” na 1ª página? Um deles, inclusive, escrito em inglês. Qual dessas ocorrências linguísticas, as/os estudantes identificaram como “texto”?

Outro ponto de reflexão, ainda na 1ª folha da avaliação, se coloca na lista de alternativas como resposta a questão. Qual a resposta esperada pelos avaliadores? A última? A opção “*Divulgar a Bola Oficial da Copa do Mundo de Futebol de Areia*” representa o sentido único do “texto”?

Avançando na análise da prova, podemos observar a 2ª página.



## Figura 2 – Avaliação diagnóstica

2. Em que ano aconteceu a Copa do Mundo de Futebol de Areia de que se trata a imagem?

---

3. A Copa do Mundo de Futebol de Areia aconteceu em 2007. Estamos no ano de 2015. Utilizando os dedos de suas mãos, conte quantos anos já se passaram desde a Copa até o ano atual.

---

5. Lucas e Felipe estão jogando futebol. Eles mediram a distância da bola ao gol para a cobrança de um pênalti.

a) O que eles usaram para fazer essa medição?

polegar       palmo       passos

b) Ao contar passos, Lucas e Felipe estão medindo qual grandeza?

Tempo       Comprimento       Temperatura

c) Felipe obteve 8 passos em sua medição e Lucas 6 passos. Explique porque isso aconteceu.

---



---

6. Lucas tem 20 bolas de futebol para colocar em caixas. Em cada caixa, ele irá colocar 2 bolas:



a) Marque um X no local que indica a quantidade de caixas que Lucas irá precisar.

7       4       10       6

Fonte: Diretoria de 1º e 2º ciclos.

Na 2ª página encontramos 4 questões. Uma delas traz a seguinte interrogação: *Em que ano aconteceu a Copa do Mundo de Futebol de Areia de que se trata a imagem?* O uso da expressão “*de que se trata a imagem*”, implícita no enunciado da questão, sugere um sentido ambíguo, dando margem a mais de uma interpretação.

A questão seguinte inicia-se com uma frase que responde a pergunta anterior: *“A Copa do Mundo de Futebol de Areia aconteceu em 2007.”* A seguir, propõe um desafio matemático: *“Estamos no ano de 2015. Utilizando os dedos de suas mãos, conte quantos anos já se passaram desde a Copa até o ano atual.”* Diante da questão, podemos nos perguntar: por que a pergunta determina a forma de resolução da questão matemática através de um único mecanismo: contagem pelos dedos? Se o/a aluno/a preferir fazer com apoio de desenhos? E se fizer através de cálculo mental? Por outro lado, como se faria o controle dessa estratégia de resolução?

Ainda nesta página, encontramos questões que abordam medida e divisão.

Na página 3, encontramos um texto e perguntas que pretendem medir a interpretação dos/as alunos/as.

### Figura 3 – Avaliação diagnóstica

7. O professor lerá o texto a seguir. Preste atenção:

#### O DONO DA BOLA



Caloca morava na casa mais bonita da nossa rua.

Os brinquedos que Caloca tinha vocês nem podem imaginar! Até trem elétrico ele ganhou do avô. E, tinha bicicleta, com farol e buzina, tinha tenda de índio, carrinhos de todos os tamanhos e uma bola de futebol de verdade.

Caloca só não tinha amigos! Porque ele brigava com todo mundo. Não deixava ninguém brincar com os brinquedos dele.

Mas, futebol ele tinha que jogar com a gente, porque futebol não se pode jogar sozinho. O nosso time estava cheio de amigos. O que nós não tínhamos era a bola de futebol. Só bola de mela. Mas não é a mesma coisa. Bom mesmo é bola de couro, como a de Caloca. Mas toda vez que a gente ia jogar com Caloca acontecia a mesma coisa. Era só o juiz marcar qualquer falta do Caloca que ele gritava logo:

- Assim não jogo mais! Dá aqui a minha bola!

- Ah! Caloca, não vai embora, tenha espírito esportivo, jogo é jogo...

- Espírito esportivo nada! Berrava Caloca. E não me chame de Caloca. Meu nome é Carlos Alberto!

E assim, Carlos Alberto acabava com tudo que era jogo.

(...)

Fonte: ROCHA, R. **Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias**. São Paulo: Moderna, 1999.

8. Agora, serão lidas as perguntas para você responder:

- a) Por que Caloca não tinha amigos?

Fonte: Diretoria de 1º e 2º ciclos.

Na 4ª página, encontramos uma questão que solicita a produção de um texto a partir de uma imagem de jogo de futebol sem autoria, mas cujos personagens se assemelhavam aos criados por Ziraldo.

## Figura 4 – Avaliação diagnóstica

a) O texto fala em espírito esportivo. Em sua opinião, o que isso significa?

---



---

8. Escreva um texto a partir da imagem a seguir:



Título: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

Fonte: Diretoria de 1º e 2º ciclos

A análise da prova nos permite constatar que, das sete questões propostas para os/as alunos/as, três estavam centradas na Língua Portuguesa, três se referiam a conteúdos Matemáticos e uma se referia a escrita através da produção de um texto.

No entanto, curiosamente, este instrumento avaliativo indicava explicitamente que o/a professor/a deveria ler para os/as alunos/as, tanto o texto quanto as perguntas: *O professor lerá o texto a seguir. Preste atenção; Agora serão lidas as perguntas para você responder*”

Após a aplicação desta prova, as unidades escolares deveriam apurar os resultados dos seus alunos e enviar uma listagem para a Diretoria de 1º e 2º ciclos da Rede contendo a indicação dos alunos que apresentaram desempenho insatisfatório frente às habilidades esperadas para o referido ciclo.

Cabe destacar que a Rede Municipal de Ensino de Niterói norteia seus processos avaliativos tomando como documento base o *Referencial Curricular 2010*. O referido documento foi elaborado e construído na Gestão anterior, na qual a Prof<sup>a</sup> Maria Inês Azevedo de Oliveira ocupava o cargo de Secretária de Educação. Entretanto, na atual gestão, que se iniciou no ano de 2012 e irá até o ano de 2020, este ainda é o documento oficial da educação da Rede que serve como parâmetro curricular do Ensino Fundamental.

O documento *Referencial Curricular 2010* apresenta as *temáticas, as habilidades/práticas cidadãs, as habilidades específicas e sugestões metodológicas*, para serem trabalhadas pelos docentes em cada ano de escolaridade. Os conteúdos encontram-se agrupados em três eixos: *Linguagens* – englobando a Língua Portuguesa, a Educação Física e a Arte; *Tempo e Espaço* – englobando a História e a Geografia; *Ciências e Desenvolvimento Sustentável* – englobando a Matemática e as Ciências. Embora o documento proponha uma articulação entre a perspectiva multicultural, cidadã e o domínio dos conteúdos curriculares, estes pressupostos não se encontram bem explicitados no corpo do documento que serve de guia para o trabalho docente.

Algumas unidades escolares optaram por não utilizar o modelo avaliativo proposto pela Diretoria de 1º e 2º ciclos, sendo possível utilizar seus próprios instrumentos de avaliação: provas, portfólios, atividades dirigidas. No entanto, assim como para a avaliação padrão sugerida, o modelo ou a forma de avaliação utilizados pela unidade escolar deveria ser encaminhado à Diretoria de 1º e 2º ciclos junto com os resultados avaliativos apurados.

Nem todas as unidades escolares cumpriram os prazos determinados para envio das avaliações à Diretoria de 1º e 2º Ciclos, fato que contribuiu para o atraso da implantação do Projeto em algumas escolas. Tal atraso na implantação se justifica em decorrência da seguinte condição: a liberação de um profissional para trabalhar com os/as alunos/as do reforço só ocorria após apuração dos dados das avaliações enviadas pelas escolas. Estas ficavam guardadas por um tempo em um arquivo, criado pela Diretoria de 1º e 2º Ciclos, específico para os documentos do Projeto de Reforço Escolar, sendo depois devolvidas às unidades escolares. Todas as escolas que participaram do Projeto de Reforço Escolar enviaram suas avaliações à Diretoria de 1º e 2º Ciclos, mesmo as que adotaram modelos próprios.

As avaliações constituíam, para a referida Diretoria, uma espécie de documento “comprobatório” da situação escolar do aluno.

Cabia, portanto, às unidades escolares, a aplicação das avaliações, a apuração dos resultados, além da indicação dos alunos – considerados com “lacunas na aprendizagem” e/ou “desempenho insatisfatório”, designando-os para as classes de aceleração ou para os grupos do Reforço.

Neste caso, é preciso considerar que a atuação docente e a maneira como interpretaram o “erro” ou “acerto” dos alunos, conforme já alertado por Esteban (2001), tinham um papel preponderante nos resultados da avaliação chamada “diagnóstica”. Um modelo de avaliação, assim concebido, que se apropria da ideia de um perfil ideal de aluno, tende a desconsiderar outras características e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem individual.

Percebi que os professores, ao avaliarem seus alunos através de um único instrumento, precisaram recorrer, por vezes, a diferentes justificativas para cada caso considerado. Foi percebido, por mim e pelas demais componentes da equipe, que algumas avaliações traziam observações pessoais dos professores, colocadas nas margens da folha de avaliação do aluno, justificando a inclusão e/ou exclusão dos alunos considerados com dificuldades no aprendizado. Para uma prova cujo/a aluno/a havia deixado as questões em branco, havia a seguinte observação: *A aluna ainda não adquiriu o hábito da leitura;* e ainda outra na qual o/a aluno/a havia respondido quase todas as questões de forma considerada incorreta pela professora, havia a seguinte anotação no canto superior da página: *Não conseguiu identificar o assunto do texto. Não conseguiu produzir um texto de forma clara de acordo com a situação dada.* Pelo teor das frases escritas pelas professoras, pude perceber que havia implícita a preocupação com a coerência entre a inclusão/exclusão do aluno e os resultados obtidos através de um único modelo de avaliação, que fora aplicado assim que os/as alunos/as iniciaram o ano letivo. As tentativas das professoras em complementar a avaliação demonstravam que o impacto e a complexidade envolvidos no processo avaliativo puderam ser sentidos pelos profissionais envolvidos com a prática em sala de aula.

Avaliar, enquanto tarefa escolar inscrita num conjunto de práticas sociais, não tem sido uma tarefa fácil para os sujeitos que vivenciam o cotidiano das escolas. Dentro desta perspectiva, Esteban (2013) faz uma crítica ao modo como tem sido configurada a “avaliação classificatória” na escola, observando que nesta prática

“[...] a professora precisa tornar o outro sujeito da relação um objeto de conhecimento, interrompendo as relações intersubjetivas – tecidas pelo diálogo que conecta as atividades escolares [...]” (ESTEBAN, 2013, p. 15). Um distanciamento que, segundo a autora, possibilita medir, classificar, hierarquizar, mas que acaba por reduzir os espaços de cooperação e solidariedade entre os sujeitos no processo educativo.

Nóvoa (1998) dá importância significativa à crença do professor em relação às possibilidades das crianças. Para o autor, uma das características que difere a profissão docente de outras tantas, se refere ao fato de que ela não pode ser definida apenas por critérios técnicos. Há uma crença humana, inerente ao ofício de professor, que se traduz na esperança de sucesso para todas as crianças na escola.

Patto (1997) identifica que as situações consideradas de fracasso escolar não podem e não devem ser entendidas como de caráter individual, natural, local. Esta interpretação dá margem para excluir o poder público de sua responsabilidade social em promover uma educação emancipatória. Quando a escola passa a justificar as desigualdades individuais, classificando os alunos em “capazes” ou “pouco capazes”, deixa de ser um lugar de possibilidades e caminhos outros para ser um lugar onde os sujeitos são classificados/hierarquizados segundo um padrão hegemonicamente (pré) determinado de conhecimentos a serem adquiridos. Com tudo isso, a natureza do Projeto Reforço Escolar e sua forma de indicação de participantes não estaria induzindo a classificação deste tipo?

Após o período de avaliação diagnóstica nas unidades escolares, se procedeu a composição dos grupos do reforço. A organização desses grupos obedecia a uma modulação específica, informada às unidades escolares pelo documento informal anteriormente referido. Os grupos eram constituídos por no máximo oito e no mínimo cinco alunos, dando prioridade aos alunos do 5º ano de escolaridade, uma vez que eram estes os alunos que participariam das avaliações externas daquele ano. O quantitativo de alunos foi assim pensado pela Diretoria de 1º e 2º ciclos para dar mais qualidade ao trabalho pedagógico, no sentido de dispensar uma atenção individualizada ao aluno, que já apresentava diferenças com relação ao restante de seu grupo de referência. O atendimento aos grupos do Reforço Escolar no 2º ciclo foi pensado no próprio turno, uma vez que, desta forma, ficava garantida a presença e a frequência do aluno. Somente em casos excepcionais, como escolas com pouco ou nenhum espaço para o atendimento dos

grupos, foi autorizado o desenvolvimento das ações de reforço no contra turno. Aqui também não estaria outro ponto de fragilidade e contradição do Projeto? Os alunos tinham que ser retirados de sua turma de origem, o que implicava, em alguns casos, no agravamento da diferença entre o estudante e sua turma.

Na proposta para o trabalho pedagógico, cada grupo de alunos deveria ser atendido pelo/a professor/a de reforço, designado pela escola ou pela Gestão de Pessoas da FME (no caso de professores contratados), por duas horas consecutivas, em dois dias alternados na semana. Desta forma, cada grupo tinha 4 horas de atendimento semanais. Foi proposto através do documento inicial e retificado nos encontros quinzenais que o professor dividisse essa carga horária nas abordagens para a Língua Portuguesa e a Matemática, ou realizasse um trabalho integrando e contextualizando as duas disciplinas, o que era desejável, tendo em vista que a proposta de trabalho para o reforço deveria ser diferenciada da abordagem disciplinar tradicionalmente utilizada na sala de aula. Isso porque era considerado que a metodologia utilizada pelo professor regente para trabalhar com o coletivo dos alunos não havia sido suficiente para alcançar as especificidades daquele aluno. Assim, outra pergunta se coloca: não estaria aqui o/a professor/a sendo culpabilizado/a pelo “fracasso” da aprendizagem?

A organização das ações do Reforço deveria considerar os espaços e os tempos escolares disponíveis em cada escola, conforme determinação do documento. Como forma de viabilizar a organização e elucidar as dúvidas recorrentes dos gestores das unidades escolares, as representantes do Reforço Escolar, na qual me incluo, confeccionaram algumas tabelas informativas, que foram compartilhadas com as escolas por ofício ou e-mail.

Tabela 1 – Sistematização para o trabalho do reforço no turno da manhã

<b>SEGUNDA</b>	<b>TERÇA</b>	<b>QUARTA</b>	<b>QUINTA</b>	<b>SEXTA</b>
<b>GRUPO 1 DE 8hs AS 10hs</b>	<b>GRUPO 3 DE 8hs AS 10hs</b>	<b>PLANEJAMENTO DE 8hs AS 12hs</b>	<b>GRUPO 3 DE 8hs AS 10 hs</b>	<b>GRUPO 1 DE 8hs AS 10hs</b>
<b>GRUPO 2 DE 10hs AS 12 hs</b>	<b>GRUPO 4 DE 10hs AS 12hs</b>	<b>PLANEJAMENTO DE 8hs AS 12hs</b>	<b>GRUPO 4 DE 10hs AS 12hs</b>	<b>GRUPO 2 DE 10hs AS 12hs</b>

Fonte: Diretoria de 1º e 2º ciclos/ 2015.

A tabela 1 comportava a organização dos horários compreendidos para o trabalho do Reforço no turno da manhã, embora para o turno da tarde fosse utilizada a mesma tabela, apenas com alterações nos horários. Esta sistematização simulada na tabela para orientação e planejamento do trabalho com o reforço escolar havia sido configurada conforme as orientações do documento:

- Alunos atendidos por grupo: máximo de 8, mínimo de 5 alunos por vez;
- Duas horas de aula;
- Duas vezes por semana;
- Cada professor poderá atender até 4 grupos de reforço:
- Para 1 Grupo = 2 X por semana, duas horas, total = 4 horas
- Para 4 Grupos = 16 horas
- 16 horas + 4 horas de planejamento (individual e coletivo) = 20 horas semanais de trabalho (Trecho retirado do documento FME, 2015, p. 2).

Nesta proposta específica, a organização do trabalho do professor de reforço, bem como sua carga horária contratada, dependia diretamente do quantitativo de alunos que a escola indicava para o reforço.

Para fornecer uma orientação mais objetiva às unidades escolares, a equipe de Reforço Escolar, da qual eu e mais duas outras professoras fazíamos parte, elaborou e disponibilizou estas orientações na tabela que se segue:

Tabela 2 – Distribuição de carga horária do professor de reforço

<b>GRUPO (S)</b>	<b>HORAS- AULA</b>	<b>PLANEJAMENTO</b>	<b>TOTAL C. HORÁRIA</b>
<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>20</b>

Fonte: Diretoria de 1º e 2º ciclos/ 2015.

A tabela 2 oferecia a totalização e organização da carga horária trabalhada pelo professor de Reforço conforme o número de grupos que atendia nas Unidades Escolares. De acordo com a modulação estabelecida através do documento, especificamente para o Reforço, cada grupo poderia ter no máximo 8 alunos. Desta forma, um professor que atendesse a quatro grupos estaria trabalhando com o quantitativo de, no máximo, 32 alunos. Com algumas exceções à regra pré-estabelecida, a maioria das escolas obedeceu a modulação contratada, por entender



que a proposta era oferecer um atendimento ao aluno que se aproximava do individualizado.

Além do tempo de planejamento na escola, os professores do Reforço, ao frequentarem os “Encontros dos professores do Reforço”<sup>12</sup>, também deveriam participar de algumas formações que lá se realizavam. A organização desses encontros era realizada pela Equipe de Representantes do Reforço Escolar no 2º ciclo, da qual eu era integrante. No ano de 2015 aconteceram 18 encontros de formação.

Fotografia 9 – Fotos dos Encontros com os professores do Reforço Escolar no 2º ciclo Ano 2015



Fonte: Diretoria de 1º e 2º Ciclos/2015.

Buscando criar um ambiente para compartilhamento de experiências, práticas, saberes, alegrias e angústias do cotidiano, esses encontros possuíam uma dinâmica que era dividida em espaços de tempo:

- 1) Relato de experiências do trabalho desenvolvido nas escolas;
- 2) Abordagem e estudo de alternativas metodológicas;
- 3) Planejamento para os grupos de reforço com vistas ao atendimento individualizado.

Em todos os encontros foram disponibilizados, por orientação da Diretoria de 1º e 2º ciclos, um tempo inicial para leitura de um texto, e um tempo final para avaliação e organização do próximo encontro.

<sup>12</sup> A equipe responsável por coordenar o Reforço Escolar para o 2º ciclo, conjuntamente com as demais componentes da Diretoria de 1º e 2º ciclos, decidiram coletivamente denominar de “Encontros” os planejamentos quinzenais dos professores do reforço na FME. Foi percebido que a palavra “Encontro”, ao invés de “Formação”, representava melhor o momento e o espaço para compartilhar experiências.

Havia dois horários disponibilizados para os encontros – manhã e tarde –, pensados sob uma mesma organização e proposta, embora fossem respeitados os interesses que emergiam a partir das discussões com o grupo. A oferta em dois horários facilitava a organização da rotina das professoras e sua inserção no horário correspondente ao seu turno de trabalho.

Estavam previstos dezoito encontros no ano, ou seja, dois encontros em cada mês a partir do mês de Março. O primeiro encontro com as professoras do Reforço ocorreu em 25/03/2015, e nesta data ainda não havia professores para todas as escolas. Foram aceitos para trabalhar com o Projeto Reforço professores com matrícula efetiva na Rede, professores em Regime de Dupla Regência (DR), professores em Regime Especial de Trabalho (RET), professores contratados e professores aposentados com interesse em RET. No mês de Junho/2015 foi realizado um mapeamento das escolas que estavam participando efetivamente do Projeto. Entre os profissionais que já estavam atuando nas escolas, 15 professores/as não tinham vínculo efetivo com a Rede. Havia sido contratados para suprir a indisponibilidade de profissionais efetivos da Rede para trabalharem no Projeto.

Das 47 escolas da Rede Municipal de Niterói destinadas a atender o 1º e 2º ciclos de ensino, 44 ofereciam atendimento ao 2º ciclo de ensino, e destas, 4 escolheram não participar do Projeto Reforço Escolar, propondo atender aos alunos com dificuldades com ações próprias da Unidade Escolar. Para as 40 escolas que aderiram ao Projeto, ainda haviam 3 escolas aguardando um professor para trabalhar com os grupos de alunos encaminhados para o reforço. Desta forma, totalizaram 37 escolas com participação efetiva até Junho/2015.

No decorrer do ano, algumas escolas fizeram alterações e adequações nos horários e nos profissionais que atendiam aos grupos. Ocorreram substituições de professores por motivos vários ao longo do ano: licenças médicas, outras licenças, férias devidas, desistência do professor em trabalhar com o reforço, problemas relacionados aos contratos etc.

Ao consolidar os dados quantitativos das escolas no mês de Setembro/2015, um mês após o retorno das escolas do recesso escolar de Julho/2015, foi observado que, mesmo com todos os esforços empreendidos pelas Unidades Escolares, pela Diretoria de 1º e 2º ciclos e pelo o Departamento de Gestão de Pessoas da FME, três escolas ainda apresentavam lacunas de atendimento devido à falta de

professores. Ao todo, foram contabilizados 48 professores de reforço atendendo em 37 escolas. Deste total de professores, 33 possuíam matrícula efetiva na Rede, e, portanto, já estavam familiarizados com as características das escolas e das comunidades que delas participam. No entanto, 15 professores – um terço do total – eram provenientes de contratos temporários, e, portanto, desconheciam o contexto das escolas. A diferença entre o número de professores e o número de escolas deve-se ao fato de que algumas escolas ofereceram atendimento em dois turnos. Neste caso, era registrado mais de um professor de reforço para a mesma unidade escolar. Além disso, é importante destacar que cada escola registrava um número diferente de alunos para atendimento no reforço, para os quais era adaptada uma carga horária do professor, obedecendo aos parâmetros propostos no documento elaborado pela Diretoria de 1º e 2º ciclos. O documento previa que “um mesmo professor poderia atuar em duas unidades escolares diferentes, dependendo do número de grupos atendidos”. Ocorreram dois casos de professores com esta especificidade, cuja carga horária contratada excedia ao número de grupos a serem atendidos em uma determinada escola. Para este caso específico, os professores desenvolveram suas atividades em duas escolas diferentes a fim de complementarem sua carga horária de trabalho.

Para algumas escolas, a dificuldade para conseguir um professor de reforço era proveniente, em parte, da localização da escola (distantes ou em áreas de risco) ou da incompatibilidade de horários entre o oferecido pela escola e o disponível para o professor.

Foi necessário um período de tempo para que as escolas, os professores regentes do 2º ciclo e os professores do reforço escolar incorporassem a dinâmica proposta pelo projeto a suas rotinas de trabalho. Não era raro que outras configurações ou adaptações mais coerentes com a organização e o cotidiano da escola fosse adotado. Embora a intencionalidade destas ações já fosse conhecida pelos profissionais da Rede em Gestões anteriores, havia alguns professores contratados, outros com pouco tempo de atuação na Rede, que não haviam ainda trabalhado com alunos apresentando este perfil, sendo agrupados fora de suas turmas de origem (denominadas na Rede municipal de Ensino de Niterói de *Grupos de Referência*). Para os professores que atuavam na Rede já há algum tempo, a participação no Projeto fazia-os lembrar de outras ações semelhantes que foram implantadas na Rede em gestões anteriores, as quais já foram citadas

anteriormente. Embora eu considere as similitudes e a relevância de outras ações que foram instituídas na Rede Municipal de Educação de Niterói em épocas anteriores para trabalhar com grupos de alunos fora de suas turmas ou Grupos de Referência, não tenho por pretensão abordá-las nesta investigação, uma vez que implicaria afastamento demasiado do objeto e contextos pesquisados.

### **2.3 Diagnósticos admitidos na Rede Municipal de Educação de Niterói no ano de 2015**

Com base nos Dados Estatísticos da Rede Escolar Municipal de Niterói<sup>13</sup>, que consta no sítio eletrônico da FME, no mês de Março de 2015, a Rede Municipal de Educação de Niterói registrou 5.623 alunos matriculados no 2º ciclo de ensino agrupados em 230 grupos de referência (GR). Desses, 2.623 estão matriculados no 4º ano de escolaridade e 3.000 estão matriculados no 5º ano de escolaridade. Neste mesmo ano, por ocasião do Projeto Reforço Escolar, e após avaliação diagnóstica individual, as unidades escolares indicaram 1.313 alunos com “lacunas em sua aprendizagem escolar” dentro do ciclo regular de aprendizagem, ou seja, alunos que, para a escola, apresentaram dificuldades no processo, mas não apresentam distorção idade *versus* ano de escolaridade. Logo, estes alunos seriam indicados para o Reforço Escolar e não para a Aceleração das Aprendizagens. Este quantitativo correspondia a 23,35% do total de alunos matriculados no ciclo. Do total de alunos indicados, 565 eram integrantes do 4º ano de escolaridade e 748 eram integrantes do 5º ano de escolaridade. Mesmo com todos os esforços das Unidades Escolares, da Diretoria de 1º e 2º ciclos e da Gestão de Pessoas para providenciar pelo menos um professor para atuar no Reforço, algumas escolas continuaram sem professor para desenvolver o Projeto, embora tivessem indicado alunos para o Reforço.

Dos 1313 alunos indicados pelas escolas, somente 1124 alunos receberam atendimento, conforme dados de controle interno da Diretoria de 1º e 2º ciclos,

---

<sup>13</sup> Os dados estatísticos disponibilizados através do site da FME apresentam as últimas apurações referentes ao quantitativo de alunos, por Ciclo/ano de escolaridade, matriculados em cada unidade escolar da Rede Municipal de Educação de Niterói. Estes dados estão dispostos em tabelas e gráficos disponíveis para consulta pública.

restando, assim, um quantitativo de 189 alunos que ficaram sem atendimento específico. Este total corresponde a 14,39% do total dos alunos que foram indicados para o Reforço. No ano de 2015, não havia a preocupação em monitorar fielmente as substituições/mobilidade dos alunos do reforço, e por isso torna-se difícil precisar o quantitativo de alunos do reforço que foram aprovados/reprovados no 5º ano de escolaridade.

Dados estatísticos disponibilizados no Portal *Qedu* apresentam a apuração da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática das escolas da Redes Estaduais e Municipais, baseada nos resultados da Prova Brasil 2013 para todo território nacional. Os resultados contemplam quatro níveis qualitativos:

1) Nível Avançado – consideram “alunos com aprendizado além da expectativa”;

2) Nível Proficiente – consideram “*alunos com resultado esperado*”;

3) Nível Básico – consideram “*alunos que precisam melhorar. Sugere-se atividades de reforço*”;

4) Nível Insuficiente - consideram “*alunos que apresentam pouquíssimo aprendizado. É necessário a recuperação de conteúdos*”. Para o total de alunos que participaram da Prova Brasil no ano de 2013 matriculados nas escolas municipais de Niterói, os resultados apurados – segundo informações do Portal *Qedu* – demonstram a seguinte situação:

Figura 5 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática 5º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Prova Brasil 2013, INEP. Portal Qedu, 2015

A Figura 5 apresenta alguns dados retirados do Portal Qedu com relação a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, alcançados na avaliação da Prova Brasil, aplicada em escolas públicas do município de Niterói no ano de 2013. Para o aprendizado de Língua Portuguesa no 5º ano de escolaridade (ano final do ensino fundamental), foi apurado que 41% alcançaram um nível adequado de aprendizado (avançado e proficiente), enquanto 59% dos alunos ainda apresentam um nível considerado insatisfatório (básico e insuficiente) de aprendizado.

Já para o aprendizado da Matemática no 5º ano de escolaridade (ano final do ensino fundamental), a situação ainda é considerada um pouco pior, sendo apurado que apenas 31% alcançaram um nível adequado de aprendizado (avançado e proficiente), enquanto 69% dos alunos ainda apresentam um nível considerado insatisfatório (básico e insuficiente) de aprendizado. Ao me deparar com os resultados das avaliações externas, costumo me questionar: *Dada a diversidade de contextos escolares na Rede Municipal de Educação de Niterói, seria coerente admitir estes percentuais enquanto parâmetro suficiente para avaliar o desempenho dos alunos/as?*

Observo que os dados disponibilizados no Portal *Qedu* são comumente utilizados pelas Redes de Ensino para diagnosticar problemas na aprendizagem dos alunos, e levam em consideração os conteúdos de Língua Portuguesa – na competência de Leitura e Interpretação; e de Matemática – na competência de Resolução de Problemas. No caso específico da Matemática, os resultados apurados naquele período indicavam uma diferença de dez pontos percentuais com relação ao aprendizado da Língua portuguesa, percentual que, embora seja significativo, não é suficiente para que interpretações, crenças e mitos sobre a Matemática continuassem a ser reforçados e reproduzidos pela comunidade educativa, mantendo-a como “um conhecimento de difícil aprendizagem”.

