

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Suellen Patareli Miragaia**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
DIRETORES, PROFESSORES E ALUNOS SOBRE  
A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE: FRACASSO  
ESCOLAR?**

**Taubaté – SP**

**2019**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Suellen Patareli Miragaia**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE  
DIRETORES, PROFESSORES E ALUNOS SOBRE  
A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE: FRACASSO  
ESCOLAR?**

Dissertação apresentada para a Banca de Defesa, como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Educação Básica

Orientador: Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

**Taubaté – SP**

**2019**

**Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU**  
**Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social**

M671r Miragaia, Suellen Patareli  
As representações sociais de diretores, professores e  
alunos sobre a defasagem idade-série: fracasso escolar? /  
Suellen Patareli Miragaia. - 2019.  
157f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.  
Orientação: Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira  
Chamon, Departamento de Gestão em Negócios.

1. Defasagem idade-série. 2. Representações Sociais.  
3. Educação. I. Título.

CDD – 370

**Suellen Patareli Miragaia**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES, PROFESSORES E ALUNOS  
SOBRE A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE: FRACASSO ESCOLAR?**

Dissertação apresentada para a Banca de Defesa, como requisito para  
obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Mestrado  
Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon -Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha - Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Adelina Novaes – Universidade Cidade de São Paulo

Assinatura \_\_\_\_\_

Professora Dra. Gladis Camarini – Universidade de Campinas

Assinatura \_\_\_\_\_

*Toda essa atividade educacional do programa oficial não tem falado a linguagem deles, nem desenvolvido seu desejo crítico, nem se relacionado com os temas profundamente enraizados em suas vidas. [...] E aquilo que a escola diz não é dito na linguagem que eles usam.*

PAULO FREIRE

## AGRADECIMENTOS

Aos meus **pais** por serem meu porto seguro.

Aos meus filhos, **João Pedro, Henrique e Giovana**, por me inspirarem a ter forças quando tive vontade de desistir.

Ao **Gustavo Miragaia** por me seguir em todas as minhas loucuras.

Às amigas **Leonor Santana e Simone Miranda** que me ajudaram nos momentos de conflitos teóricos, proporcionando-me momentos de apoio e reflexão.

Ao Prefeito Municipal de Taubaté, **Ortiz Júnior**, por acreditar no meu potencial e me conceder uma bolsa de estudos.

Aos **diretores, professores e alunos** das escolas onde o presente estudo ocorreu, pela demonstração de confiança e respeito ao tema desta pesquisa.

À Professora Dra. **Virgínia Mara Próspero da Cunha**, pelas contribuições nas bancas de Qualificação e Defesa.

À Professora Dra. **Gladis Camarini**, pela atenção, apoio e contribuições nas bancas de Qualificação e Defesa.

À Professora Dra. **Adelina Novaes**, por aceitar o convite para participar das bancas de Qualificação e de Defesa, e por oferecer contribuições essenciais a este estudo.

À professora Dra. **Edna Maria Querido de Oliveira Chamon**, orientadora deste estudo, por ser um exemplo de mulher e por me proporcionar a oportunidade de aprender com ela todos os dias.

Dedico este trabalho “in memoriam” ao meu amado avô **Gualter Patareli** que me amou pelo que sou.

Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, tanto contribuíram para a conclusão desta etapa e para a Suellen que sou hoje.

## RESUMO

A presente pesquisa investiga as Representações Sociais de diretores, professores e alunos sobre a defasagem idade-série. O desenvolvimento desta pesquisa decorre da necessidade de se obter uma compreensão de um tema fundamental para a política educacional, dado que a defasagem idade série impacta na eficácia do sistema educacional. Parte-se dos pressupostos de que as representações que os diretores, professores e alunos constroem acerca desse tema têm papel relevante no sucesso ou fracasso escolar do estudante. O referencial teórico-metodológico desta pesquisa fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais, partindo do princípio que a realidade partilhada e a vida diária se concebem por intermédio de conhecimentos compartilhados entre os indivíduos. Este estudo se caracteriza como exploratório e descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa. Quanto ao critério de definição dos participantes da pesquisa, optou-se pelos 14 diretores, 14 professores e 341 alunos de 14 escolas de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano de uma rede municipal localizada em um município da região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista na qual um programa de recuperação paralela com alunos com defasagem idade-série está sendo desenvolvido. Foi realizada a descrição e a análise das Representações Sociais dos diretores, professores e alunos sobre defasagem idade-série, por meio de entrevistas semiestruturadas, registro iconográfico e questionário. Os dados obtidos por meio do questionário, por se tratarem de dados em sua maioria numéricos, foram tabulados com o auxílio do software SPHINX ®. Os resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada foram transcritos e categorizados com o auxílio do software IRAMUTEQ ®. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). Os resultados da pesquisa indicam que as representações existentes no meio educacional a respeito do aluno com defasagem idade-série influenciam no seu desenvolvimento escolar. Percebe-se por meio do discurso dos participantes da pesquisa que o aluno com defasagem idade-série não aprende, pois, sua família é desestruturada e o aluno é desinteressado. A escola e o sistema educacional não assumem sua parcela de responsabilidade frente a permanência e ao desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Defasagem idade-série. Representações Sociais. Educação.

## ABSTRACT

The present study investigates the social representations of school principals, teachers and students about the age-grade gap in Brazil, and it was developed from the need of a better understanding of a fundamental theme for educational policy, since the age-grade gap has an important impact on the effectiveness of the educational system. It is assumed that the representations that principals, teachers and students construct about this theme play a relevant role in the student's success or failure in school. The theoretical-methodological reference of this study is based on the Theory of Social Representations, which assumes that shared reality and daily life are conceived through shared knowledge among individuals. This study is characterized as exploratory and descriptive, with a quantitative and qualitative approach. Selected participants were 14 school principals, 14 teachers and 341 students from the 6<sup>th</sup> to the 9<sup>th</sup> grade from 14 primary schools of a municipal network located in a municipality of the State of São Paulo, in the metropolitan region of the “Paraíba Valley”, in which a parallel recovery program with students with age-grade lags is being developed. The description and analysis of the social representations of principals, teachers and students about the age-grade discrepancy was carried out through semi-structured interviews, iconographic registration and questionnaires. Data obtained by the questionnaire were tabulated with the help of SPHINX ® software and those obtained from the semi-structured interview were transcribed and categorized using the IRAMUTEQ ® software. Data were analyzed through content analysis according to Bardin (2010). Results indicate that the representations in the educational environment regarding students with age-grade delay influence their school development. Participants of this study tend to believe, according to their speech, that students with age-grade mismatch do not learn because they belong to dysfunctional families or due to their own lack of interest. The school and the educational system do not assume their responsibility for the permanence and development of these students in the school environment.

**KEY WORDS:** Age-grade gap. Social Representations. Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente

CRAS-Centro de Referência de Assistência Social

CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Ensino Superior

CEP/UNITA-Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté.

FUNDEB-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

HTPC-Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDE-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PISA-Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE-Plano Nacional de Educação

PPP-Proposta Política Pedagógica

MEC-Ministério da Educação

SAE-Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE-Secretaria de Educação

TRS-Teoria das Representações Sociais

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da localização do vale do Paraíba paulista. ....	20
Figura 2: Imagem representando as diferenças na escola.....	40
Figura 3: Imagens representando as diferenças sociais .....	41
Figura 4: Imagem representando ponto de partida dos alunos .....	42
Figura 5: Materiais utilizados no programa REDES.....	57
Figura 6 : Materiais utilizados no programa REDES.....	58
Figura 7 : Materiais utilizados no programa REDES.....	59
Figura 8: Materiais utilizados no programa REDES.....	59
Figura 9: Disponibilização dos espaços nas salas do programa REDES. ....	62
Figura 10: Disponibilização das fichas do programa REDES.....	63
Figura 11: Fluxo do processo de coleta de dados.....	71
Figura 12: Etapas de uma análise de conteúdo.....	73
Figura 13: Modelo de triangulação de métodos a partir das análises dos instrumentos de coleta de dados utilizados. ....	74
Figura 14: Distribuição de estudantes por região .....	81
Figura 15: Distribuição de estudantes por gênero. ....	82
Figura 16: Distribuição do nível de escolaridade do pai. ....	82
Figura 17: Distribuição do nível de escolaridade da mãe.....	83
Figura 18: Renda Familiar.....	84
Figura 19: Pessoas que contribuem para a renda Familiar. ....	85
Figura 20: Tipo de moradia. ....	85
Figura 21: Mapa conceitual do programa REDES.....	87
Figura 22: Sala de aula do REDES.....	89
Figura 23: Sala de aula do REDES.....	90
Figura 24: Sala de aula do Ensino Regular.....	91
Figura 25: Sala de aula do Ensino Regular.....	92
Figura 26: Causa da repetência segundo os alunos. ....	95
Figura 27: Aluno com defasagem idade-série na sala de aula.....	96
Figura 28: Motivo de desistência dos estudos.....	97
Figura 29: Mapa conceitual da defasagem idade série.....	99
Figura 30: Mapa conceitual do aluno com defasagem idade série na perspectiva do professor. ....	100
Figura 31: Desenho de um aluno com defasagem idade-série. ....	101
Figura 32: Alunos em medidas socioeducativas com defasagem idade-série.....	102
Figura 33: Situação escolar dos alunos em cumprimento de medidas socioeducativas.....	103
Figura 34: Índice de repetência.....	104
Figura 35: Desenho representando “uma pessoa que aprende e uma pessoa que ensina”. ....	109
Figura 36: Desenho representando “uma pessoa que aprende e uma pessoa que ensina”. ....	110
Figura 37: Desenho representando “uma pessoa que aprende e uma pessoa que ensina”. ....	111
Figura 38: O que o aluno com defasagem idade série espera do professor.....	112
Figura 39: Mapa conceitual da família dos alunos com defasagem idade-série. ....	114
Figura 40: Desenho do aluno com defasagem idade-série sobre suas relações familiares.....	116
Figura 41: Desenho do aluno com defasagem idade-série sobre suas relações familiares.....	117
Figura 42: Mapa conceitual da família participativa. ....	119
Figura 43: Avaliação diagnóstica de Matemática dos alunos com defasagem idade-série do REDES (2017).....	125
Figura 44: Avaliação diagnóstica de Matemática dos alunos com defasagem idade-série do REDES (2018).....	126

Figura 45: Avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa dos alunos com defasagem idade-série do REDES (2017). .....	126
Figura 46: Avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa dos alunos com defasagem idade-série do REDES (2018). .....	127
Figura 47: Média da avaliação de Língua Portuguesa dos alunos com defasagem idade-série (2017). .....	127
Figura 48: Média da avaliação de Língua Portuguesa dos alunos com defasagem idade-série (2018). .....	128
Figura 49: Média da avaliação de Matemática dos alunos com defasagem idade-série (2017). .....	129
Figura 50: Média da avaliação de Matemática dos alunos com defasagem idade-série (2018). .....	130
Figura 51: Alunos com defasagem idade-série aprovados no Ensino Regular no ano letivo de 2017. ....	131
Figura 52: Alunos com defasagem idade-série aprovados no ensino regular no ano letivo de 2018. ....	131
Figura 53: Diminuição da defasagem idade-série no município onde se realizou a pesquisa. ....	133

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Índice do IDEB das escolas pesquisadas .....	23
Tabela 2: Alunos com defasagem idade-série matriculados nos Anos Finais nas 14 escolas pesquisadas .....	24
Tabela 3: População e Amostra da pesquisa .....	67
Tabela 4: Diretores do programa REDES (Recuperação Paralela) .....	77
Tabela 5: Professores do programa REDES (Recuperação Paralela).....	79

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Idade considerada como defasagem idade série no Ensino Fundamental.....	16
Quadro 2: Quantidade de escolas e professores da rede municipal pesquisada. ....	21
Quadro 3: Localização das 14 escolas selecionadas da rede municipal pesquisada. ....	21
Quadro 4: Quantidade de artigos e dissertações e teses por descritores após refinamento .....	27
Quadro 5: Descritor: Defasagem idade-série .....	28
Quadro 6: Descritor: “Fracasso Escolar” .....	30
Quadro 7: Descritores: “Representações sociais de professores” .....	31
Quadro 8: Descritor: “Sucesso Escolar” .....	32

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1	Problema.....	17
1.2	Objetivos.....	19
1.2.1	Objetivo Geral .....	19
1.2.2	Objetivos Específicos .....	19
1.3	Delimitação do Estudo .....	20
1.4	Relevância do Estudo / Justificativa.....	22
1.5	Organização do trabalho.....	25
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>26</b>
2.1.	As pesquisas em defasagem idade-série.....	26
2.2.	Defasagem idade-série e a evasão escolar: Campo, Habitus e Capital cultural .....	33
2.3.	A escola que temos e a escola que queremos: em busca de uma educação dialógica.....	39
2.4	A Teoria das Representações Sociais .....	46
2.4. 1	A origem e o conceito da Teoria das Representações Sociais.....	47
2.4.2	Representação Social: funções e processos .....	48
2.4.3	A Teoria das Representações Sociais e a educação.....	51
2.5	Defasagem idade-série e Fracasso escolar: público alvo das aulas de Recuperação Paralela?.....	52
2.5.1	Recuperação Paralela ou Reforço escolar? A importância da nomenclatura na perspectiva do atendimento oferecido. ....	53
2.5.2	A Recuperação Paralela na Educação brasileira: aspectos legais e aplicabilidade das leis .....	54
2.5.3	Programa REDES: proposta Pedagógica.....	56
<b>3</b>	<b>MÉTODO.....</b>	<b>65</b>
3.1	Tipo de Pesquisa.....	65
3.2	População / Amostra.....	66
3.3	Instrumentos .....	67
3.4	Procedimentos para Coleta de Dados .....	69
3.5	Procedimentos para Análise de Dados .....	71
<b>4</b>	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>74</b>
4.1	Caracterização Sociodemográfica .....	75
4.2	REDES: Concepções dos participantes da pesquisa sobre o programa .....	86
4.3	Defasagem idade-série.....	93
4.4	Programa REDES: a formação continuada do professor e a afetividade durante o processo educativo.....	105
4.5	Defasagem idade série: as relações família- escola.....	113
4.6	Programa REDES: as representações dos diretores e professores sobre o atendimento oferecido em contraturno para alunos com defasagem idade-série.....	121
4.7	Resultados acadêmicos dos alunos com defasagem idade-série do programa REDES .....	123
	.....	<b>131</b>
	REFERÊNCIAS .....	138
	APÊNDICE I - OFÍCIO .....	147
	APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	148
	APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	149

APÊNDICE IV – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO SÓCIO DEMOGRÁFICO .....	150
.....	<b>151</b>
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	152
ANEXO B-TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	154
ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA .....	155

## 1 Introdução

A presente pesquisa investiga as representações sociais dos diretores, professores e alunos do Ensino Fundamental sobre a defasagem idade-série. O interesse pelo tema surgiu a partir do contexto escolar no qual a pesquisadora atualmente se insere, ou seja, professora do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Gadotti (2007) diz que “[...] a escola é um ambiente de relações, de representações sociais, a escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política” (GADOTTI, 2007, p.56). Nesse ambiente de relações a pesquisadora passou a maior parte de sua vida, vivenciando diversos tipos de experiências. Durante seu percurso escolar, ora como aluna, ora como professora, vivenciou, por inúmeras vezes, alunos com deficiência, alunos com defasagem idade-série e alunos em situação de vulnerabilidade social, “abandonados” na sala de aula. Diante desse cenário suas inquietações e sua busca para compreender a trajetória escolar dos alunos com defasagem idade-série.