#### **2.4 Ampliando compreensões: conexões possíveis entre o Projeto Reforço de Escolar e as políticas públicas em educação**

No intuito de tentar ampliar as compreensões acerca das complexidades que envolviam o Projeto Reforço Escolar enquanto estratégia vinculada às políticas públicas em educação, busquei outras leituras que pudessem me conduzir a aproximações com o assunto pesquisado, para além das prescrições de um único documento formulado no âmbito da Diretoria de 1º e 2º ciclos. Dentro desta perspectiva, e respaldada nas considerações feitas por Freitas (2003; 2007) e Saviani (2012), optei por investigar alguns aspectos da política pública municipal. Na ocasião desta pesquisa, ainda não havia sido aprovado o Plano Municipal de Educação de Niterói, embora esta fosse uma exigência constante do Plano Nacional de Educação (PNE) oficializado no ano de 2014.

O Plano Nacional de Educação (PNE) se configura como lei ordinária com vigência de dez anos a partir de junho de 2014, prevista conforme o artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias para o campo da Educação em todo o território nacional. Portanto, segundo a abrangência desta lei, todos os municípios e unidades da federação deveriam ter seus planos de educação aprovados em consonância com o PNE. Dentre as determinações e metas previstas no PNE, destaco sobretudo a Meta 7, por perceber que se relaciona com o segmento de ensino constante nesta pesquisa. A meta 7 prevê a necessidade de

melhoria da qualidade da educação, numa expectativa de viabilidade do fluxo e aumento gradativo das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Meta 7 – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb (PNE, 2014).

Segundo a Meta 7 do PNE, as projeções do IDEB para os anos iniciais precisariam se alterar de 4,9 – referente ao ano de 2013 – para 5,2 no ano de 2015. Embora não fosse possível verificar se tais metas constavam no Plano Municipal de Educação, uma vez que ainda não havia sido aprovado, outro documento disponibilizado para consulta pública trazia implícito algumas perspectivas relacionadas ao alcance das metas projetadas para o Ideb. Trata-se do *Plano Estratégico 2033 – “Niterói que queremos” (NQQ)*<sup>14</sup>.

O Plano NQQ trazia no seu bojo, entre estratégias e metas orientadas para várias áreas de atuação da política pública, algumas estratégias e metas orientadas especificamente para a área da educação municipal. Trata-se de um documento desenvolvido pela gestão municipal, cuja elaboração teve início no ano de 2013, em parceria com a Secretaria de Planejamento, Modernização da Gestão e Controle (SEPLAG).

Por ocasião da elaboração do Plano Estratégico de Desenvolvimento, foi proposta uma pesquisa com a participação popular através do sítio eletrônico da Prefeitura para levantar opiniões e/ou sugestões da população acerca da cidade de Niterói. Conforme dados disponibilizados no *site*<sup>15</sup>, cerca de 5700 cidadãos confirmaram a sua participação – via mídias sociais – ao preencher um questionário que ficou disponível por um espaço de tempo correspondente a aproximadamente 90 dias no Portal “Niterói que Queremos”. A justificativa político-metodológica para a elaboração do questionário encaminhado ao Portal era realizar um levantamento de dados diagnósticos, junto aos cidadãos, que serviria de base de dados para a construção de um planejamento visando o desenvolvimento da cidade de Niterói para os próximos 20 anos. Além do questionário, outras ações também foram

---

<sup>14</sup> *Niterói Que Queremos: uma estratégia inovadora de planejamento* – disponível em [www.escoladegoverno.pr.gov.br](http://www.escoladegoverno.pr.gov.br)

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.escoladegoverno.pr.gov.br>>.



propostas conforme especificado no documento<sup>16</sup> referente a elaboração do Plano, entre as quais destaco:

- 1) A realização de um Congresso com outros municípios que discutiriam os problemas e soluções para a cidade;
- 2) Entrevistas qualitativas com personalidades de várias áreas do conhecimento e atuação;
- 3) Concurso de redação e desenho com alunos da Rede Municipal de Ensino;
- 4) A mobilização da campanha por meio de mensagens SMS realizado durante o período em que a pesquisa esteve no ar.

Segundo os dados produzidos e a apuração de resultados, além de fontes institucionais de informações junto as Secretarias Municipais de Niterói ligadas a gestão, a Educação representou a quinta área de prioridade apontada pela pesquisa, ficando atrás das áreas relativas à Segurança, Trânsito, Saúde e Transporte. Ao todo, são sete áreas de resultado com seus respectivos focos estratégicos, os quais recebem “monitoramento das metas estabelecidas e as avaliações necessárias à correção das estratégias de implantação” (GOMES, 2015, p. 3). Destaca-se no documento a informação de que “todos os órgãos e Entidades que compõem a Administração Municipal de Niterói foram envolvidos no processo de elaboração e na sua implementação” (ibid). Os projetos e programas articulados à área de Educação encontram-se periodicamente monitorados através da área *Niterói escolarizada e Inovadora*, com foco em Educação, Ciência e Tecnologia. Reitero que todas as informações descritas até aqui estão disponibilizadas, na íntegra, no livro *Plano Niterói que Queremos 2033*, material utilizado para consulta e acompanhamento das metas pelos profissionais designados para monitoramento do Plano. Também se encontra disponível para consulta através do site [www.escoladegoverno.pr.gov.br](http://www.escoladegoverno.pr.gov.br) em um documento intitulado *Niterói Que Queremos: uma estratégia inovadora de planejamento*.

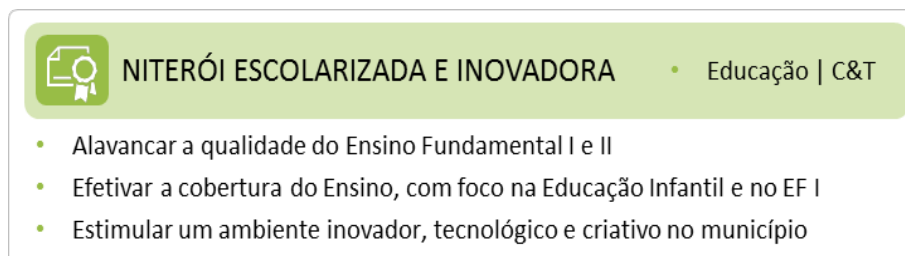
Enquanto documento de consulta, tanto pública quanto para os profissionais da Rede Municipal de Niterói, encontram-se disponibilizados alguns quadros ilustrativos/informativos que organizam as informações sobre os desafios para cada área. No caso específico da área da Educação, que também agrega as subáreas

---

<sup>16</sup> *Niterói Que Queremos: uma estratégia inovadora de planejamento*. Disponível em: <[www.escoladegoverno.pr.gov.br](http://www.escoladegoverno.pr.gov.br)>.

Ciência e Tecnologia (C&T), as metas/desafios que se colocam estão disponibilizadas através da Figura 6 e 7, a seguir:

Figura 6 – Área de Resultado destinada à Educação no Plano NQQ



Fonte: [www.consad.org.br](http://www.consad.org.br).

Figura 7 – Indicadores utilizados para a Educação no Plano NQQ

Indicador	Fonte	Situação Atual	2016	2020	2033
Taxa de Cobertura (Pré-Escola)	IBGE	90,7% (2010)	98%	100%	100%
IDEB EFI	INEP/MEC	4,60 (2013)	5,0	6,1	8,3
IDEB EFII	INEP/MEC	3,5 (2013)	4,5	5,5	6,7
Cobertura de Banda Larga nas Instalações Municipais de Educação	Secretaria Municipal de Educação	50% (2014)	90%	100%	100%
Proporção de Professores do EFI e Pré-Escola com Ensino Superior Completo	Secretaria Municipal de Educação	77% (2014)	79%	84%	100%

Fonte: [www.consad.org.br](http://www.consad.org.br).

Segundo as informações constantes na Figura 6, para a área de Educação, as metas a serem alcançadas consistiam em: *Alavancar a qualidade do Ensino Fundamental I e II; Efetivar a cobertura do ensino, com foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1; Estimular um ambiente inovador, tecnológico e criativo no município.* A Figura 7 trazia um dado referente ao indicador considerado para a avaliação do trabalho no 2º Ciclo de ensino, o IDEB EFI, cuja extensão EFI relaciona-se ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, apropriado através do *site* do INEP/MEC.

Observo que o Projeto Reforço Escolar, tendo sido criado em 2015 como parte das ações da Diretoria de 1º e 2º Ciclos na Rede Municipal de Niterói, focalizava prioritariamente os alunos do 2º ciclo – turmas que, no ano de 2015, participariam das avaliações padronizadas, cujo resultado poderia proporcionar alterações na apuração do IDEB. Em especial, as redes de ensino municipal e

estadual têm demonstrado preocupação com a necessidade de melhoria do desempenho de seus alunos nas avaliações externas, bem como a alteração progressiva do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em parte, como já referido anteriormente, tal preocupação encontra-se em consonância com as metas do PNE.

Em tempo, cabe lembrar que estas metas não se restringem às políticas locais, municipais ou estaduais, mas articulam-se a um movimento de ideias para o campo da educação, introduzido em diversos países da América Latina, no contexto das reformas educacionais a partir da década de 90. Segundo Freitas (2012), no Brasil este movimento é conhecido como *Todos pela Educação*<sup>17</sup>, com experiências, iniciativas e desenvolvimento de ideias apoiados por uma rede de institutos e fundações privadas.

Freitas (2012) alerta para os riscos destas políticas, cuja ênfase se orienta para a gestão e controle de resultados através da tecnologia, semelhantes a administração empresarial. Para o autor, a lógica instaurada através destas ideias – em diversos âmbitos da esfera educacional – tem proposto pensar numa educação pautada nos moldes da “pedagogia tecnicista”, para a qual, segundo Saviani (2012), “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária” (p. 12)

Observo que a aderência das redes de ensino a esta lógica que operacionaliza seus processos internos e privilegia o IDEB como o indicador de qualidade na educação básica tem provocado uma (re) ordenação do tempo e dos espaços da escola, bem como alterações na dinâmica de trabalho dos professores e alunos. Penso que as escolas, por ocasião de sua aderência ao Projeto Reforço Escolar, também vivenciavam reorganizações internas de suas práticas e de seus sujeitos, tendo como justificativa o alcance de melhorias no desempenho dos alunos, que seria aferida, sobretudo, através da realização da Prova Brasil e do alcance das metas projetadas para o Ideb.

É importante ressaltar que, na aferição dos índices resultantes dos testes padronizados atribuídos às Redes de ensino, não são consideradas as igualdades de condições “no ponto de partida” de cada realidade, de cada contexto. Dadas as mesmas oportunidades, o que diferencia cada realidade e os sujeitos que a compõe

---

<sup>17</sup> Informações mais detalhadas sobre o movimento encontram-se disponíveis no site <http://www.todospelaeducacao.org.br>

articula-se à ideia de esforço individual/pessoal para alcançar a meta projetada. No caso das escolas, o que tem sido considerado é o potencial produtivo do trabalho docente desenvolvido em cada unidade, atribuindo a este a responsabilidade de eliminar, ou pelo menos diminuir, as distorções de desempenho entre os alunos, medidas através dos resultados aferidos em testes padronizados que utilizam a nota do Ideb como referência.

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi instituído através do Decreto 6.094/2007, Cap. II, Artigo 3º, cuja finalidade é aferir a qualidade da educação básica através de cálculos com base no rendimento escolar combinados com o desempenho dos alunos, constantes no censo escolar e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>18</sup>. A forma geral do IDEB é dada por:

$IDEB_{ji} = N_{ji} \times P_{ji}$ ; em que,

$i$  = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

$N_{ji}$  = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade “j”, obtida em determinada edição do exame, realizado ao final da etapa de ensino dos alunos da unidade “j”;

$P_{ji}$  = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade “j”.

Conforme Nota Técnica do Portal do INEP, o IDEB

É resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série), então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A, cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por  $\frac{1}{2}$ , ou seja,  $Ideb=2,5$ . Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá  $Ideb=5,0$  (portal.inep.gov.br).

Analisando o modo como é calculado o Ideb, percebo que as situações de evasão e repetência, portanto situações consideradas como fracasso escolar, influenciam diretamente na nota do Ideb, pois constituem o fluxo escolar dos alunos ( $P_{ji}$ ). Neste caso, ainda que duas unidades escolares possuam notas idênticas em proficiência de Língua Portuguesa e Matemática ( $N_{ji}$ ), o seu resultado final

<sup>18</sup> O SAEB é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

dependerá do fluxo escolar ( $P_{ji}$ ). O acréscimo de um ano a mais na conclusão do ano escolar acarretará na diminuição da nota de proficiência pela metade, dado que a produção do índice é dada pelo produto entre o fator proficiência e um fator correspondente ao inverso do fluxo.

Nas Redes de Ensino, o índice do IDEB, criado pelo MEC, é utilizado para identificar as escolas cujos alunos apresentam baixos desempenhos na proficiência em Língua portuguesa e Matemática; além disso, monitora o aspecto temporal (fluxo) do desempenho dos alunos. Freitas (2007) avalia que escolher apenas uma variável – desempenho do aluno – para analisar a educação básica brasileira, como o IDEB faz, é certamente impreciso, tendo em face o complexo de variáveis que compõem as condições materiais das escolas públicas e de seus sujeitos.

No entanto, a realidade concreta que se impunha para o momento consistia em tornar como alvo a proposta para aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 4,60 (em 2013) para 5,0 (em 2016). Esta meta era almejada pelo Plano NQQ, cujo resultado serviria para mensurar a evolução da qualidade da educação em um determinado período, segundo o impacto das ações instituídas na Rede, entre elas as Ações do Reforço Escolar, considerado pela Secretária de Educação um investimento para alcançar tal meta.

Embora não se possa desconsiderar que uma das características do Ideb é favorecer a apreensão, mesmo que parcial, da realidade das escolas, articulando dois elementos familiares a mesma – a aprovação e o aumento do desempenho –, também não é possível admiti-lo como único índice para aferir a qualidade das mesmas. Torna-se imperiosa a necessidade de não reduzir as considerações sobre a avaliação da qualidade do ensino a um único índice.

Entendo que este campo de discussão político-pedagógico sobre a qualidade do ensino traz suas complexidades, uma vez que abarcam leituras da sociedade, das escolas e das relações que se estabelecem entre ambas. Em geral, a posse e a exposição destes índices tendem a reproduzir discursos e julgamentos de valor que culpabilizam o aluno, o professor e a escola pelo desempenho apurado. Entretanto, desconsideram as condições materiais e contextuais do cotidiano escolar dos quais se emergem estes resultados. Freitas (2007) destaca que “há que se reconhecer as falhas da escola, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema sócio-econômico etc.” (p.975) que não apresentam estratégias efetivas para melhorar a qualidade de ensino e da vida dos sujeitos que transitam na

escola. As contradições no modo como têm sido tratadas as questões relacionadas à avaliação da qualidade de ensino nas escolas públicas são denunciadas por Freitas (2007) na citação que se segue:

As professoras de 4ª série estão surpresas pelo fato de a pobreza ter chegado até elas sem saber as disciplinas escolares. Têm razão de estarem surpresas. Antes, os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto não chegavam a quarta série. Essa surpresa é, ao mesmo tempo, um elemento de denúncia da precariedade com que eles percorrem o sistema educacional. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la. Nenhum processo de avaliação externo resolverá isso. A solução equivocada tem sido liberar o fluxo e deixar de reprovar para esconder o fracasso. Não que a reprovação tivesse sentido, mas pelo que foi substituída? (FREITAS, 2007, p. 979).

Avaliar a qualidade do ensino nas escolas da rede pública é um fenômeno que envolve complexidades, não podendo reduzir-se a aprovação ou não-aprovação do aluno. Igualmente, é a utilização, quando exclusiva, dos resultados aferidos em índices que pretendem mensurar a qualidade de ensino, que com o tempo podem passar a ser manipulados pelos sujeitos. No caso do Ideb, por exemplo, a manipulação do fluxo escolar pode ocorrer por conta da “promoção automática”, conforme evidencia Freitas (2003), colaborando para a ocultação da realidade escolar. Neste caso, não se trata apenas de avaliar bem ou mal uma escola, uma realidade através dos índices, mas o que fazer com esses resultados. Educação de qualidade para todos, mas também para cada um, envolve custo e prioridade política. Envolve responsabilização bilateral – estado e escola, pois ensinar a “pobreza” exige “estratégias pedagógicas mais caras, já que mais personalizadas” (FREITAS, 2007).

O Ideb é insuficiente ao ignorar as especificidades de cada unidade escolar – seus sujeitos, sua dinâmica cotidiana, seu contexto social e cultural –, e isto é uma queixa frequente entre os profissionais envolvidos com a prática pedagógica, para os quais se destinam os resultados deste índice. Penso que a criação de indicadores internos de qualidade para cada escola, cada realidade, seria uma alternativa pertinente na avaliação da qualidade da educação dentro de um mesmo sistema de ensino. Não há como trabalhar com a ideia de um indicador total e suficiente, senão seria “A” verdade. Sempre há algo que escapa, que foge... E é sempre bom que fuja, pois demonstra que o trabalho está sendo pensado.

### 3 MÉTODO DE PESQUISA E PRODUÇÃO DE DADOS

Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim...

Clarice Lispector

A escolha da metodologia da pesquisa constitui um momento decisivo, uma vez que envolve considerações acerca das questões e dos objetivos visados para estudo. Assim, a abordagem qualitativa foi a opção metodológica escolhida para esta investigação. Fundamenta-se nas compreensões acerca do contexto no qual ela ocorre e do caráter investigativo implícito na questão *O que expressam os/as professores/as sobre a matemática praticada no âmbito do Projeto de Reforço escolar para o 2º Ciclo do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Niterói?*

Segundo Alves-Mazzotti (2004), “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas” (p. 163). Isto me permite pensar em procedimentos variados, em momentos diferentes e em situações distintas utilizadas na produção de dados. Ainda com relação à abordagem qualitativa na pesquisa, Ludke e André (2012, p. 11), considerando os estudos de Bogdan e Biklen (1982), destacam cinco características:

- 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- 3) São investigações cujo interesse orienta-se mais pelo processo do que pelo produto;
- 4) As “perspectivas dos participantes” são foco de atenção especial para o pesquisador;
- 5) Utiliza a indução na análise de dados.

Penso que, nas pesquisas qualitativas, desvelar o sentido daquilo que é expresso através dos olhares e vozes dos sujeitos, exige do/a pesquisador/a maior esforço de compreensão e interpretação, uma vez que precisa compreender o mundo a partir do ponto de vista dos seus pesquisados/entrevistados. D'Ambrosio (2004), ao identificar que a pesquisa qualitativa é aquela que “lida e dá atenção às

peças e às suas ideias, procurando fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciadas” (p. 21), me permite compreender a importância do desenvolvimento da escuta sensível e das interações construídas entre o pesquisador/a e os sujeitos no campo empírico. Nas pesquisas qualitativas, o pesquisador necessita ouvir e interpretar os relatos, fazer as anotações necessárias, além de conquistar relações de confiança mútua entre os sujeitos, fatores considerados essenciais para o desenvolvimento do trabalho em campo.

Considero importante igualmente explicitar que, tendo em vista a abordagem qualitativa de pesquisa, a questão norteadora e os objetivos propostos, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso.

Segundo Macedo (2010),

[...] os estudos de caso visam à descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas; de que haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto, o conhecimento é visto como algo que se constrói, que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações para o desenvolvimento do seu trabalho [...] (MACEDO, 2010, p. 89).

Segundo o autor, a produção de conhecimento no estudo de caso se faz e refaz constantemente, de acordo com as interpretações do contexto produzidas ao longo do processo de investigação. Desta forma, a realidade é retratada de forma densa, construída sob diferentes perspectivas, revelando uma multiplicidade de âmbitos e referências presentes em uma dada situação ou problema.

Ainda dentro das descrições acerca da perspectiva metodológica, além da *observação* participante e dos registros escritos e/ou digitalizados que perpassaram continuamente a experiência no campo empírico, foi pensado para esta pesquisa: a elaboração de um *questionário* inicial, a *análise dos relatórios escritos* pelos/as professores/as do Reforço e a utilização de *entrevistas coletivas abertas*, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Cabe destacar que, embora a descrição dos procedimentos esteja numa ordem sequenciada, isto não justifica entender a pesquisa enquanto movimento linear, uma vez que conforme evidenciado por Ludke e André (2012, p. 23), as fases de uma pesquisa “se interpolam em vários momentos”.



Buscando me organizar para melhor compreender a história de minha pesquisa, organizei os dados em um inventário, tendo como objetivo sistematizar as tessituras vivenciadas no campo investigado.

Tabela 3 – Inventário de Dados do Projeto de Reforço Escolar 2015

MATERIAL PRODUZIDO	DESCRIÇÃO
Questionário inicial com a participação de 26 professores/as	Realizado no 1º Encontro de professores do Reforço Escolar – 25/03/2015 Local: Auditório da Casa Amarela <sup>19</sup>
Relatórios escritos produzidos por 21 professores/as, totalizando 27 páginas	Solicitado no 7º Encontro de professores do Reforço Escolar, em 17/06/2015, e recolhido após recesso escolar no 8º Encontro, em 05/08/2015 Local: Sala de formação continuada da Casa Amarela
Gravação com 1 hora e 53 minutos de entrevista coletiva e 13 páginas de transcrição	Realizado no 12º Encontro de Professores do Reforço Escolar – 30/09/2015 (manhã) Local: Sala de formação continuada da Casa Amarela
Gravação com 1 hora e 34 minutos de entrevista coletiva e 7 páginas de transcrição	Realizado no 12º Encontro de Professores do Reforço Escolar – 30/09/2015 (tarde) Local: Sala de formação continuada da Casa Amarela
Gravação com 1 hora e 57 minutos de entrevista coletiva e 16 páginas de transcrição	Realizado no 17º Encontro de Professores do Reforço Escolar – 23/11/2015 (manhã) Local: Sala de formação continuada da Casa Amarela

Legenda: Inventário de dados da pesquisa

Fonte: A AUTORA, 2016.

No tópico seguinte, realizo uma descrição detalhada dos percursos que culminaram com a criação/produção/tessitura dos dados desta investigação.

<sup>19</sup> R São Pedro, 108 – Centro, Niterói.

### 3.1 Produzindo dados da pesquisa: questionários, relatórios e entrevistas

Nesta parte, descrevo os procedimentos que culminaram na produção de dados desta pesquisa, constituídos em momentos distintos do trabalho de campo.

Estando vinculada à Diretoria de 1º e 2º Ciclos, esta investigação desenvolveu-se nos espaços em que eu atuei como formadora dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Niterói que lecionavam para grupos do Projeto de Reforço Escolar. Os espaços eram localizados no segundo andar do prédio onde se situava a Diretoria de 1º e 2º Ciclos: Rua São Pedro, 108, no Centro de Niterói. Este prédio era mais conhecido como *Casa Amarela* devido a cor da tinta utilizada para a pintura de sua fachada. Os locais disponibilizados pela FME na Casa Amarela eram: o auditório, o mini auditório e demais salas destinadas à formação continuada. Para serem utilizados, necessitava-se fazer um agendamento prévio com uma funcionária da FME.

Ao pretender investigar *O que expressam os/as professores/as sobre a matemática praticada no âmbito do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino*, através de relatos de professores/as da Rede Municipal de Niterói, e ciente dos procedimentos exigidos pela FME, solicitei ao Núcleo de Estágio da FME (NEST) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O preenchimento deste termo é obrigatório. Nele, devemos informar o nome da Instituição Acadêmica a qual vincula-se a pesquisa, o local onde desejamos realizar a pesquisa, o tipo e a finalidade das informações que serão apuradas. Depois de 15 dias, recebi o consentimento do NEST. Após isso, foi preciso obter a concordância da professora Glória Maria Anselmo, responsável pela Diretoria de 1º e 2º Ciclos e pela condução do Projeto de Reforço Escolar no 2º ciclo de ensino. Para tanto, entreguei-lhe uma cópia do Projeto de Pesquisa e o documento autorizado pelo NEST. Tal autorização deve-se ao fato de que a aplicação dos procedimentos de pesquisa ocorreria durante a realização dos Encontros com os/as professores/as do Reforço, portanto concomitante ao desempenho de minha função na referida Diretoria.

Para lecionar no Projeto, as escolas poderiam indicar um/uma profissional constante no seu quadro de pessoal. Algumas escolas, porém, solicitaram a Diretoria de 1º e 2º Ciclo que fosse providenciado o profissional junto à Gestão de Pessoas, uma vez que não havia na escola um/a professor/a disponível para atuar

no Projeto. Para trabalhar no projeto, o/a professor/a deveria ter habilitação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e disponibilidade para trabalhar nos horários oferecidos pelas escolas. Ficava, portanto, sob responsabilidade da equipe diretriz de cada unidade escolar identificar se o/a profissional possuía ou não perfil para trabalhar com os/as alunos/as indicados para o Projeto.

De acordo com as listagens enviadas pelas escolas à Diretoria de 1º e 2º Ciclos, foram contabilizados 1313 alunos indicados por 40 escolas para o Projeto de Reforço Escolar. Isto quer dizer que, de 47 escolas pertencentes a Rede de Niterói, 40 indicaram alunos. Portanto, de um total de 5623 alunos, 1313 estudantes estavam sendo indicados com necessidades de reforço escolar.

De posse desse quantitativo de alunos, a Diretoria de 1º e 2º Ciclos estimou, pelo número de grupos formados e de escolas que seriam atendidas, a necessidade de aproximadamente 50 professores com habilitação para os anos iniciais. Neste quantitativo de professores/as, já estavam incluídos os nomes dos profissionais indicados pelas escolas. Conforme as orientações do documento FME (2015), abordadas no capítulo anterior, estes profissionais desenvolveriam com os alunos considerados com “lacunas na aprendizagem” um trabalho específico com os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. O termo que uso, “lacunas na aprendizagem”, é aquele utilizado nos documentos que formalizam o projeto, não significando, contudo, que eu defenda a concepção de “lacuna” ou “falta” no processo educativo dos/as estudantes.

Cabe destacar que, segundo as orientações da Gestão de Pessoas da FME, setor responsável pela inscrição e contratação de pessoal para atuar nas escolas, não era obrigatório que o/a professor/a pertencesse ao quadro efetivo da Rede Municipal de Niterói. Assim, poderiam ser admitidos professores/as em/com contrato temporário de serviço ou em regime especial de trabalho (RET), desde que apresentassem a habilitação para atuar nos anos iniciais, quer em nível médio ou superior. De todo modo, tivemos um número considerável de profissionais com matrícula efetiva ou em regime de dupla regência (DR) lecionando no projeto. Foram selecionados, ao todo, 33 profissionais com matrícula efetiva, trabalhando em regime de Dupla regência (DR) ou regime especial de trabalho (RET), e 15 profissionais admitidos exclusivamente em contrato temporário. A estratégia utilizada nas redes públicas de ensino de contratar professores não concursados é

tangenciada por Oliveira (2004; 2008) como constituinte da precarização e flexibilização do trabalho docente.

Segundo a autora, o movimento de reformas ocorrido nos países da América Latina a partir de 1990 demarcaram uma nova regulação das políticas educacionais. Como consequências deste movimento, observou-se uma reestruturação e redefinição do trabalho docente, acarretando, entre outras coisas, a relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego, incluindo o aumento de contratos temporários nas redes públicas de ensino – aspecto que contribui para propiciar um quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

De acordo com Oliveira (2008), “[...] A acelerada expansão do ensino para as crianças e jovens dos últimos anos não veio acompanhada pelo aumento de concursos para os professores” (p. 11), e, neste sentido, a atuação de professores em contrato temporário na escola pública apresentou um expressivo aumento, mesmo correspondendo a um trabalho de características instáveis.

Cabe registrar que a implantação do Projeto de Reforço Escolar não ocorreu de forma simultânea em todas as unidades escolares. Como efeito, na apresentação do Projeto, ocorrido no primeiro Encontro dos professores do Reforço Escolar, previamente marcado via e-mail institucional para o dia 25/03/2015, só estiveram presentes 26 professores/as. Nesta data, nem todas as escolas haviam indicado um docente para atender aos grupos de alunos nomeados para o Reforço no 2º ciclo de ensino, visto que a primeira necessidade das escolas era suprir as turmas regulares que compõem os anos de escolaridade com pelo menos um/a professor/a regente. Assim, das 40 escolas que desejavam formar turmas do Projeto, até o dia 25/03/2015 apenas 21 haviam indicado professores para compor o quadro de docentes.

Nesta época, eu e a professora Alessandra Mendes desempenhávamos a função de representantes do Reforço Escolar<sup>20</sup>, e ficávamos conjuntamente responsáveis pela coordenação e dinamização dos Encontros do Reforço que aconteciam a cada quinze dias. Nestes Encontros do Reforço, nos reuníamos por aproximadamente 4 horas com os professores do projeto, em espaços de formação

---

<sup>20</sup> Segundo o documento FME (2015), a organização e o acompanhamento do Projeto ficavam sob responsabilidade da equipe de articulação pedagógica de cada unidade escolar, em diálogo com as representantes do reforço escolar: Alessandra Mendes e Cristiane Custódio.

previamente agendados para este fim, conforme já referido anteriormente no tópico 2.2 desta dissertação.

No exercício de nossa função, elaboramos um cadastro a ser preenchido individualmente por cada professor/a que se apresentasse para trabalhar no Projeto. Além disso, outro material que definimos como necessário para nosso trabalho, como coordenadoras e dinamizadoras do Projeto de Reforço Escolar, foi a confecção de planilhas em Excel, para organizar os dados de cada unidade escolar, e de um caderno, no qual mutuamente compartilhávamos registros importantes decorrentes dos Encontros de Professores do Reforço.

No cadastro docente, por nós inicialmente pensado, os/as professores/as deveriam informar dados como: endereço, telefones, e-mails. Essas informações nos facilitaria manter o contato com estes profissionais e enviar comunicados. Eu e a professora Alessandra Mendes consideramos importante estabelecer outros canais facilitadores da comunicação dos/as docentes conosco, e também entre eles/as. Assim, decorrido algum tempo, além do e-mail [reforcoescolar.fme@gmail.com](mailto:reforcoescolar.fme@gmail.com), também criamos um grupo secreto no Facebook, chamado “*Reforço Escolar em Redes*”, no qual registramos, em dezembro de 2015, a participação de 41 membros. O grupo secreto foi criado em 27 de maio de 2015, contando, em dezembro de 2015, com 70 fotos, 2 arquivos, como Power point e texto, derivados de formações continuadas e 1 vídeo. As fotos, em sua maioria, eram referentes às atividades desenvolvidas pelos/as professores/as do Reforço com seus alunos/as nas escolas e de nossos Encontros na FME. O vídeo e a apresentação em Power point eram referentes a materiais de formação. Atualmente, o e-mail continua ativo para contatos entre a Diretoria de 1º e 2º Ciclo e os/as Professores/as do Reforço Escolar, porém o *Facebook*, embora ativo, não contou com registros desde a finalização das atividades dos/as professores/as no Projeto no final do mês de novembro de 2015.

Outro veículo utilizado para a comunicação foi um grupo no *WhatsApp*, criado em 01 de julho de 2015. O grupo, que ainda permanece ativo, conta com a participação de 54 contatos, sendo 11 administradores (pessoas que podem adicionar ou remover participantes). Ambos os veículos foram utilizados pelos/as professores/as para compartilharem informações, mensagens e fotos das atividades realizadas nas escolas junto aos alunos do reforço, sendo o *WhatsApp* o de uso mais contínuo. Em artigo publicado recentemente, Rodrigues (2015) afirma que

Entre os recursos que exemplificam – e, por vezes, impulsionam – as importantes mudanças sociais que vivemos atualmente no que se refere à comunicação nos ambientes educacionais, o WhatsApp se configura como um dos mais representativos. É o aplicativo mais popular em pelo menos 140 países e foi apontado como a plataforma de celular que mais cresce entre os usuários brasileiros [...]” (RODRIGUES, 2015, p. 4).

Uma das vantagens do aplicativo mais apreciadas por seus usuários é poder compartilhar mensagens, documentos, fotos, vídeos etc., de maneira simples e rápida, sem que isso acarrete custos adicionais, justificando a grande utilização do mesmo para a comunicação entre os/as professores/as.

Os Encontros de professores do Reforço ocorriam quinzenalmente, e tinham duração de 4 horas. Eram disponibilizados dois horários diferentes – manhã e tarde – para que cada professor/a pudesse participar em seu horário de trabalho. Era um momento importante no qual os/as professores/as expressavam suas experiências no cotidiano das escolas, além de possibilitar que estratégias de ação orientadas para o desenvolvimento da prática pedagógica fossem pensadas coletivamente. Para D’Ambrosio (1996), a definição de estratégias de ação é enriquecida pelo intercâmbio e pela comunicação entre indivíduos, estabelecidas através do diálogo. Na prática pedagógica, o diálogo se faz essencial, oportunizando, paralelamente ao compartilhamento de experiências, minimizar a solidão do trabalho docente, conforme acentuam Morais e Araújo (2013).

No primeiro Encontro de professores do Reforço, que aconteceu em 25/03/2015, ao apresentar para os/as docentes os objetivos e a organização do Projeto de Reforço Escolar, também foi possível ouvir as expectativas e o planejamento inicial pensado pelos professores/as acerca do trabalho que desenvolveriam com os alunos. A partir da escuta destas falas, e conectada com a investigação de mestrado que eu estava iniciando, me senti instigada a conhecer um pouco mais sobre a formação inicial e continuada destes profissionais, além de dados como idade e tempo de magistério. Estes dados não haviam sido registrados no cadastro inicial. Ao fazer o levantamento destes dados complementares, meu objetivo era investigar uma possível relação entre os caminhos formativos e os saberes pensados/mobilizados para ensinar matemática no contexto do Projeto de Reforço Escolar, visto que as pesquisas em educação matemática quase sempre se apresentavam associadas à discussão acerca da formação de professores. Embora eu considere esses dados importantes, no âmbito desta investigação observei que a

prática pedagógica desenvolvida pelos/as professores/as era influenciada por múltiplos aspectos que não somente os articulados à sua formação inicial, de modo que tais informações assumem uma relevância secundária nas compreensões formuladas.

### **3.2 Dados dos/as professores/as do Reforço Escolar**

Durante todo o ano de 2015, os Encontros com os/as professores/as do Reforço Escolar ocorreram sempre às quartas-feiras. Nestes dias, eu cursei pela manhã, nos dois semestres, uma disciplina do Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores. Assim, pude estar presente nos Encontros dos professores do Reforço que ocorriam no turno da tarde. Sempre que possível, participei dos encontros no turno da manhã. Mesmo com essa limitação, optei por manter o foco da pesquisa nos dois turnos, e não apenas no turno da tarde. Desta forma, os dados das/os professores/as se referem as/aos docentes dos dois horários.

Outro ponto a destacar é que, embora eu imaginasse que produzir dados com as/os professoras/es representaria um procedimento simples e rápido, logo percebi que não seria tão fácil. Muitas foram as dificuldades. Uma delas se refere à indefinição ou à rotatividade dos/as professores/as que lecionariam no Projeto. Algumas escolas, na data de início das aulas do Projeto, em março de 2015, não tinham um/a professor/a. Outras escolas, ao longo do Projeto, precisaram substituir o/a profissional indicado/a em decorrência de desistências ou licenças médicas. Muitas alterações foram acontecendo no decorrer dos 9 meses do Projeto, tempo no qual se deu o acompanhamento deste trabalho para a investigação. No ano de 2016, decidiram pela retomada e continuidade do Projeto a partir do mês de maio, porém com uma proposta de organização muito diferenciada da que ocorreu no ano de 2015, de modo que se trata de uma investigação que foge aos limites desta pesquisa.

Somente no mês de julho de 2015, decorridos 4 meses desde o primeiro Encontro de professores do Reforço, foi possível trabalhar com uma composição

mais estável no quadro de professores/as que atuavam no Projeto, o que permitia o estabelecimento de um cadastro mais confiável de informações.

Em cada Encontro de professores do Reforço, a presença dos/as docentes era registrada através de sua assinatura em uma lista que ficava em posse da Diretoria de 1º e 2º Ciclos. Além deste controle, os/as professores/as retornavam às suas escolas de origem com uma declaração de comparecimento assinada pela referida Diretoria. Era uma forma de atestar, para as respectivas escolas, a presença dos/as professores/as no Encontro daquele dia.

No mês de julho de 2015, haviam 48 profissionais atuando no Projeto de Reforço Escolar, porém era observado que nem todos compareciam aos “Encontros de professores do Reforço” quinzenalmente marcados. A conferência da lista de presença era verificada logo após a ocorrência dos Encontros, e ao verificarmos a ausência de alguns docentes, costumávamos entrar em contato com as escolas para saber o que havia acontecido. As justificativas eram várias: licenças médicas; troca ou compensações de dias trabalhados; escolas localizadas muito distantes da FME; locais de risco. Enfim, ocorriam negociações entre os/as docentes e a gestão das unidades escolares, sobre as quais o controle não tinha efeito.

Ao longo de nove meses, de 48 professores inscritos no Projeto de Reforço Escolar, em média 35 docentes se faziam constantemente presentes nos Encontros de professores do Reforço. Com base no critério da assiduidade, selecionei os/as 35 professores/as e fiz um levantamento de suas informações a fim de buscar traçar um perfil dos/as profissionais ligados/as ao Projeto. Um aspecto importante é que estes/as professores/as representavam 28 unidades escolares das 38 – visto que duas escolas que indicaram alunos para o Reforço não conseguiram professor – que participaram do projeto.

Assim, trabalhei com um universo que correspondeu a 72,91% do total de 48 professores/as atuantes no Projeto, e 73,68% das 38 unidades escolares que participaram do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino, quantitativo que considere relevante para compreender as questões da pesquisa.

Para melhor visualização dos dados, apresento uma tabela com informações dos/as 35 profissionais selecionados/as pelos critérios anteriormente indicados.

Os/as 35 professores/as representam um universo composto por 28 unidades escolares, as quais foram identificadas por números e não por seus respectivos nomes. Cabe explicar que não havia uma relação direta entre o número de escolas e



o número de professores, uma vez que tanto o número de professores quanto os horários disponibilizados para atendimento dependiam do número de grupos formados em cada unidade escolar. Algumas escolas possuíam atendimento em dois turnos, outras em um único turno, e ainda outras em apenas alguns dias na semana, de modo que as diferenças se devem a situações peculiares relacionadas às características de cada escola.

Esclareço que a opção por nomes fictícios para os profissionais e identificação numérica para as escolas ficou assim acordado entre a pesquisadora e os sujeitos investigados para dar mais liberdade de expressão aos sujeitos durante a pesquisa e evitar constrangimentos/questionamentos posteriores a divulgação dos resultados.

Tabela 4 – Dados do Grupo de Professores de Reforço Seleccionados

<b>Unidade Escolar</b>	<b>Professor (a)</b>	<b>Formação</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de Docência</b>
UE-1	<b>Celina</b>	Normal + Pedagogia	74 anos	40 anos
UE-2	<b>Cristina</b>	Normal (médio)	41 anos	7 anos
UE-3	<b>Cristina</b>	Normal (médio)	41 anos	7 anos
UE-4	<b>Ane</b>	Normal + Adicional (médio)	47 anos	28 anos
UE-5	<b>Diva</b>	Normal + Pedagogia	52 anos	27 anos
UE-5	<b>Grazy</b>	Normal + Artes	49 anos	29 anos
UE -6	<b>Bento</b>	Normal + História	23 anos	9 meses
UE-7	<b>Bento</b>	Normal + História	23 anos	9 meses
UE-8	<b>Kelly</b>	Pedagogia	41 anos	15 anos
UE-9	<b>Antonia</b>	Normal + Letras	63 anos	14 anos
UE-10	<b>Alda</b>	Pedagogia	45 anos	8 anos
UE-11	<b>Lucimar</b>	Pedagogia	52 anos	30 anos
UE-12	<b>Tatiana</b>	Normal + Pedagogia	20 anos	2 anos
UE-12	<b>Andressa</b>	Pedagogia	26 anos	3 anos
UE-13	<b>Karina</b>	Normal + Letras	32 anos	14 anos
UE-13	<b>Claudete</b>	Normal + Pedagogia	43 anos	10 anos
UE-14	<b>Dalva</b>	Normal + Ciências	28 anos	3 anos
UE-14	<b>Alice</b>	Normal + Letras	39 anos	20 anos
UE-15	<b>Estela</b>	Pedagogia	48 anos	35 anos

UE-16	<b>Laura</b>	Normal (médio)	24 anos	5 anos
UE-16	<b>Maria</b>	Normal (médio)	44 anos	10 anos
UE-17	<b>Luana</b>	Pedagogia	22 anos	5 anos
UE-18	<b>Andrea</b>	Normal + História	53 anos	20 anos
UE-18	<b>Giovana</b>	Pedagogia	45 anos	5 anos
UE-19	<b>Marlucia</b>	Normal + Letras	23 anos	5 anos
UE-19	<b>Janaína</b>	Normal + Pedagogia	56 anos	23 anos
UE-20	<b>Pietra</b>	Normal + Ed. Artística	49 anos	30 anos
UE-21	<b>Lana</b>	Pedagogia	38 anos	14 anos
UE-22	<b>Julia</b>	Normal + Pedagogia	27 anos	7 anos
UE-22	<b>Renata</b>	Pedagogia	61 anos	40 anos
UE-23	<b>Lysa</b>	Pedagogia	35 anos	13 anos
UE-23	<b>Ester</b>	Normal + História	53 anos	32 anos
UE-24	<b>Nadia</b>	Normal + Pedagogia	59 anos	35 anos
UE-25	<b>Angélica</b>	Pedagogia	62 anos	40 anos
UE-26	<b>Rita</b>	Normal + Pedagogia	49 anos	32 anos
UE-27	<b>Anita</b>	Normal (médio)	30 anos	4 anos
UE-28	<b>Vânia</b>	Pedagogia	30 anos	7 anos

Legenda: informações individuais dos professores do Reforço Escolar do 2º Ciclo no ano de 2015.

Fonte: A autora.

A tabela anterior nos permite identificar que, em relação a formação acadêmica, dos/as professores/as que atuaram no Projeto de Reforço Escolar:

- 1) Cinco professores/as possuíam somente a habilitação para o magistério em nível médio;
- 2) Doze professores/as adquiriram a habilitação inicial através do curso de Pedagogia;
- 3) Oito professores/as possuíam ambas as habilitações para o magistério, em nível médio e superior no curso de Pedagogia;
- 4) Dez professores/as possuíam a habilitação para o magistério em nível médio seguido de formação em outras licenciaturas;

A habilitação mínima solicitada pela Secretaria Municipal de Educação de Niterói para atuar no Projeto de Reforço Escolar para o 2º ciclo de ensino referia-se ao Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podendo ser em nível

médio ou superior em Pedagogia. Embora todos os participantes tenham apresentado a habilitação requisitada, 5 participantes (*Cristina, Ane, Laura, Maria, Anita*) apresentaram exclusivamente uma formação em nível médio.

Segundo informações disponibilizadas no site *Observatório do PNE*, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na Educação Básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (dados do Censo Escolar de 2014).

De acordo com Gatti (2010), somente com a Lei 9.394/96 a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil considerou a necessidade de uma formação em nível *superior*: “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 [...]” (Art. 62, Lei 9.394/96). Entretanto, conforme explícito na redação da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, permaneceu sendo 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”. Desta forma, a formação de professores em nível superior, prevista na LDB 9394/96, revisada pela Lei 12.796/2013, embora tenha sido interpretada como “exigência”, permaneceu como meta a ser cumprida nas políticas de formação docente, reforçada novamente no atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, com vigência entre 2014-2024, em sua Meta 15.

O PNE 2014-2024, promulgado através da lei 13.005/2014, dedica quatro de suas vinte metas aos professores: prevê formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira. A Meta 15 do PNE<sup>21</sup>, tal como previa a LDB 9.394 de 1996, determina que todos os professores e professoras da Educação Básica devem possuir formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2024.

Observo, com relação às propostas de regulamentação na formação inicial dos/as professores/as da educação básica, que a recorrência na alteração dos prazos permite indagar sobre a coerência entre os dispositivos legais e o panorama atual da educação brasileira. Em geral, ao que parece, as alterações propostas não se encontram suficientemente conectadas com a realidade dos sistemas nacionais de ensino, uma vez que desconsideram disparidades regionais e desafios atuais no

---

<sup>21</sup> Disponível em: <[www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br)>.

cenário nacional. Tais contradições têm contribuído para desencadear sucessivas ampliações nos prazos, permanecendo a qualidade na formação do professor uma dimensão ainda “desejável”.

Retornando aos dados que compõem a Tabela 4, percebe-se que, dentre os/as professores/as que haviam complementado a habilitação em nível médio, apenas 8 haviam prosseguido os estudos em cursos de Pedagogia. Dez professores/as, embora estivessem atuando nos anos iniciais, haviam dado continuidade aos estudos na graduação em outras licenciaturas. Entre essas outras licenciaturas, identifiquei a presença do curso de História, de Letras, de Ciências e de Educação Artística, estando ausente registros de licenciatura em Geografia e Matemática.

Estes dados me fazem perceber que a formação inicial de professores dos anos iniciais pode ser olhada por várias perspectivas. Com relação a formação em outras licenciaturas, seria importante a presença de um profissional com licenciatura em matemática? Sua participação poderia contribuir na abordagem deste campo de conhecimento num contexto tão desafiador como o do Projeto de Reforço Escolar?

### 3.2.1 O questionário inicial

Como parte das ações ligadas ao Projeto de Reforço Escolar, foi entregue aos/as professores/as um pequeno questionário composto por 4 perguntas. Por ocasião da entrega deste questionário, havia 26 profissionais que já estavam há pelo menos 15 dias atuando nas escolas. Lembro que o primeiro Encontro com os/as professores/as do Projeto foi realizado no dia 25/03/2016.

As questões formuladas eram:

1) *Descreva o perfil dos alunos que você identificou no grupo.*

O objetivo pretendido nesta questão era descobrir o que os professores do Reforço identificaram nos alunos em relação à sua aprendizagem no contato inicial.

2) *Em um primeiro momento, como você planeja trabalhar com este grupo?*

Dado o perfil dos alunos na questão anterior, o objetivo pretendido era sondar qual o “ponto de partida” pensado pelos professores para trabalhar com os/as alunos/as dentro da proposta do Projeto de Reforço Escolar.

- 3) *Sabendo que você irá trabalhar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática numa abordagem de letramento, descreva quais são suas maiores necessidades de suporte e apoio por parte de nossa equipe.*

O objetivo pretendido nesta questão era conhecer as necessidades materiais e formativas dos professores com relação ao trabalho que seria desenvolvido.

- 4) *Caso possua, cite algumas sugestões que podem contribuir com o sucesso desse trabalho.*

Nesta questão, o objetivo desejado era conhecer se havia entre os professores algumas sugestões para iniciar o trabalho com base na experiência docente de cada participante.

Analisando as respostas dos questionários docentes, pude verificar que, em relação a questão 1, que solicitava aos professores que descrevessem o perfil do grupo de alunos encontrados em sua unidade escolar, dos/as 26 professores/as que responderam o questionário, 23 destacaram que havia dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização dos alunos e alunas indicados para o Projeto de Reforço Escolar. Destes, 17 professores/as também identificaram que havia dificuldades no aprendizado da matemática; 2 professores/as identificaram apenas problemas comportamentais (desinteresse e indisciplina) e 1 não especificou o que observou.

Dos/as 17 professores/as que identificaram dificuldades relacionadas ao aprendizado da matemática, 4 indicaram que as dificuldades se referiam à interpretação na resolução de problemas, seguido por 6 professores/as que indicavam que as dificuldades se referiam aos cálculos com o uso de algoritmos; 2 professores/as identificaram que havia dificuldades tanto nas operações matemáticas quanto nas situações problemas e 5 professores/as não especificaram exatamente qual o tema em que os alunos apresentaram dificuldades, referindo-se apenas a “matemática”.

Dentre as respostas ao questionário, destaco as seguintes:

*Com relação a matemática, a maioria domina parcialmente as operações, apresentam dificuldades no Q.V.L. e na interpretação dos probleminhas e desafios. (Diva, UE5, trecho retirado das respostas do questionário)*

*Nos alunos do 5º ano (G2), as questões de interpretação tem [sic] se mostrado mais problemáticas nos conteúdos de português e matemática. (Andressa, UE12, trecho retirado das respostas do questionário)*

*Tem dificuldade em conta de dividir (Cristina, UE2 e UE3, trecho retirado das respostas do questionário)*

*Identifiquei dificuldades nos algoritmos da adição e subtração. (Lucimar, UE11, trecho retirado das respostas do questionário)*

Diante das respostas dos professores, podemos perceber que o domínio dos cálculos em algoritmos e a resolução de situações problemas foram os conteúdos mais valorizados pelos professores como competências desejáveis para o aluno do Reforço.

Com relação à questão 2, sobre o planejamento inicial, 11 professores/as destacaram que desejavam trabalhar com atividades diversificadas e alternativas, incluindo jogos, material concreto e atividades lúdicas; 6 professores/as indicaram que utilizariam textos diversos; 7 professores/as indicaram que trabalhariam com atividades individualizadas/personalizadas e 2 responderam que iniciariam seu trabalho a partir de uma conversa inicial. Dentre as respostas obtidas, destaco e transcrevo algumas abaixo:

*E agora já consigo ter um olhar mais individualizado para cada um, preparando atividades específicas para cada grupo e/ou aluno. (Diva, UE5, trecho retirado das respostas do questionário)*

*Ter acesso a mesa alfabeto, jogos didáticos, computador e diversos tipos de textos de forma lúdica e prazerosa. (Giovana, UE18, trecho retirado das respostas do questionário)*

*Na matemática: uso de material dourado, malha quadriculada, gráficos e tabelas. (Pietra, UE20, trecho retirado das respostas do questionário)*

Na maioria das respostas obtidas, percebi implícita uma indicação de que mudanças na metodologia tradicional era um dos caminhos pensados pelos professores para superar as dificuldades dos alunos e tornar as aprendizagens mais significativas. Mas isso de fato representaria uma mudança na prática? Em que medida certos discursos mais progressistas e “construtivistas” já tinham sido incorporados como argumentos sem implicações na ação cotidiana, na sala de aula?

Para a questão 3, sobre o suporte para o trabalho, 9 professores/as indicaram que a formação oferecida nos Encontros, bem como a troca de experiências entre seus pares, seriam aspectos suficientes para apoio ao desenvolvimento de seu trabalho. Destaco algumas respostas abaixo:

*Acho importante a troca de experiências e sugestões de atividades como no encontro anterior. (Nádia, UE24, trecho retirado das respostas do questionário)*

*A princípio[,] as reuniões do grupo de professores de reforço com a equipe dão o suporte necessário. (Rita, UE26, trecho retirado das respostas do questionário)*

Embora a maioria dos professores tenha considerado como suficiente para o seu trabalho as sugestões e a troca de experiências proporcionadas nos Encontros, é importante relatar que, especificamente nesta questão de número 3, três professoras do Reforço responderam que necessitavam de suporte para o trabalho com a matemática:

*Minha maior necessidade é trabalhar a matemática com as situações problemas (os enunciados onde eles possam interpretar diante das dificuldades apresentadas no grupo). (Renata, UE22, trecho retirado das respostas do questionário)*

*Atividades diferenciadas para a área de matemática. (Lucimar, UE11)*

*Tenho pouco material para trabalhar matemática. Busco atividades mais lúdicas para abordar cálculos. Textos de outras disciplinas também são bem vindos. (Grazy, UE5, trecho retirado das respostas do questionário)*

Entendo, nas respostas das professoras Renata e Grazy, uma preocupação com relação a interpretação de textos e enunciados, habilidades consideradas “base” para a resolução de situações-problemas. A professora Grazy sugere, ainda, o uso de textos de outras áreas de conhecimento para trabalhar a matemática. Será que por trás não estaria a ideia de interdisciplinaridade? Quanto a professora Lucimar, esta solicitou apenas um suporte com atividades diferenciadas para trabalhar a matemática, porém não indicou um conteúdo específico.

Com relação às sugestões solicitadas na questão 4, onze professores/as não opinaram, 6 sugeriram a troca de experiências bem-sucedidas (semelhante à resposta na questão 3), e ainda o uso da informática e textos de diferentes gêneros para trabalho com proposta interdisciplinar. Destaco abaixo algumas respostas:

*Penso que a dinâmica dos encontros favorece a troca de experiências, o que enriquece bastante a prática na escola. (Lana, UE21, trecho retirado das respostas do questionário)*

*Para quem tem acesso, “jogos de computador”. Eles gostam. (Julia, UE22, trecho retirado das respostas do questionário)*

*A troca de práticas é um ótimo caminho para o sucesso do projeto. Sendo feita por e-mail é mais rápido e melhor entendido. (Grazy, UE5, trecho retirado das respostas do questionário)*

Considero importante observar, com relação as respostas obtidas nos questionários, que, em geral, o domínio dos cálculos em algoritmos e situações problemas é uma preocupação frequente dos/as professores/as, bem como o uso de atividades diferenciadas envolvendo o lúdico, os jogos e a informática. No entanto, naquele momento, nenhum professor havia se referido à geometria, às medidas, ao tratamento da informação e outros, como conhecimentos importantes ou como caminhos metodológicos possíveis para se aprender matemática.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997)<sup>22</sup>, o ensino da Matemática deve ser organizado levando em consideração os seguintes blocos: *Números e Operações; Espaço e Forma; Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação*. Entretanto, conforme observa Curi (2005), os cursos de formação inicial de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam uma frágil articulação entre os conceitos matemáticos considerados importantes e a prática docente. A ênfase desses cursos é dada para a construção do número e as quatro operações, e raramente para o ensino da geometria. Desta forma, admitindo a fragilidade dos cursos de formação inicial e suas conexões com a prática docente, é possível dizer que os professores acabam por reproduzir um modelo de aula que tiveram durante sua vida escolar, ou seja, baseado em procedimentos de cálculos e algoritmos, com pouca ênfase no ensino de Geometria e demais conhecimentos relativos a Matemática.

Penso que essas respostas representavam expectativas iniciais com relação ao trabalho que desenvolveriam com os alunos. Em que medida estas expectativas implicaram na elaboração do planejamento inicial de trabalho? Nossa tarefa como equipe de acompanhamento e formação do Projeto era discutir e problematizar as concepções de ensino e aprendizado que o grupo de professores trazia, bem como estimular a emergência de novas percepções e caminhos para a prática com os/as alunos/as.

---

<sup>22</sup> Embora os PCNs tenham aproximadamente 20 anos, e estejam sendo substituídos por orientações e diretrizes mais atuais, ainda são considerados por muitos professores, além de apresentam informações relevantes e abrangentes para o ensino de Matemática.



### 3.2.2 Os relatórios

Outro instrumento no trabalho com os/as professores/as do Projeto de Reforço Escolar foi a produção dos “relatórios”. Os relatórios se constituem em relatos escritos pelos/as professores/as a partir das observações que realizam sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com seus alunos e alunas.

Nem todos os Encontros possibilitaram um tempo destinado a conversas e compartilhamento de experiências entre os sujeitos e/ou com a equipe de acompanhamento do Projeto, da qual fiz parte. Frequentemente, a Diretoria de 1º e 2º ciclos convidava profissionais e/ou instituições externas para oferecerem formação para os/as professores/as da Rede. Dentre as formações previamente agendadas com agentes externos à Secretaria Municipal de Educação de Niterói, destaco duas formações que foram orientadas para os conhecimentos em Matemática e uma orientada para os conhecimentos em Língua Portuguesa. Todas ocorreram em datas diferentes no decorrer do primeiro semestre do ano de 2015. O público alvo destas formações eram todos os/as professores/as que atuavam no 2º ciclo de ensino, incluindo os/as professores/as de Reforço. Ocorriam sempre às quartas-feiras, horário destinado tanto ao planejamento de professores da Rede, quanto aos Encontros com os/as professores/as do Reforço.

A primeira destas formações foi elaborada pela Editora SM e abordava os *Gêneros Textuais*; a segunda foi elaborada pelo professor *Léo Akio* abordando o *estudo das frações*; e a terceira formação contou com a participação do professor *Antônio Lopes Bigode* com o tema *Matemática como ferramenta para leitura e interpretação da realidade*. Nestes Encontros, nos quais havia a participação de um/a formador/a externo, o contato com os/as professores/as de Reforço era bem pouco, reduzindo-se às informações relevantes para a organização do trabalho; acompanhamento da frequência; preparação do lanche coletivo; cronograma e avisos.

Além da falta de tempo para mais conversas, considerava que a escrita dos/as professores/as ligados ao Projeto de Reforço poderia contribuir com a formação deles, bem como seria uma forma de produção de material para minha investigação de mestrado. Considerei, no entanto, que para solicitar um *relatório escrito* era preciso algum tempo de permanência no campo, bem como tempo para

que a interação entre professores/as e alunos/as do Projeto se estabelecesse. A confecção de um relatório pelos/as professores/as do Reforço Escolar não estava prevista no documento FME (2015). Seria necessário conceder um tempo maior para que fosse elaborado pelos/as professores/as. O espaço de tempo pensado foi em torno de 30 dias decorridos da primeira solicitação, prazo que culminaria com o início do recesso escolar em Julho. As investigações de Moraes e Araujo (2013) sobre as narrativas escritas dos/as professores/as evidenciam que “cada docente tem muito que narrar, ainda que esta ação não seja tarefa fácil” (p.140), mas é necessária e possível de acontecer. Neste caso, as narrativas dos/as professores/as seriam expressas a partir da escrita do relatório, abrangendo suas experiências individuais no Projeto.