Paulo Freire (2000, p. 32) afirma que “[...] não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino”. Desta forma, escolhe-se trabalhar com representações sociais em busca de compreender como os participantes da pesquisa pensam o objeto, uma vez que, para mudar uma prática é preciso conhecer a forma de pensar sobre essa prática. Segundo Chamon (2007), as representações sociais funcionam como um sistema de interpretação, pois orientam os comportamentos de um grupo e determinam as práticas em função da realidade percebida. Essas práticas por sua vez, relacionam-se com as construções de novas representações.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), legislação vigente que institui a oferta de ensino no país (BRASIL, 2016), promulga que o aluno deve matricular-se no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, permanecendo nesse nível de ensino até quando estiver com 14 anos. Diante disso, o aluno tem um período de nove anos para percorrer o Ensino Fundamental, que organiza o ensino por ano. Aquele que por diversas razões abandona a escola e retorna depois de um período ou repete por mais de uma vez passa a ser considerado como um aluno com defasagem idade-série.

A defasagem idade-série é a proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar, constituindo um relevante problema da educação nacional. O Quadro 1 apresenta a idade considerada ideal e a idade acima da recomendada.

Quadro 1: Idade considerada como defasagem idade série no Ensino Fundamental

Ano	Idade ideal	Idade acima da recomendada
1º ano	6 anos	≥ 8 anos
2º ano	7anos	≥ 9 anos
3º ano	8 anos	≥ 10 anos
4º ano	9 anos	≥ 11 anos
5º ano	10 anos	≥ 12 anos
6º ano	11 anos	≥ 13 anos
7º ano	12 anos	≥ 14 anos
8º ano	13 anos	≥ 15 anos
9º ano	14 anos	≥ 16 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

A defasagem idade-série, ocasionada por evasão ou repetência, acaba gerando impactos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na medida em que interfere no fluxo escolar, que é determinado com base no número de alunos retidos e evadidos no período de dois anos letivos. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), o fluxo escolar indica a progressão de alunos de uma coorte (conjunto de pessoas de um mesmo período de tempo), ou seja, de dois em dois anos, os alunos matriculados no quinto e nono ano do Ensino Fundamental em todo território nacional realizam uma avaliação (KLEIN, 2005). Essa avaliação classifica os alunos de acordo com determinado nível de ensino, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido.

O fluxo escolar descontinuado gerou políticas educacionais centradas na correção do fluxo e na implementação de programas de aceleração de aprendizagem implementados pelo Ministério da Educação em 1996. No entanto, independentemente das origens dos altos índices de reprovação, essas ações não foram suficientes para extinguir ou minimizar significativamente os índices de defasagem idade-série (INEP, 2015).

Frente ao exposto, destaca-se a necessidade da realização de estudos acerca desse fenômeno, visto que a defasagem idade-série causa impactos sobre a eficácia e eficiência do sistema educacional, estando relacionada com a evasão e o fracasso escolar (VIDAL, 2007), além do estigma que é criado em torno do aluno.

A correção de fluxo no Ensino Fundamental é objeto de diversas iniciativas nos sistemas de ensino, apesar de não haver levantamento sistemático das experiências e um programa nacional voltado para esse fim. Assim, neste estudo buscou-se conhecer e analisar as representações sociais de diretores, professores e alunos com defasagem idade série por meio de uma dessas iniciativas, que está sendo realizada em uma rede municipal situada na região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.

Para tanto, avaliou-se um programa piloto, que está sendo desenvolvido em 14 escolas de uma rede municipal que possui 60 escolas de Ensino Fundamental. Esse programa piloto, criado pela equipe técnica da secretaria de educação em que se realizou a pesquisa, denomina-se REDES. Foi criado com esse nome devido ao objetivo de sua proposta, que é desenvolver, nos alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano com defasagem idade-série, habilidades e competências por meio do envolvimento de toda a equipe escolar. A proposta inclui parceria entre os professores do programa e do ensino regular, bem como o apoio e suporte da equipe gestora e da secretaria de educação, uma vez que são alunos que necessitam de um acompanhamento multidisciplinar. Assim, por meio da resolução de problemas, são oferecidas duas vezes na semana aulas de Língua Portuguesa e Matemática no contraturno escolar, visando, por meio de atividades lúdicas e desafiadoras, resgatar os alunos com defasagem idade-série das 14 escolas da rede municipal com o maior número de alunos nessa situação de defasagem.

## **1.1 Problema**

A educação pública é o reflexo da sociedade brasileira. Apesar dos avanços, como o processo de universalização do acesso à educação básica que se consolidou na década de 1990, o Brasil ainda deixa a desejar na qualidade do seu sistema de ensino, uma vez que, para que o direito à educação se concretize, é imprescindível garantir além da permanência, a qualidade.

A sociedade brasileira historicamente tem um legado de preconceitos e desigualdades. A escola é reprodutora dessas desigualdades na medida em que a educação escolar opera de modo a perpetuar as relações de poder existentes na sociedade. Dessa forma, ela impõe a todos os meninos e meninas os modos de pensar e a cultura da classe dominante (violência simbólica), reproduzindo as relações de poder existentes na sociedade (BORDIEU, 1998).

É preciso refletir sobre como esses preconceitos e desigualdades estão presentes em práticas pedagógicas na escola, na medida em que muitos estudantes reprovam de ano escolar e/ou abandonam a escola, não porque não aprendem, mas porque a maneira como estão sendo ensinados é incompatível com a maneira como aprendem.

Esses alunos da escola pública, alguns oriundos de camadas populares, após inúmeras vivências de fracassos escolares, acabam ficando em defasagem idade-série. A defasagem

idade-série é considerada como um dos maiores problemas do Ensino Fundamental brasileiro, agravada pela repetência e pela evasão escolar. A defasagem idade-série pode ocasionar alto custo psicológico sobre a vida escolar, social e profissional dos alunos (MENEZES, 2001).

Mediante esses fatos, é preciso investigar como esses alunos com defasagem idade-série são “vistos e ouvidos” nas escolas, pela equipe escolar e por eles mesmos, de modo que se possa compreender por que esse ciclo de repetência e abandono se perpetua ainda nos dias atuais. Isso porque, ao repensar a educação, reflete-se também sobre a sociedade, na medida em que se acredita que o ato educativo é essencialmente político e que não existe neutralidade em educação (FREIRE, 2016).

Esses aspectos podem ser compreendidos por meio da teoria das representações sociais, que preconiza que o sujeito social é afetado por diversas situações do cotidiano (JODELET, 2009). A teoria das representações sociais busca compreender como as pessoas, comunidades ou instituições produzem saberes sobre os outros, sobre si mesmas e sobre os objetos sociais que são relevantes para todos (JOVCHELOVITCH, 2007).

A representação é “[...] um processo fundamental da vida humana; ele subjaz o desenvolvimento da mente, do Eu, da sociedade e da cultura” (JOVCHELOVITCH, p. 33, 2007). Quando se representa algo, por meio de símbolos se torna presente algo que está ausente. A criança, quando brinca de “escolinha”, está representando simbolicamente as relações que ocorrem na escola. Assim, a representação está na base do desenvolvimento do indivíduo, na construção da linguagem e nas suas inter-relações (JOVCHELOVITCH, 2007).

As representações sociais “[...] expressam de forma efetiva os projetos e as identidades de atores sociais e as inter-relações que eles constroem” (JOVCHELOVITCH, 2007, p. 36). Assim, as representações sociais são produtos da interação e da comunicação. Por meio delas, as comunidades e as pessoas revelam quem são e o que consideram importante, além da natureza dos mundos sociais que habitam (JOVCHELOVITCH, 2007).

Portanto, conhecer as representações sociais dos diretores, professores e alunos sobre a defasagem idade-série permite conhecer as estruturas das visões de mundo desses sujeitos, suas crenças e os ambientes que habitam (escola), pois, por meio desta leitura é possível conhecer suas emoções, hábitos, identidades, tradições culturais e práticas (JOVCHELOVITCH, 2007).

Na medida em que se acredita que todo conhecimento é ao mesmo tempo simbólico e social, conhecer as representações sociais dos diretores, professores e alunos sobre a defasagem idade-série possibilita compreender por que certas representações estão enraizadas

no cotidiano escolar e como podem se transformar, do mesmo modo como se transformam os sujeitos que as construíram.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Identificar as representações sociais que os diretores, professores e alunos em programa de correção de fluxo elaboram sobre defasagem idade-série no Ensino Fundamental de 6° ao 9° ano.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- ✓ Caracterizar o perfil dos alunos com defasagem idade-série, dados sociodemográfico e escolar;
- ✓ Investigar as crenças, atitudes e valores dos diretores e professores sobre os alunos com defasagem idade-série;
- ✓ Descrever o Programa REDES (um programa de recuperação paralela oferecido para os alunos com defasagem idade-série no contraturno escolar com aulas de Língua Portuguesa e Matemática) em um município da região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista;
- ✓ Acompanhar os resultados acadêmicos obtidos pelos alunos com defasagem idade-série em 2017 e 2018.

### 1.3 Delimitação do Estudo

A pesquisa tem como objeto a defasagem idade-série no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, buscando apontar, por meio do estudo das representações sociais dos diretores, professores e alunos, as representações dos sujeitos sobre a defasagem idade- série.

Esta pesquisa limita-se geograficamente ao estudo de 14 escolas de um município localizado na região Metropolitana do vale do Paraíba paulista (Figura 1).

**Figura 1-** Mapa da localização do vale do Paraíba paulista.



Fonte: São Paulo, 2012.

O vale do Paraíba paulista é uma das cinco regiões do estado de São Paulo. Sua extensão territorial é de 16.192.770 quilômetros quadrados, sua densidade demográfica de 151,51 habitantes por quilômetro quadrado (MOURA, 2006).

O município escolhido para a pesquisa no que se refere ao sistema educacional, oferece escolas públicas e privadas para atender seus munícipes. Levantamentos do Censo Escolar 2017 mostram que, na rede privada, o município conta com 78 unidades escolares. Na rede estadual, o município com 24 unidades escolares e, na rede municipal conta com 133 unidades (Quadro 2).

Quadro 2: Quantidade de escolas e professores da rede municipal pesquisada.

<b>Tipo de Ensino</b>	<b>Quantidade de escolas</b>	<b>Quantidade de Professores</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Educação Infantil	73	542	11.076
Ensino Fundamental	60	1453	30.924
<b>TOTAL</b>	133	1995	42.000

Fonte: SEED (2018).

O município no qual a pesquisa se realizou tem sua área urbana distribuída em três regiões. A região sul está localizada "acima" de uma rodovia e é chamada de "parte alta" da cidade. Os bairros ao norte da linha férrea são chamados de "parte baixa". No sentido leste e oeste a "parte central" do município. A maioria das escolas pesquisadas situa-se na parte baixa da cidade (Quadro 3).

Quadro 3: Localização das 14 escolas selecionadas da rede municipal pesquisada.

<b>Parte Alta (região Sul)</b>	<b>Parte baixa (região norte)</b>	<b>Parte Central (região leste/oeste)</b>
4 escolas	6 escolas	4 escolas

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada escola está localizada em um bairro. Não há, dentre as escolas pesquisadas, duas escolas no mesmo bairro. Apesar de o enfoque da pesquisa ser nos Anos Finais (6º, 7º, 8º e 9º anos), as escolas pesquisadas também atendem alunos dos Anos Iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) do Ensino Fundamental. Todas elas funcionam em período Integral.

## 1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

A defasagem idade-série é um problema que as escolas brasileiras precisam enfrentar. A repetência e a evasão são as principais causas dessa defasagem. Segundo dados do QEDU (2018), plataforma digital que possibilita acesso a dados educacionais do Brasil, a taxa de defasagem idade-série do Sistema Educacional brasileiro no Ensino Fundamental Anos Finais está em torno de 26%, e, de cada 100 alunos, 14 foram reprovados em 2017. Isso é preocupante, em uma nação com tantos desafios a serem vencidos em relação ao aprendizado.

Outro aspecto relevante para a pesquisa relaciona-se aos resultados alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O IDEB opera como um indicador nacional que viabiliza o acompanhamento da qualidade da Educação por meio de dados concretos. Para tanto, é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP.

Os índices de aprovação são obtidos anualmente a partir do Censo Escolar. As médias são computadas por meio do desempenho dos alunos do 5º e 9º ano nas avaliações de Língua Portuguesa, com foco na leitura, e na avaliação de Matemática, com foco na resolução de problemas. Essas avaliações, realizadas nas escolas a cada dois anos, são denominadas Prova Brasil, ou seja, avaliações diagnósticas em larga escala para escolas e municípios.