Ludke e André (2012) argumentam que os documentos constituem uma fonte natural de informação quando “o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos” (p.39), isto é, quando a linguagem dos sujeitos é importante para a investigação. Neste caso, pode-se incluir todas as formas de produção dos sujeitos em forma escrita, como redações, cartas, comunicações informais, diários pessoais, etc. Ao solicitar um relatório aos/as profissionais que estavam atuando no Projeto de Reforço Escolar, não me preocupei em pré-estabelecer um modelo/formato único. Cada professor/a poderia escolher as categorias que lhe fossem mais significativas, segundo suas próprias observações no/do processo. Embora eu pretendesse obter um relato do/a professor/a com relação ao trabalho desenvolvido com os/as alunos/as, no qual se incluía o trabalho com o conhecimento matemático, deixei claro que não se tratava de uma avaliação de cunho classificatório. Minha intenção era investigar o que os/as professores/as consideravam mais importante acerca das experiências ocorridas naquele contexto, cuja característica ora se aproximava, ora se distanciava do vivenciado nas salas de aula. Não objetivava que os/as professores/as classificassem/selecionassem os/as alunos/as que estavam frequentando as aulas do Reforço Escolar, uma vez que a *avaliação diagnóstica*, realizada no início do processo, supostamente já havia cumprido esse papel.

A prática da avaliação tem sido considerada um objeto de estudo importante na compreensão dos mecanismos de exclusão/inclusão no contexto escolar. Esteban (2001) identifica pelo menos duas dimensões distintas nesse processo: a *avaliação como prática de classificação* e a *avaliação como prática de investigação*:

A avaliação como prática de classificação atua no sentido de selecionar os que *sabem* e os que *não sabem*, tratando *saber* e *não-saber* como pólos com valores opostos. [...] A avaliação como prática de investigação não se limita à distinção entre *saber* e *não-saber*, que reduz a dimensão processual de conhecimentos, investe na busca do ainda *não-saber*, que trabalha com a ampliação do conhecimento, movimento permanente em que há sempre conhecimentos e desconhecimentos (ESTEBAN, 2001, p.166).

Esteban (2001) compreende sentidos distintos na prática da avaliação escolar. A avaliação, quando reduzida a classificação dos/as alunos/as, transforma-se em processo seletivo no âmbito da escola, uma vez que os resultados tendem a polarizar os que *sabem* e os que *não sabem*. Já a avaliação enquanto prática de investigação não se limita a essa seleção. Busca ampliar o conhecimento acerca do processo, identificando o *ainda não-saber* como dimensão importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Tomando como reflexão os estudos de Esteban (2001), percebo que, enquanto a *avaliação como prática de classificação* é um processo naturalizado pelos sujeitos que atuam na educação, a *avaliação como prática de investigação* ainda é uma dimensão desejável. Embora não houvesse sido dado aos/as professores/as um modelo de relatório, muitos traziam marcas da prática avaliativa internalizada pela experiência escolar: obedecendo a padrões predefinidos, buscando generalizações e evidenciando “faltas” e “lacunas” no processo.

A solicitação da escrita dos relatórios ocorreu em junho de 2015, por ocasião do 7º Encontro dos professores/as do Reforço Escolar. A entrega ficou programada para o dia 5 de agosto, data do primeiro Encontro após o recesso escolar. Dos/as 35 professores/as que haviam aceito realizar o relatório, 21 entregaram o documento, aproximadamente 65% dos participantes. Um dado de pesquisa interessante teria sido investigar as razões que levaram tantas/os professoras/es a escreverem o relatório. O que os/as motivou? Medo das consequências profissionais? Desejo de compartilhar seu trabalho? Crença de que poderia ser um importante instrumento de melhoria do próprio trabalho e da aprendizagem dos estudantes?

Com os relatórios em mãos, busquei categorias de análise. Selecionei duas: *Desafios encontrados no processo e Práticas matemáticas desenvolvidas*. As duas categorias foram definidas a partir da recorrência de informações que se relacionavam com o contexto vivenciado pelos professores no processo de ensino-aprendizagem: perfil dos alunos que frequentavam as aulas de reforço;

características do espaço físico onde lecionavam; relações instituídas pela escola em decorrência da efetividade do Projeto; entre outras.

Estas questões foram importantes para compreender “*O que expressam os/as professores/as sobre a matemática praticada no âmbito do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino?*”

Os dados dos relatórios podem ser melhor visualizados nas Tabelas 5 e 6 apresentadas a seguir:

Tabela 5 – 1ª Categoria para análise dos relatórios

<b>DESAFIOS ENCONTRADOS NO PROCESSO</b>	<b>SUJEITOS QUE RELATARAM</b>	<b>TOTAL</b>
Dificuldades no processo de alfabetização, leitura e escrita	Ane, Andressa, Claudete, Luana, Andrea, Pietra, Julia, Renata, Ester, Angelica, Anita, Vânia	12 professoras
Questões comportamentais dos alunos: indisciplina, desinteresse, dispersão...	Diva, Alda, Tatiana, Claudete, Laura, Luana, Andrea, Pietra, Lana, Julia, Ester	11 professoras
Dificuldades na aquisição do conhecimento matemático:	Diva, Andressa, Claudete, Renata, Ester, Pietra, Anita, Vânia	8 professoras
1) Operações/algoritmos	Diva, Claudete, Renata, Ester, Anita, Vânia	6 professoras
2) Outros: raciocínio lógico, problemas, frações, geometria, medidas...	Diva, Claudete, Pietra, Ester, Anita	5 professoras
3) Ambos (itens 1 e 2)	Diva, Claudete, Ester e Anita	4 professoras
4) Não observou/não relatou que havia dificuldades na aquisição do conhecimento matemático	Ane, Antonia, Alda, Tatiana, Estela, Laura, Luana, Andrea, Lana, Julia, Nadia, Angelica, Rita	13 professores/as
Espaço físico	Ane, Diva, Andrea, Angelica, Rita	5 professoras
Resistências ao Projeto	Ane, Estela, Laura	3 professores
Necessidade de ampliação para o 1º ciclo	Ane, Diva, Andressa, Claudete, Anita	5 professoras

Fonte: A autora, 2016.

Tabela 6 – 2ª Categoria para análise dos relatórios

PRÁTICAS MATEMÁTICAS DESENVOLVIDAS	SUJEITOS QUE RELATARAM	TOTAL
Uso de algoritmos (continhas)	Ane, Antonia, Alda, Claudete, Pietra, Angelica	6 professoras
Resolução de problemas	Claudete, Pietra, Ester, Angelica	4 professoras
Medidas, frações, geometria, expressões e tabuada	Antonia, Claudete, Pietra, Ester, Angelica	5 professoras
Uso de jogos, material lúdico, sucatas, informática...	Diva, Andressa, Claudete, Luana, Andrea, Pietra, Renata, Ester, Anita, Vânia	10 professoras
Não relatou	Tatiana, Estela, Laura, Lana, Nadia, Rita	6 professoras

Fonte: A autora, 2016.

Na primeira categoria, *Desafios encontrados no processo*, destaco que 12 professoras<sup>23</sup> relataram ter encontrado alunos/as indicados para o Projeto de Reforço Escolar ainda em processo de aquisição da leitura e da escrita, conforme evidenciado nos relatos a seguir:

A maior parte dos mesmos encontravam-se apenas no início do processo de alfabetização, outros nem isso. (Ane, UE4, trecho retirado do relatório)

Um dos maiores desafios nessa experiência, foi com os alunos da turma do quarto ano, que se apresentou bem heterogênea, com níveis de aprendizagem bem diferentes e muitos alunos necessitando retomar conceitos da alfabetização. (Andressa, UE12, trecho retirado do relatório)

[...]havia uma grande necessidade de auxiliar crianças que apresentavam grandes dificuldades de leitura e escrita[...] (Pietra, UE20, trecho retirado do relatório)

Grande parte dos alunos do reforço apresenta dificuldades na leitura, interpretação e produção textual[...] (Julia, UE22, trecho retirado do relatório)

[...]alguns apresentam muita dificuldade na leitura e principalmente na escrita[...] (Claudete, UE13, trecho retirado do relatório)

A maior dificuldade diagnosticada era a leitura e escrita. (Renata, UE22, trecho retirado do relatório)

Foi feito um diagnóstico com o grupo de alunos com defasagem no processo de aprendizagem. Começamos a trabalhar dando enfoque a leitura e escrita. (Angélica, UE25, trecho retirado do relatório)

O grupo A, formado por alunos das turmas GR3D e GR4C apresentam dificuldades tanto na leitura como na escrita. No âmbito da escrita, é

<sup>23</sup> Utilizo o substantivo no gênero feminino por não haver, neste momento da pesquisa, nenhum relato do único professor atuante no Projeto de Reforço Escolar.

rotineira a troca de fonemas e entaves na construção de estruturas mais complexas como frases e textos. (Ester, UE23, trecho retirado do relatório).

Foi identificado que os alunos tinham uma grande dificuldade em interpretação, produção textual com coerência e coesão, leitura e nas questões ortográficas. (Anita, UE27, trecho retirado do relatório)

Alguns alunos chegaram demonstrando uma grande defasagem. Ainda não liam, não escreviam [...]. (Vânia, UE28, trecho retirado do relatório)

Sempre busco textos que despertem o interesse e os leve à alguma reflexão ou ensinamento, porém, ainda tem sido um grande desafio convencê-los a expor seus pensamentos por escrito, sendo assim, as aulas na maioria das vezes oralmente, sem registro por escrito. (Luana, UE17, trecho retirado do relatório)

[...] necessitam de atenção especial na leitura e produção escrita e para isso são atendidos em subgrupos. (Andréa, UE18, trecho retirado do relatório)

Questões relacionadas ao perfil dos/as alunos/as que frequentavam as aulas de reforço, como: indisciplina, dispersão e desinteresse nas aulas, foram relatadas por 11 professoras, conforme expressas nos trechos abaixo:

[...] pois em 2 determinados grupos eu tinha que fazer mediação constante para que não acontecesse nenhuma ofensa nem conflitos, cheguei até buscar ajuda com a coordenadora pedagógica[...] (Diva, UE5, trecho retirado do relatório)

Durante este período, os grupos, exceto os alunos da turma GR5A, não apresentaram interesse nas atividades propostas, sejam as mais lúdicas ou não. A maioria dos alunos se dispersa e inicia conversas paralelas[...] situação que exige que a professora faça constantes intervenções para manter o foco[...] (Alda, UE10, trecho retirado do relatório)

[...]a maior dificuldade se encontra na falta de interesse dos alunos[...] alguns são indisciplinados o que vem atrapalhando o desenvolvimento do trabalho. (Tatiana, UE12, trecho retirado do relatório)

As atividades eram voltadas para melhorar o desempenho na escrita, leitura e concentração, pois eles eram dispersos e agitados. (Claudete, UE13, trecho retirado do relatório)

Muitos dos alunos presentes nesses grupos tinham um péssimo comportamento, que prejudicava o seu rendimento escolar. (Julia, UE22, trecho retirado do relatório)

[...] o restante do grupo limita-se a desenvolver as atividades, dispersando-se com facilidade e são pouco responsáveis. (Pietra, UE20, trecho retirado do relatório)

A falta de interesse por parte dos grupos 1 e 2 também tem sido uma grande dificuldade, pois muitas vezes eles chegam cansados e sem vontade de aprender. (Luana, UE17, trecho retirado do relatório)

Durante esse 1º semestre encontrei algumas dificuldades em relação ao comportamento inadequado de alguns alunos [...] (Laura, UE16, trecho retirado do relatório)

Os alunos são agitados, em sua maioria hiperativos e com problemas comportamentais. A dificuldade de concentração está presente em todo momento, sendo difícil a conclusão das atividades propostas. (Ester, UE23, trecho retirado do relatório)

Lidamos com as especificidades do grupo (problemas cognitivos, excesso de faltas, indisciplina, problemas familiares, etc), isso sem levar em conta os questionamentos e informações que surgem a todo o momento. (Andréa, UE18, trecho retirado do relatório)

Observamos que alguns alunos apresentavam desinteresse e tumultuavam por demais as aulas, dificultando o andamento da mesma. (Lana, UE21, trecho retirado do relatório)

Das 21 professoras que entregaram o relatório, somente 8 consideraram que as dificuldades na aquisição do conhecimento matemático representavam um desafio ao processo. Nos demais 13 relatórios analisados, não foram encontrados relatos de que o conhecimento matemático, isoladamente, constituísse um desafio, embora, em alguns desses relatórios, houvesse a abordagem quanto às estratégias para ensinar matemática aos/as alunos/as inseridos no Projeto. Entre as 8 professoras que consideraram a matemática enquanto dificuldade, 6 delas relataram que esta dificuldade estava situada no desenvolvimento dos cálculos envolvendo as quatro operações com o uso de algoritmos. Cinco professoras relataram que encontraram dificuldades na abordagem de outras competências matemáticas: raciocínio lógico, resolução de problemas, geometria, medidas... e ainda um quantitativo de 4 professoras que relatavam dificuldades tanto nas operações e algoritmos, quanto nas demais competências matemáticas. Destaco a seguir alguns relatos contendo essas observações:

As maiores dificuldades apresentadas pelos alunos, foram: em matemática com relação a subtração com recurso, conta de divisão e multiplicação por dois números, medida de capacidade (litro, mililitro), gravar tabuada e geometria. (Diva, UE5, trecho retirado do relatório)

O raciocínio matemático estava limitado às contas de somar e subtrair, e com pouca habilidade na resolução de problemas. (Claudete, UE13, trecho retirado do relatório)

Em matemática a maior dificuldade encontra-se na compreensão dos problemas e na resolução de cálculos envolvendo multiplicação e divisão. (Ester, UE23, trecho retirado do relatório)

[...] não tinham conhecimento acerca dos mecanismos das operações matemáticas básicas. (Vânia, UE28, trecho retirado do relatório)

Outras questões sem relação com o perfil ou com os aspectos cognitivos dos/as alunos/as também apareceram nos relatórios. Os relatos mencionavam características do espaço físico destinado ao desenvolvimento do trabalho nas escolas, a ocorrência de algumas resistências por parte de alunos e professores com relação ao Projeto e ainda a sugestão para ampliação do Projeto no primeiro ciclo de ensino. Alguns destes relatos trago abaixo.

Lidei com diversos entraves, como falta de espaço físico, inicialmente fiquei na biblioteca, espaço posteriormente cedido ao Mais Educação, ficando alocada numa ante sala utilizada para planejamento dos professores, que após algumas semanas foi cedida à classe de aceleração, ficando então relegada à uma mesa redonda, que inicialmente seria destinada à sala de recursos. (Ane, UE4, trecho retirado do relatório)

Dificuldade maior encontrada, foi a aceitação inicial dos alunos por estarem participando de um grupo de reforço. (Estela, UE15, trecho retirado do relatório)

Sugestão para 2016: Reforço escolar para o 1º ciclo entre o 2º e 3º ano. (Diva, UE5, trecho retirado do relatório)

A Tabela 6 foi organizada buscando destacar as estratégias utilizadas pelos/as professores/as do Reforço Escolar para ensinar matemática aos alunos considerados com “lacunas em sua aprendizagem”. Cabe destacar que alguns alunos, por serem considerados faltosos nas aulas do Projeto, foram substituídos por outros no decorrer do processo. Outros/as estudantes foram liberados do Projeto nos primeiros meses após serem considerados com pouca ou nenhuma necessidade para estarem inseridos naquele contexto.

Segundo os relatos das professoras, categorizados na Tabela 6, seis professoras utilizavam “algoritmos e continhas”; 4 professoras utilizavam a resolução de problemas como estratégia para ensinar matemática; 10 utilizavam jogos, material lúdico, sucatas, informática e outros, e 6 professoras não relataram que estratégias haviam utilizado. As atividades descritas pelas professoras do Projeto não se diferenciavam muito das atividades praticadas nas salas de aula regulares, de onde os alunos eram oriundos. Isto me leva a indagar em que sentido o ensino da matemática praticado nas aulas de reforço se distinguem do praticado em salas de aula regulares? De que forma os recursos lúdicos e os jogos propostos nos Encontros de formação eram utilizados com os/as alunos/as do Projeto? Conforme evidencia Nacarato, Mengali e Passos (2015), deve haver a preocupação com uma



“abordagem que privilegie o pensamento conceitual, e não apenas o procedimental” (p.37), criando ambiente para que o aluno possa comunicar suas ideias matemáticas.

Aqui temos alguns destes relatos:

Na matemática foi trabalhado a soma com reserva, a subtração com recurso, tabuada, multiplicação simples, divisão simples, resolução de problemas com as quatro operações apresentadas e uma noção de fração. (Claudete, UE13, trecho retirado do relatório)

Em matemática tem-se feito o uso do QVL e do material dourado [...] práticas diversas como pinturas no papel quadriculado, bingo da tabuada, contagem de tampinhas e outras atividades para o auxílio na multiplicação e resolução de alguns problemas. (Ester, UE23, trecho retirado do relatório)

Muitas das vezes as aulas de matemática foram ministradas no laboratório de informática, onde os alunos aprendiam brincando com frações, tabuadas, as 4 operações, utilizando jogos educacionais para melhor compreensão. (Anita, UE27, trecho retirado do relatório)

Os relatórios escritos foram solicitados uma única vez, tendo em vista a pouca disponibilidade de tempo apresentada pelos sujeitos investigados para atender às múltiplas demandas das escolas, que se somavam às do Projeto de Reforço Escolar. No prosseguimento desta investigação, o próximo procedimento utilizado seria a realização de entrevistas coletivas com gravação das falas em áudio.

### 3.2.3 As entrevistas

Lembro que, durante a ação desenvolvida com os/as professores/as do Projeto de Reforço Escolar, realizei 3 procedimentos que se tornaram foco de minha pesquisa de mestrado. Todos eles foram realizados com ou pelos professores: um questionário inicial respondido pelos/as docentes, um relatório escrito pelos/as professores/as sobre seu trabalho e seus alunos; e, por último, uma entrevista coletiva aberta, gravada em áudio e posteriormente transcrita.

Nesta parte de meu trabalho, trago o último instrumento: a entrevista coletiva.

Em relação a entrevista, Ludke e André (2012) ressaltam que “representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados” (p. 33). As autoras criticam, no entanto, o modo genérico como as entrevistas têm sido realizadas e a inabilidade do

entrevistador que “antecipa e força a resposta do informante, através da própria pergunta, quase não deixando margem de liberdade de resposta” (p. 33). Ludke e André (2012) consideram que há distintos modos de compreender a entrevista, dependentes da forma e do roteiro utilizados: *estruturada ou padronizada; não-estruturada ou não-padronizada; ou ainda semiestruturada*.

Nas entrevistas *estruturadas ou padronizadas*, o entrevistador segue um roteiro único de perguntas a todos os entrevistados. Já nas entrevistas *não-estruturadas ou não-padronizadas* há uma liberdade de percurso, permitida pelo uso de questões abertas, sobre as quais o entrevistado pode se manifestar livremente. Entre estes dois tipos extremos de pesquisa se situa a entrevista *semiestruturada*, a qual tendo um esquema básico como ponto de partida, não se prende a um roteiro rígido, ficando permitido ao entrevistador realizar adaptações necessárias.

Ao investigar *o que expressam os/as professores/as sobre a matemática praticada no âmbito do Projeto de Reforço Escolar*, inicialmente tentei entrevistar individualmente alguns professores, utilizando para isso um roteiro estruturado e fechado de perguntas. Não obtive sucesso. Ao relatar minha insatisfação com os resultados e o modo como se procedeu, em uma orientação coletiva do meu grupo de pesquisa no Mestrado, me foi sugerida uma abordagem “mais aberta” nas entrevistas, um encontro marcado pela conversa, com diálogos e processos de interação mais livres entre os sujeitos da pesquisa. Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que “a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos” (p.134), cujo processo pode ser facilitado pela escolha de uma boa oportunidade para realizar a entrevista/conversa.

Macedo (2010), abordando a utilização das *entrevistas abertas ou semiestruturadas* enquanto recurso metodológico pertinente, verifica que

[...] se trata de um encontro ou de uma série de encontros face a face entre um pesquisador e atores, visando a compreensão das perspectivas que as pessoas entrevistadas têm sobre sua vida, suas experiências, sobre as instituições a que pertencem e sobre suas realizações, expressas em linguagem própria (MACEDO, 2010, p.105).

Segundo o autor, por estas características, as *entrevistas abertas* ou *semiestruturadas* também podem ser identificadas como “entrevista em profundidade”, visto que, ao permitir que os sujeitos se expressem livremente,

proporciona ao entrevistador a captação de múltiplos sentidos contidos nas falas dos entrevistados.

As abordagens de Macedo (2010) com relação as entrevistas e as narrativas dos sujeitos estão pautadas na compreensão de que os discursos sustentam, orientam e justificam as práticas, sendo parte constituinte da atividade do professor. Dentro da minha investigação, me apoiei nestes sentidos para encontrar uma abordagem que me favorecesse perceber as concepções matemáticas dos/as professores/as através do que diziam sobre suas práticas, uma vez que, nos limites desta pesquisa, não foi possível observar diretamente as atividades dos/as professores com os alunos e alunas no ambiente natural das escolas.

Garnica (2008), em seu estudo sobre as concepções dos professores de Matemática, utiliza como parâmetro metodológico o “método indireto”. Ancorado em Pierce (1998), o autor considera que, ao abordarmos as concepções, precisamos determinar qual o hábito de ação elas produzem. Segundo Garnica (2008), trata-se de “investigar as concepções dos professores interpelando-os não sobre suas crenças, mas sobre suas práticas” (p.495). O autor, ao justificar o uso do método indireto na pesquisa sobre concepções dos professores, identifica que, na prática cotidiana, quando os sujeitos são diretamente interpelados por sua concepção matemática, surge um leque de frases prontas, pré-elaboradas, apreendidas nos documentos oficiais, nos projetos pedagógicos e nos discursos de técnicos de pesquisadores reconhecidos pela comunidade escolar, que, em geral, representam sentenças sem sentido. Neste caso, para conhecer e tentar compreender quais as concepções de alguém sobre algo, o autor sugere empregar uma “abordagem indireta”.

Entendo que a pesquisa é uma atividade sempre em processo, e, diante da falta de sucesso, anteriormente narrada, no emprego da entrevista individual enquanto recurso metodológico, considerei importante retomar o procedimento optando pela “abordagem indireta” sugerida nos estudos de Garnica (2008). Entretanto, reconheço que investigar concepções a partir das falas dos sujeitos é também expor-me a fluidez, a inconstância e a instabilidade de resultados, visto que é na ação efetiva dos sujeitos que as práticas se desvelam. Tomando estes pressupostos como ponto de partida, passei a pensar no momento mais propício para realizar as entrevistas coletivas adotando a abordagem indireta.

O retorno das atividades escolares após o recesso ocorreu no início de agosto. O primeiro Encontro estava previsto para a primeira semana, uma quarta-feira, 5 de agosto. Tinha como objetivo ensinar professores/as a utilizarem a *Mesa Alfabeto*<sup>24</sup>, um recurso metodológico no processo de alfabetização que havia sido enviado às escolas da Rede de Niterói.

Para o Encontro seguinte, previsto para o dia 19 de agosto, também já havia um planejamento pré-estabelecido: seria a entrega dos *Cadernos Pedagógicos 1 e 2*, disponibilizados pela Diretoria do 1º e 2º Ciclos para serem utilizados pelos alunos do reforço. Tratava-se de um material produzido no ano de 2014 pelos professores que compunham a Coordenação de 1º e 2º Ciclo. Era composto de questões objetivas e discursivas, abordando os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática integrados aos outros conhecimentos curriculares do 2º Ciclo de ensino.

O segundo semestre de 2015 foi marcado pela preocupação com a realização da Prova Brasil, prevista para ocorrer no mês de novembro. Desta forma, além da entrega dos *Cadernos Pedagógicos 1 e 2*, foi sugerido pela Secretaria Municipal de Educação que as unidades escolares realizassem avaliações com todos os alunos que participariam das avaliações externas, incluindo os/as alunos/as do reforço. Dentro deste contexto, os Encontros passaram a ser norteados por recomendações aos professores/as do Reforço Escolar na preparação dos/as alunos/as para a etapa de avaliação externa. Diante das tensões oriundas da aplicação das avaliações externas nas escolas, as quais condicionam a dinâmica das práticas pedagógicas, só foi possível realizar a primeira entrevista coletiva no final do mês de setembro, e a segunda no final do mês de novembro, próxima a interrupção das atividades do Projeto, ocorrida em 30/11/2015, e ao término do ano letivo nas escolas.

A primeira entrevista coletiva ocorreu em 30/09/2015, para ambos os turnos, no momento destinado ao relato dos/as professores sobre suas experiências. Nesta época, já havia a presença da professora Rebeca Mattos, incorporada à equipe responsável pelo Projeto de Reforço Escolar, juntamente comigo e com a professora Alessandra Mendes. Logo, as entrevistas contavam com três coordenadoras. Após uma abordagem inicial realizada pelas coordenadoras, era disponibilizado um tempo

---

<sup>24</sup> Trata-se de um *hardware* educativo que comporta *softwares* educacionais cujo objetivo é estimular os processos de alfabetização e letramento através do uso da tecnologia. A mesa utiliza animações, vídeos, recursos sonoros para conquistar a atenção dos alunos. Disponível em: <[www.positivoteceduc.com.br](http://www.positivoteceduc.com.br)>.

para que os/as professores/as relatassem voluntariamente suas observações, impressões e práticas.

A fala de um provocava a fala de outros. Em geral, os relatos foram muito interessantes para todos os envolvidos. O tempo foi escasso para ouvir o depoimento de todos/as. As outras coordenadoras, por saberem que eu utilizaria as gravações para minha dissertação, procuraram não interromper os relatos. Embora tivéssemos quatro horas para a realização de cada Encontro, o momento destinado aos depoimentos docentes durou em torno de 2 horas, uma vez que havia outras demandas relativas a organização do trabalho nestes dias.

Na primeira entrevista coletiva, foram registradas falas de 19 professores/as, sendo 12 no turno da manhã e 7 no turno da tarde.

A segunda entrevista coletiva foi realizada no dia 23/11/2015, exclusivamente no turno da manhã, por já haver outra atividade programada para o turno da tarde. Nesta segunda entrevista, propusemos uma avaliação das/os professores com relação à experiência no Projeto. Para este segundo momento, foram registradas falas de 17 professores/as.

A transcrição, leitura e análise das falas produzidas pelas entrevistas coletivas exigiu um árduo e longo trabalho. Nem sempre o que os sujeitos diziam era facilmente compreendido, uma vez que algumas falas se entreteciam a outras. O equipamento utilizado para a gravação não foi o mais adequado, deixando alguns trechos inaudíveis.

Alguns temas causavam polêmica entre os participantes, entre os quais destaco os diferentes posicionamentos com relação ao turno em que se desenvolveriam as atividades, e os “treinos” para a avaliação em larga escala. Nestes momentos, os atravessamentos das falas tornaram quase impossíveis a identificação e compreensão das falas a serem transcritas. Ao ler e reler as transcrições, na busca por compreender os sentidos das falas dos sujeitos, vi que a matemática, objeto da minha investigação, parecia apenas um pequeno ponto em meio a um mar de complexidades advindas daquele contexto.

As reflexões que fui construindo serviram para confirmar a compreensão que eu havia elaborado: de que não há como investigar a matemática praticada pelos/as professores/as desvinculada das reflexões acerca das tessituras e das relações que se estabelecem em um contexto.

#### 4 AS ENTREVISTAS: ENTRELAÇANDO OLHARES E VOZES

Pesquisa é o que permite a interface interativa entre teoria e prática.

D'Ambrosio (1996)

Durante o processo de investigação que resultou nesta dissertação, vivi um misto de curiosidade e expectativa em relação aos sentidos atribuídos pelos/as professores/as à matemática e às práticas pedagógicas desenvolvidas por elas no Projeto de Reforço Escolar. Com efeito, meu objetivo não era colocar-me como uma *expert*, esmiuçando supostas “falhas” ou “lacunas” no processo, reproduzindo uma condição que poderíamos aproximar da relação entre *colonizador e colonizado* (BHABHA *apud* GARCIA, 2001), relação discutida pelos autores pós-colonialistas. Mas, enquanto professora dos anos iniciais e também pesquisadora, tentar compreender a prática pedagógica circunscrita num espaço-tempo que se configurava múltiplo e plural, ora se aproximando, ora se distanciando do trabalho desenvolvido nas salas de aula com turmas regulares. Neste sentido, busquei compreender o que faziam e diziam os/as professores/as sobre o contexto que vivenciavam – uma tessitura cujos “fios” nem sempre estavam visíveis.

Segundo Alves e Mazzotti (2004), o trabalho com a análise e interpretação dos dados acompanha toda a investigação. De fato, identifico que é difícil precisar o momento em que se iniciaram as análises, uma vez que, ao longo de todo o processo de investigação, os dados produzidos foram continuamente analisados, sendo permeados por novas interpretações e novas questões que iam surgindo, não constituindo, portanto, uma etapa isolada da pesquisa.

Ao confrontar os dados da pesquisa, inicialmente através do questionário realizado pelas/os professores, posteriormente através dos relatórios dos/as docentes e, finalmente, através das entrevistas abertas, identifiquei que as perspectivas e discursos variavam. Os questionários apresentaram informações mais genéricas, que, por terem sido formuladas no momento inicial do processo, foram significadas por mim como as “primeiras impressões” expressas pelos/as professores/as. Para cada questão do questionário, os sujeitos elaboravam respostas variadas, algumas, mais extensas, ultrapassando as linhas disponíveis

para resposta. Outras, mais reduzidas, eram expressas em uma só frase. Outras, foram deixadas em branco. Sabendo que tudo pode ser compreendido como dado de pesquisa, o que as respostas mais objetivas ou mesmo a ausência de repostas estaria me dizendo? Que sentidos teria para os/as professores/as aquele questionário? Controle? Espaço de diálogo? Outros sentidos?

Os relatórios, embora em menor número, apresentaram uma escrita um pouco mais abrangente se comparada a do questionário. Mesmo assim, ainda traziam uma escrita sucinta, com dados vagos. Ao debruçar-me sobre os relatórios, pude me perguntar mais uma vez: porque a escrita dos/as professores/as era tão reduzida? Seria por não ter fornecido um modelo específico para a produção dos relatórios?

Por outro lado, os relatórios, mesmo pouco extensos, traziam aspectos interessantes do trabalho que ocorria nos grupos de Reforço Escolar, já que era composto pelo que mais havia chamado a atenção dos/as docentes naquele período.

Pude perceber que, ao invés de centrado na matemática, os relatórios eram marcados por aspectos relativos ao *processo de alfabetização dos alunos e alunas indicados para as aulas de reforço*. Eu já havia observado isso nos questionários. Agora, nos relatórios, a alfabetização continuava a ser destacada. Posteriormente, pude perceber essa mesma recorrência nas falas audiogravadas decorrentes das entrevistas. Estas, após as transcrições, resultaram em relatos mais longos e detalhados. Este processo me proporcionou apreender alguns aspectos relativos ao ensino e a aprendizagem da matemática no âmbito do Projeto de Reforço Escolar, porém não exclusivamente. As entrevistas trouxeram aspectos do contexto de ensino e aprendizagem vivido no Projeto de Reforço Escolar, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas com os/as estudantes. Nesta perspectiva, tentar compreender os sentidos que os/as professores/as atribuíam ao conhecimento matemático no âmbito do Projeto de Reforço Escolar, bem como os aspectos que configuravam a prática docente no cotidiano das escolas, era tão importante quanto identificar que conhecimentos matemáticos foram considerados mais “urgentes” para o trabalho com os/as alunos/as que frequentavam as aulas de reforço.

Sucessivas leituras e releituras foram necessárias durante o trabalho de organização e sistematização dos dados, a fim de buscar confrontar e identificar aproximações e distanciamentos entre as respostas, relatos e falas dos sujeitos nos

diferentes momentos. Entre os múltiplos aspectos observados nas entrevistas, selecionei dados que foram recorrentes tanto nos questionários e relatórios quanto nas entrevistas e que poderiam me oferecer pistas sobre *as concepções e percepções dos/as professores/as acerca do trabalho pedagógico com a matemática, que desenvolveriam no Projeto de Reforço Escolar*.

Um dos aspectos destacados se relaciona às expressões que os/as professores/as utilizavam para *definir e caracterizar os/as alunos/as que participaram das aulas de reforço*. Os/as estudantes indicados para uma vaga no Projeto eram descritos como possuindo “lacunas na aprendizagem”. Este discurso, composto por diferentes matizes, mas marcadamente um discurso que coloca o outro no lugar da falta, da “deficiência” que se encontra naquele ou naquela que “não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera” (SKLIAR, 2003, p. 158), é expresso a partir da noção de “normalidade” historicamente produzida e reproduzida por uma “retórica cultural” (ibid). Neste sentido, encontramos, tanto nas entrevistas coletivas realizadas como parte desta pesquisa quanto nos relatórios das/os professoras/es do Projeto, discursos sobre a “falta de condições individuais” que os/as estudantes estariam apresentando para aprender. Outro aspecto presente nas falas e escritas das/os docentes relacionava-se *ao contexto vivenciado nas escolas que aderiram ao Projeto de Reforço Escolar*. Selecionei também estes relatos, assim caracterizados, por entender que, embora não se refiram às concepções dos/as professores/as sobre a matemática e sobre o ensino, constituem um conjunto de expressões que mostram resistências e impactos decorridos, sobretudo, do desenvolvimento de um trabalho pedagógico concebido paralelamente à sala de aula.

Apesar de considerar importantes as expressões formuladas pelos/as professores/as nos diferentes momentos de sua atuação no Projeto de Reforço Escolar, por entender que foram constituídas por reflexões singulares, optei por trabalhar com a perspectiva dos sujeitos expressa nos questionários, escrita que se configura como etapa inicial do trabalho e da pesquisa, e nas entrevistas coletivas, etapa final do trabalho docente no Projeto, cuja elaboração compreendia uma análise do trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos e alunas que permaneceram frequentando as aulas do reforço.

Em tempo, justifico e reitero que todo o trabalho durante a produção, análise e interpretação dos dados teve como principal premissa a questão norteadora desta



pesquisa, que consistia em investigar: “*O que expressam os/as professores/as sobre a matemática praticada no âmbito do Projeto de Reforço Escolar?*” A esta questão, outra se aliava: compreender *como os/as professores/as concebiam o ensino da matemática para os alunos indicados para o Projeto de Reforço Escolar.*

Se, por um lado, não era difícil perceber através das falas e escritas dos/as professores/as as situações de ensino envolvendo o conhecimento matemático com os/as alunos/as, identificar as concepções que regiam estas escolhas não era uma tarefa simples. Neste sentido, ressalto que a investigação sobre *as concepções dos/as professores/as quanto a matemática e seu ensino no âmbito do Projeto de Reforço Escolar* não foi uma opção pensada por mim.

Destaco que um estudo específico visando conhecer as “concepções sobre a matemática”, por muitos motivos, se mostrou inócua no âmbito desta pesquisa, em especial, porque:

- 1) Implicaria conhecer as trajetórias dos/as professores/as e suas experiências neste campo de conhecimento;
- 2) Concepções não são estáticas, isto quer dizer que estão sujeitas a alternâncias e permanências, de modo que filiar as práticas docentes a determinadas concepções “sobre a matemática” poderia ser impreciso, pois que dependente do contexto vivenciado.

A respeito deste último aspecto, Garnica (2008) assinala que

Nossa visão acerca de algo está radicada nas nossas percepções, no que sentimos do mundo, no que sentem do mundo as pessoas com as quais convivemos, de como elaboramos essas percepções e as tornamos operacionalizáveis para continuarmos vivendo e convivendo (vivendo com outros). Isso é próprio do que poderíamos chamar de ‘processo de formação’, ainda que tal processo não tenha um objetivo claro e definido previamente, pois também seus objetivos vão se alterando durante o processo, mantendo algumas características e revertendo outras que até então julgávamos estabelecidas (GARNICA, 2008, p. 499).

De acordo com as considerações do autor, concepções não se constituem unicamente a partir de percepções individuais, já que estão envolvidas na complexidade das relações entretidas no mundo e com o mundo. A partir desta ideia, poderíamos afirmar que as concepções dos/as professores/as sobre o ensino da matemática no âmbito do Projeto de Reforço Escolar configuravam-se a partir de uma complexa rede de relações: escolares e não-escolares? Se sim, como acessar tal rede? Seria esta rede transparente?

A opção tomada nesta dissertação foi de não cair na tentação de apontar concepções mas de tentar compreender o que diziam os/as professores/as sobre a experiência que vivenciaram como docentes do Projeto de Reforço Escolar no cotidiano das escolas.

#### **4.1 A atuação do/a professor/a no Projeto de Reforço Escolar no cotidiano das escolas**

Nesta parte da dissertação, darei atenção às falas audiogravadas em dois momentos distintos de reunião de formação, compreendidas nesta dissertação como entrevistas coletivas e abertas com as/os professoras/es do Projeto de Reforço Escolar.

Destaco que outras reuniões com caráter semelhante – de escuta e de fala dos sujeitos – ocorreram ao longo do ano e da vigência do projeto, porém com conduções diferentes, focalizando prioritariamente demais aspectos relacionados ao trabalho docente que não o objeto desta investigação. Desta forma, conforme já descrito anteriormente no Capítulo 3 desta dissertação, só foi possível realizar a primeira entrevista coletiva no final do mês de setembro, e a segunda no final do mês de novembro, próxima a interrupção das atividades do Projeto, ocorrida em 30/11/2015, e ao término do ano letivo nas escolas.

As entrevistas foram audiogravadas no espaço de formação em que ocorriam os Encontros dos professores do Reforço, a saber, em uma das salas da *Casa Amarela*, mais precisamente ao lado de outra sala onde trabalhavam os demais componentes da Diretoria de 1º e 2º Ciclos. A sala era ampla o suficiente para acomodar todos os sujeitos de um mesmo turno, que se assentavam em mesas e cadeiras dispostas no local. Não havia barulho excessivo, pois a sala ficava localizada nos fundos do prédio, logo, distante do movimento das ruas. Neste mesmo local, eu, a professora Alessandra Mendes e, mais tarde, a professora Rebeca Mattos, nos reuníamos com dois grupos compostos por diferentes professores/as em dois turnos distintos: o primeiro, das 8 horas às 12 horas, e o segundo, das 13 horas às 17 horas. As falas foram audiogravadas com aparelho de gravação específico e também com o aplicativo *Gravador* do meu aparelho de

celular. Tentei, na segunda entrevista, ao mesmo tempo filmar os sujeitos e gravar suas falas, levando para o Encontro um *Ipad*, porém observei que os mesmos se mostraram constrangidos com a presença de outro aparelho, o que me fez abandonar este recurso.

A primeira entrevista coletiva ocorreu em 30/09/2015, para ambos os turnos, no momento destinado ao relato dos/as professores/as sobre suas experiências. Estavam juntas comigo as professoras Alessandra Mendes e Rebeca Mattos, as quais, por saberem da minha condição de pesquisadora, enquanto também coordenadora do Projeto, muito me ajudaram nestes momentos.

Nesta época, já havia se estabelecido uma considerável interação entre os sujeitos e destes conosco, de modo que não parecia haver constrangimento ao falarem sobre o trabalho no Projeto. Nas primeiras semanas após iniciado o trabalho com os/as professores/as, eu já havia anunciado o meu interesse em pesquisar sobre o ensino da matemática no âmbito do Projeto de Reforço Escolar, de maneira que todos/as já estavam cientes dos rumos dados ao registro de suas falas. Algumas professoras me enviaram, por *e-mail*, fotos das atividades realizadas com os/as estudantes durante o Projeto como forma de contribuir com a minha pesquisa. Essa atitude das professoras me deixou muito feliz, por compreender que representava uma expressão de colaboração. De posse destas imagens, decidi postá-las no *Facebook* do grupo como forma de guardá-las em arquivo seguro, tornando-as disponíveis para os demais integrantes do grupo fechado.

As entrevistas coletivas duraram aproximadamente 1h e 30min. Embora fosse acordado que cada professor/a falasse na sua vez, tentando evitar, mas não impedir, que todos/as falassem juntos, não havia uma ordem ou sequência. Algumas vezes, foi necessário estimular a fala de alguns que se mostraram muito calados, porém sem pretensão de que a fala fosse um ato obrigatório, por considerar que a espontaneidade e os silêncios também são legítimos.

Após ouvir o áudio da primeira entrevista coletiva, ocorrida no dia 30/09/2015, identifiquei a fala de 19 professores/as, sendo 12 no turno da manhã e 7 no turno da tarde. No turno da manhã, ocorreram as falas de: *Pietra, Alda, Kelly, Julia, Estela, Dalva, Nádia, Bento, Vânia, Tatiana, Diva e Cristina*. No turno da tarde, identifiquei as falas de *Antônia, Renata, Angélica, Andressa, Claudete, Grazy e Anita*. Lembro que todos os nomes foram modificados, não correspondendo aos verdadeiros.

A segunda entrevista coletiva ocorreu no dia 23/11/2015, exclusivamente no turno da manhã para ambos os grupos, mesmo considerando que alguns não poderiam comparecer por terem compromisso com outro local de trabalho naquele turno. A organização deste Encontro foi realizada desta maneira em decorrência de haver outra atividade agendada para aquele espaço no turno da tarde. Após ouvir o áudio da entrevista coletiva daquele dia, pude identificar falas de 17 professoras: *Ane, Diva, Cristina, Bento, Lana, Andrea, Vânia, Julia, Alice, Estela, Lysa, Giovana, Antônia, Renata, Maria, Esther e Angélica.*

A partir da análise dos depoimentos, observei que muitos relatos dos/das professores/as se referiam ao *cotidiano*. São falas que trazem aspectos relevantes para compreender o contexto estudado, uma vez que o Projeto de Reforço Escolar não se constituiu a partir das decisões unicamente dos sujeitos da escola, mas a partir de uma ação pensada, planejada e proposta pela Secretaria Municipal de Educação no âmbito de políticas de combate as situações de fracasso escolar. Neste caso, sua incorporação pelas unidades escolares não ocorreu sem impactos, sendo estes percebidos pelos sujeitos investigados e expressos tanto nos relatórios quanto nas falas durante as entrevistas audiogravadas. Considero que são aspectos importantes, já que expressam contextos escolares específicos.

As falas foram interpretadas como uma necessidade de os sujeitos expressarem como foi constituído e organizado o seu trabalho nas escolas. Expressam, também, confronto entre concepções pessoais e valores que a escola, na figura dos gestores e demais professores, possuíam sobre o processo de ensinar e aprender dos/as alunos/as indicados/as para o Projeto de Reforço Escolar. Exteriorizavam, em geral, sentimentos de insegurança, constrangimento e desconfiança vivenciados durante a constituição do Projeto de Reforço Escolar junto às unidades escolares, sendo compreendidos pelas/os professores/as como primeiro desafio a ser enfrentado no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Quando eu cheguei, por mais que eu me dê bem com as professoras, fiquei pensando assim: meu Deus o que elas vão falar!? Porque a gente está ali para elas falarem! (Júlia, UE22, fala destacada da entrevista)

A princípio, a diretora ficou na minha sala. Lógico que eu ficava mal com isso! Ela entrou, sentou, tomou leitura de aluno. Eu fiquei em pé, andando na sala, olhando o caderno de um... Acho que ela queria saber se eu sabia dar aula, e eu já era aposentada. Ai, depois ela saiu, só foi no início, uns três dias. Ai ela pra mim: "Tem que tomar leitura, tem que sentar". Lógico que eu sei fazer isso! (Angélica, UE25, fala destacada da entrevista)

As vezes eu ia pegar o grupo, aí eu ouvia: Ah, não! Hoje eu vou dar matéria nova. Só que aí eu anotava, aí eu falava: olha eu tenho que trabalhar tantas horas, minutos com esse grupo, tem alguma coisa que eu ainda tenho que passar. Aí, a gente começou “a negociar”, mas eu sentia que a coisa era dura, e alguns alunos também resistiam... (Andreia, UE18, fala destacada da entrevista)

Olha, eu tenho que combinar de pegar as crianças na porta, porque senão eles correm, fazem tumulto...aí eu tenho que ir igual a uma babá...ir lá **[em cada sala]** e pegar um por um. (Pietra, UE20, fala destacada da entrevista)

Aí tem dia que é prova, aí eles não vão. Quando tá dando matéria nova, as crianças não vão. Eu ficava numa sala de cadeirinha pequenininha de jardim, com aqueles galaláus de garotos de 13, 14 anos. No refeitório eu já fiquei. Ai, fico na biblioteca. Ontem fiquei na sala de artes, na sala dos professores que é um cubículo, já fiquei na sala de informática, que não tem nenhum quadro. Então, há muita dificuldade de local, não tem sala. A biblioteca, até às 3 horas tem “Mais educação”<sup>25</sup>. Se tiver artes, não posso ir para a sala. Eu tenho que procurar um lugar onde ficar. (Renata, UE22, fala destacada da entrevista)

As falas acima mostram os desafios vivenciados no âmbito do Projeto, ao mesmo tempo em que evidencia as contradições que projetos como este possuem. Um deles se refere ao modo como professores/as chegam às escolas: sem conhecer a dinâmica de seu funcionamento, sem saberem como os professores regentes lecionam. Por outro lado, para muitos docentes das escolas ligadas ao Projeto de Reforço Escolar, bem como para diretores e demais equipes diretivas, não estava claro o trabalho que os/as professores/as de Reforço realizariam com os/as alunos/as. A inserção do Projeto de Reforço Escolar junto às unidades escolares provocava alterações nas dinâmicas já estabelecidas pelas/os professoras/es regentes. Desta forma, algumas negociações precisaram ser realizadas tanto com relação ao planejamento do trabalho pedagógico (carga horária e temas abordados em aula), quanto aos espaços que eram disponibilizados para as atividades de reforço.

O Projeto de Reforço Escolar apresentava especificidades que o diferenciava, em muitos aspectos, do trabalho desenvolvido em sala de aula, sobretudo pelo modo desarticulado, e até precipitado, com que suas ações foram delineadas e incorporadas à dinâmica das escolas, não possibilitando aos sujeitos envolvidos uma visão clara acerca de seus objetivos. Sua efetividade era constituída por

<sup>25</sup> O programa “Mais Educação” foi criado pela Portaria nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Amplia a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas com acompanhamento pedagógico nas áreas de: educação ambiental, esporte e lazer, comunicação e uso de mídias entre outros. Disponível em: <portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

atividades que se desenvolveriam paralelamente ao trabalho dos/as professores/as em sala de aula com as turmas regulares, e, neste sentido, representava uma interrupção na rotina planejada pelos/as professores/as regentes com seus alunos e alunas. Esta perspectiva de trabalho não se deu sem entraves e resistências. Tais dificuldades apresentavam-se materializadas nas falas dos/as professoras/as.

O paralelismo entre as atividades do Projeto de Reforço Escolar e as atividades que ocorriam nas salas de origem dos/as alunos/as foi um fato de tensão. Para que ocorressem as atividades pedagógicas em algumas unidades escolares, ocorreram “negociações” entre os/as professores/as do Reforço Escolar e os/as professores/as regentes de turma. Não é usual no cotidiano escolar que alunos sejam retirados da turma durante o horário de aula regular para que atividades de “reforço” ou “recuperação paralela” ocorram. Em geral, estas atividades acontecem fora do turno regular do aluno, em horário de contra turno.

Assim, tanto os/as professores/as regentes quanto alunos/as que frequentavam regularmente seus grupos de referência, chamadas de “GR's”, criticavam ou mesmo resistiam à *retirada* dos/as alunos/as para as aulas de reforço. Alegavam, com justa razão, que os alunos/as perderiam as atividades que estavam sendo realizadas na sala, o que implicaria na ampliação das dificuldades para os/as alunos/as. Este foi um problema insolúvel, dado que o Projeto tinha como premissa a retirada dos/as alunos/as no horário de sua turma regular.

Era comum que os/as professores/as do Reforço precisassem buscar os/as alunos/as em suas salas de origem, se deparando com resistências tanto dos/as alunos/as quanto dos/as professores/as. Cabe destacar que as parcerias entre os/as professores/as de Reforço e os/as professores/as de sala de aula, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico conjunto, não ocorreu naturalmente, embora estivesse subentendido pela Diretoria de 1º e 2º Ciclos que a proposta do Projeto havia sido socializada com os profissionais das unidades escolares. As dificuldades de diálogo, de realizar planejamentos compartilhados, a raridade de momentos de discussão coletiva entre professores/as do Projeto e professores/as regentes das classes de referência dos/as estudantes, são expressos na fala a seguir:

Ai, quando eu chegava pra pegar, as professoras diziam assim: “eu estou trabalhando com horas, minutos, nãñãñã... você pode dar isso?” Ai eu batia em outra porta: “Estou trabalhando artigo, substantivo, pode trabalhar isso?”

Mas eu tenho meu planejamento! Não tem como, entendeu!? (Pietra, UE20, fala destacada da entrevista)

O sentimento da professora do Reforço é que a professora regente lhe retirava a autonomia, gerenciando o conteúdo curricular que deveria ser focado na aula de reforço, determinando o apagamento do planejamento que esta havia feito.

Por outro lado, as/os professoras/es, em muitos momentos, se queixavam que o trabalho realizado no Projeto de Reforço Escolar se diferenciava do trabalho realizado em sala de aula com turmas regulares, em especial no que se referia a conteúdos e estratégias de ensino.

A orientação para os/as professores/as do Projeto de Reforço Escolar era que fossem abordados em suas aulas conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática, porém não havia um currículo pré-determinado a ser seguido, ficando a determinação do que ensinar sob a responsabilidade dos professores do Projeto, a partir do que observavam a respeito dos alunos que frequentavam suas aulas. Cabe destacar que a maioria dos alunos e alunas que frequentavam as aulas de reforço eram desconhecidos por muitos dos/das professores/as do Reforço Escolar, principalmente no que tange a trajetória escolar, fato que trazia incertezas para os/as professores/as regentes das turmas quanto aos rumos do trabalho que seria desenvolvido. Neste sentido, o trabalho dos/as professores/as de Reforço Escolar foi assumindo, em algumas escolas, um caráter *compensatório* ao trabalho desenvolvido pelos/as professores/as regentes em sala de aula. Tal situação acabou gerando muitas queixas por parte dos/as professores/as do Reforço: *“Então, é impossível a gente querer em duas horas, duas vezes por semana, tirar uma defasagem de cinco anos”*. (Kelly, UE8).

A fala da professora Kelly expressa a angústia em desenvolver um trabalho pedagógico cujo objetivo parecia o de “corrigir falhas” no desempenho dos alunos e alunas em tempo relativamente curto, tanto na duração das aulas quanto da vigência do Projeto. A configuração do trabalho pedagógico no Projeto de Reforço Escolar encontrava-se permeada por tensões, limites e contradições oriundos tanto das dinâmicas entretecidas no cotidiano, quanto pelo atomismo com que foi estabelecido o Projeto de Reforço Escolar na Rede Municipal de Educação de Niterói.

Em alguns momentos, as falas dos/as professores/as de Reforço sugeriam expectativas ambíguas relacionadas ao contexto que vivenciavam. Se por um lado havia “queixas” com relação às condições do trabalho, que serviam para justificar

impedimentos ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais criativo e de qualidade, por outro lado, em muitos momentos, os/as professores/as buscavam valorizar o seu trabalho e expressavam o desejo de que seus alunos “avançassem” ou apresentassem “algum progresso”, como uma forma de reconhecimento pela validade de suas práticas.

[...] aí chega lá no CAPCI: Ah não! Eu acho que fulano não tem que passar não! Aí eu tenho vontade de falar: Ah, não! Comigo ele faz tudo! Tem esse problema entendeu!? E eu percebo essa questão, vou deixar claro isso, que o nosso trabalho é um trabalho sério, é um trabalho honesto... A gente se dedica realmente ao reforço, mas existem umas questões que independem... (Estela, UE15, fala destacada da entrevista)

Eles [os alunos] cresceram muito, apesar que a Administração tem dificuldade de entender o reforço, elas gostariam que o reforço fosse de outra forma. (Ane, UE4, fala destacada da entrevista)

O aluno A., eu não sei... Ele está na lista dos possíveis retidos, porque ele não avança por causa do comportamento, o que diz a professora né! Por mim, eu acho que no reforço ele melhorou. (Diva, UE5, fala destacada da entrevista)

De uma forma geral, o reforço foi super válido! É... eu tive também questões problemáticas no início, questões com o professor regente, com a questão do aluno muito tempo fora de sala, mas isso com o tempo a gente foi se entendendo, o trabalho fluiu, foi um trabalho de complemento. Tive alunos que avançaram? Sim. Mas tive alunos que não saíram do mesmo lugar. (Vânia, UE28, fala destacada da entrevista)

Em vários momentos, as falas dos/as professores/as de Reforço pareciam carregadas de ambiguidades. Denunciavam “falhas” e “lacunas” nas condições de trabalho, limitações quanto a efetividade do trabalho pedagógico, resistência dos/as alunos/as e professores/as, mas também valorizavam suas práticas enquanto estratégias potentes para reverter a situação de aprendizagem dos/as alunos/as. Como compreender os sentidos implícitos nas falas destes sujeitos? Poderiam representar, pelo menos em parte, certa preocupação com a incerteza que tinham quanto a continuidade do Projeto de Reforço Escolar e, portanto, da manutenção de seu trabalho? Embora não explicitada, compreendo que a perspectiva de continuidade do Projeto de Reforço Escolar dependia, entre outras coisas, das evidências dos resultados, condicionados à promoção da alteração positiva do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para o 2º Ciclo de ensino, o qual seria apurado através da avaliação externa prevista para o mês de novembro de 2015. Neste caso, era natural que os sujeitos expressassem um posicionamento



favorável à continuidade do Projeto, pois implicava igualmente na permanência e continuidade de seu trabalho. No entanto, dado o perfil dos alunos e alunas que frequentavam as aulas de reforço, identificavam que havia certa contradição entre vincular o resultado de seu trabalho com o desempenho dos/as alunos/as nas avaliações externas. Algumas falas expressam essa vertente:

Quando veio essa: Ah, a gente vai estudar em cima da prova Brasil, eu fiquei muito triste, porque a princípio falaram que era pra trabalhar aonde a criança tinha dificuldade, e eu fui voltando...esse grupo aqui então, eu voltei do nada! (Julia, UE22, fala destacada da entrevista)

É uma outra via, um outro caminho entendeu? Acho que dá pra trabalhar, mas dependendo do caso dos alunos que estão sendo alfabetizados, como? Mas a realidade que eu vejo na Rede, na educação infelizmente, que essa defasagem é tão grande que acaba sendo realmente na contramão. Porque o aluno que não lê um enunciado, que não lê um texto, um mini texto, não lê um encontro vocálico, como vai trabalhar a prova Brasil com esses alunos? (Alice, UE14, fala destacada da entrevista)

Esteban (2001) observa que, no cotidiano das escolas, “tanto os alunos e alunas quanto os professores e professoras estão aprisionados pela lógica seletiva da avaliação escolar” (p. 110), a qual acaba por afastar o trabalho pedagógico de sua perspectiva de ensino/aprendizagem, substituindo-a por uma perspectiva de treinamento.

Estaríamos, no Projeto de Reforço Escolar, atravessados por esta lógica? Nosso Projeto, no fundo, reforçava e/ou estimulava a busca pelos “não-saberes” dos alunos/as, e não pelos seus saberes? O que acreditávamos ser “avaliação diagnóstica”, proposta no Projeto de Reforço Escolar, era de fato diagnóstica ou meramente classificatória? Como compreender criticamente um projeto em que eu era uma de suas implementadoras e, portanto, implicada diretamente em seu sucesso?

Por outro lado, a realização da Prova Brasil pelos/as alunos/as do Projeto de Reforço, e a incerteza quanto aos seus resultados, correspondia, conforme expresso na fala da professora *Alice*, a “trafegar na contramão” do processo de ensino/aprendizagem. Reforçava, para os/as alunos/as e para a escola, a condição de fracasso, além de em nada contribuir para a aprendizagem.

## 4.2 Alunos/as do Projeto de Reforço de Reforço Escolar

O que dizem as/os professoras/es do Projeto de Reforço Escolar sobre seus alunos e alunas? Estudos mostram que a visão que docentes possuem dos/as alunos/as e de sua situação escolar pode se constituir como “filtro” ou “bloqueio” no desenvolvimento das práticas de ensino/aprendizagem, bem como na avaliação que fazem dos alunos e de seu potencial. Um exemplo é o trabalho de Ponte (1992) acerca das concepções dos professores de matemática. Este identifica, no estudo original de Alba Thompson (1982), que as ideias prévias que alguns professores têm acerca dos seus alunos e da dinâmica social e emocional da sala de aula, em especial no que se refere aos problemas disciplinares, parece ter precedência sobre as perspectivas que constroem acerca do ensino da matemática.

Nas falas dos/as professores/as, os/as alunos/as do Projeto de Reforço Escolar eram frequentemente descritos como aqueles que “apresentavam muitas dificuldades no processo ensino/aprendizagem”, “indisciplinados”, “desinteressados”, “com baixa autoestima”, “carentes”.