As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar seis pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (MEC, 2017).

Os índices do IDEB das escolas de Ensino Fundamental pesquisadas contribuem para este estudo, pois confirmam a necessidade de que sejam desenvolvidas propostas que diminuam as taxas de reprovação e o abandono, aspectos que impactam na defasagem idade-série nas escolas. A Tabela 1 apresenta o índice do IDEB das escolas pesquisadas.

Tabela 1: Índice do IDEB das escolas pesquisadas

Escola	Nota do IDEB 2015 Anos Finais	Nota do IDEB 2017 /Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
Escola A	4,8	5,1	1,4%	0,2%	98,4%
Escola B	4,8	4,8	7,5%	0,5%	91,9%
Escola C	4,3	4,9	10,8%	0,0%	89,2%
Escola D	5,1	5,6	6%	0,0%	94,0%
Escola E	5,2	6,0	12,1%	0,0%	87,9%
Escola F	3,5	3,9	18,8%	2,6%	78,6%
Escola G	4,7	5,7	15,4%	0,0%	84,6%
Escola H	4,1	5,2	18,2%	1,3%	80,4%
Escola I	4,4	5,6	12,9%	0,3%	86,8%
Escola J	4,8	Sem dado	11,6%	0,0%	88,4%
Escola L	4,6	4,9	4,9%	0,3%	94,8%
Escola M	4,6	6,0	8,9%	0,6%	90,5%
Escola N	4,7	5,5	12,2%	0,9%	86,9%
Escola O	3,4	4,6	13,6%	8,3%	78,1%

Fonte: INEP (2015).

Analisando a Tabela 1, podemos observar que, apesar de não alcançarem a média seis, meta proposta pelo Ministério da Educação (MEC), todas as escolas avançaram no IDEB (última medição 2017), sinalizando um leve desenvolvimento da aprendizagem na rede municipal, em relação à proficiência dos alunos.

As escolas **F**, **G** e **H**, mesmo com o avanço na média do IDEB, apresentaram mais de 15% de reprovação, o que indica que é preciso intervir no trabalho pedagógico, pois altos índices de reprovação podem aumentar a defasagem idade-série.

As escolas **F**, **H** e **O** são as que apresentaram um número alarmante em relação ao abandono escolar.

Percebe-se que a escola com índice mais baixo do IDEB (escola **F**) é a que apresenta as maiores taxas de reprovação e abandono.

Em relação à situação de alunos com defasagem idade-série, a Tabela 2 apresenta a quantidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental dos Anos Finais das 14 escolas pesquisadas e um comparativo do total de matriculados com os números de alunos com defasagem idade-série.

Tabela 2: Alunos com defasagem idade-série matriculados nos Anos Finais nas 14 escolas pesquisadas

Escola	Total de alunos matriculados		Alunos com defasagem idade-série	
	2017	2018	2017	2018
Escola A	365	371	77	69
Escola B	360	353	87	59
Escola C	85	449	94	36
Escola D	461	470	106	95
Escola E	1276	1278	216	143
Escola F	320	284	113	76
Escola G	366	402	99	104
Escola H	206	216	77	51
Escola I	299	275	87	45
Escola J	512	469	131	88
Escola L	352	369	92	80
Escola M	646	679	118	44
Escola N	457	752	158	143
Escola O	215	191	74	54
<b>TOTAL</b>	<b>6.938</b>	<b>6.558</b>	<b>2.110</b>	<b>1.087</b>

Fonte: SEED (2017).

Estar em situação de defasagem idade-série é uma realidade enfrentada por diversos alunos do Ensino Fundamental. Percebe-se, por meio desses dados preliminares, que a defasagem tem duas principais causas: evasão escolar e a repetência. Daí a relevância do desenvolvimento desta pesquisa. É necessário que se busque um aprofundamento teórico e compreensão acerca das representações que todos os envolvidos no sistema escolar (diretores, professores, alunos) constroem sobre a defasagem idade-série. Assim, foram utilizados como aporte teórico: a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1961; 1978; 2010; 2012); a pedagogia crítica de Paulo Freire (1980; 2006; 2010; 2016); Lahire e o sucesso escolar nos meios populares (1997; 2002; 2004); o conceito da aprendizagem mediada de Vygotsky (2010); o conceito de afetividade de Wallon (2001); e, as concepções de Bourdieu (1998; 2003; 2018) sobre a escola.

Como os estudos das representações sociais buscam investigar as representações simbólicas que formam os sistemas de referências dos indivíduos, os quais pautam suas condutas (MOSCOVICI, 1978; CHAMON; CHAMON, 2007; MAZZOTTI, 2008; CHAMON, 2014), é preciso refletir sobre as transformações das práticas educacionais que podem ocorrer a partir de estudos com enfoque psicossocial (MAZZOTTI, 2008). Portanto, apreender as representações sociais dos diretores, professores e alunos em defasagem idade-série possibilita a reflexão e a análise do objeto em pauta.

Considera-se que o estudo das representações sociais de diretores, professores e alunos sobre a defasagem idade-série pode contribuir para a compreensão das práticas educativas relacionadas ao tema. Espera-se que esta pesquisa apresente resultados

conhecimentos que possam ser retratados, tanto para a comunidade científica, quanto para os profissionais da educação a fim de despertar reflexões e iniciativas de enfrentamento à defasagem idade-série.

## 1.5 Organização do trabalho

Na primeira seção deste relato de pesquisa, apresenta-se o problema da pesquisa, os objetivos, a delimitação do estudo e a sua relevância.

O referencial teórico que sustenta a pesquisa constitui a segunda seção. Primeiramente apresenta-se o levantamento dos trabalhos acadêmicos que retratam os conhecimentos já produzidos sobre o tema. Em seguida, o cenário histórico, os aspectos legais no que se refere à defasagem idade-série e as concepções sobre Campo, Habitus e Capital Cultural (BOURDIEU, 1998; 2003). Discorre-se sobre a escola que temos e a escola que queremos, com uma abordagem dialógica da educação (FREIRE, 1980; 2016), (AUBERT, *et al.*, 2016). Por fim, apresenta-se a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2010, 2012; CHAMON, 2003, 2007, 2014; JOVCHELOVITCH, 2007; CHAIB, 2015; JODELET, 1993, 2001, 2009; e, MAZZOTTI, 1994) e sua relação com a educação.

A terceira seção é destinada à descrição dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa: a população e a amostra, os instrumentos utilizados, os procedimentos para a coleta e análise de dados, e o tratamento dos dados. Os dados obtidos foram submetidos a tratamento com auxílio dos *Softwares* SPHINX e IRAMUTEQ e, posteriormente, categorizados por meio da análise de conteúdo.

Na quarta seção são apresentados os resultados e as análises dos dados coletados por meio de entrevistas, questionários, análise documental e registro iconográfico (desenho).

Na última seção, as considerações finais sobre a pesquisa realizada.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção descrevem-se os trabalhos pesquisados sobre o tema defasagem idade-série, representações sociais e educação. Dentre os temas abordados, o contexto educacional atual e o programa REDES.

### 2.1. As pesquisas em defasagem idade-série

No início desta trajetória, realizou-se o mapeamento sobre a temática, caracterizada como “Estado da questão”, que, conforme Therrien (2004), tem como objetivo levar o pesquisador, por meio do levantamento bibliográfico, a registrar como se encontra seu objeto de investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Assim, foi feito um levantamento sobre os temas defasagem idade-série, representações sociais, sucesso e fracasso escolar em artigos, dissertações e teses.

Objetivando o levantamento sobre a temática da defasagem idade-série e as dimensões de tratamento nas pesquisas nos últimos dez anos (2008-2018), foi possível estabelecer um panorama das reflexões e discussões presentes nas produções acadêmicas. A busca por pesquisas relacionadas ao tema da pesquisa foi realizada em abril e julho de 2017 e em outubro de 2018, nas bases de dados *Scielo-Scientific Electronic Library* -, Banco de dissertações MDH e MPE da UNITAU, Banco de teses CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Os descritores pesquisados foram “defasagem idade-série”, “representações sociais de professores”, “representações sociais de diretores”, “representações sociais e defasagem idade-série”, “Sucesso Escolar” e “Fracasso Escolar”. Os resultados alcançados foram refinados, a partir do título e/ou resumo, para seleção dos temas de interesse deste estudo.

Após o refinamento para os descritores “Representações Sociais de professores” e “Representações Sociais de diretores”, “Defasagem idade-série”, “Sucesso escolar” e “Fracasso escolar”, escolheu-se destacar apenas os trabalhos nos quais os conteúdos versassem sobre as temáticas defasagem idade-série, sucesso e fracasso escolar. Foram considerados 19 trabalhos, conforme retratado no Quadro 4. Na busca com os descritores, selecionaram-se trabalhos que revelavam conteúdo de interesse da pesquisadora.

Os trabalhos encontrados são apresentados por descritores e por ordem cronológica decrescente.

Quadro 4: Quantidade de artigos e dissertações e teses por descritores após refinamento

<b>Descritor</b>	<b>Produções</b>
Defasagem idade-série	7
Representações sociais de diretores	0
Representações sociais de professores	3
Fracasso Escolar	5
Sucesso Escolar	4
<b>Total</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A escola pública que conhecemos atualmente universalizou o seu ensino, ou seja, todos têm direito à matrícula escolar, independentemente de cor, gênero, cultura e classe social. Crianças e adolescentes com ou sem deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, crianças e adolescentes com altas habilidades, adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas ou adolescentes com defasagem idade-série precisam estar dentro da escola.

A obrigatoriedade (garantida por lei) possibilita o acesso à educação, mas não é garantia de permanência e sucesso escolar, pois muitas crianças e adolescentes não completam seu percurso escolar e/ou não aprendem o suficiente. É preciso investigar questões relacionadas aos estudantes, no que se refere ao seu cotidiano e suas relações com a vida escolar. É possível que um aluno que esteja passando por uma situação de fracasso escolar receba rótulos e estigmas antes mesmo de chegar a uma sala de aula. Por exemplo, um aluno que, após ficar um período fora da escola (evadido), ao retornar com defasagem idade-série para a escola, receba rótulos de indisciplinado, de defasado, de problemático. A equipe escolar acaba enxergando o aluno, não como ele é, mas pelas representações que lhe são atribuídas (MOSCOVICI, 2010).

Na medida em que as representações sociais estão presentes na cultura e na linguagem, todos os sujeitos estão suscetíveis aos seus efeitos. Apesar de não haver reflexões sobre essas representações, todos são constantemente influenciados por elas. É importante pensar nesse conceito, para entender o fenômeno da defasagem idade-série, que muitas vezes leva o aluno ao fracasso escolar ou, ao contrário, muitas vezes o fracasso escolar leva o aluno à defasagem idade-série.

Desse modo, procurou-se conhecer as pesquisas realizadas nos últimos dez anos (2008-2018) sobre o tema, visando investigar as publicações realizadas na academia por sujeitos interessados em pesquisa, em escola e em educação (Quadro 5).

Quadro 5: Descritor: Defasagem idade-série

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Síntese</b>
LOPES, T.; BIAZON, A.	2016	Conhecer e reconstituir como se deu o percurso escolar de dois alunos matriculados na Educação Básica de uma escola pública municipal com defasagem idade-série.	Os resultados desse estudo indicam que as trajetórias de insucesso são marcadas por diversos fatores sociais, familiares e escolares.
LIMA, M. D. F. M. D.	2016	Contribuir em pesquisas sobre defasagem idade série, por meio de análise da política de correção de fluxo em uma rede municipal.	O estudo revelou que a política de correção de fluxo exige engajamento dos gestores e dos coordenadores pedagógicos no que se refere a conquista da equipe para implementar a política, a adequação do trabalho pedagógico ao atraso escolar, e o trabalho voltado para a autoestima dos alunos.
AVILA, E. R. D.	2016	Compreender como um projeto de classe de aceleração proporcionou aprendizagens para alunos com defasagem idade série.	O estudo revela que o projeto sobre aceleração desenvolvido em um município contribuiu positivamente na aprendizagem dos alunos com defasagem idade-série.
FRISTSCH, Vitelli, R. R. S. C.	2014	Discutir indicadores de qualidade da educação, com ênfase nas taxas de defasagem idade-série.	O trabalho revela que as políticas educacionais referentes a defasagem idade série não são suficientes e, muitas vezes, não são eficazes, pois não consideram as realidades dos alunos.
TRIACA, L. M.	2014	Analisar os fatores associados ao atraso escolar dos adolescentes brasileiros.	Os resultados mostram que fatores socioeconômicos, condições de saúde e características comportamentais são importantes preditores do resultado educacional, e que fatores de risco podem ocasionar a defasagem idade-série.
MARTINS, Tatiane de Fátima Kovalski	2013	Realizar um mapeamento das políticas municipais educacionais no que se refere à defasagem idade-série.	Os resultados mostram que, apesar de haver divulgação dos resultados, as taxas de defasagem idade-série não são tratadas de forma continuada nas políticas educacionais.
RIBEIRO, R; CACCIAMALI, M. C.	2012	Analisar a importância de fatores econômicos, sociais e culturais na permanência dos alunos na escola.	O estudo revela a discussão sobre os fatores sociais e financeiros das famílias de alunos com defasagem idade série e como esses fatores influenciam no cotidiano escolar desses alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da leitura das publicações, notam-se questões relativas às políticas em relação à defasagem, e percebe-se que elas não são suficientes à medida que não consideram as diferenças existentes entre as realidades de seus estudantes (FRITSCH, 2014), pois fatores

socioeconômicos, condições de saúde e características comportamentais são importantes preditores do resultado educacional (TRIARCA, 2014).

Políticas visando diminuir a defasagem idade-série estão presentes no sistema educacional brasileiro desde a década de 1990. Nomeadas como programas de aceleração da aprendizagem, são incorporadas por redes públicas de ensino, de modo autônomo ou com apoio do Ministério da Educação (LIMA, 2016). Os programas de aceleração visam corrigir o histórico de exclusão dos indivíduos, com uma escola que realmente os atenda. Visam corrigir também a falta de investimento na qualidade da educação e do projeto político pedagógico escolar (SOUZA, 2007).