[...] porque tem criança que tá ali, e você vê que não querem nada, e chegam lá em cima ainda querem atrapalhar o restante. Assim, lá na escola os grupos tem nome, as crianças escolhiam. Eu falava que se eu pudesse eu daria o nome de grupo do horror! Porque eles chegavam ali, e eu dizia: Senhor!! (Julia, UE22, fala destacada da entrevista)

Eles eram muito bagunceiros, já tinha tido intervenção da pedagoga, da diretora, da coordenadora de turno... Eles mandavam a professora ‘praquela’ lugar! Em fevereiro chegou esse grupo e pensei: “Meu Deus! Como trabalhar com ele? (Diva, UE5, fala destacada da entrevista)

O K.[aluno], ele é uma figura na escola. Tem dia que ele participa, tem dia que ele não participa... Tem dia que ‘bota fogo’ na sala. Ele responde, ele é atrevido... Teve até uma briga com a diretora... Avançou muito pouco. (Cristina, UE3, fala destacada da entrevista)

Eles não se dão valor, não sabem refletir. Eu trabalho muito com isso: porque vocês vem pra escola? Qual o objetivo? Eles não sabem! Vão pra escola pra comer, pra zuar mesmo, a maioria não tem comida em casa, vão pra escola pra comer... (Angélica, UE25, fala destacada da entrevista)

O que eu acho interessante é trabalhar a autoestima desses alunos, porque eles já vem desacreditados, “se eu estou aqui é porque sou burro, não sei nada”. Os próprios alunos fazem esta discriminação com eles... (Bento, UE6, fala destacada da entrevista)

É muita falta de autoestima! Padrasto falando, mãe falando, irmão mais velho falando, professora falando e eu digo que não é assim, que se eles

quiserem, eles vão conseguir. Mas tem que explicar que 'não é pra passar nesse ano', é pra longo tempo...Porque se não passar, parece que você mentiu. (Grazy, UE5, fala destacada da entrevista)

Tem alguns professores lá na escola que já taxam que eles não sabem nada, falam na frente da criança: "Ó, esse daí só com um milagre!" (Andressa, UE12, fala destacada da entrevista)

Considero importante ressaltar que, antes de serem incluídos no Projeto de Reforço Escolar, esses meninos e meninas eram alunos/as integrantes das classes regulares das escolas. A referência ao comportamento dos alunos e alunas esteve sempre muito marcante nas falas dos/as professores/as, parecendo justificar, inclusive, os encaminhamentos para o Reforço dos/as estudantes por seus/suas professores/as.

São vários casos, e cada caso é um caso. Como o colega ali falou, teve alunos que eu percebi de cara que não havia a menor necessidade de estar no reforço. Eles sabiam fazer tudo sozinhos, conseguiam fazer cálculos mentalmente, não precisavam nem do papel pra realizar.

**Pesquisadora:** Mas você chegou a falar isso com a professora?

Eu cheguei a falar isso com a professora e diretamente com a pedagoga. Não é possível, tudo que eu passo a criança faz de cabeça, não precisa nem do papel para fazer as contas. Então a gente via que, por que era o comportamento que a professora não queria em sala, então ela despachava para o reforço. (Lysa, UE23, fala destacada da entrevista)

Como dito pela professora, "cada caso é um caso", e de fato havia muitas situações singulares identificadas em cada fala que mereciam problematizações para além do ensino/aprendizagem da matemática, pois sinalizavam, sobretudo, o modo como a diferença é tratada na sala de aula e, portanto, na escola. Como afirma Esteban (2006), "a desordem na escola é vista como um desvio, que deve ser corrigido" (p. 9), assim como os "diferentes" são colocados a margem do processo, pois adquirem valor negativo que precisa ser retificado e normalizado.

Tudo caminha bem... Até que um dos diferentes grite! Ou bata nos seus colegas; ou xingue a professora; ou deixe os exercícios sempre em branco; ou os preencha de um modo diferente do que era esperado; ou fale do jeito que não devia; ou tenha uma estética inapropriada; ou fique quieto num canto com olhar distante; ou não responda quando é solicitado; ou responda quando não deve... Ou seja, até que a diferença se expresse nas interações cotidianas, se mostre encarnada nos sujeitos que produzem a sala de aula (ESTEBAN, 2006, p. 9).

Segundo a autora, o discurso de que as turmas são heterogêneas por comportarem alunos e alunas diferentes do padrão idealizado pelos/as docentes, vem acompanhado de um ideal de homogeneidade que destaca a diferença como elemento que impediria o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, as formas como os/as professores/as caracterizavam alguns de seus alunos parecia significar que não acreditavam que seu trabalho pedagógico poderia surtir algum efeito sobre o desempenho destes. Assim, me perguntava: os/as alunos que ingressavam no Projeto traziam uma visão de si mesmos cheia de estereótipos? Se sim, teria sido produzida no ambiente escolar? Essa visão influenciaria os/as professores/as do Reforço Escolar? De que modo? Esses alunos, ao perceberem preconceitos formulados a seu respeito, poderiam ter dificuldades em desenvolverem uma visão positiva acerca de si mesmos? Em que medida o Projeto de Reforço Escolar estaria contribuindo ou reforçando a produção dos “diferentes”, dos “fracos”, dos “com dificuldades”?

Muitas das falas dos/as professores/as do Projeto sobre seus alunos representavam um discurso naturalizado sobre supostas características dos alunos das classes populares. Se referiam a situações que, embora recorrentes no cotidiano das escolas, permanecem sendo tomadas como “inaceitáveis” para o “bom” desenvolvimento da prática docente: faltas, distrações, ausência de familiares nas reuniões, dificuldades na execução de certas atividades de ensino, apatia, agitação. Por que não conseguimos, dentro do Projeto de Reforço Escolar, romper com discursos como estes? O que deveríamos ter feito que pudesse contribuir mais efetivamente para problematizar certas concepções deterministas e conservadoras de ensino e aprendizagem?

Estas são questões que exigem de nós, professores/as, reflexões acerca do trabalho, bem como sobre as funções e os sentidos da escola em uma sociedade de classes e excludente. São desafios que carecem de olhares mais atentos de nossa parte na busca por uma pedagogia que, de fato, seja emancipadora e que entenda a legitimidade da diferença. A ideia de uma escola homogênea dificilmente confere com o cotidiano. Colaborando com estas considerações, Gatti (2011) irá destacar que

[...] as crianças ingressam nas escolas com vivências cotidianas e aprendizagens sociais prévias ou paralelas heterogêneas, com expectativas bem diferenciadas de como ocorria décadas atrás [...] A nova situação

solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI, 2011, p. 25).

As afirmações da autora me fazem pensar que, se em algum momento na história da educação buscou-se uma utópica homogeneidade entre os alunos, é na crescente heterogeneidade que a escola encontra sua identificação. Neste sentido, embora os/as professores/as se apoiem na sua formação, construída através de “disposições subjetivas que se constroem nas experiências formativas e profissionais concretamente vivenciadas” (ibid.), é diante do contexto com o qual se deparam nas escolas – múltiplo e contraditório – e da compreensão que possuem de seus alunos, que professores/as reelaboram e (re)significam ações através de um constante refletir/repensar, para produzir um “melhor fazer”.

Segundo Esteban (2001), a sala de aula se estrutura no conflito entre “aquilo que deveria ser” e o que “revela a realidade”, entre a linearidade/uniformidade e o imprevisível, entre o caos e a ordem, constituindo componentes importantes na condução do processo de avaliação dos alunos.

Segundo a autora,

A prática nos indica a necessidade de superar o conflito entre caos e ordem e assumir a sala de aula como um local onde simultaneamente há caos e ordem, sendo possível atribuir diversos sentidos tanto para o caos quanto para ordem, sem que um e outro adquira o valor positivo ou negativo (ESTEBAN, 2001, p. 170).

Apoiando-me em Esteban (2001; 2006), penso que a heterogeneidade, a diferença, a imprevisibilidade e a complexidade são marcas constitutivas do cotidiano escolar que não podem ser apagadas. Antes, precisam ser assumidas como possibilidade para repensar e (re) planejar o trabalho docente de modo que tenha mais sentido e seja menos excludente para os/as alunos/as. Uma prática que, não negando a diferença, a tome como potencialidade, como defende Esteban.

Mas, que caminhos poderiam ser buscados e assumidos como ponto de partida (e de chegada) para construção de práticas comprometidas com a qualidade e com a emancipação dos alunos e alunas?

### 4.3 Vozes e olhares sobre a matemática no âmbito do Projeto de Reforço Escolar

Na análise do que diziam professores/as durante as entrevistas sobre suas práticas com os alunos e alunas indicados para o Projeto de Reforço Escolar, muitos aspectos foram me chamando a atenção devido a recorrência com que eram evidenciados. Entre estes aspectos, destaco a importância que os sujeitos atribuíam ao processo de alfabetização, leitura e escrita dos/as alunos/as. Cerca de 88% dos sujeitos que realizaram o questionário inicial, cujas respostas referiam-se à primeira impressão sobre seus alunos, consideraram que parte dos alunos indicados para o Projeto de Reforço Escolar não havia consolidado o processo de alfabetização e, por isso, apresentavam “dificuldades” tanto na leitura, escrita e interpretação, quanto no desenvolvimento das atividades envolvendo conhecimentos matemáticos.

O perfil dos alunos do 4º ano (G1), demonstra uma maior dificuldade em relação à conceitos da alfabetização. Nos alunos de 5º ano (G2), as questões de interpretação têm se mostrado mais problemática nos conteúdos de português e matemática. (Andressa, UE12, trecho retirado das respostas ao questionário)

Identifiquei um grupo de alunos que não conseguem ler, nem escrever, com problemas comportamentais. Alunos em outros grupos com problemas na escrita, construção de textos e frases, interpretação de textos e problemas matemáticos... (Esther, U23, trecho retirado das respostas ao questionário)

Tenho alunos do 4º ano que ainda lêem com dificuldade, algumas não compreendendo o que lêem [...] No grupo de 5º ano todos leem e compreendem, há a necessidade de trabalhar a construção do texto, organização de parágrafos, início meio e fim (identificação). Em matemática a construção de situações-problemas [...] (Nádia, UE24, trecho retirado das respostas ao questionário)

As respostas dos/as professores/as traziam muita ênfase nos processos de alfabetização da língua materna e pouco detalhamento com relação ao conhecimento matemático. Esta constatação me fazia questionar as razões disso. A preocupação dos sujeitos com o processo de alfabetização dos alunos indicados para o Projeto de Reforço Escolar parecia sugerir que ler e escrever era considerado *pré-requisito* para aprender matemática.

Essa concepção continuou aparecendo nos relatórios apresentados pelos/as professores/as de Reforço Escolar e posteriormente nos depoimentos das entrevistas:

Trabalho em duas escolas, no [UE6] e [UE7]. No [UE6] foi pedido que eu trabalhasse só leitura e interpretação de texto, então trabalhei também com a linguagem matemática no texto, mas focando apenas leitura, interpretação e escrita. Na avaliação de diagnóstico que fizeram do reforço, disseram que não tinha necessidade em matemática (Bento, UE6 e UE7, fala destacada da entrevista)

E eu tenho a aluna F. que no meio do projeto eu dispensei ela, pois não tinha necessidade de ficar lá. Boa, consegue ler, escrever um texto, não tem dificuldade na matemática, apesar de eu não trabalhar a matemática lá... A EAP pediu! Mas é isso... (Bento, UE6 e UE7, fala destacada da entrevista)

Eu atendo um grupo de quarto ano e dois de quinto. Até aproximadamente o final do primeiro semestre, eu praticamente não trabalhava a matemática. Eu trabalhava mais língua portuguesa, a pedido até dos professores, né! (Andrea, UE18, fala destacada da entrevista)

Eu dei uma atenção maior pro português, do que a matemática, porque eles não sabiam nem escrever, não sabiam ler... então, eu dei um enfoque maior pro português, sinto que ficou faltando essa parte da matemática...(Ane, UE4, fala destacada da entrevista)

Trabalho muito a leitura para poder dar a matemática, porque se não souber ler, não vai saber matemática! (Renata, UE22, fala destacada da entrevista)

Esta recorrência provoca reflexões importantes nesta investigação. Por um lado, o pressuposto de que o conhecimento da língua materna é importante para a compreensão do significado dos saberes matemáticos não é infundado, porém não determinístico, visto que muitas atividades com a matemática podem ser resolvidas com o uso da oralidade e com materiais concretos.

Por outro lado, para Machado (1998), desde os primeiros anos de escolaridade, a matemática e a língua materna constituem conhecimentos básicos nos currículos escolares, favorecendo compreender que entre ambos os sistemas de representação, alfabeto e números, há um certo paralelismo e interdependência. Neste sentido, o autor faz uma crítica ao modo como estes conhecimentos são abordados na escola.

[...] mesmo no tempo em que dizia que as pessoas iam à escola para aprender a 'ler, escrever e contar', o ensino de Matemática e o da Língua Materna nunca se articularam para uma ação conjunta, nunca explicitaram senão relações triviais de interdependência. É como se as duas disciplinas, apesar de longa convivência sob o mesmo teto – a escola – permanecessem estranhas uma à outra, cada uma tentando realizar sua

tarefa isoladamente ou restringindo ao mínimo as possibilidades de interações intencionais (MACHADO, 1998, p. 15).

Segundo Machado, há muito tempo a matemática e a língua materna são conhecimentos apreendidos pelas pessoas para a compreensão da realidade. Para ele, portanto, causa estranheza continuarem sendo abordados pela escola com restritas interações. Para o autor, os estereótipos amplamente difundidos sobre a matemática como conhecimento “rígido”, “difícil”, “estático”, destinado a mentes privilegiadas, têm dificultando seu ensino e aprendizagem.

No prosseguimento da análise das falas, observei que os sujeitos, além de considerarem que a abordagem do conhecimento matemático se vinculava a leitura e escrita dos/as alunos/as, alguns/algumas professores/as compreendiam que o domínio de um conhecimento matemático constituía pré-requisito para o aprendizado de outro.

E tem professora do quarto ano, não quero falar de colega, mas ela quer que eu dê as coisas que ela tá dando. Ai eu falei: Olha, posso tentar te ajudar, mas não posso dar fração, porque eles não sabem nem o anterior a isso. A gente tem que começar do início, não adianta. Ele tem dificuldade na multiplicação, na adição, na subtração, na divisão, eu to trabalhando com raciocínio de problemas pra poder chegar aonde você quer. Então eu percebi que não é assim como ela fala, eles conseguem muita coisa, dentro do limite deles. (Andressa, UE12, fala destacada da entrevista)

Ai, você chega numa sala e a professora fala assim: “Ah, estou trabalhando porcentagem”, ai eu olho pra ela, e penso, né!? eles não sabem nem adição. O aluno que está no reforço é porque tem dificuldade na sala de aula. Não adianta querer pular etapas com aquele aluno. (Julia, UE22, fala destacada da entrevista)

Conforme já apontado anteriormente, os/as professores/as de Reforço Escolar expressaram não sentirem possuir autonomia na condução de suas aulas, já que os/as professores/as regentes costumavam “sugerir” o que estes deveriam abordar nas aulas de reforço. Esse aspecto trazia certo incômodo. No entanto, gostaria de destacar, nas falas de *Andressa* e *Julia*, outro aspecto: a concepção de ensino pautada na linearidade, hierarquização e precedência lógica dos conhecimentos matemáticos. Nesta concepção de ensino, aquilo que o aluno “ainda não sabe” se constitui como limitador para a atuação do/da professor/a. A linearidade aqui é compreendida como uma espécie de “currículo internalizado”, entendido como único caminho válido e verdadeiro, pois que inspirado na crença de



que certos “conteúdos matemáticos” já deviam ter sido aprendidos. Para Garnica (2008),

[...] essa certeza quanto a necessidade de habilidades prévias e disponíveis para o desenvolvimento do currículo escolar implica, frequentemente, a utilização de uma metodologia na qual as aulas são predominantemente expositivas (GARNICA, 2008, p. 505).

As considerações do autor são pertinentes, e me dão pistas para compreender, através das falas, certas perspectivas que pareciam orientar as práticas pedagógicas com a matemática. Desta forma, além de identificar em algumas falas a existência de certos “pré-requisitos” para ensinar matemática, observei que muitos sujeitos relataram a utilização de aulas expositivas seguidas de algoritmos e cálculos repetitivos, priorizando uma metodologia baseada na transmissão, reprodução e memorização de conhecimentos.

Bem, no 5º ano A, tinha dias que eu ficava me perguntando: por que essa professora tá passando isso, gente? 25 expressões, quase 40 contas. E ela falava: “agora vocês levam para fazer no reforço. E eles desesperados, vinham até a mim: “Estela, pelo amor de Deus, me ajuda a resolver isso!”. E eu não podia falar que não. Porque eles depositavam a confiança em mim, naquele momento... e não começava com expressões fáceis, era com colchetes, chaves... Eu tinha vontade de sumir junto com eles! Aí, eu parava tudo, tentava amenizar aquele desespero... (Estela, UE15, fala destacada da entrevista)

Todas as turmas estão com dificuldade em matemática: alguns em divisão, alguns em subtração, alguns em multiplicação, então o forte da complicação é a matemática. Então eu perguntava assim: ‘35 vezes 3’, e eles respondiam: ‘Ah, eu não sei fazer!’ Jesus, como assim? Fiquei desesperada! Porque com a minha turma, eu comecei a dar a matemática, mas vendo as partes da divisão e fazendo perguntas, de acordo com as partes da divisão para eles montarem uma conta. Aí eles: ‘Tia, o que é isso?’ (Alda, UE10, fala destacada da entrevista)

Tem uns que adoram a matemática e números. Um dia dei tabuada. Todos eles fizeram tabuada de dois, mas eles queriam fazer assim: dois, dois, dois, dois... Ai eu disse: ‘Não, pode apagar!’ Tem que escrever assim: duas vezes um é igual a dois; duas vezes dois é igual a quatro. Tem que pensar! Então é muita repetição que você tem que fazer com essas crianças, você tem que repetir, repetição é o ideal. (Renata, UE22, fala destacada da entrevista)

Embora, segundo as orientações da Diretoria de 1º e 2º Ciclos, o trabalho pedagógico dos/as professores/as do Reforço Escolar deveria ser pautado em práticas diferenciadas das comumente utilizadas na sala de aula, segundo as falas dos sujeitos, nem sempre isto ocorria. Nos depoimentos de *Estela*, *Alda* e *Renata*

havia evidências de que o “paradigma do exercício” e o uso da “memorização da tabuada” ainda permanecia vigente enquanto modo de ensino da matemática.

Segundo D’Ambrosio (1993), em geral “o professor ensina da maneira como lhe foi ensinado” (p.38), de modo que é possível identificar, na adoção do “paradigma do exercício” e da “memorização da tabuada”, uma concepção de ensino que tem se manifestado em decorrência das experiências escolares dos sujeitos. Nesta concepção, o conhecimento é tratado como “conteúdos” a serem “transmitidos” ao aluno, e cuja aprendizagem é medida pela capacidade de receber informações e armazená-las na memória. Neste sentido, há aqui uma identidade com a concepção de “educação bancária” há muito denunciada por Paulo Freire.

Para D’Ambrosio (1993), ainda é possível presenciar situações escolares nas quais a aula de matemática se realiza, predominantemente, pelo método expositivo. Nela, predominantemente o aluno copia para o seu caderno um grande número de algoritmos de forma repetitiva. A persistência em tais práticas contribui para a crença de que a matemática é aprendida através do acúmulo de fórmulas, regras e domínio dos algoritmos, para os quais pouco se questiona. Assim, “o aluno, acreditando e supervalorizando o poder da matemática formal perde qualquer autoconfiança em sua intuição matemática” (p.15), uma vez que, ao viver um papel passivo na aprendizagem, não expressa seus saberes, tendendo ao desinteresse pela aula.

D’Ambrosio (2007) entende que está equivocado o educador matemático que

[...] não percebe que há muito mais na sua missão de educador do que ensinar a fazer continhas ou a resolver equações e problemas absolutamente artificiais, mesmo que, muitas vezes, tenha a aparência de estar se referindo a fatos reais. (D’AMBROSIO, 2007, p.46)

O autor estabelece uma crítica às atividades repetitivas, mecânicas e que não exijam a participação ativa dos alunos, defendendo a organização de experiências escolares que proporcionem aos alunos a articulação da matemática aos saberes e fazeres próprios de sua cultura.

Nesta mesma linha, Carraher; Carraher e Schlimann (1982) observaram que é comum que o ensino da Matemática não leve em consideração a experiência que o aluno traz do seu cotidiano, perdendo-se, assim, a oportunidade de contextualizar e construir sentidos que favoreceriam seu aprendizado. Objetivando demonstrar a competência numérica das crianças das classes populares, Carraher; Carraher e

Schlimann (1982) desenvolveram um estudo etnográfico e exploratório com crianças e adolescentes que apresentavam idade entre 9 e 15 anos. O estudo propunha que as crianças respondessem a questões de matemática em situações informais – feiras, barracas ou carrinhos de pipoca – seguidas por questões formais de matemática, desvinculadas de qualquer contexto, a partir da representação no papel. Os resultados dessa experiência apontaram que a performance das crianças nos testes informais foi superior a apurada nas situações descontextualizadas do teste formal. Para a autora, estes dados também permitem confrontar a crença de que primeiro é preciso ensinar às crianças operações aritméticas isoladas de qualquer contexto, para somente depois contextualizá-las em situações-problemas.

Carraher; Caraher e Schlimann (1982) consideraram que o “fracasso escolar” pode ser produzido na escola quando esta, ao avaliar um aluno, desconsidera seus processos de construção de conhecimento. Desta forma, defendem as autoras, a construção de conexões entre o conhecimento formal e o conhecimento prático que o aluno já possui é dificultada. Embora este estudo se refira a década de 80, considero ainda importante para pensarmos o ensino e aprendizagem da matemática.

Outros autores também irão considerar que as situações cotidianas são ricas de possibilidades matemáticas (FIORENTINI e MIORIN, 2001; NACARATO, 2015; SÁ, 2010). Desta forma, ao manter diálogos com os alunos sobre suas experiências, é possível perceber oportunidades de ensino da matemática relacionada a contextos familiares, brinquedos, ambiente profissional dos pais, entre outros.

#### **4.4 Diálogo como constitutivo do ensino**

No questionário, respondido por 26 professores no início do Projeto de Reforço Escolar, havia uma questão cujo enunciado buscava conhecer o “ponto de partida” pensado pelos/as sujeitos para iniciar o trabalho pedagógico com os/as alunos/as indicados para o Projeto. Entre muitas respostas, contendo atividades e diversas metodologias tanto para Matemática quanto para a Língua Portuguesa, identifiquei que 2 professores/as sugeriam um “diálogo com os alunos e alunas” como caminho pensado para iniciar o seu trabalho no Projeto de Reforço Escolar.

Inicialmente uma conversa informal com os alunos sobre a proposta do trabalho e posteriormente, uma verificação da aprendizagem para saber de onde partir – são as pistas que os alunos nos dão! (Lana, UE21- resposta a segunda questão do questionário inicial)

O primeiro momento foi de motivação desse aluno para esses encontros. Conversamos o “porque” de estarem ali, que iríamos trabalhar as dificuldades de cada um... (Nádia, UE24, resposta a segunda questão do questionário inicial)

As duas respostas apontam o diálogo como etapa inicial de seu trabalho, embora em diferentes perspectivas: *Lana* considerou que o diálogo lhe permitiria identificar “pistas” sobre o caminho que deveria seguir com seus alunos. *Nádia* considerou que o diálogo seria importante para explicar aos/as alunos/as porque foram indicados para o Projeto, além de tentar motivá-los a superar suas próprias “dificuldades”. Embora nas duas falas esteja implícita a preocupação em “conversar” com os alunos e alunas antes de efetivamente iniciarem o trabalho, não ficava evidente que as falas dos/as alunos/as igualmente seriam consideradas. Segundo Esteban (2001),

O ponto de partida é o diálogo que, criando espaço para que seja explicitada a pluralidade das vozes existente na vida escolar cotidiana, permita e estimule a reflexão, individual e coletiva, sobre o processo desenvolvido na sala de aula e a busca de formas coletivas de intervenção no sentido de ampliar a democratização do ensino (ESTEBAN, 2001, p. 32).

A autora identifica que o diálogo, compreendido como criador de espaços de escuta e de fala entre sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, é ponto de partida para um processo de ensino e aprendizagem cujo pressuposto é a participação coletiva e a democratização do ensino. Neste sentido, possibilitar que os alunos e alunas tenham voz e sejam ouvidos é um caminho que precisa ser buscado como alternativa para romper com formas verticalizadas de ensino. Podemos lembrar também de Freire (1996), para quem a relação dialógica é constituída pela disponibilidade dos sujeitos em abrir-se ao mundo e aos outros.

A perspectiva do “diálogo”, que os/as professores/as se referiam no questionário, permaneceria sendo considerada como importante no processo ensino/aprendizagem? Se transformaria em base das ações didáticas no Projeto de Reforço? Que possibilidades de diálogo haveria na prática? A expectativa que nós, da coordenação do Projeto de Reforço Escolar, tínhamos de que a relação dialógica pudesse pautar os caminhos e ações do Projeto era grande.

Na continuidade do trabalho com as/os professoras/es, durante os encontros de formação continuada percebíamos que, diante de tantas tensões e limites do trabalho pedagógico no âmbito do Projeto de Reforço Escolar, a relação dialógica com os alunos e alunas apresentava-se como possibilidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade. Por meio do diálogo, os/as professores/as descobriam aspectos inusitados de seus alunos:

Eu queria contar uma experiência que foi marcante pra mim, que nunca podia passar na minha cabeça... Isso é uma coisa tão simples, né! Tão boba, que só no reforço a situação ficou a mostra [...] Tem um lá que parece o James Jean, ele chegou e falou assim: “Tia, já sei porque eu não faço as coisas na sala de aula”. Ai eu falei: Por que? Ai ele: “Por que eu começo a escrever de lápis, ai me cansa, eu paro de escrever e começo a zoar”. Ai eu falei assim: Por que você não varia o tipo de lápis, ou lapiseira, ou usa a caneta? “Mas a professora disse que não pode usar caneta...” Ai eu falei: Mas é por isso que você não faz as atividades? E é mesmo! Ele sabe muito português e matemática [...] Ai contei pra professora que o aluno dela não escrevia por causa disso. Ela adorou! “Por que o L. nunca tinha me mostrado isso?” O aluno conversou, teve tempo de ser ouvido. (Diva, UE5, fala destacada da entrevista)

Por meio do diálogo, constrangimentos pareciam ser vencidos:

Tinha umas alunas que não estavam lendo porque não enxergavam. Deixavam os óculos em casa porque achavam feio e não gostavam. Ai mostrei que eu usava óculos, elas começaram a usar e começaram a ler. (Angélica, UE25, fala destacada da entrevista)

Através do diálogo, professores/as foram desafiados a repensar a sua prática:

Eu falei: faz uma frase! Ai ele: “minha pipa **aviou**”, Ai eu: Que isso! Você fez o mais difícil. Ai ele: “professora você não sabe soltar cafifa” (Renata, UE22, fala destacada da entrevista)

Pelo diálogo, se dispuseram a sair de sua “zona de conforto” e arriscar-se na “zona de risco”<sup>26</sup>, experienciando com seus alunos e alunas outras possibilidades em Educação Matemática:

E com a divisão, eu gosto muito de ensinar, e fazer com que a criança aprenda, com o que ela está fazendo, não ensinar divisão (só o algoritmo). Então, achei na internet um jogo que é feito com EVA, com aquele cortador,

<sup>26</sup> Noção apresentada por Nacarato, Mengali e Passos (2015) conforme apresentado por Borba e Penteado (2001) e Penteado (2004), onde “zona de conforto” se refere a uma prática pautada na previsibilidade, e na “zona de risco” o professor precisa estar preparado para os imprevistos postos pela ação educativa.

ai eu falava: vamos lá, doze vamos ter que dividir por dois, na folha do EVA, para eles entenderem. Então, eles vivenciaram bastante aquilo, eu dividi eles em grupos, e eles entenderam o que é uma divisão. Mesma coisa a multiplicação, eu fiz um jogo, né! “Se essa rua fosse minha”, que eles tinham que registrar através dos ladrilhos das pedrinhas as quantidades que estavam ali, e eu achei que isso ajudou muito. (Estela, UE15, fala destacada da entrevista)

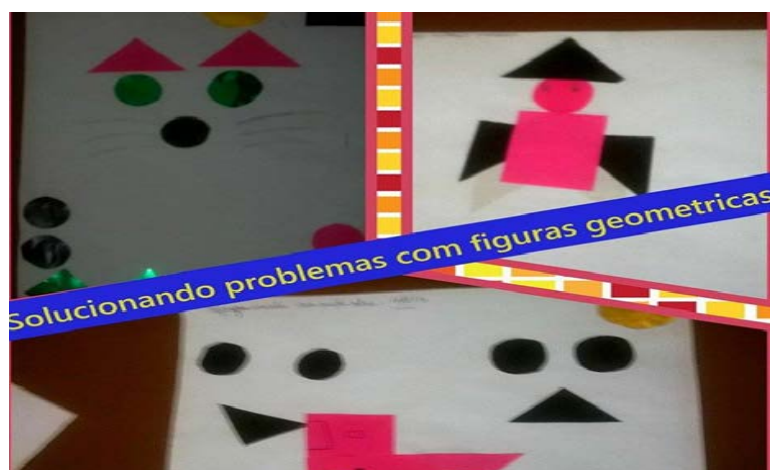
Fotografia 10 – Atividades de matemática desenvolvidas no Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo



Fonte: Facebook/ Reforço Escolar em Redes – grupo fechado.

*De manhã, teve uma coisa de computador de formar bonequinho, levei aquelas figuras geométricas recortadas e pedi pra fazer aquelas questões que fizemos no computador. Todo mundo fez certinho, todo mundo conseguiu fazer as contas. Levei tampinhas também. Todos eles sabiam fazer, estavam fazendo contas de somar e dividir com as tampinhas. (Grazy, UE5, fala destacada na entrevista)*

Fotografia 11 – Atividades de matemática desenvolvidas no Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo



Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

[...] Ai distribui um valor para distribui para cada um e falei que a gente ia passear e fomos pagar a passagem, aí eles diminuíram o valor da passagem de todo mundo. Paramos em tal lugar, gastamos com pipoca, refrigerante... Ai eles foram somando, diminuindo. Ai eles davam sugestões: “Vamos pegar o bondinho”, custa quanto? Será que dá pra todo mundo.

Somos nove, custa 30 reais, quanto vai dar? De cabeça eles iam fazendo rapidinho. No final, juntei de todo mundo, quanto sobrou no total? O que podemos fazer? Na aula seguinte, eles queriam fazer as coisas de novo. (Andressa, UE12, fala destacada na entrevista)

Fotografia 12 – Atividades de matemática desenvolvidas no Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo



Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Segundo Nacarato, Mengali e Passos (2015), o ambiente para ensinar e aprender matemática deve ser pautado pelo diálogo, compreendido no sentido empregado por Freire (1987), que o caracteriza como uma ação que “[...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (p. 79), mas estabelecida nas relações entre professores e alunos, na qual ambos possam ser ouvidos e expressarem seus pensamentos e reflexões. Uma comunicação caracterizada pelo respeito, onde ideias e saberes podem ser igualmente compartilhados.

A partir de uma perspectiva dialógica, tomada como “ponto de partida” no processo ensino/aprendizagem, é possível pensar num currículo de matemática não pautado somente em “conteúdos” a serem ensinados, mas também nas possibilidades de inclusão social e cultural para crianças e jovens. Esta é uma perspectiva defendida pelos autores (NACARATO, MENGALI & PASSOS, 2015; D’AMBROSIO, 1996, 2007; SKOVSMOSE, 2013; DE PAIVA & DE SÁ, 2011), que também compreendem que a matemática é um conhecimento historicamente construído e que, portanto, precisa estar disponível a todos. “Daí a necessidade de que ela seja inclusiva” (NACARATO, MENGALI & PASSOS, 2015, p. 34).

A professora *Estela* vivenciou com seus alunos e alunas situações matemáticas que independiam do auxílio de livros didáticos e folhas com exercícios: materiais e recursos que, em geral, são pré-concebidos por agentes externos ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Na avaliação e reflexão sobre seu trabalho no Projeto de Reforço Escolar, a professora *Estela* relata que buscou, a partir das condições de que dispunha no momento, pesquisar e confeccionar seus próprios modelos de aula, oportunizando para si mesma e para as estudantes formas mais significativas de apreensão do conhecimento matemático, porque pautadas em dinâmicas mais criativas e dialógicas de ensino. Se é verdadeiro que a partir de uma aula experimental, situações novas podem acontecer, é possível que a prática de *Estela* tenha proporcionado, tanto para si mesma quanto para seus alunos e alunas, outras possibilidades de apreensão do conhecimento matemático. Práticas de ensino desenvolvidas a partir da perspectiva inclusiva representam, segundo Nacarato, Mengali e Passos (2015), o rompimento com uma rotina pedagógica “mais ou menos padronizada” (p. 34), na qual o/a professor/professora expõe algumas ideias matemáticas por meio de alguns exemplos comumente extraídos de livro didáticos e, em seguida, os alunos resolvem extensa lista de exercícios repetitivos. As autoras destacam que, posteriormente, estes mesmos exercícios tendem a ser corrigidos a partir de uma concepção *absolutista*<sup>27</sup> da matemática, na qual prevalece o certo e o errado, sem abertura para outras possibilidades de construção do conhecimento.

Na segunda parte do relato de *Estela*, ela narra uma atividade para ensinar *multiplicação* a partir de um jogo chamado “*Se essa rua fosse minha*”. Destaco que, a partir deste relato, algumas professoras se sentiram interessadas a realizar a mesma atividade em suas aulas. Na verdade, o jogo explicitado no relato da professora referia-se a uma atividade realizada a partir de uma cantiga popular com mesmo nome. A atividade era desenvolvida a partir da criação pelos alunos e alunas de uma rua e seus elementos constituintes: imóveis, carros, moradores etc. Posteriormente, a professora propunha atividades envolvendo contagem, cálculo,

---

<sup>27</sup> Na concepção absolutista da matemática, explicitada por Paul Ernest, educador matemático inglês, o ensino é centrado no conhecimento, numa postura pedagógica formal, com avaliação objetiva, terminal e reprodutiva, em que erros são evitados ou corrigidos, o que a difere de uma concepção falibilista da matemática, na qual os erros são utilizados de forma construtiva no processo ensino-aprendizagem.



noções de geometria e situações-problemas envolvendo a suposta rua criada pelos estudantes.

No encerramento do Projeto de Reforço Escolar, ocorrido no final do mês de novembro de 2015, eu e as demais coordenadoras do Projeto sugerimos que os/as professores/as fizessem uma apresentação em grupo das atividades que haviam considerado mais significativas no processo desenvolvido com os/as alunos/as do Reforço. O jogo *Se essa rua fosse minha*, apresentado pela professora *Estela* durante os Encontros de professores do Reforço Escolar, novamente aparecia entre as atividades desenvolvidas por outros sujeitos.

Fotografia 13 – Apresentação das atividades desenvolvidas pelos/as professores/as



Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Segundo D'Ambrosio (1996), “[...] a escola não se justifica pela apresentação de conhecimento obsoleto, ultrapassado e muitas vezes morto [...]” (p. 80), e neste sentido, é relevante que os professores considerem no planejamento e organização de suas práticas atividades com caráter mais inovador e estimulante para os estudantes. Atentos às atuais demandas educacionais que se colocam para os/as professores/as da Educação Básica ao ensinar matemática, alguns educadores têm desenvolvido sugestões e formas mais atrativas para abordar este conhecimento em sala de aula, divulgando-as através da *internet* para domínio público. O Professor Ilydio Pereira de Sá, componente de minha banca de qualificação e defesa, é um exemplo próximo. Através de sua página na *Web*, denominada *A Magia da*

*Matemática*<sup>28</sup>, o professor tem divulgado seu trabalho, disponibilizando textos, sugestões, recursos e materiais diversos orientados para ensinar matemática de maneira mais atrativa, objetivando a participação conjunta de professores e alunos. Entre os diversos recursos e materiais divulgados, o texto da série *Brincando com a Matemática* traz contribuições importantes articuladas ao uso dos jogos na sala de aula. Segundo as informações expressas no texto pelo autor/professor,

Os jogos devem fazer parte do planejamento do professor e sua inserção nas aulas não deve apenas ser feita para divertir ou “passar o tempo”. É claro que eles são atrativos, mas devem ser mediados pelo educador matemático e com objetivos bem definidos. (p. 2)

O uso dos jogos, do lúdico e da sala de informática foram metodologias apontadas pelos/as professores/as do reforço para ensinar matemática desde as respostas ao questionário inicial. Entretanto, se fazia necessário indagar: *havia objetivos especificados para a consecução destas atividades, tendo em vista a construção de conceitos matemáticos tidos como importantes para os/as alunos/as do reforço?*

Embora não se contraponha ao uso de jogos e das “realidades de faz de conta”, Skovsmose (2013), a partir das considerações de Freudenthal, acentua sobre a necessidade de optar pela criação de situações matemáticas que tenham como contexto as relações vividas pelos sujeitos.

[...] Não repudio realidades de faz de conta. Num nível elementar, jogos podem ser úteis na motivação. Mas é perigoso confiar demais nos jogos. Jogos efêmeros não são substitutos para uma realidade já vivida. As regras de jogos que não são diariamente praticados são tão facilmente esquecidas como a matemática, ou até mesmo mais rapidamente [...] (SKOVSMOSE, 2013, p. 27).

O autor considera que é comum o uso de “realidades de faz de conta” na educação matemática, as quais são produzidas/inventadas com o propósito de servir como exemplo de aplicação para certos temas do currículo. No entanto, observa que a realidade vivida é rica de experiências matemáticas, e podem ser bem mais atraentes e significativas do que usar jogos desvinculados do contexto vivenciado pelos/as alunos/as.

---

<sup>28</sup> Disponível em: <[www.magiadamatematica.com](http://www.magiadamatematica.com)>.

O relato da professora *Grazy* igualmente retrata a busca por novos caminhos para ensinar matemática. A partir de uma atividade com o uso do computador, cujo objetivo era construir um “boneco” utilizando figuras geométricas, a professora agregou outras possibilidades de ensino. Observo que a forma como a professora relatou sua prática, composta por mais de uma situação matemática, uso do computador, uso de material concreto e cálculo, pode ser um indicativo de que a docente estava vivenciando outras formas de ensinar a matemática, diferentes das que havia aprendido.

A professora *Grazy* se permitia viver a “invenção”, possibilitada por outras experiências com o conhecimento matemático, que, por transcender as formas mecanizadas de ensino e aprendizagem, proporcionava aos sujeitos maneiras criativas para usar a matemática.

Usar a matemática de forma criativa implica tornar o conhecimento matemático mais “familiar” aos envolvidos no processo, tornando-o, desta forma, mais democrático. A questão da democracia no ensino da matemática, acentuada por Skovsmose (2013), pressupõe que o controle do processo de ensino e aprendizagem da matemática seja estabelecido a partir das relações entre os sujeitos (professor-e-aluno), e destes com o conhecimento. Desta forma, penso que cada nova situação matemática vivenciada, muitas vezes inventada/improvisada, utilizada pelos/as professores/as com seus/suas alunos/as, oportunizava aproximações com uma prática pedagógica pautada no desenvolvimento de formas mais democráticas para ensinar e aprender.

A professora *Andressa* trabalhou o Sistema Monetário através de um passeio “imaginário” com seus alunos, no qual podiam dar sugestões sobre o trajeto, compondo situações inusitadas para as quais não havia um planejamento prévio. Foram momentos que, constituídos a partir da participação coletiva e dialógica, tornaram-se mais significativos para os sujeitos. Ao poderem participar ativamente de uma situação matemática inventada, talvez até improvisada pela professora, constituída através das relações que se estabeleceram dialogicamente no cotidiano das aulas de reforço, foi estimulado e despertado nos/as alunos/as o desejo de “fazer as coisas de novo”.

Os professores americanos Bob e Ellen Kaplan, da Universidade de Harvard, criadores do *Math Circle*<sup>29</sup> e idealizadores da abordagem de ensino da Matemática – “*E se as crianças gostassem de matemática?*” – igualmente reconhecem que o diálogo estabelecido entre os/as alunos/as e os/as professores/as pode ser um potencializador no ensino da matemática. No ano de 2014, participei como ouvinte de uma palestra realizada pelos professores no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), no Rio de Janeiro. Durante o evento, Bob e Ellen Kaplan evidenciaram que “*o ambiente ideal para o ensino da matemática é livre de pressão, como se fosse uma conversa entre amigos que buscam solucionar um problema*”. Refletindo sobre a pertinência das observações abordadas pelos professores em questão, e articulando-as com as reflexões que construí sobre a minha prática nos anos iniciais, e posteriormente sobre as práticas expressas pelos/as professores que lecionavam no Projeto de Reforço Escolar, entendo que a busca por soluções para se ensinar matemática é um trabalho compartilhado entre professor-e-aluno, logo, poder-se-ia estender a mesma interrogação também para os professores: “*E se os professores gostassem de matemática?*”

Compreendo, conforme evidenciado por Nacarato, Mengali e Passos (2015), que as/os professoras/es, ao estabelecerem relações com a matemática na vida escolar, “*trazem crenças arraigadas sobre o que seja matemática, seu ensino e sua aprendizagem*” (p. 23), as quais, possivelmente, influenciam e contribuem para a constituição de sua prática profissional em sala de aula, interferindo, inclusive, na qualidade da relação dialógica referente a este conhecimento com seus alunos.

D’Ambrosio (1996) considera que [...] “*a educação é uma estratégia desenvolvida pelas sociedades para facilitar e estimular a ação comum ao mesmo tempo em que dá a cada um oportunidade de atingir seu pleno potencial criativo*” (p. 89). Na consecução desta estratégia, a função do/a professor/a “*é a de um associado aos alunos*” (p. 90), tanto na busca de novos conhecimentos quanto na promoção de crescimento social e intelectual. Nesse sentido, penso que há que se buscar também formas mais dialógicas e mais horizontalizadas de formação continuada abordando o conhecimento matemático, abrindo espaços nos quais os/as professores/as possam expressar, problematizar e ampliar suas concepções de ensino e aprendizagem.

---

<sup>29</sup> O círculo da Matemática.

O mundo está cada vez mais matematizado, de modo que, na sociedade moderna dominada pela globalização e pela tecnologia, desenvolver habilidades básicas de alfabetização e contagem, embora necessárias, não são suficientes para o exercício da cidadania, alerta D'Ambrosio (2007). Dentro deste sentido, a “alfabetização matemática” não deve ser compreendida apenas como o domínio de códigos necessários para sobreviver dentro da escola, uma vez que a utilização da linguagem matemática vai além do espaço da mesma, estando diretamente relacionada com a vida do sujeito enquanto cidadão. Assim, a não-apropriação dos conhecimentos matemáticos socialmente valorizados, bem como a incapacidade para utilizá-los, poderá acarretar preconceitos e exclusão, privando os sujeitos de certos direitos e impossibilitando seu reconhecimento social.

Embasado em constatações semelhantes, e ancorado nos pressupostos da aprendizagem dialógica preconizada por Freire em *Pedagogia do Oprimido*, Skovsmose (2013) não se limita a defender questões democráticas referentes ao ensino. Propõe mudanças na educação matemática a partir do desenvolvimento de competência crítica entre os/a alunos/as e professores/as como forma de “desmascarar” os princípios de estruturação dominantes do currículo de matemática adotado pelas escolas. Segundo o autor,

[...] O conceito de competência crítica enfatiza que os estudantes devem estar envolvidos no controle do processo educacional. Ambos, estudantes e professor, devem estabelecer uma distância crítica do conteúdo da educação: os princípios aparentemente objetivos e neutros para a estruturação do currículo devem ser investigados e avaliados. A educação deve ser orientada para problemas, quer dizer, orientada em direção a uma situação ‘fora’ da sala de aula [...] (SKOVSMOSE, 2013, p. 38).

Penso, com relação as considerações do autor, que o envolvimento entre estudantes e professores no controle do processo com vistas a adequações do currículo praticado à realidade vivenciada, constituem um outro modo de ver e pensar a educação matemática. Segundo De Paiva e De Sá (2011),

[...] A busca de conhecimentos, numa visão crítica, é necessária enquanto metodologia, pois do contrário, as pessoas podem até aprender e se sentirem bem, mas, provavelmente, não serão capazes de usar esse conhecimento na solução de seus problemas e na transformação da sociedade (DE PAIVA & DE SÁ, 2011, p. 2).

Representa, portanto, uma forma de abordagem ao conhecimento matemático, que, pautada na relação dialógica em sala de aula, oportuniza aos estudantes e aos professores construir o conhecimento matemático a partir de experiências, mas também para as experiências que serão vivenciadas “dentro” e “fora” de sala de aula. Uma relação na qual erros e acertos possibilitem uma nova oportunidade na construção mais significativa, porque mais democrática, do conhecimento matemático para todos os envolvidos no processo. Skovsmose (2013) compreende que a educação precisa transformar seus objetivos para além da criação de condições para inserção no mercado de trabalho. Pensar na natureza crítica da educação é “preparar os alunos para uma vida (política) na sociedade” (p. 87), sintetiza o autor.

Embora eu considere importante essa perspectiva de ensino, principalmente por proporcionar a participação ativa e a inclusão dos/as alunos/as no desenvolvimento do processo, reconheço que ainda representa uma dimensão que precisa ser conscientemente desenvolvida pelos profissionais envolvidos com a educação matemática nos distintos segmentos da educação básica. Para a situação investigada nesta dissertação, considero que esta dimensão, embora muito pertinente para o momento político e social vivenciado pelos sujeitos, ainda se encontrava distanciada das perspectivas e concepções de ensino que foram pensadas pelos/as professores/as de Reforço Escolar, os quais buscavam adaptar suas práticas a partir de percepções subjetivas da realidade concreta em que atuavam.

Embora a presença do diálogo enquanto constitutivo do ensino da matemática apareça em algumas expressões e falas dos sujeitos investigados, reconheço-a ainda como possibilidade latente no âmbito do contexto investigado, visto que exigia do/a professor/a de reforço habilidade para reconhecer e trabalhar informações sobre como os/as alunos/as pensam e de como elaboram os conceitos matemáticos. Penso que o exercício de tais reflexões favorece a (re) elaboração de propostas pedagógicas envolvendo o conhecimento matemático mais condizentes com a realidade dos/as alunos/as. Ainda assim, reconheço que a configuração de ambientes de aprendizagem pautados na interação e comunicação de ideias entre os sujeitos continua apresentando-se como movimento potente e articulador entre os processos de ensinar e aprender, mesmo considerando contradições e limitações

articuladas à complexa teia de relações entretecidas no cotidiano das escolas, a partir de propostas advindas das políticas públicas em educação.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei.

Paulo Freire

Em meio a tantas incertezas que ainda me habitam, permeadas por sentimentos de inacabamento e incompletude que emergem diante de possibilidades tantas, decido pausar. Pausar para realizar algumas considerações que aqui adjetivo, inspirada nas ideias de Paulo Freire, de “provisórias”.

Investigar a educação matemática no contexto da docência polivalente dos anos iniciais era uma inquietação que eu trazia ao iniciar o Mestrado Acadêmico em Educação. Uma inquietação que foi, nesta dissertação, materializada na investigação que tinha como foco “*o que os/as professores/as expressam sobre a matemática praticada no âmbito do Projeto de Reforço Escolar*”.

Assumir o Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino como lócus privilegiado de investigação provocou mudanças nos rumos desta pesquisa. Mesmo não perdendo o foco da educação matemática ensinada e aprendida pelos sujeitos no âmbito do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino, ao investigar os pressupostos que balizaram o projeto, prescritos no documento FME (2015), o trabalho foi me convidando a me aproximar da temática da avaliação, configurada nas situações apontadas como fracasso escolar nos anos iniciais e nas políticas públicas em educação. O caminho da pesquisa, que se fez ao caminhar, favoreceu a tomada de rumos diferentes, porém não menos relevantes, do que eu havia pensado inicialmente. Tais mudanças resultaram na ampliação do meu foco de pesquisa, bem como dos referenciais teóricos e delimitações para o estudo, levando a debruçar-me ainda mais sobre a investigação em processo.

Assim, atenta às questões suscitadas pelas características do Projeto de Reforço Escolar, contexto desta pesquisa, fundamentado no discurso de promover melhorias na qualidade de ensino para os alunos considerados com “lacunas na



aprendizagem”, busquei compreender a partir do que expressavam os sujeitos investigados de que forma a matemática praticada naquele contexto se diferenciava daquela praticada em salas de aula regulares, além de investigar que concepções de ensino da matemática foram formuladas por estes mesmos sujeitos a partir da experiência que estavam vivenciando.

Na busca pela resposta para minhas questões, foi preciso tecer algumas reflexões sobre a forma como os diferentes projetos chegam às escolas: na maioria das vezes, de forma descontínua, verticalizada, sem uma ampla discussão com os sujeitos envolvidos, gerando uma multiplicidade de problemas concernentes as dinâmicas escolares, contribuindo assim para que seus objetivos não sejam alcançados. Ao ser implementado como medida “remediativa” ou “compensatória”, objetivando “melhorias na aprendizagem” para alunos/as considerados com “desempenho insatisfatório” frente as habilidades esperadas para o referido Ciclo, o Projeto de Reforço Escolar acabava por considerar que as supostas “falhas” estavam centradas nos/as alunos/as, desconsiderando, assim, outros aspectos relativos aos determinantes externos à escola, ou relativos à organização do sistema de ensino, das práticas pedagógicas e da formação docente. Cabe salientar que o Projeto de Reforço Escolar, ao desconsiderar tais aspectos, não impedia a formação de novos contingentes de alunos considerados em atraso escolar, uma vez que continuavam mantidas as mesmas práticas que geravam demandas por Projetos como esse.

A partir da análise dos dados produzidos durante a pesquisa, sobretudo nas entrevistas, foi possível perceber que os/as professores/as identificaram vários entraves vivenciados no cotidiano escolar, que resultaram em dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico no âmbito do Projeto de Reforço Escolar. Entre os múltiplos aspectos explicitados nas falas dos sujeitos, que não diretamente articulados ao aprendizado dos/as alunos/as, pude evidenciar:

- A ausência de condições materiais das escolas, sobretudo de espaço físico, para os alunos indicados para as aulas de reforço que seriam atendidos por outros profissionais;
- A desinformação quanto as propostas e pressupostos do Projeto pelos sujeitos das escolas, trazendo desarticulação entre o planejamento dos/as professores/as do Projeto e os/as professores/as regentes de turma, ocasionando resistências com relação ao trabalho do/a professor/a de reforço;

- As contradições explicitadas pela adoção do modelo de “avaliação diagnóstica”, que não servia para informar/contribuir sobre/com o processo de aprendizagem dos alunos, configurando-se apenas como um dispositivo que, aliado ao julgamento de valor, foi utilizado para justificar a seleção entre os que *sabiam* dos que *não-sabiam*, reforçando os estereótipos dentro do ambiente escolar.

Outro exemplo de aspectos explícitos na fala dos sujeitos referia-se as suas tensões ao lidarem com as dificuldades dos/as alunos/as do projeto, resultando no uso de recursos e práticas pedagógicas naturalizadas no ambiente escolar e apontadas no âmbito do projeto como a serem superadas: cópia mecânica, atividades descontextualizadas, repetição exaustiva de tarefas.

A temática envolvendo os processos de alfabetização, leitura e escrita dos/as alunos/as indicados para o Reforço Escolar esteve presente em momentos distintos da produção de dados, sinalizando outras maneiras de compreender o delineamento das práticas pedagógicas expressas pelos sujeitos. Embora eu considere que, de fato, a alfabetização constitua uma etapa importante no aprendizado dos/as alunos/as nos anos iniciais do ensino fundamental, não havia justificativas teórico-práticas para que o conhecimento matemático fosse protelado, conforme evidenciado em algumas falas, em função do desempenho considerado insatisfatório dos estudantes com a língua materna. Nem tampouco se justificava concepções de ensino pautadas na crença de que alguns “conteúdos” constituíam “pré-requisitos” para aprender/ensinar outros. Tais concepções de ensino da matemática, ao serem percebidas, favoreceram compreender porque a matemática parecia tão dissolvida nas expressões dos sujeitos, mas também poderia sinalizar questões relativas às fragilidades de formação dos professores polivalentes para ensinar matemática, além da existência de crenças individuais arraigadas, ou da falta de experiência dos sujeitos para atuar em um contexto tão desafiador. Enfim, seria precoce assumir um único viés de explicações que serviriam para aquilatar uma realidade que se configurava tão plural. Dado a multiplicidade de contextos representado pelo universo compreendido por 28 unidades escolares e 35 sujeitos investigados, qualquer tentativa de redução ou simplificação da realidade investigada soaria inconsistente, de modo que apenas sinalizo questões para prosseguimento de futuras investigações.

Durante os “Encontros dos professores do Reforço”, muitos aspectos relacionados à prática pedagógica com os/as alunos/as foram discutidos. As

discussões sobre o conhecimento matemático foram dinamizadas por mim com a ajuda das demais componentes da equipe de reforço e, algumas vezes, por formadores externos. Entretanto, a partir das falas de alguns sujeitos, foi possível observar que antigas concepções de ensino constituídas por transmissão, reprodução, memorização, ainda continuavam prevalecendo, servindo inclusive para orientar suas práticas com os/as alunos/as do reforço. Neste sentido, o uso de exercícios repetitivos, algoritmos desprovidos de significados e memorização da tabuada, comumente utilizados nas salas de aula, igualmente foram utilizados pelos/as professores/as, de modo que permanecia outra indagação: *de que modo os encontros de formação continuada podem contribuir para mudanças efetivas nas concepções de ensino e aprendizagem da matemática dos/as professores/as?*

Com relação às formações compreendidas como processos capazes de mudar as concepções dos/as professores/as, Ponte (1992) traz algumas considerações importantes ao afirmar que

[...] Os processos de formação não podem ser concebidos como a imposição de um qualquer conjunto de "verdades", mas exigem uma atitude diferente, de grande respeito pelos participantes. A formação tem de ser entendida como um processo de troca e de criação coletiva, em que quem conduz intervém com certos conhecimentos e competências, mas está igualmente a aprender com os outros. Nestas condições a formação é apenas mais um processo partilhado de aprendizagem (PONTE, 1992, p. 27).

Neste caso, tomando como referência as considerações do autor, não havia garantias de que os sujeitos mudariam suas concepções de aprendizagem e ensino da matemática a partir de suas participações nas formações promovidas nos "Encontros com os professores de Reforço". No entanto, no decorrer do ano, foi possível perceber que alguns sujeitos se permitiram vivenciar práticas mais dialógicas com os/as alunos/as do reforço, fato que representou para mim um movimento diferenciado do que havia percebido no início do trabalho. Alguns sujeitos relataram que práticas matemáticas diferenciadas causavam interesse inclusive dos estudantes que observavam as aulas de reforço ao transitarem nas áreas comuns das escolas, reforçando a ideia de que práticas mais dialógicas em educação matemática se tornam interessantes para todos os estudantes, e não só para os grupos de reforço escolar. Ainda assim, continuava a me indagar:

Tais atividades tiveram como objetivo trabalhar conceitos matemáticos considerados essenciais para os/as alunos/as dos anos iniciais? A maior participação, e melhor reação, dos/as alunos/as no desenvolvimento dessas atividades foram capazes de promover reflexões nos sujeitos sobre suas concepções de ensino da matemática há muito arraigadas?

Embora não haja uma resposta concreta para tais questões, penso que sinaliza uma possibilidade de que a mudança é possível.

Como já dito anteriormente, o trabalho desenvolvido pela Diretoria de 1º e 2º Ciclos, com relação a implantação, organização e condução do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino no ano de 2015, não conseguiu acompanhar a performance de cada aluno/a que participou do Projeto em sua turma oficial, ficando este trabalho a cargo dos professores regentes das turmas conjuntamente com a equipe diretriz de cada unidade escolar. Assim, não foi possível obter a avaliação do impacto deste projeto em 2015 para os resultados escolares.

Cabe dizer também que os/as professores/as do Reforço tampouco foram ouvidos na decisão sobre aprovação ou reprovação destes/as alunos/as em suas escolas, embora tivessem um julgamento expresso durante os encontros entre as/os professoras/es do Projeto, de forma que muitas expectativas foram criadas, sobretudo com os/as alunos/as que pertenciam ao 5º ano de escolaridade. Ao final do ano letivo de 2015, pelo menos três situações ficaram em suspenso, sendo que para duas delas, (2) e (3), não havia garantias quanto a apreensão de seus resultados concretos: (1) a promoção dos/as alunos/as do 5º ano que participaram do reforço para o Ciclo seguinte, ou sua retenção no mesmo Ciclo; (2) o desempenho dos/as alunos/as do reforço nas avaliações externas; (3) as contribuições efetivas das atividades do reforço na promoção de “melhorias na aprendizagem” com os conhecimentos envolvendo a Matemática.

Entre tantas dúvidas, sentimentos e marcas deixados em mim durante e após a investigação da implantação do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino na Rede Municipal de Niterói no ano de 2015, cabe dizer que muitas só puderam ser consolidadas após realizar uma retrospectiva dos acontecimentos vividos, seguidos de observações quanto as repercussões do Projeto no ano seguinte.

Ao final do mês de novembro de 2015, não havia nenhuma certeza com relação a continuidade do Projeto para o ano de 2016. Sendo apenas uma “possibilidade” de permanência como política da secretaria de educação de Niterói,

as/os professoras/es que conosco compartilhavam aquela experiência, preocupados com sua vida profissional e financeira, nos faziam muitas perguntas, buscando, ao mesmo tempo, valorizar e defender o trabalho que realizaram no âmbito do Projeto de Reforço Escolar. O fato de não ter respostas para aquelas perguntas muito incomodava a mim e as duas outras professoras que comigo vivenciaram aqueles momentos. Era difícil lidar com a ansiedade apresentada por docentes e diretores/as e não ter uma previsão quanto a uma possível continuidade do projeto.

Após o término do ano letivo, os/as professores com matrícula efetiva em regime de dupla regência retornaram ou permaneceram exercendo as antigas funções junto às escolas; os profissionais contratados foram disponibilizados para outras funções designadas pela Gestão de Pessoas da FME, e ainda outros, tendo findado o contrato de trabalho, foram desligados do vínculo empregatício junto a Rede Municipal de Educação de Niterói. De uma forma ou de outra, o grupo de professores/as do reforço de 2015 foi desarticulado, embora muitos ainda mantiveram a esperança de regressar ao mesmo trabalho no ano vindouro.