As pesquisas mostraram que, apesar de o sistema brasileiro de educação ter políticas públicas implementadas com o intuito de melhorar a situação dos alunos, principalmente aqueles oriundos de escolas públicas, as dificuldades de aprendizagens permanecem sendo atribuídas como um problema exclusivo do aluno. No que se refere às suas condições cognitivas, emocionais e sociais (LIMA, 2014).

A escola contemporânea precisa passar por uma transformação social e cultural, visando à superação das desigualdades que ocorrem diariamente em sala de aula. A escola precisa favorecer a criação de sentido entre os sujeitos que convivem nos seus espaços, de modo que todos tenham acesso ao aprendizado instrumental e, conseqüentemente, ao sucesso escolar (AUBERT, *et al.*, 2016).

Esses estigmas, essas representações criadas sobre os alunos com defasagem idade-série só começarão a se romper quando as relações ocorridas e vivenciadas no cotidiano escolar forem revistas por meio de espaços reservados para o diálogo igualitário, para a intensificação da convivência e das atitudes solidárias. Assim, novas estratégias de ensino aprendizagem poderão ser repensadas e organizadas para a superação das dificuldades de aprendizagens de todos os estudantes, visando à equidade e à coesão social. Caso contrário, continuará o progressivo aumento de alunos nas escolas públicas em situação de defasagem idade-série e fracasso escolar.

O Quadro 6 apresenta o descritor que trata das pesquisas relacionadas ao fracasso escolar, suas causas e conseqüências.

Quadro 6: Descritor: “Fracasso Escolar”

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Síntese</b>
REGO, M. B. D.	2017	Identificar as práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do “aluno problema”.	A pesquisa-intervenção adotou a cartografia como estratégia metodológica e <i>ethos</i> de pesquisa, buscando analisar o cotidiano e o espaço escolar como local de produção do fracasso à luz dos estudos foucaultianos.
SANTOS, G. F. S.	2016	Investigar os mecanismos ideológicos presentes nas atitudes dos familiares de alunos e ex-alunos que vivenciaram o fracasso escolar	A pesquisa investiga como o Capital Cultural interfere nos mecanismos de reprodução da escola por meio das atitudes de familiares e alunos que vivenciaram o fracasso escolar.
SOBRINHO, S. A	2016	Verificar, por meio da revisão da literatura, os resultados das pesquisas sobre o fracasso escolar.	A pesquisa investigou, por meio da revisão da literatura, o fracasso escolar de crianças do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, trazendo indicadores para a situação de fracasso escolar e possíveis práticas para reverter a situação de fracasso escolar.
SANTOS, M. R. D.	2015	Identificar o perfil racial e o gênero dos estudantes que compõem os quadros de distorção idade-série nas escolas públicas de Ensino Fundamental.	A pesquisa revelou que a incidência dos determinantes do fenômeno fracasso escolar é muito próxima entre os estudantes, independentemente de gênero ou raça.
SANTOS, J. G. R.	2015	Analisar o que se revela do fracasso escolar na instituição de ensino	A dissertação investiga uma criança em situação de fracasso escolar em uma escola por meio dos discursos dos profissionais e dos familiares sobre esta criança e como as representações sociais e estigmas interferem no seu resultado acadêmico.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar as publicações sobre o fracasso escolar realizadas nos últimos dez anos nas bases de dados pesquisadas, foi possível compreender que existe uma preocupação por parte da equipe escolar em relação aos alunos que não conseguem atingir os objetivos propostos. O termo fracasso escolar está intimamente ligado com a reprovação ou retenção, com a evasão e conseqüentemente com a defasagem idade-série. Envolve concepções de ensino e aprendizagem, aspectos estruturais e sociais. Neste sentido, a concepção que uma equipe escolar tem sobre o sistema de avaliação poderá interferir intimamente no percurso do aluno para o sucesso ou fracasso escolar, por isso é necessário conhecer as representações sociais dos professores em relação aos alunos em situação de defasagem idade-série e/ou fracasso escolar (SANTOS,2016).

Ao pesquisar com o descritor “Representações sociais de professores” nas bases de dados de pesquisa *online*, sobre a temática defasagem idade-série, foram encontradas duas dissertações de mestrado e um artigo que estão relacionados com a Teoria das Representações Sociais, com o sucesso escolar e com dificuldades de aprendizagem (Quadro 7).

Quadro 7: Descritores: “Representações sociais de professores”

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Síntese</b>
AMARAL, E. D. B..	2017	Identificar as Representações Sociais acerca do sucesso escolar e medicalização da educação entre professores da rede pública.	A pesquisa buscou identificar as representações sociais de 82 professores sobre o sucesso escolar por meio da triangulação de dados. Os resultados mostraram que os professores representam o sucesso escolar como dedicação, compromisso, trabalho e responsabilidade com que docentes, gestão e discentes têm com o processo educativo.
CORTES, E. I.	2015	Analisar as representações sociais dos professores de escola particular sobre as dificuldades de aprendizagem.	A pesquisa fundamentou-se na Teoria das Representações sociais. Foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários. Os resultados indicaram que as dificuldades de aprendizagem para os participantes estão ancoradas às dimensões pessoais, individuais do sujeito, e a família surge como corresponsável pelos resultados negativos de seus filhos.
MACHADO, L. B; SANTOS, CORDEIRO, A. L.	2015	Investigar as representações sociais dos professores com práticas de sucesso sobre a escola e seus alunos	O artigo identifica as representações sociais de professores considerados de sucesso, tendo como referencial a Teoria das Representações Sociais. A pesquisa foi desenvolvida com 20 professores da Rede Municipal de Recife-PE. Os resultados revelaram que os professores de sucesso têm representações sociais positivas quanto ao potencial transformador da escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Compreender as representações sociais a respeito das dificuldades de aprendizagem é importante, na medida em que essas dificuldades acabam gerando a defasagem idade-série e o fracasso escolar. A dificuldade de aprendizagem é tema atual no debate educacional e social. Nos estudos pesquisados na base de dados da CAPES, os resultados apontam que as dificuldades de aprendizagem para os sujeitos das pesquisas estão ancoradas às dimensões individuais do sujeito, e a família surge como responsável pelos resultados insatisfatórios de seus filhos, ou seja, existe uma tendência de “culpalizar” o aluno e sua família pelo insucesso escolar.

Lahire (1997) compreende o sucesso escolar como um conjunto de situações que envolvem as práticas de escrita, as condições econômicas das famílias dos alunos, a ordem moral doméstica e o modo como é exercida a autoridade familiar e as práticas familiares de escolarização. O percurso do aluno para o sucesso escolar não ocorre de maneira isolada, uma vez que, tanto a escola e sua equipe pedagógica, quanto a família dos estudantes, têm responsabilidades na obtenção do sucesso escolar dos alunos.

É preciso, contudo, ter precauções em relação aos discursos e às afirmativas que se produz, para se correr o risco de ter uma fala carregada de valores negativos, discriminações e comparações entre os alunos de determinados grupos sociais. Assim, quando se trata de

alunos em situação de sucesso ou fracasso escolar, as ações acadêmicas, a visão do professor, o envolvimento da família e a participação ativa do aluno e seu percurso nas atividades escolares precisam ser investigadas.

Os sujeitos apresentam particularidades em suas trajetórias, formam-se por meio de experiências diferenciadas, têm expectativas, ideais, projetam sonhos e esperanças de um futuro melhor na escola, sobretudo aqueles advindos das populações desfavorecidas.

Ninguém quer estar uma situação de fracasso escolar, e mais do que trazer respostas, devem ser feitas perguntas. Essa é uma perspectiva essencial para que se possa entender sobre educação e sobre as pessoas inseridas no processo educacional. Considerando essa perspectiva, foi necessário pesquisar produções acadêmicas sobre sucesso escolar (Quadro 8).

Quadro 8: Descritor: “Sucesso Escolar”

<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Síntese</b>
BRITO, M. V. S. D.	2017	Avaliar fatores que afetam o rendimento escolar no Brasil.	Este estudo avalia o “efeito escola”, que é a proporção da variação do desempenho dos alunos. Os resultados apontaram que os fatores associados ao aluno e sua família são de extrema relevância. Os recursos oferecidos pela escola também são relevantes, pois permitem a adoção de políticas públicas educacionais planejadas de forma mais eficiente.
Cadena-Chala, M. C. y Orcasitas-García, J. R.	2016	Investigar se as atuações educativas de êxito do projeto Comunidade de Aprendizagem influenciam no sucesso acadêmico dos alunos.	Pesquisa realizada dentro do contexto do sistema educacional espanhol. As comunidades de aprendizagem mostraram-se como uma proposta de organização escolar, que promove o sucesso acadêmico e o melhoramento da convivência entre os estudantes. A experiência está concentrada na educação participativa da comunidade, concretizada em todos os seus espaços.
SILVA, C. R. A. D.	2016	Investigar práticas educacionais eficazes evidenciadas pelo considerado “sucesso escolar”.	A pesquisa buscou por meio de um estudo de caso descrever as características de uma escola bem sucedida. Os resultados mostraram que uma escola bem sucedida apresenta um bom clima escolar, liderança pedagógica e um processo de ensino aprendizagem sistematizado.
BARBOSA, Z. R. D. S.	2016	Analisar o sucesso escolar de alunos oriundos de famílias de origem popular, buscando explicar quais mecanismos e fatores são intervenientes nesse processo.	A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com as famílias, e os resultados apontaram que a família surge como principal fator interveniente ao êxito escolar do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora.

O levantamento realizado trouxe a constatação de que o sistema educacional só terá avanços quando cada sistema de ensino realizar esforços no sentido de garantir a elaboração, implementação e acompanhamento de políticas educacionais que proporcionem acompanhamento adequado aos alunos com defasagem idade-série. Apontaram-se as falhas e a possibilidade de caminhos para investimentos, sejam financeiros ou pedagógicos, para

melhoria do sistema (MARTINS, 2013). Para tanto, é preciso compreender as noções de Campo, Habitus e Capital Cultural e o modo como esses conceitos se relacionam com a escola

## **2.2. Defasagem idade-série e a evasão escolar: Campo, Habitus e Capital cultural**

Nos últimos dez anos do século XXI, no Brasil ocorreram avanços significativos nas políticas públicas educacionais:

- A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), fundo que financia a educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. De acordo com o portal do Ministério da Educação, “ [...] essa política promove a redistribuição dos recursos vinculados à educação de acordo com o número de alunos contabilizados por meio do censo escolar” (MEC, 2017).
- Estabelecimento da obrigatoriedade do Ensino Fundamental e sua ampliação de oito para nove anos, com o intuito de “[...] assegurar que as crianças tenham um tempo maior no convívio escolar, mais oportunidades de aprender, na medida em que se antecipa a matrícula de crianças com seis anos no Ensino Fundamental” (MEC,2017).
- Criação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDDE), um programa de repasse financeiro diretamente para a escola, destinado a auxiliar a melhoria da gestão escolar sua gestão
- Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino;
- Estabelecimento da obrigatoriedade da educação básica para a faixa de 4 a 17 anos. A matrícula na Educação Infantil passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade; Elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), um plano que define quais diretrizes, metas e estratégias serão fixadas para a educação na próxima década.

Foram esses marcos legais que definiram a possibilidade de acesso e também que a educação ofertada atendesse à qualidade da aprendizagem do aluno.

Apesar de todos esses avanços, a capacidade do país de propiciar escolaridade mínima obrigatória aos alunos brasileiros vem sendo afetada devido ao excessivo número de repetências e evasões no sistema educacional (IBGE, 2016).

Conforme relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em média 20,3% dos estudantes brasileiros já repetiram pelo menos uma vez no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). O aluno reprovado e submetido a consecutivos fracassos frequentemente fica suscetível ao abandono e à evasão escolar, o que acaba gerando a defasagem idade-série, sendo esse processo um círculo vicioso.

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) tornam obrigatória a matrícula de todas as crianças e adolescentes no Ensino Fundamental; no entanto, é preciso garantir também a permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino.

No Brasil, 88% dos jovens de 15 anos e 83% dos jovens de 16 anos estão matriculados no Ensino Fundamental. Apesar disso, o percentual de adultos de 25 a 64 anos não concluintes dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 17%, e a proporção de adultos de 25 a 34 anos de idade não concluintes do Ensino Médio é próxima de 40% (INEP, 2017). Constata-se, pois, que uma significativa parcela dos adolescentes em algum momento de seus percursos escolares abandona a escola, ficando em posição de desvantagem frente àqueles que não apresentam defasagem idade-série (INEP, 2017).

A maioria dos estudantes não abandonam a escola de um dia para o outro, visto que alunos suscetíveis ao abandono escolar apresentam primeiramente um número elevado de faltas. Assim sendo, a equipe escolar tem o dever de utilizar-se de todos os recursos disponíveis para garantir a permanência dos alunos no ambiente escolar. Esgotados os recursos, a escola deve informar o Conselho Tutelar do município os casos de alunos com faltas excessivas sem justificativas e os casos de evasão escolar (BRASIL, 2016).

Essa medida tem respaldo na Lei nº 10.287, de 20 de setembro de 2001, que acrescentou ao art.12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a seguinte redação:

VIII - notificar ao Conselho Tutelar do município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dispõe:

Art.56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: II - Reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III - elevados níveis de repetência.

E, por fim, o artigo 205, da Constituição Federal do Brasil afirma que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É evidente que o Estado, o município, a família, a escola e as redes de proteção (Conselho Tutelar, CRAS, entre outras), devem atuar juntas, no sentido de unirem forças para resgatar os alunos com defasagem idade-série e/ou evadidos, criando meios para que retornem para o convívio escolar. Caso contrário, o fracasso escolar continuará como realidade de uma considerável parcela da sociedade.

Patto (1997, p. 238) afirma que a evasão é uma consequência do fracasso escolar e que apesar de ser um problema social, tem sua principal causa dentro da escola:

Neste contexto sem ignorar as questões extraescolares não se pode deixar de enfrentar que o fracasso escolar, bem como a evasão, constitui um problema pedagógico. É no estudo do cotidiano da escola que vários autores têm apontado possibilidades concretas de transformação de suas práticas, como forma de enfrentamento problema.

De fato, o sistema educacional precisa modificar a sua função de produção de “escolarização” do indivíduo, pois essa forma de educação parte de um padrão preestabelecido que considera que todos os indivíduos “são iguais”. Ignoram-se as realidades pré-existentes que levam os alunos a terem maior ou menor habilidade frente à cultura acadêmica formal. Bourdieu (1998, 1998, p. 41) afirma que cada pessoa chega à escola com um capital cultural:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

As crianças das camadas populares chegam até a escola com um capital cultural diferente daquele que é proposto na escola, que apresenta aos sujeitos um mundo erudito e “culto”. Assim, promove saberes opostos aos que são vivenciados pela realidade social de uma parcela da sociedade, não gerando, assim, uma identidade cultural. Por meio de seu discurso igualitário, oferece um único tipo de educação para todos, o que acaba gerando um distanciamento entre os alunos das camadas populares e os conhecimentos produzidos por ela:

[A língua escolar] só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas. De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres (BOURDIEU, 1998, p. 46).

Para compreender a dinâmica escolar, é preciso analisar o conceito de campo. Segundo Bourdieu (2003) o campo é o universo em que estão inseridos agentes e instituições, um microcosmo submetido a leis sociais mais ou menos específicas. A instituição escolar, que está dentro de um campo, possui certa autonomia, porém está inserida em uma sociedade, que tem seus valores, normas e costumes preestabelecidos. É um local de disputa entre os sujeitos que o ocupam, lutando por determinadas posições por meio de capitais específicos. Lahire (2002, p. 47), com base na obra de Bourdieu, faz uma descrição de campo e apresenta suas características. Aqui, apresenta-se uma relação das características apontadas pelo autor com as características da escola:

- A. Campo (escola) é um microcosmo inserido em um macrocosmo (sociedade);
- B. Cada campo (escola) possui regimentos e desafios próprios, irreduzíveis às regras do jogo ou aos desafios dos outros campos (o regimento e a organização da escola não são os mesmos de um clube);
- C. Um campo (escola) é um local estruturado de posições (cada indivíduo, dentro da escola, assume um papel, com funções hierárquicas de poder);
- D. A escola, como campo, é um espaço de lutas entre os diversos sujeitos, que ocupam variadas posições;
- E. As lutas ocorrem em decorrência da necessidade da apropriação de um capital específico do campo (a escola possui um capital cultural acadêmico, e aquele que o domina exerce uma relação de poder);

- F. O capital é desigualmente distribuído dentro do campo, surgindo os dominantes e os dominados (as crianças das camadas populares não possuem o mesmo capital cultural que os demais, estando sempre suscetível à dominação dos demais sujeitos, e são sempre marginalizadas, dentro do ambiente escolar);
- G. A desigualdade na distribuição do capital legitima a estrutura do campo (escola), ou seja, no discurso da igualdade assumido pela escola, as desigualdades e as relações de poder se perpetuam, pois o aluno com defasagem idade-série continuará excluído no interior da escola;
- H. A escola tem um habitus (sistema de disposições incorporadas). Somente os alunos que tiverem o tipo de postura ou comportamento social que a escola propaga conseguirão se manter nela; e
- I. A escola possui uma autonomia relativa, na medida em que ela está inserida na sociedade. Assim, os alunos de camadas populares, marginalizados na sociedade, dificilmente terão espaços de atuação e transformação dentro da escola.

Constata-se que a escola é um campo, pois em sua estrutura (BOURDIEU,1998) estão definidos: categorias profissionais, currículos mínimos, diretrizes curriculares, legislação específica, regimentos, comportamentos esperados. Nesse campo está o aluno com defasagem idade-série, e no modelo na qual está configurada a escola, não faz sentido para ele e para sua família. Isso acaba gerando desinteresse de ambas as partes, e aquilo que não tem sentido é facilmente abandonado. Não se deve atribuir às famílias dos alunos com defasagem idade-série a culpa pelo descrédito na escola, pois muitas de suas ações, conforme afirma Bourdieu, são frutos de seu capital cultural:

O capital cultural e o ethos, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Ainda que o êxito escolar, diretamente ligada ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola (BOURDIEU, 1998, p. 50).

O capital cultural é um exercício do indivíduo sobre ele mesmo, com suas particularidades, e se constitui em um Habitus. Sobre esse conceito elaborado por Bourdieu, Vasconcellos (2002, p. 77) explica:

O Habitus é uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O Habitus traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas.

Embora a definição de habitus seja difícil, é possível dizer que se trata de um meio que permite compreender a relação entre o sujeito e o campo. O Habitus não é um conceito imutável, pois está em constante transformação. É possível relacioná-lo a uma matriz cultural que influencia a maneira como os indivíduos observam o mundo, a partir dos comportamentos que já estão imbuídos na sociedade. Setton (2002, p. 60) afirma que:

Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano.

A partir do conceito de habitus, percebe-se que, na relação entre o sujeito e a sociedade, o individual e o subjetivo são sociais na medida em que sofrem as influências do campo em que estão inseridos. Assim, o adolescente com defasagem idade-série é educado a se ajustar aos comportamentos de reprodução social do campo em que vivem, sendo a escola um desses campos (BOURDIEU, 1998).

O conceito de habitus tem estreita ligação com o conceito de capital cultural, visto que, por meio, torna-se possível analisar as situações de classe em uma sociedade. O conceito de capital cultural serve para indicar as maneiras como a cultura interfere nas condições de vida dos sujeitos, e a família é encarregada da transmissão desse capital. Grosso modo, capital cultural é o conjunto de valores, conhecimentos e conceitos de uma pessoa, pois indica acesso aos conhecimentos e informações ligados a uma cultura própria.

Para Bourdieu (1998), o capital cultural é visto como um instrumento que o grupo dominante utiliza para legitimar seu poder. Isso porque exerce um poder simbólico sobre as camadas populares da sociedade. Assim, como os alunos das camadas populares, entre eles aqueles com defasagem idade-série, não possuem familiaridade e sensibilidade adquirida com o habitus de um certo tipo de conhecimento e/ou vivência (como exemplo, apreciação de obras de arte), estarão socialmente distantes e despreparados para conviver e atuar na escola.

Até aqui, percebe-se que o capital cultural proposto e vivenciado na escola está relacionado com a reprodução das distinções de classe, ou seja, os desfavorecidos têm uma tendência a abandonar a escola, e os demais, uma tendência a progredir. Apesar de ver a escola como reprodutora da sociedade, Bourdieu afirma que, por ser um campo, a escola é um

lugar onde se manifesta a luta de classes; portanto, ela é capaz de propiciar transformação, por intermédio dos sujeitos que nela atuam e que são conscientes do que ela pode reproduzir ou produzir. A escola pode favorecer oportunidades para que se instale em seu cotidiano um ambiente cultural que garanta equidade de oportunidades educacionais que independam das condições sociais dos sujeitos que a frequentam (AUBERT, *et al.*, 2016).

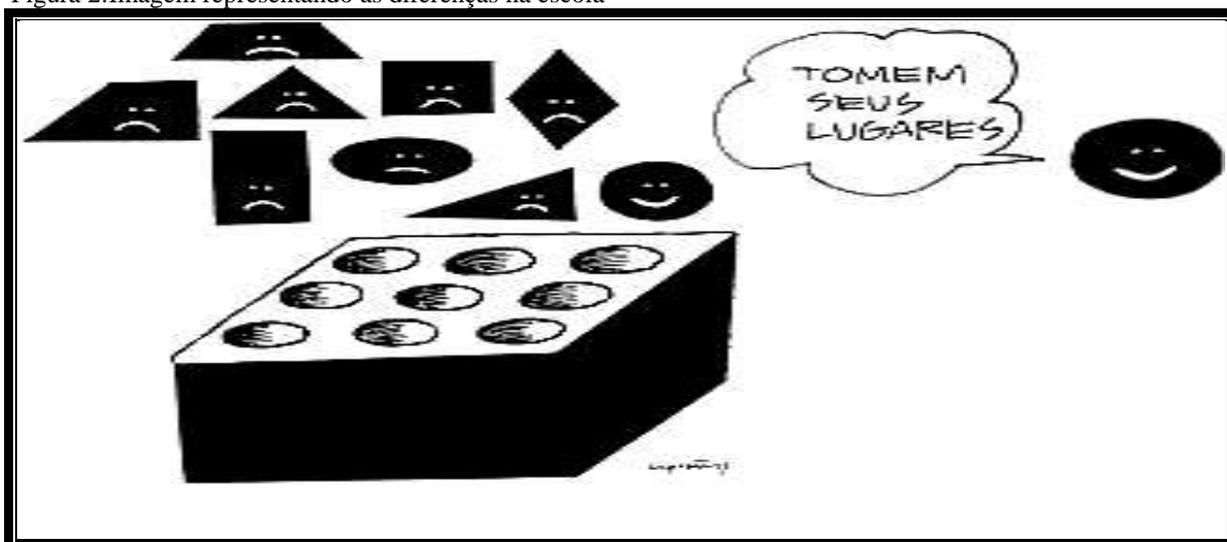
É urgente pensar a escola como um espaço de construção social que considere os conhecimentos relacionados à cultura do local onde está inserida, que priorize estratégias e conhecimentos relacionados com uma concepção humanista, dialógica, democrática e menos seletiva. Portanto, é preciso refletir sobre a escola que se tem e a escola que se quer.

### **2.3. A escola que temos e a escola que queremos: em busca de uma educação dialógica**

Entende-se que há necessidade de se posicionar contrariamente à solução simplista dos problemas educacionais, que responsabilizam o aluno e seu ambiente familiar ou atribuem a culpa do fracasso à prática docente do professor. Procura-se analisar, aqui, de que forma a política educacional e sua relação com a economia e com as condições reais da instituição social denominada escola, e também com as condições de trabalho dos professores, interfere nos resultados educacionais. Acredita-se que o fracasso escolar vivenciado pelo aluno com defasagem idade-série só pode ser analisado mediante uma variedade de dimensões, principalmente aquelas relacionadas com as condições de poder (FREIRE, 2016).

Apesar de tudo, percebe-se que a escola é um ambiente transformador, e que por seu intermédio é possível superar as desigualdades, valorizando o convívio respeitoso na diferença e na diversidade. A Figura 2, que representa as diferenças na escola, é um exemplo de que as imagens falam por si mesmas. É um jeito de ver o mundo, de expressar aquilo que as palavras não conseguem representar. Utilizar imagens para entender o sistema educacional é um recurso válido, pois atualmente a imagem ocupa os mais variados ambientes. Assim, neste texto são utilizadas imagens, para demonstrar como a escola atual ainda reproduz as desigualdades socioculturais.

Figura 2: Imagem representando as diferenças na escola



Fonte: Freire (1980, p. 72).

Os seres humanos são diferentes em diversos aspectos. Neste mundo globalizado, repleto de diferenças, a escola não considera as diferenças entre seus alunos; ao contrário, trata todos eles do mesmo modo: livro didático igual para todos, mesmo ritmo de trabalho, a mesma avaliação e o mesmo tempo de aula. Mantoan (2003, p. 31) afirma que:

As diferenças de classe social, idade, gênero, capacidade intelectual, raça, interesses entre os alunos como chave do aprimoramento do ensino e do sucesso na aprendizagem acadêmica são ainda parcialmente aceitas e constituem um forte impacto no conservadorismo dos sistemas educacionais, que insistem na eliminação dessas diferenças para melhorar a qualidade do ensino em suas escolas.

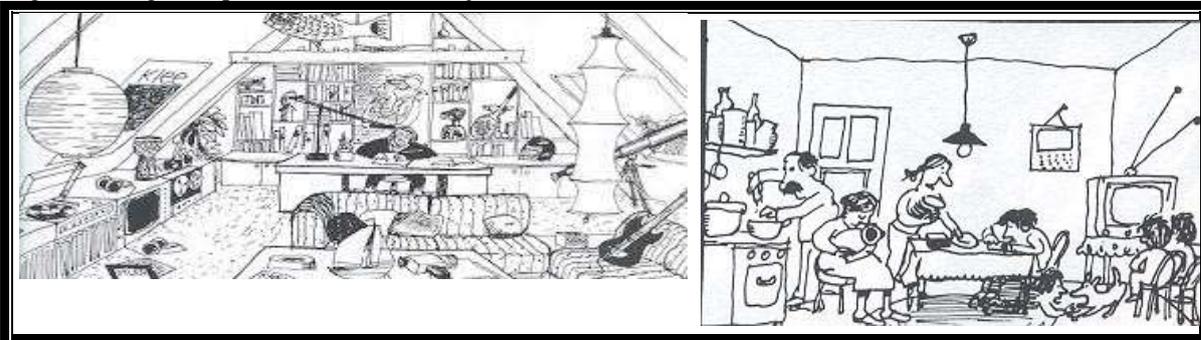
A maioria das escolas ainda se pauta em um ensino compartimentado: os alunos são separados em classes por faixa etária, o ritmo da aprendizagem é definido pelo tempo cartesiano, com divisão por horas aula de cinquenta minutos, nas quais o conhecimento é fragmentado por disciplina que, na maioria das vezes, não guarda relação com as demais disciplinas. O professor é centralizador/detentor do conhecimento e o aluno é um agente passivo, nesse processo. O processo de ensino aprendizagem requer equilíbrio entre o ensino padronizado e a aprendizagem individual. O ensino padronizado atende o coletivo, mas não é suficiente para satisfazer as necessidades individuais (FREIRE, 2016).

Parece que a educação está sempre chegando atrasada. As concepções de ensino que permeiam as salas de aula foram elaboradas para sociedades industriais, que já não existem mais. Há necessidade de concepções que tenham relação com os desafios propostos pela sociedade do conhecimento e da informação (AUBERT, *et al.*, 2016).