De fato, a Secretaria Municipal de Educação, diante das solicitações e pedidos das escolas e de seus profissionais, decidiu no mês de março do ano de 2016 que daria continuidade ao Projeto, porém mudaria suas configurações, intensificando as ações de acompanhamento, sobretudo com relação ao desempenho de cada aluno, aspecto que não havia sido monitorado pela Diretoria de 1º e 2º Ciclos no ano de 2015. Desta forma, só foi possível iniciar o “novo” Projeto a partir do mês de maio de 2016, porém com muitas alterações.

Por conta da avaliação, ao final de 2015, feita por professores/as, de que muitos alunos que foram encaminhados para o Projeto naquele ano necessitavam de consolidações no processo de alfabetização e não meramente no campo da matemática, no ano de 2016 a Secretaria Municipal de Educação optou por estender as ações do projeto para os alunos do 2º e 3º ano de escolaridade, o que resultou no atendimento tanto ao 1º quanto ao 2º Ciclo de ensino. Penso que esta medida não estava respaldada apenas nos clamores das escolas que participaram do Projeto de Reforço Escolar, uma vez que estava previsto, segundo a Meta 5 do PNE (2014-2024), a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”, tomando como parâmetro o índice apurado a partir dos resultados da *Provinha Brasil* aplicada no 2º ano de escolaridade. De acordo com Esteban (2012), a obrigação de “alfabetizar todas as crianças”,

enquanto ideia implícita na Meta 5 do PNE, reforça um direito, mas “mantém ativa a tensão inclusão/exclusão escolar quando demarca parâmetros uniformes de aprendizagem e desenvolvimento e determina um mesmo tempo para que todos cumpram o percurso definido como ideal” (ESTEBAN, 2012, p. 581).

Neste sentido, ampliar o Projeto de Reforço Escolar para o 1º Ciclo de ensino não consistiria em formar um contingente maior de alunos/as cujo desempenho havia se considerado insatisfatório?

Considerando que a ampliação do Projeto para o 1º Ciclo de ensino corresponderia, na prática, ao oferecimento de mais “vagas” para alunos considerados com “lacunas na aprendizagem”, houve a necessidade de reformular a proposta com relação ao quantitativo de alunos que constituiriam os grupos para atendimento, bem como pensar formas para que todos fossem atendidos no mesmo turno em que frequentavam suas aulas, fato que acarretaria novas (re) configurações nas dinâmicas escolares. Com efeito, para conciliar esta nova organização junto às escolas, muitos caminhos foram pensados e planejados pelos componentes da Diretoria de 1º e 2º Ciclos em diálogo com a Secretaria Municipal de Educação. Se o trabalho no Projeto de Reforço Escolar para os/as alunos/as do 2º Ciclo já havia sido considerado um desafio para todos os envolvidos no processo, muito mais agora com um número ampliado de alunos/as.

Salvo raríssimas exceções, os profissionais que foram convocados para atender aos alunos encaminhados ao Projeto de Reforço Escolar de 2016 não participaram das ações do projeto em 2015, de modo que é possível identificar a configuração de um “outro” Projeto de Reforço Escolar, tanto com relação aos profissionais convocados quanto com a ampliação de suas ações junto as escolas.

Embora eu tenha participado da organização dos documentos que as escolas enviaram para a Diretoria de 1º e 2º Ciclos, com os quais haviam sido selecionados alunos encaminhados para o “novo” Projeto de Reforço Escolar – agora orientado para atender ao 1º e 2º Ciclos –, por conta de limites individuais que encontrei para conciliar vida pessoal, atividades inerentes a pesquisa acadêmica e as infinitas demandas advindas do trabalho, decidi ao final do mês de julho não mais acompanhar as ações do Projeto de Reforço Escolar de 2016. Desta forma, mesmo considerando que as interlocuções entre os Projetos de 2015 e 2016 geram múltiplas reflexões, não considerei o Projeto de Reforço Escolar de 2016 como expansão da investigação que desenvolvo nesta pesquisa, principalmente pela falta

de acesso aos dados. Quem sabe se constituirá numa proposta para futuras investigações.

As repercussões do Projeto de Reforço Escolar do ano de 2015 só puderam ser conhecidas no ano de 2016. No mês de setembro do ano de 2016, começaram a ser divulgados os resultados da Prova Brasil aplicada em novembro de 2015, de modo que muitas notícias foram veiculadas na mídia eletrônica.

De acordo com os relatos disponibilizados na *Web*, através das reportagens dos jornais *on line* *O Fluminense* e *O Globo*, no mês de setembro de 2016, a Secretaria de Educação de Niterói posicionava-se favorável ao Projeto de Reforço Escolar, por compreender que o mesmo, sendo planejado para “promover melhorias no aprendizado dos/as alunos/as”, havia contribuído com a alteração positiva do Ideb. Os dados produzidos pelo projeto, no entanto, não nos permitem fazer tal afirmação, já que o acompanhamento do desempenho escolar dos alunos não se deu. Tampouco ocorreu uma investigação que cruzasse os dados de desempenho escolar deste grupo com o resultado das avaliações externas.

Destaco a seguir duas notícias com manchetes distintas, porém ambas se referindo aos resultados alcançados pelas escolas de Niterói. A primeira delas foi veiculada através do *site* do jornal *O Fluminense*<sup>30</sup> em 09/09/2016, com reportagem de Hilton Sarandy trazendo a seguinte notícia como manchete: *Niterói melhora na avaliação geral do Ideb, diz secretaria*.

A Prefeitura de Niterói informou nesta sexta-feira (9) que o desempenho das escolas da rede municipal no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2015 teve o maior crescimento na avaliação geral do município desde 2007: de 4.7 em 2013 passou para 5.1 em 2015 no Fundamental I (do 1º ao 5º ano), e de 3.4 passou a 4.0 no Fundamental II (do 6º ao 9º ano), no mesmo período. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, o resultado é reflexo de diversas ações, capacitação de professores, **programas de reforço** [grifo meu] e aceleração e a implantação de um sistema próprio de avaliação (Jornal O Fluminense, Caderno Cidades, edição 40903, em 09/09/2016, por Hilton Sarandy).

A segunda notícia foi veiculada através do *site* do Jornal *O Globo*<sup>31</sup> em 11/09/2016, com reportagem de Igor Mello, e trazia como notícia a manchete: *Niterói fica abaixo das metas definidas no Ideb*.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <[www.ofluminense.com.br](http://www.ofluminense.com.br)>.

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/bairros/niteroi>>.

Apesar de ter ficado abaixo da meta, a secretária de Educação, Flavia Monteiro de Barros Araújo, ficou satisfeita com o desempenho da rede. — Eu avalio de forma positiva. Embora não tenhamos alcançado as metas, tivemos o melhor desempenho desde a primeira medição do Ideb. As notas de Niterói melhoraram muito, fruto de um trabalho organizado que teve como **foco o reforço escolar** [grifo meu] — destaca a secretária, que projeta atingir as metas em 2017: 5,5 no primeiro segmento e 5,3 no segundo (O Globo, caderno Rio-bairros, reportagem Igor Mello em 11/09/2016).

De fato, as notas do Ideb alcançadas pelas escolas da Rede Municipal de Niterói foram muito comemoradas entre os profissionais de educação, sendo o Projeto de Reforço Escolar considerado uma entre outras ações implementadas pela Rede Municipal de Niterói que teriam contribuído para a alteração positiva do índice. Todavia, algumas questões ainda se colocavam como reflexões importantes e propícias a temática desta investigação, entre elas:

- 1) Como mensurar a contribuição efetiva do Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino, tomando como base que o quantitativo de alunos que frequentaram as aulas de reforço representava aproximadamente 20% dos 5.623 alunos matriculados no 2º Ciclo?
- 2) Como identificar se houve “melhorias na aprendizagem”, ou seja, se de fato os/as alunos/as do reforço aprenderam, considerando que a alteração do Ideb pode ser justificada pelo sucesso/fracasso na realização de provas para as quais os alunos são treinados?

O Ideb apurado para os *anos finais* (4.0) foi considerado qualitativamente menor que o apurado nos *anos iniciais* (5.1), pelo fato de que este segmento de ensino se encontrava mais distante da meta almejada para aquele ano, a saber 5.0. Contudo, para além das múltiplas considerações que poderiam ser feitas a partir das comparações entre esses dois índices, era preciso considerar as alterações nos percentuais de proficiência em cada área de conhecimento.

A proficiência em Matemática nos anos iniciais havia sido alterada de 31% em 2013, para 35% em 2015. Isto quer dizer que 35% dos alunos avaliados encontravam-se num nível “proficiente” ou “avançado” de aprendizagem em matemática. Entretanto, ainda continuava abaixo da proficiência em Língua portuguesa apurada para o mesmo segmento, que era de 56%. Já os anos finais não apresentaram alteração na proficiência em matemática, continuando a apresentar o mesmo percentual, ou seja, apenas 8% dos alunos desse segmento continuavam a apresentar um nível “proficiente” ou “avançado” de aprendizagem na



matemática. A análise dessas informações provenientes das métricas do Ideb continua a levar-me a muitas indagações, sobretudo na diferença das proficiências de Matemática entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: *Estariam os conhecimentos matemáticos adquiridos pelos/as alunos/as dos anos iniciais sendo considerados insuficientes para cursarem os anos finais?*

Questões como essas levam-me a pensar que ainda há muitas pesquisas possíveis aliadas a esse campo de conhecimento, sobretudo em diálogo com as pesquisas que tem o currículo e a avaliação como áreas de investigação. Porém, fica para uma próxima etapa na minha trajetória. Digo isto por compreender que cheguei até aqui e saio do processo de escrita desta dissertação com muito mais dúvidas que certezas, muito mais perguntas que respostas, porém ainda instigada e atravessada pelo ato de pesquisar.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

BARROS, M. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta, 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BENJAMIN, W. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskoi. Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática (PCNs)*. V.3. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de abril de 2013.

CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMAN, A. L. Na vida dez, na escola zero. Os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*, n. 42, p. 79-86, 1982. Disponível em: <[publicacoes.fcc.org.br](http://publicacoes.fcc.org.br)> Acesso em: 3 de mar. de 2015.

CARTILHA MARLY CURY NOSTHALGIA. Disponível em: <[http://lista.mercadolivre.com.br/cartilha-marly-cury-nosthalgia#D\[A:cartilha-marly-cury-nosthalgia\]](http://lista.mercadolivre.com.br/cartilha-marly-cury-nosthalgia#D[A:cartilha-marly-cury-nosthalgia])>. Acesso em: 22 fev. 2016.

CONSAD. Conselho Nacional de Secretários de Estado de Administração. Disponível em: <<http://www.consad.org.br>>. Acesso em: 6 set. 2015.

CURI, E. *Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos*. 2004. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. *Revista Iberoamericana de Educação*, v. 37, n. 5, p. 1-10, 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1117Curi.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

\_\_\_\_\_; PIRES, C. M. C. Pesquisas sobre a formação do professor que ensina matemática por grupos de pesquisas de instituições paulistanas. *Educação, Matemática e Pesquisa*, v. 10, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/1655/1065>> Acesso em 08 mar. 2015.

D'AMBROSIO, B. S. Como ensinar matemática hoje? Temas e Debates. *SBEM*, ano II, n. 2. Brasília, 1989.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores de Matemática para o Século XXI: o grande desafio. *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, n. 1/10, p. 35-41, mar. 1993.

D'AMBROSIO, U. *Da realidade à ação: Reflexão sobre Educação e Matemática*. 4. ed. São Paulo: Summus, 1986.

\_\_\_\_\_. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, p.11-45, 2004.

DE PAIVA, A. M. S.; DE SÁ, I. P. Educação matemática crítica e práticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 55/2, 2011. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/3869Severiano.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Sala de Aula: dos lugares fixos ao entre-lugares fluidos. *Revista Portuguesa de Educação*, v.19, n.2, p. 7-20, 2006.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 573-592, 2012.

\_\_\_\_\_. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In.: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola, Currículo e avaliação*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013

FOTOS ANTIGAS DE CACHOEIRAS DE MACACU. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/313005898729069/?fref=ts>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

FIORENTINI, D.; MIORIN, M. A. (Orgs.). *Por trás da porta, que matemática acontece?* Campinas: CEMPEM, 2001.

\_\_\_\_\_.; et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira, *Revista Educação em Revista*, Dossiê Educação Matemática, Belo Horizonte, UFMG, 2005.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Ciclos, seriação e avaliação*. São Paulo: Moderna, 2003

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 6 abril de 2016.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. *Documento com orientações básicas para a condução do trabalho junto ao Programa de Aceleração da Aprendizagem e o Projeto de Reforço Escolar 2015*, Niterói, 2015.

\_\_\_\_\_. *Portaria FME 087/2011*, Niterói, 2011.

\_\_\_\_\_. *Portaria FME 126/2014*, Niterói, 2014.

GARCIA, R. L. (Org.). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, set./dez. p. 495-510, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 8 de out de 2016.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 set. 2015.

\_\_\_\_\_; SÁ, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, A. M.; REYS, P. S. *Niterói Que Queremos: uma estratégia inovadora de planejamento*. Brasília/DF: CONSAD, 2015. (Trabalho apresentado no 8º Congresso CONSAD de Gestão Pública). Disponível em: <<http://www.escoladegoverno.pr.gov.br>>. Acesso em: 6 set. 2015.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009.

INEP. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 9 set. 2015.

KAPLAN, B.; KAPLAN, E. *Palestra apresentada no Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA)*. Rio de Janeiro, 2014.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental, *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 jul. 2015.

LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, São Paulo, n. 19, 2002.

LIMA, V. M. M. *Formação dos professores polivalentes e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACHADO, N. J. *Matemática e língua materna: uma análise de uma impregnação mútua*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MATTOS, L. O. N. *Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares*. 2005. Tese (Doutorado em Educação)– Fundação de Educação da USP, São Paulo, 2005. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis148/48134/tde-06032008-111](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis148/48134/tde-06032008-111)>. Acesso em: 22 abr. 2015.

MORAIS, J. F. S. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p. 55-61, jul./dez. 2001.

MORAIS, J. F. S. Cotidiano na alfabetização: a tessitura de algumas lições. *Contrapontos* (Online), v. 13, p. 52-60, 2013. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/3133/2469>> Acesso em: 2 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Escritas autobiográficas e formação docente: um diálogo entre experiências vividas no Brasil e no México. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. de S.; ARAÚJO, M. S. (Org.). *Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões*. 1. ed., v. 1. Curitiba: CRV, 2014. p. 183-195.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, M. S. Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação. In: ROMÃO, E. S.; NUNES, C.; CARVALHO, J. R. (Orgs.). *Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação*. 1. ed. Campinas: Librum Editora, 2013, p. 125-140.

NACARATTO, A. M; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. *A matemática dos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NITERÓI QUE QUEREMOS. Disponível em: <<http://www.escoladegoverno.pr.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema, *Educação e Sociedade*, UNESP, SP, 1998. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

NUNES, L. B. *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente. Precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set-dez, 2004.

\_\_\_\_\_. Os Trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: uma análise da realidade brasileira. *VII Seminário Redestrado-Nuevas Regulaciones em América Latina*. Buenos Aires 3.4 (2008): 1-17.

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

\_\_\_\_\_. Para uma crítica da razão psicométrica. *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

PRADO, G. V. T.; MORAIS, J. F. S. Inventário: organizando os achados de uma pesquisa. *EntreVer*, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011.

PONTE, J. P. *Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. Educação Matemática: Temas de investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1992, pp.185-239.

QEDU: USE DADOS. *Transforme a Educação*. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 2 set. 2015.

QUEIRÓS, B. C. *Ler, escrever e fazer contas de cabeça*. Belo Horizonte: Miguilin, 1996

RODRIGUES, T. A utilização do aplicativo WhatsApp por professores em suas práticas pedagógicas. *2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologia*. Anais Eletrônicos. Universidade Federal de Pernambuco. 2015. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais-Hipertexto-2015>> Acesso em: 19 de jan. de 2017.

SÁ, I. P. *A Magia da matemática: Atividades Investigativas, Curiosidades e Histórias da Matemática*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna. 3ª Ed. 2010

\_\_\_\_\_. O que é e para que serve a matemática do ensino médio? *Revista Eletrônica do Vestibular*, v. 8, p. 1, 2015.

\_\_\_\_\_; PAIVA, A. M. S. Educação Matemática Crítica e Práticas Pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 2, p. n.º 55/2, 2011.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; GOMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 295-351.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 42ª ed. Autores Associados. Campinas, 2012.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estiver aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKOVSMOSE, O. *Educação Matemática Crítica: A questão da democracia*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo, Ática, 1997.

TERRA, E. *Curso prático de gramática*. São Paulo: Scipione, 2002.

VASCONCELLOS, M.; BITTAR, M. A formação do professor para o ensino de matemática na educação infantil e nos anos iniciais: uma análise da produção de eventos na área. *Educação Matemática pesquisa, Revista do programa de estudos Pós-graduados em Educação matemática*, v. 9, n. 2, 2007.

**ANEXO A – Mosaico de atividades**Mosaico de atividades desenvolvidas nos “Encontros de Professores do Reforço” 2015



Mosaico de atividades desenvolvidas no Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo



Mosaico de atividades desenvolvidas no Projeto de Reforço escolar para o 2º Ciclo



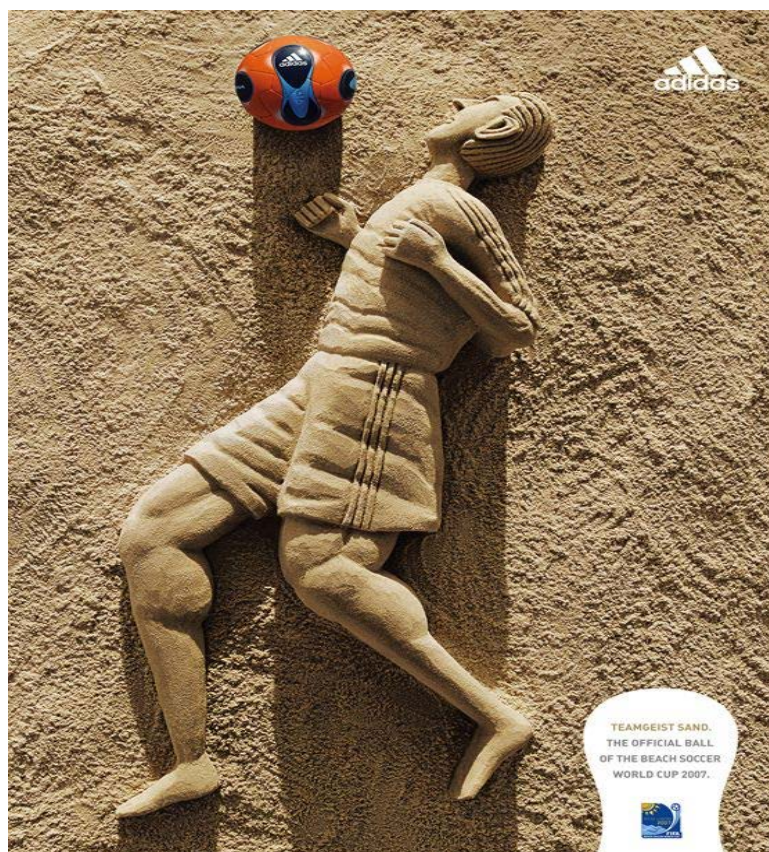
## ANEXO B – Avaliação para diagnóstico



Escola Municipal:		
Aluno (a) :		Idade:
Data:	GR:	Professor (a):

### Avaliação diagnóstica -Aceleração e Reforço escolar-

Observe a imagem abaixo. O professor lerá as questões para você. Depois, responda as perguntas que seguem:



*A imagem acima foi a campanha de divulgação da Bola Oficial da Copa do Mundo de Futebol de Areia de 2007.*

1. Esse texto serve para:

- ( ) Ensinar a jogar futebol.
- ( ) Divertir as pessoas.
- ( ) Apresentar uma brincadeira.
- ( ) Divulgar a Bola Oficial da Copa do Mundo de Futebol de Areia.

2. Em que ano aconteceu a Copa do Mundo de Futebol de Areia de que se trata a imagem?

---

3. A Copa do Mundo de Futebol de Areia aconteceu em 2007. Estamos no ano de 2015. Utilizando os dedos de suas mãos, conte quantos anos já se passaram desde a Copa até o ano atual.

---

5. Lucas e Felipe estão jogando futebol. Eles mediram a distância da bola ao gol para a cobrança de um pênalti.

- a) O que eles usaram para fazer essa medição?  
 polegar                       palmo                       passos
- b) Ao contar passos, Lucas e Felipe estão medindo qual grandeza?  
 Tempo                       Comprimento                       Temperatura
- c) Felipe obteve 8 passos em sua medição e Lucas 6 passos. Explique porque isso aconteceu.
- 
- 

6. Lucas tem 20 bolas de futebol para colocar em caixas. Em cada caixa, ele irá colocar 2 bolas:



- a) Marque um X no local que indica a quantidade de caixas que Lucas irá precisar.  
 7                       4                       10                       6

7. O professor lerá o texto a seguir. Preste atenção:

#### O DONO DA BOLA



Caloca morava na casa mais bonita da nossa rua.

Os brinquedos que Caloca tinha vocês nem podem imaginar! Até trem elétrico ele ganhou do avô. É, tinha bicicleta, com farol e buzina, tinha tenda de índio, carrinhos de todos os tamanhos e uma bola de futebol de verdade.

Caloca só não tinha amigos! Porque ele brigava com todo mundo. Não deixava ninguém brincar com os brinquedos dele.

Mas, futebol ele tinha que jogar com a gente, porque futebol não se pode jogar sozinho. O nosso time estava cheio de amigos. O que nós não tínhamos era a bola de futebol. Só bola de meia. Mas não é a mesma coisa. Bom mesmo é bola de couro, como a de Caloca. Mas toda vez que a gente ia jogar



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Prezadas Pedagógicas:

Bem vindas ao ano letivo de 2015. Desejamos que seja um período de realizações exitosas. Deixamos aqui algumas orientações básicas para a condução do trabalho junto ao Programa de Aceleração da Aprendizagem e o Projeto de Reforço Escolar 2015. Contamos com sua atenção e empenho para que possamos dar um salto qualitativo em relação aos processos de ensinar e aprender dos alunos do Ensino Fundamental I. Já temos uma história iniciada desde 2013. Assim, nosso objetivo é aperfeiçoá-la cada vez mais.

Um abraço fraterno da Direção de Ensino Fundamental de 1º e 2º Ciclos e Equipe de Aceleração da Aprendizagem.

*Se temos de esperar,  
que seja para colher a semente boa  
que lançamos hoje no solo da vida.  
Se for para semear,  
então que seja para produzir  
milhões de sorrisos,  
de solidariedade e amizade.*

Carla Corallina

**1 – REFORÇO ESCOLAR:**

**1.1 – ORGANIZAÇÃO:**

O reforço escolar destina-se aos alunos do 2º ciclo (4º e 5º anos) que, além de apresentarem idade avançada, trazem também dificuldades de aprendizagem nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Será oferecido nas unidades escolares a partir da avaliação diagnóstica a ser aplicada aos alunos do 4º e 5º ano de escolaridade, cujo desempenho se apresenta insatisfatório frente às habilidades esperadas para o referido ciclo.

Acontecerá duas vezes por semana nas escolas, com duração de duas horas por dia. O horário será montado pela unidade escolar considerando os espaços e os tempos escolares disponíveis. Poderão ser utilizados: sala de leitura,

laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de arte, sala de aula, etc. A princípio, os alunos deixarão o grupo de referência de origem nestes momentos.

Será oferecido por professores que não atuam cotidianamente com os alunos. Onde houver o Programa Mais Educação, os alunos serão atendidos pelo mesmo nas oficinas de letramento e matemática, sob a orientação da equipe de articulação pedagógica, com o apoio da Diretoria de 1º e 2º Ciclos, por meio das coordenadoras pedagógicas de polo. Caso algum aluno não participe do Programa Mais Educação e seja avaliado que este necessita de auxílio no seu processo de aprendizagem, o mesmo poderá ser incluído no projeto de reforço da unidade escolar. Cada unidade escolar poderá compor tantos grupos quanto couber no horário semanal do professor de reforço escolar.

O reforço escolar não se destina aos alunos comprovadamente NEE's que possuem professor de apoio e/ou são assistidos na Sala de Recursos.

**1.2 – ACOMPANHAMENTO:**

A organização e o acompanhamento será responsabilidade da equipe de articulação pedagógica de cada Unidade Escolar, em diálogo com as representantes do reforço escolar: Alessandra Mendes e Cristiane Custódio.

As coordenadoras de polo estarão em permanente diálogo com as professoras do 2º ciclo para acompanhar os avanços registrados pelos estudantes. Estarão também em diálogo com outros setores sempre que houver demandas específicas.

O planejamento acontecerá **QUINZENALMENTE**, às quartas-feiras, sob a supervisão da Diretoria de 1º e 2º Ciclos. A equipe de articulação das unidades escolares deverão manter arquivados todos os planejamentos e demais registros produzidos pelo professor de reforço escolar.

**1.3 – AVALIAÇÃO:**

Cada unidade escolar aplicará a avaliação diagnóstica para definição dos grupos para atendimento. Em seguida, deverá remeter à Diretoria de 1º e 2º Ciclos a listagem dos alunos que comporão o reforço escolar, acompanhada das

respectivas avaliações. Estas serão corrigidas pelos professores regentes, a quem caberá a indicação dos alunos que precisam de atendimento diferenciado.

A avaliação será contínua, sendo que ao final de cada mês os alunos deverão realizar atividades independentes e autônomas que mostrem seu desempenho e as lacunas que ainda precisam ser superadas. As avaliações mensais podem se configurar em forma de produção textual, resolução de problemas, leituras de imagens, etc. Os avanços conquistados deverão ser incorporados à avaliação trimestral dos CAPCI.

O final do trimestre os alunos serão reavaliados para observarmos os avanços e lacunas a serem preenchidas.

#### PROPOSTA ESPECÍFICA PARA O REFORÇO ESCOLAR - 2º CICLOS.

Alunos atendidos por grupo: máximo de 8, mínimo de 5 alunos por vez;

- Duas horas de aula;
- Duas vezes por semana.
- Cada professor poderá atender até 4 grupos de reforço:  
Grupo 1 – 2x por semana – duas horas = 4  
4 horas x 4 grupos = 16 horas  
16 h + 4 horas de planejamento (individual e coletivo) = 20 horas semanais de trabalho.

Um mesmo professor poderá atuar em duas unidades escolares diferentes, dependendo do número de grupo atendidos.

Material didático produzido de acordo com as dificuldades e necessidades alunos ou grupo de alunos;

A partir do diagnóstico inicial os grupos deverão ter observação constante para que sejam ajustadas as dificuldades.

Avaliação formativa, contínua, registrada em portfólio individual de cada aluno;

Registro em portfólio dos planejamentos das professoras;

Registro constante de frequência, acompanhando-se e comunicando à FME os casos de infrequência (1 semana de ausência).

#### PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO:

O planejamento de 4ª feira ocorrerá de duas maneiras:

**1 semana na escola, em diálogo com as professoras da turma;**

**1 semana na FME,** sob a orientação da equipe de reforço escolar, com duração de 4 horas, com seguinte configuração:

**1º momento** – 1h30 – Relato das experiências do trabalho desenvolvido nas escolas;

**2º momento** – 1h – Estudo.

**3º momento** – 1h30 – planejamento para os grupos de reforço com vistas ao atendimento individualizado.

Avaliação dos encontros uma vez por mês (que deverão ocorrer no segundo encontro da FME).

#### CRONOGRAMA PARCIAL DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA FME:

MÊS/DATA	HORÁRIO	LOCAL
Março – 25/03/15	Manhã (8h – 12h) Tarde (13h - 17h)	Mini Auditório – Casa Amarela
Abri 8/4/2015 – polos 1, 2 e 3 15/4/2015 – polos 4, 5 e 6, 7 29/4/2014	Manhã (8h – 12h) Tarde (13h - 17h)	A confirmar
Replanejamento. (todos os polos)		

Dúvidas: tel. 2719-6426/988400-3565

reforcoescolar.fme@gmail.com

coordle2ciclo@gmail.com



## ANEXO D – Roteiro do questionário



**Diretoria de 1º e 2º ciclo de Ensino**  
**Reforço Escolar – 2015**

**PROFESSOR DO REFORCO ESCOLAR**

NOME:.....

U.E.....

GRUPOS ATENDIDOS:..... Nº DE ALUNOS.....

HORÁRIOS DE ATENDIMENTO:.....

1) Descreva o perfil dos alunos que você identificou no grupo.

.....  
 .....  
 .....  
 .....

2) Em um primeiro momento, como você planeja trabalhar com este grupo?

.....  
 .....  
 .....  
 .....

3) Sabendo que você irá trabalhar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática numa abordagem de letramento, descreva quais são suas maiores necessidades de suporte e apoio por parte da nossa equipe.

.....  
 .....  
 .....  
 .....

4) Caso possua, cite algumas sugestões que podem contribuir com o sucesso desse trabalho.

.....  
 .....  
 .....  
 .....

A sua participação é de fundamental importância neste projeto!