Ao chegar à escola a criança traz consigo atitudes, valores, hábitos e vivências que refletem o ambiente familiar em que vive e seu contexto social. Bourdieu (1998) formulou, a partir dos anos 1990, uma teoria sobre o problema das desigualdades escolares, oferecendo um modo de interpretação da escola e da educação. Ele demonstra que a escola passa a ser vista como um local de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, em vez de constituir um espaço de igualdade de oportunidades e justiça social. Para Bourdieu, os alunos são atores socialmente construídos que trazem consigo uma bagagem social e cultural que ele nomeia capital cultural (BOURDIEU, *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012).

A Figura 3 apresenta duas imagens. Na primeira delas, um garoto em sua residência, estudando em um ambiente propício, sozinho, concentrado, em uma mesa própria para estudo. Nesse ambiente percebe-se, à disposição do estudante, livros, instrumentos musicais, materiais esportivos e de pesquisa. Na imagem seguinte, outro garoto está estudando em um ambiente que serve para assistir à televisão e para realizar as refeições. Vários membros da família ocupam o mesmo espaço. Ao mesmo tempo em que o garoto está estudando, duas crianças assistem à televisão, um bebê chora no colo da avó, o pai prepara a refeição e a mãe arruma a mesa.

Figura 3: Imagens representando as diferenças sociais



Fonte: Freire (1980, p. 73).

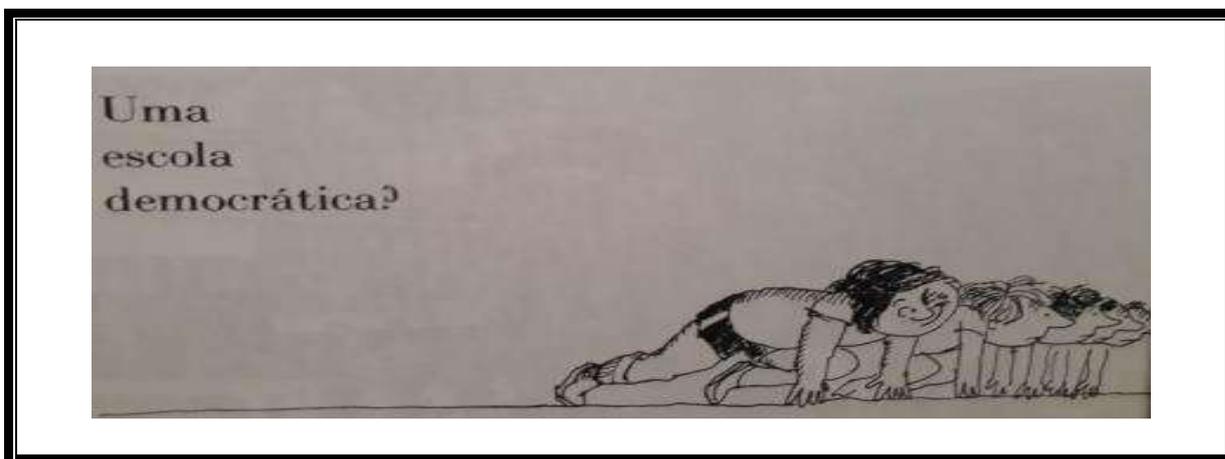
Um contexto social que oferece um capital cultural privilegiado tem identificação com os saberes que a escola produz, pois o ambiente escolar não é neutro, na medida em que caminha para perpetuação das crenças, valores e conceitos dos grupos dominantes. Já as crianças desprovidas de capital cultural sentem, conforme citam Freire *et al.* (1980, p. 75): “[...] grande estranheza diante da linguagem, normas e valores da escola, que são totalmente diferentes daquelas a que estão habituadas [...]”.

Nesse contexto estão os alunos com defasagem idade-série, que possivelmente se sentem perdidos diante da falta de sentido e de utilidade do conhecimento que é produzido na

escola, pois não apresenta esse capital cultural consolidado. Assim, os alunos acabam vivenciando experiências sucessivas de repetência que o colocam em uma situação de fracasso escolar. A escola cobra que os alunos sejam capazes de se comportar, ler, escrever, que sejam curiosos, participativos, que cumpram as regras e realizem as atividades propostas, exigências que só podem ser atendidas por aqueles que tiveram essas vivências em seu ambiente familiar.

Considerando o pressuposto de que cada criança tem um ponto de partida (Figura 4) quando chega à escola, na medida em que algumas vivem em um meio social privilegiado e outras em um meio social desfavorecido, como garantir que todas tenham acesso a uma educação de qualidade?

Figura 4: Imagem representando ponto de partida dos alunos



Fonte: Freire (1980, p. 32).

Segundo Bourdieu (1998, p. 51):

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos que o ensino transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Assim, tratando educacionalmente de modo igualitário, em direitos e deveres, os que são diferentes, o sistema educacional privilegia somente os que já são privilegiados. O objetivo escolar ao final de um ano letivo é igualar todos os alunos em conhecimentos a um padrão que é estabelecido para aquele ano escolar por meio de um planejamento. Os que não se adequarem serão retidos. (AUBERT *et al.*, 2016).

Segundo Bourdieu, a escola proporciona a todos o mesmo tratamento, todos assistem à mesma aula, todos fazem a mesma avaliação, todos obedecem às mesmas regras, porém não têm a mesma chance, pois alguns alunos chegam à escola em condições menos favoráveis do que outros (BORDIEU, *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012, p.2 3).

Paulo Freire, em suas publicações, fez uma crítica ao sistema educacional, intitulado-o de educação bancária. Esse tipo de educação, segundo Freire (1996, p. 57) é aquela na qual:

[...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Essa educação supõe uma relação vertical entre professor e aluno, pois o professor é aquele que tem o conhecimento e o aluno apenas o recebe. Suprime-se, nesse processo, a propriedade criativa do aluno, ao incentivar a dependência, em vez de promover a autonomia, e a ingenuidade, em vez da criatividade (FREIRE, 1996).

Em contraposição a esse tipo de educação, buscando indícios para responder ao questionamento apresentado anteriormente, observe-se em Freire a concepção de uma educação libertária, que busca romper com a relação oprimido/opressor:

[...] educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1996, p. 58).

A educação libertária permite o alcance de uma educação com estratégias de ensino e convivência social baseada na problematização da realidade, para que alunos e professores possam atuar criticamente sobre ela. Uma educação tida como práxis à reflexão e ação do ser humano, proporcionando ao aluno a construção de uma consciência crítica sobre o mundo (FREIRE, 1996).

O princípio democrático de uma escola para todos deverá se pautar em uma educação que se especialize nas diferenças. A escola contemporânea precisa propiciar espaços para cooperação, diálogo, criticidade, criatividade, oferecendo recursos para que os alunos consigam agir sobre seu meio, garantindo tempo para que todos possam aprender por meio de um currículo escolar que reflita sobre o meio social, estimulando o trabalho coletivo e diversificado e o pensamento crítico (AUBERT *et al.*, 2016).

Os alunos merecem o que há de melhor. Como a aprendizagem ocorre por meio das interações (VIGOSTKY, 2010) em todos os espaços possíveis, na rua, em casa, na escola, são necessárias concepções de aprendizagem que ultrapassem os muros da escola, com base interdisciplinar e dialógica.

Segundo Aubert *et al.* (2016, p. 25), “[...] a concepção de aprendizagem dialógica é baseada em todos os seus aspectos, nas melhores teorias e práticas da atualidade [...] Esta é a principal característica da aprendizagem dialógica, a interação e a comunicação como fatores-chave do aprendizado”.

A globalização e o avanço da tecnologia possibilitaram à sociedade novas oportunidades de relacionamento e de diálogo, e os diversos tipos de informação e conhecimento são públicos e gratuitos. Esse fenômeno está presente nas escolas. Assim como o estudante tem acesso à informação e ao conhecimento antes de ir para a escola, o modo como se aprende e como se ensina está em processo de rupturas.

A concepção comunicativa da aprendizagem dialógica utiliza-se de contribuições de diversos teóricos, como: Chomsky (1960) – Teoria da Gramática Universal; Habermas (2001) – teoria da ação comunicativa; Vygotsky (1995) – teoria sociocultural do desenvolvimento da aprendizagem; Mead (1973) – teoria do interacionismo simbólico; Bruner (1988) – a educação como um processo dialógico; Rogoff (1993) – teoria sobre o pensamento na interação; Wells (2001) – o diálogo como eixo central na educação; Freire (1997) - teoria da ação dialógica; e, Bakhtin (1989) e seu conceito de dialogismo (AUBERT *et al.*, 2016).

Sobre a aprendizagem dialógica, Aubert *et al.* (2016, p. 137) afirmam:

A aprendizagem dialógica é produzida em diálogos igualitários, em interações nas quais é reconhecida a inteligência cultural de todas as pessoas e que são direcionadas à transformação dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e todas.

Essa concepção está fundamentada em sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

O diálogo é igualitário quando é respeitoso e independente das relações de poder, gênero, sexo, cultura. Traz para a escola a participação do alunado e da comunidade, e por meio dele todos têm vez e voz. A concepção de inteligência cultural refere-se aos diversos tipos de saberes, culturas e habilidades diferentes das que são encontradas na escola, mas necessárias para o desenvolvimento integral dos alunos. A concepção de transformação é aquela que vê a escola como um local onde as interações devem ser ampliadas. Na medida em que a escola abre as portas para a comunidade, ela muda, não só seu interior, mas todos que vivem nela e ao seu redor (AUBERT, *et al.*, 2016).

A dimensão instrumental está relacionada com aquilo que é definido como currículo para os alunos, pois há que se ter altas expectativas sobre seus resultados. A criação de sentido legitima-se no fato de que a escola precisa ter sentido para todos. Assim sendo, é preciso diminuir a distância cultural, incorporando novas culturas e linguagens nas salas de aula (AUBERT, *et al.*, 2016).

A concepção de solidariedade corresponde à urgência da união de todos os agentes educativos no comprometimento com o desenvolvimento dos alunos, superando as desigualdades sociais e o individualismo. E, por fim, a concepção de igualdade de diferenças que busca superar o discurso do politicamente correto e que proporciona situações reais de interações baseadas na multiculturalidade (AUBERT, *et al.*, 2016).

Freire (2016), afirma que a educação deve ser problematizadora e libertadora, tendo a dialogicidade como sua essência. Para ele, o professor precisa ser um educador humanista, um revolucionário, um companheiro dos alunos. Deve possibilitar o pensar autêntico, pois somente por meio da comunicação e do diálogo a vida humana tem sentido. Os educandos precisam ser chamados a conhecer, para que sejam investigadores críticos e desenvolvam seu poder de compreensão do mundo.

O diálogo é visto por Freire (2016) como um encontro dos homens mediatizados pelo mundo; por isso, o diálogo é uma exigência existencial. A escola precisa conhecer e entender a visão de mundo de todos que a frequentam, para posteriormente definir seu currículo.

Marková (2017, p. 151) afirma que na interação dialógica não existe a possibilidade de se permanecer neutro. Para ela, “[...] mesmo a não resposta é uma resposta”. Assim, conhecer e acreditar no aluno com defasagem idade-série é uma condição indispensável para se realizar mudanças. Se o professor e a escola acreditarem no potencial do aluno, ela aproxima-se aproximam-se e passam a conhecer seus passos, suas dúvidas, para apoiá-lo cada vez mais.

Segundo Freire (2016, p. 97), “[...] a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ação cultural para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles”. Assim, a educação problematizadora e dialógica aqui proposta é reflexiva, deve ser realizada junto com o aluno, que vai desenvolvendo seu poder de compreensão de mundo por meio de relações dialógicas que estão em constante transformação.

A sociedade mudou, as pessoas mudaram, mas a escola continua com a mesma didática do século XIX. As comunidades científicas e as universidades têm contribuído com pesquisas em educação. A concepção de aprendizagem dialógica é uma das muitas contribuições que perpassam o campo acadêmico e que são passíveis de promover a superação da defasagem idade-série e do fracasso escolar em nosso país, pois podem mudar a prática classificatória da escola e as representações sobre os alunos que são excluídos no interior da escola. Diante disso, é preciso conhecer quais são as representações sociais elaboradas sobre a defasagem idade-série.

## **2.4 A Teoria das Representações Sociais**

Neste tópico busca-se o apontamento teórico sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici. Acredita-se que as representações sociais dos diretores, professores e alunos sobre a defasagem idade-série interferem no desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Por esse motivo, o estudo desta teoria fornece elementos para a análise dos dados coletados nas escolas em que se realizou esta pesquisa.

De acordo com Vygotsky (2010), as habilidades cognitivas do indivíduo acontecem por meio de sua história social e acabam se constituindo de acordo com o desenvolvimento histórico-social de sua comunidade. Dessa maneira, elas são produtos das atividades realizadas por meio de hábitos sociais e culturais. Como o sujeito está inserido em diversos grupos sociais, nos quais interage com os demais sujeitos, é por meio do grupo que se constituem valores, normas de convivência, conceitos e diversos tipos de representações.

O conceito de representação coletiva foi trabalhado nos estudos sociológicos por Durkheim (1858-1917), a partir da formulação teórica sobre as representações coletivas; portanto, as representações não seriam apenas uma construção individual e não ocorreriam de maneira isolada (DIAS, 2014).

Fundamentado na teoria de Durkheim sobre representações coletivas, Moscovici iniciou estudos sobre o conceito e elaborou a teoria das representações sociais, que está apresentada na próxima subseção.

### **2.4. 1 A origem e o conceito da Teoria das Representações Sociais.**

Nesta subseção, aponta-se a origem das representações sociais e sua definição a partir dos autores Moscovici, Chamon e Jodelet. O estudo das representações sociais constitui uma teoria científica de caráter interdisciplinar que tem como alicerce os conceitos de representação que surgiram na filosofia e que foram incorporados aos campos da psicologia e sociologia. (CHAMON, 2003).

Fundamentado na teoria de Durkheim sobre representações coletivas, Moscovici iniciou estudos sobre o conceito e elaborou a teoria das representações sociais.

A teoria das representações sociais foi proposta por Serge Moscovici quando da elaboração de sua tese de doutorado, mais tarde publicada em livro sob o título “A psicanálise, sua imagem e seu público” (1961). O autor buscou identificar as representações sociais da psicanálise, analisando como um grupo se apropria de um conhecimento, apreendendo-o e transformando-o em uma modalidade de conhecimento (MOSCOVICI, 1978). Em seus estudos, Moscovici convalidou a interdependência entre os fenômenos sociais e psíquicos, pois ambos se relacionam. Ele partiu do princípio de que determinados eventos psicológicos têm origens sociais, da mesma maneira que os fenômenos sociais podem estar enraizados psicologicamente (CHAMON e CHAMON, 2007).

Segundo Dias (2014, p. 54):

[...] Moscovici (1978, 2010, 2012) faz inicialmente a distinção entre representação social e os conceitos de natureza sociológica: mitos, ciência e ideologia. Como eram estudadas à época, essas três formas distintas de conhecimentos seriam responsáveis por fornecer os estímulos externos, os quais acarretariam numa resposta psicológica (interna) por parte dos indivíduos. Comprova, assim, que não há separação entre o universo externo e o universo interno, pois o estímulo e a resposta se formam numa relação de interdependência entre o sujeito e seu ambiente.

Moscovici apresenta o conceito de representações sociais afirmando que “[...] em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”

(MOSCOVICI, 1978, p. 26). Assim, Moscovici (2012, p. 27) postula que “[...] uma representação é sempre de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa”.

Como define Jodelet (2001, p. 22):

[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outros, do conhecimento científico. Entretanto é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

De acordo com Chamon e Chamon (2007), baseados nos estudos de Abric (1994), as representações sociais possuem quatro funções essenciais: a função de saber, a função de orientação, a função de justificação e a função identitária. Possuem a função de saber porque possibilitam conceber a forma como as pessoas adquirem conhecimentos e os relacionam com seus valores. Compreendem a função identitária porque as pessoas estão inseridas em um determinado grupo social. Possuem a função de orientação porque guiam as práticas e o comportamento. E, por fim, a função de justificação, porque as representações sociais permitem justificar as decisões e certos tipos de comportamento.

O estudo das representações sociais permite ver a prática social e as relações nas quais os sujeitos estão em constantes interações, partilhando conhecimentos. Elas estão unidas ao fazer vivenciado em um domínio social. Sob esse aspecto, as representações sociais – que estruturam esse compartilhamento de significados e que são estruturadas por ele – estabelecem a inter-relação com as práticas sociais, e essa é uma das razões fundamentais para seu estudo (CHAMON, 2014).

### **2.4.2 Representação Social: funções e processos**

Moscovici (2012), ao desenvolver a teoria das representações sociais, demonstrou que existem dois universos diferentes (“universo retificado” e “universo consensual”), mas que ambos atuam conectados. Essa conexão é necessária, pois por meio dela os sujeitos que em seu cotidiano enfrentam diversas situações, baseados em seus conhecimentos (senso comum) conseguem compreender e organizar o ambiente social em que vivem.

Moscovici, em sua pesquisa, procurou comprovar que os fenômenos sociais e psicológicos se relacionam entre si, identificando dessa forma os conceitos de “universo retificado” e “universo consensual”. O universo retificado refere-se a algo que não pode ser

modificado, e o conhecimento científico é o seu representante. Já o universo consensual abre espaço para o conhecimento do senso comum, em que o indivíduo e a sociedade se transformam mutuamente. Trata-se de um processo dinâmico e participativo, permeado por diversos saberes. Sobre esses dois universos, Moscovici (2010, p. 49-50) explica:

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano [...] o ser humano é aqui, a medida de todas as coisas. [...]. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade.

Comparando esses dois universos, Moscovici (1978) constata que as pessoas utilizam conhecimentos de inúmeras origens, visto que as práticas diárias e as comunicações se baseiam em conhecimento de um âmbito que é compartilhado pelas pessoas de um grupo social.

O universo reificado é imutável, inerente aos pensamentos e desejos dos sujeitos, e “[...] as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado [...]” (MOSCOVICI, 2010, p. 52). Já o universo consensual possibilita trocas entre os sujeitos e o ambiente em que vivem, e atua juntamente com o universo reificado, na medida em que os sujeitos utilizam dados empíricos para realizar seus julgamentos e opiniões.

Assim, Moscovici buscou, em seus estudos, resgatar os saberes cotidianos, pois considera que “[...] quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga a sociedade, ou os indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar” (MOSCOVICI, 2010, p. 322).

As representações sociais são fenômenos que envolvem aspectos sociais e psicológicos. Ocorrem por meio da conexão entre universo reificado e consensual e estão relacionadas com um objeto e com um sujeito. Mas como de fato se formam as representações sociais? Moscovici (2012) afirma que dois processos interdependentes formam as representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

A ancoragem, segundo Chamon (2007, p. 135), tem a função de “[...] realizar a integração cognitiva do objeto representado num sistema de pensamento preexistente”, proporcionando uma “[...] integração cognitiva do objeto representado dentro de um sistema de pensamento preexistente. Desse modo, os novos elementos de saber são colocados em uma rede de categorias mais familiares”. Em outras palavras, é um processo que transforma algo desconhecido em conhecido.

Chamon (2007, p. 38) destaca as três modalidades de ancoragem descritas por Doise: psicológica (que diz respeito às crenças e/ou valores), sociológica (o modo como as relações simbólicas entre os grupos intervêm na apropriação do objeto) e psicossociológica (o modo como os sujeitos estão situados nas relações sociais de um campo).

A objetivação, segundo Chamon (2007, p.133) é “[...] o processo que torna concreto o que é abstrato, que materializa a palavra, que transforma o conceito em coisa e os torna intercambiáveis”. Dessa forma, o processo de objetivação proporciona a conexão do subjetivo com o material e com o objetivo.

Os processos de ancoragem e objetivação proporcionam a um grupo social o equilíbrio diante daquilo que é novidade, pois todo conhecimento, quando é novo, precisa ser assimilado, o que acaba gerando ação e reação frente ao que é diferente.

As representações sociais são fenômenos; porém, como identificar um fenômeno como representação social? Moscovici (2012) descreve que as representações sociais demandam três dimensões para seu surgimento: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A dimensão da atitude diz respeito à orientação recebida por um determinado grupo em relação a um objeto (MOSCOVICI, 2012). Chamon e Chamon (2007, p. 133) afirmam que “[...] a atitude exprime uma orientação geral com respeito ao objeto de representação e o posicionamento afetivo dos atores sociais em relação a esse objeto”. A dimensão da informação refere-se aos conhecimentos de um determinado grupo em relação a um objeto, e a dimensão do campo de representação, ou imagem, refere-se às opiniões que um determinado grupo tem sobre um objeto.

Os conhecimentos compartilhados pelo grupo são os que interessam aos estudos das representações sociais. Constata-se, assim, que o objeto desta pesquisa aborda as condições necessárias para uma ação representacional na medida em que o objeto é ausente e representa um compromisso do grupo em entender por que tantos alunos apresentam defasagem idade-série no meio educacional.

Desta maneira, procurou-se compreender como as representações sociais estão no contexto educacional e em que medida se relaciona com a educação e com o sistema educacional. Ponderações sobre esse aspecto estão apresentadas na próxima seção.

### **2.4.3 A Teoria das Representações Sociais e a educação**

A educação, conforme aponta a Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), é um direito do indivíduo. Assim, crianças e adolescentes devem ter garantido seu atendimento e sua permanência na escola com qualidade. Nessa perspectiva, é urgente considerar além das necessidades de cada sujeito, as necessidades dos grupos sociais, no que se refere às suas singularidades e particularidades.

Na escola, espaço efetivo de aprendizagem da leitura e da escrita, da Matemática, das Ciências e Artes, os educadores, mais do que transmitir conhecimentos, devem proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades e competências, assim como seu desenvolvimento pessoal.

Os processos de ensino aprendizagem, de acordo com Chaib (2015), historicamente têm sido investigados por teorias cognitivas e por teorias do desenvolvimento da psicologia (behaviorismo, cognitivismo e construtivismo social). Este estudo busca investigar a escola e o processo de ensino aprendizagem dos alunos com defasagem idade-série por perspectivas externas a esses paradigmas psicológicos.

Entende-se a teoria das representações sociais como um estudo psicossocial do conhecimento e da comunicação, portanto essencial para se discutir sobre educação, uma vez que, com a globalização, o advento da sociedade da informação e o multiculturalismo, surgem novas tecnologias educativas. A aprendizagem deixa de ser um ato privado, exclusivo, e passa a ser compartilhada, pelo senso comum, pelos meios de comunicação e pela escola (CHAIB, 2015).

O estudo das representações sociais, portanto, é um meio eficaz para entender a prática educativa, pois se investiga, por meio delas, como se originam e funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar indivíduos e grupos com o intuito de interpretar os acontecimentos da vida cotidiana. Por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (MAZZOTTI, 1994).

As representações sociais integram aquilo que é novidade para o sujeito e o que é aceitável para todos. Por meio das representações sociais é possível orientar o processo de comunicação na perspectiva do ensino aprendizagem, na medida em que definem a postura e as atitudes dos sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Segundo Gilly (2001), as representações sociais são importantes no meio educacional na medida em que explicam os mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam em seus resultados. Ele afirma que:

Dada à importância crucial que lhe atribuem as diferentes partes envolvidas – administradores e dirigentes centrais, agentes do sistema e usuários – o fracasso escolar e as desigualdades sociais face à escola estão entre os temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações que sustentam os diferentes discursos a seu respeito (GILLY, 2001, p. 322).

Neste sentido, é possível incluir a defasagem idade-série como objeto de estudo das representações sociais tendo os diretores, os professores e os alunos como sujeitos. Por meio das representações, toma-se conhecimento das maneiras como os diretores e os professores estabelecem relações com os alunos com defasagem idade-série e da influência dessas relações no processo educativo. Uma vez que as práticas se consolidam em consonância com as representações dos diretores e professores, torna-se possível supor, por meio do discurso desses profissionais, as concepções e as ações que interferem, positiva ou negativamente, nos resultados da aprendizagem dos alunos com defasagem idade-série.

Todo segmento sociocultural tem seu sistema de representações sobre os diversos aspectos do cotidiano. Assim, a equipe escolar constrói suas próprias representações e por meio delas suas práticas e as aplica aos alunos, muitas vezes sem considerar os sistemas de representações dos alunos com defasagem idade-série e de suas famílias. Acredita-se que, se o conhecimento das representações sociais pode colaborar para atingir maior compreensão no que se refere a problemas educacionais, especificamente sobre defasagem idade-série.

## **2.5 Defasagem idade-série e Fracasso escolar: público alvo das aulas de Recuperação Paralela?**

Neste subcapítulo, discute-se sobre as aulas de recuperação paralela (REDES), nas quais os alunos com defasagem idade-série estão inseridos.

No primeiro momento, aborda-se a escolha pela nomenclatura utilizada neste estudo. Em seguida, realiza-se um panorama legal e a sua aplicabilidade no que se refere a esse tipo de atendimento na educação brasileira. Por fim, descreve-se a proposta pedagógica do programa que está sendo desenvolvido no município em que se realizou esta pesquisa.

### **2.5.1 Recuperação Paralela ou Reforço escolar? A importância da nomenclatura na perspectiva do atendimento oferecido.**

Desta pesquisa participaram 341 adolescentes com defasagem idade-série matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais, com idade de 12 a 17 anos. Esses adolescentes frequentam, no contraturno escolar, aulas no programa REDES. Assistem a aulas de recuperação paralela de Língua Portuguesa e Matemática, duas vezes por semana.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece, em seu artigo 12, inciso V, que aos estabelecimentos de ensino cabe: “Prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (BRASIL, 1996).

Apesar de a LDB utilizar o termo recuperação para definir o atendimento pedagógico realizado no contraturno escolar, na literatura e em resoluções aparece o termo reforço escolar para a mesma definição de atendimento. Percebe-se que há falta de consenso nas publicações, nas quais se utiliza ora o termo reforço escolar, ora recuperação paralela, para definir o atendimento pedagógico realizado no contraturno escolar, para alunos com baixo rendimento.

O dicionário online de Língua Portuguesa define a palavra reforço como o “ato ou efeito de reforçar, auxiliar”. Já a palavra recuperação é compreendida como “Ação ou efeito de recuperar” (DICIO, 2018).

Dessa forma, o termo reforço denota algo que precisa ser reforçado, ou seja, se o aluno não conseguiu compreender uma operação matemática, por exemplo, os procedimentos para se realizar uma adição, e ao final do bimestre ele ficou com uma nota inferior à média, automaticamente ele é direcionado pela professora para a sala de reforço. A professora regente nesta sala deverá reforçar aquilo que a professora da sala regular propôs para o aluno no que se refere às atividades relacionadas com a adição, e geralmente ela acaba usando as mesmas atividades realizadas pelo aluno no período regular.

Esse tipo de metodologia refere-se ao modelo estímulo-resposta (concepção behaviorista de educação), pois não se consideram os aspectos relacionados a construção do conhecimento, autonomia, pensamento crítico, aprendizagem dialógica e dimensão instrumental e cultural.

Werneck (2011, p. 28), sobre o que se ensina na escola, postula que:

[...] o que fazemos, ou melhor, o que fazemos sem refletir? Ensinamos as mesmas quantidades, num tempo determinado, para todos os estudantes; determinamos, *a priori*, um conteúdo que não é adequado às idades dos matriculados nas diversas séries escolares; fazemos muitos exames e, alguns, até de surpresa, para excluir os

estudantes; quando não atingem as metas que traçamos, reprovamos (WERNECK, 2011, p.28).

Não há mais sentido em fazer “o mais do mesmo” nas escolas contemporâneas brasileiras. Acredita-se que o termo “reforço escolar” é discriminatório e taxativo na vida acadêmica do aluno que por diversas razões está vivenciando um período de baixo rendimento, provavelmente com baixa autoestima.

O município no qual se realizou a pesquisa utilizava, até o final do ano letivo de 2016, o termo reforço escolar para denominar as aulas de atendimento pedagógico no contraturno escolar. A partir do ano letivo de 2017, após uma reestruturação metodológica do atendimento, acreditando ser o termo recuperação paralela o mais apropriado, previsto na legislação, e visando alcançar o maior número de alunos com defasagem idade-série, criou-se o nome REDES para facilitar a identificação da sala e desmistificar o atendimento oferecido, pois os alunos sentiam vergonha de ir para a sala do reforço.

Dessa maneira, nesta pesquisa adota-se a expressão recuperação paralela para denominar o atendimento oferecido no contraturno escolar para os alunos com baixo desempenho acadêmico.

### **2.5.2 A Recuperação Paralela na Educação brasileira: aspectos legais e aplicabilidade das leis**

A evasão e a reprovação escolar ainda fazem parte do cenário brasileiro educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece, no inciso V do artigo 24, que:

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

A legislação promulgada em 1996 e ainda vigente determina que as unidades escolares proporcionem meios para que os estudantes sejam avaliados constantemente, considerando os aspectos qualitativos e o processo de aprendizado do aluno, e não somente a avaliação final do encerramento do bimestre.

Propõe, também, o atendimento no contraturno para os alunos com baixo rendimento escolar, o que é conhecido como sala de recuperação paralela. Outra medida prevista é o processo de reclassificação para os alunos com defasagem idade-série, visando ao avanço dos estudos para aqueles que são aprovados na avaliação para reclassificação.

Prevista na LDB, e com histórico na educação brasileira na década de 1990, está a possibilidade de aceleração dos estudos, medida que algumas redes de ensino implementaram em suas unidades escolares, as chamadas “Classes de aceleração”. De acordo com Menezes, as classes de aceleração foram instituídas no Brasil em 1997, pelo Ministério da Educação. São salas idealizadas para o aluno ter acesso a recursos pedagógicos voltados para a recuperação da aprendizagem. Esse projeto foi premiado pela UNICEF em 1997 (MENEZES, 2001).

O projeto “classes de aceleração” foi criado como uma “solução” para o problema da repetência que estava ocorrendo nas escolas públicas do país, pois, de cada 100 estudantes do ensino fundamental, 40 já teriam repetido de ano escolar ao menos uma vez (HANFF, *et al.*, 2002).

A proposta era basicamente acelerar a aprendizagem dos alunos com defasagem idade-série, alunos com dificuldades de aprendizagens em situação de fracasso escolar, vítimas inclusive do próprio sistema de ensino. A proposta era a efetivação de um currículo compactado em um tempo reduzido, se comparado ao currículo do ensino regular (HANFF, *et al.*, 2002).

Percebe-se aqui uma incoerência no processo ensino aprendizagem, pois esses alunos, que teoricamente precisariam de mais atividades diversificadas, ricas, com estratégias diferenciadas, mais tempo e acompanhamento sistematizado, são aqueles que recebem um ensino compacto, acelerado, de modo excludente e classificatório.

Outra medida legal, criada com o intuito de prevenir o índice de reprovação foi a Resolução SE 183, de 17 de dezembro de 1996, que estabeleceu a possibilidade de recuperação no período de férias escolares, ou seja, os alunos que durante o ano letivo não atingissem a média prevista poderiam recuperar no mês de janeiro (HANFF, *et al.*, 2002).

Matriculada no segundo ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual nessa época, esta pesquisadora estava com média baixa na disciplina de química. Por esse motivo, foi encaminhada para frequentar as aulas em janeiro, com o intuito de recuperar sua nota e não ficar de dependência nessa disciplina. Ela se recorda que teria que ir todas as manhãs para frequentar uma sala com alunos que haviam ficado com média baixa em outras disciplinas. Recorda-se também que a professora que fora direcionada para ministrar as aulas de

recuperação não tinha formação específica em todas as disciplinas, uma vez que havia alunos que precisariam fazer recuperação de Matemática, outros de Língua Portuguesa, e pesquisadora, de Química. Ela frequentou uma semana essas aulas, e propuseram-lhe que naquele período fizesse trabalhos manuais. Diante dessa realidade, e por não ter aptidões manuais, desistiu de frequentar o período de recuperação, ficando com uma disciplina a mais para cumprir no ano seguinte. Ninguém da escola ligou para comunicar aos seus pais a sua ausência.

Nem todos os alunos têm clareza das possibilidades e/ou dificuldades que encontrarão durante sua trajetória escolar. Cabe à equipe escolar proporcionar a todos a oportunidade de superarem suas fragilidades e seguirem em frente, em busca do sucesso escolar.

### **2.5.3 Programa REDES: proposta Pedagógica**

Em meados de 2016, a equipe técnica pedagógica da Secretaria de Educação estava preocupada com o número de alunos em defasagem idade-série da rede (cerca de 12,8% dos alunos – 3.961 alunos). Assim, foram realizadas reuniões para discutir a questão da defasagem idade-série, com o intuito de criar alternativas para solucionar o problema. O objetivo era reformular as aulas de recuperação paralela (já existentes do 1º ao 5º ano nas escolas municipais). O município havia instituído acompanhamentos dos alunos em defasagem nos anos iniciais, mas sem lograr êxito. Assim, aos professores das salas de primeiro ao quinto ano (Anos Iniciais) foram propostas reformulações das estratégias pedagógicas para esses alunos, assim como para os alunos de sexto ao nono ano (Anos Finais, inexistentes até o início do projeto).

Para os alunos com defasagem idade-série dos Anos Finais (6º ao 9º ano) a proposta era recuperar seus níveis de aprendizagem e, uma vez eliminadas as defasagens, fazer sua reclassificação (possibilidade de avançar nos ciclos e/ou anos subsequentes) no início do ano letivo.

O programa foi pautado em metodologias ativas de aprendizagem, cuja principal característica é a inserção do aluno como agente central do processo de ensino e aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado e contando com o apoio de um professor mediador. O aluno torna-se protagonista no processo de construção de seu conhecimento, sendo responsável pela sua trajetória e pelo alcance de seus objetivos, estabelecidos conjuntamente com o professor.

Pretendia-se que o aluno desenvolvesse autonomia e responsabilidade por meio do incentivo e da mediação do professor. Nessa perspectiva, o aluno deve ser capaz de autogerenciar seu processo de formação, na medida em que, para a elaboração de um ambiente de construção para novos conhecimentos e de desenvolvimento de competências, é necessário “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um” (FREIRE, 2000, p. 66).

Para que isso aconteça, o trabalho em sala de aula é realizado por meio de vários instrumentos e materiais que propiciam aprendizagem significativa ao aluno e sua independência. Esses instrumentos são diversos tipos de jogos, recursos tecnológicos para a realização de pesquisas e atividades, além de fichas de atividades organizadas por eixos e níveis de dificuldades, diferenciadas por cores (ver Figuras 5 a 8).

A Figura 5 apresenta caixas com fichas de atividades de língua portuguesa e matemática organizadas por cores: Azul (nível fácil), Verde (nível médio) e Amarela (nível difícil).

Figura 5: Materiais utilizados no programa REDES.



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 6 apresenta caixas com jogos confeccionados com materiais recicláveis durante os encontros de HTPC, pelos professores do REDES.

Figura 6 : Materiais utilizados no programa REDES.



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 7 e a figura 8 apresentam jogos confeccionados com materiais recicláveis durante os encontros de HTPC, pelos professores do REDES e jogos adquiridos pelas escolas com verba do PDDE.

Figura 7 : Materiais utilizados no programa REDES.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 8: Materiais utilizados no programa REDES.



Fonte: Elaborado pela autora.

As aulas são organizadas e ministradas por professores de Língua Portuguesa e Matemática (Anos Finais).

O ensino da Matemática é pautado na perspectiva metodológica de resolução de problemas (SMOLE, 2001), na qual aprender a pensar em Matemática exige transformar o ambiente em um espaço no qual aconteçam diariamente situações de problematização que levem os alunos a refletirem, a pensarem por si mesmo e a não desistirem dos desafios propostos. Essa concepção parte do princípio de que, ao se resolver um problema, não basta apenas compreender a proposta e aplicar as fórmulas adequadas para se obter a resposta, mas proporcionar uma atitude de “investigação científica”, percebendo diferentes soluções, comparações e o percurso realizado para se chegar à resposta do problema (SMOLE, 2001). Dessa forma, um único problema pode ocupar várias aulas por meio de investigações lúdicas e colaborativas, nas quais os desafios são reais e fazem sentido para os alunos. Não apenas aulas de “arme e efetue”, mas atividades que proponham situações planejadas para a construção de novas ideias e de novos procedimentos matemáticos, como elaboração de gráficos por meio de pesquisa.

O ensino da Língua Portuguesa baseia-se no contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos por meio de vivências e do conhecimento dos espaços de circulação e dos diversos suportes de escrita. Nessa perspectiva, ler e escrever deixam de ser o fim e passam a ser o meio da construção de novos saberes e de compartilhamento de saber.

A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino da Língua Portuguesa, portanto o processo de letramento nas práticas escolares é fundamental para o aprendizado dos alunos. Magda Soares (2000) define o letramento como o estado de um sujeito que, além de saber ler e escrever, utiliza-se de práticas sociais da escrita. Desse modo, é preciso criar espaços de aprendizado que propiciem aos alunos novas perspectivas em relação ao caráter multimodal dos textos e de seus múltiplos significados.

No programa REDES, além dos jogos propostos e de recursos tecnológicos, os alunos utilizam-se de fichas que são elaboradas de acordo com o currículo da rede e com as expectativas de aprendizagem propostas para cada faixa etária. Os conteúdos são tratados de forma interdisciplinar, pois uma ficha pode conter conteúdos de duas ou mais disciplinas.

As fichas são elaboradas por meio de temas geradores, e nelas propõem-se para os alunos vários recursos, como pesquisa na internet, confecção de jogos, interação com os oficinairos do período integral, estudo de campo, resolução de desafios, entre outros.

Os alunos são atendidos no programa no contraturno ao ensino regular, de duas a três vezes por semana, com duas horas aulas de duração/dia. Cada turma é composta por uma

média de 10 a 15 alunos. Os agrupamentos são realizados conforme os anos escolares nos quais os alunos estão matriculados, faixas etárias ou disponibilidades de horários, pois, como o plano de ensino desenvolvido é individual e os alunos têm níveis variados de aprendizagem, cada um avança no seu próprio ritmo. A forma como o agrupamento é realizado não interfere na execução das atividades.

As salas de aulas são compostas por mesas coletivas, em sua maioria, de modo que os alunos desenvolvam suas atividades com o apoio do professor e dos demais colegas, pois ambos trabalham juntos.

Os alunos que já estão resolvendo fichas de níveis mais avançados podem tutorear os alunos que estão resolvendo as fichas iniciais. Esse tipo de organização permite formas mais cooperativas de estudar/trabalhar, de aprenderem juntos, como considera Boff (1999), com a premissa de uma convivência respeitosa, valorizando-se as diferenças e acolhendo-se as complementaridades, abrindo espaço para participações individuais e coletivas, e privilegiando um espaço que propicie o compartilhamento dos diversos conhecimentos que cada um traz, para construção conjunta.

É na interação e no contato entre os sujeitos que se constroem os vínculos, condições fundamentais para que haja troca de experiências e novos aprendizados. A partir das interações são criadas as condições para a fluidez dos sentimentos e das emoções, proporcionando troca de experiências entre os sujeitos do grupo (professores e alunos), e potencializando as aprendizagens, na medida em que ideias e conhecimentos são compartilhados entre os sujeitos (VYGOTSKY, 2010).

As salas são grandes, em sua maioria, e nelas são disponibilizados livros, jogos, fichas, lousa, um computador para uso coletivo de pesquisa, e materiais de uso diário, como lápis, tesouras, cadernos, canetas, sulfite, entre outros.

Na Figura 9 observa-se a disposição das salas de aula do programa REDES e a forma como os agrupamentos dos alunos são realizados. Na imagem, verifica-se que os alunos estão resolvendo situações problemas por meio de atividades lúdicas, com apoio de materiais concretos, como ábacos, retas numéricas, painel de soluções e jogos.

Figura 9: Disponibilização dos espaços nas salas do programa REDES.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ambientes coletivos como os representados na Figura 9, proporcionam calma e trabalho em equipe entre os alunos e professores, que trocam as cobranças e a rigidez do ensino tradicional por proximidade, confiança e disposição para ajuda mútua. A empatia possibilita olhar de forma respeitosa a dificuldade de aprendizagem do colega da turma, com a suspensão de julgamentos e a abertura para escuta e ajuda (KRZNNARIC, 2015). Portanto, um ambiente colaborativo possibilita aos sujeitos colocarem seus conhecimentos e habilidades a favor do outro. Aceitam-se e respeitam-se as diferenças, e os sujeitos/alunos dispõem-se a pressentir e avistar as possibilidades de auxílio. A partir dessas perspectivas, constroem aprendizados que vão além dos propostos nos currículos escolares.

As atividades ficam disponibilizadas para os alunos em caixas, organizadas por cores. Quando o aluno chega à sala, ele vai até a caixa e pega a atividade (ficha) que ele já estava estudando/trabalhando/pesquisando, ou inicia uma nova proposta (Figura 10).

Os alunos com defasagem idade-série que participam do programa REDES precisam passar por atividades que envolvem três níveis de aprendizagem: Iniciação, Aprofundamento

e Consolidação. Cada nível possui fichas de três cores, e as cores indicam níveis de dificuldades: Azul (fácil), verde (médio) e amarela (difícil). À medida que os alunos vão realizando as atividades propostas com autonomia, eles avançam na resolução de problemas por cores e, posteriormente, avançam de nível. A avaliação ocorre diariamente e ao término de cada fase.

Figura 10: Disponibilização das fichas do programa REDES



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando ele passa de nível, ele e inicia uma nova proposta. Nessa metodologia o aluno consegue perceber seu percurso e seus avanços.

Morám (2015, p. 26) afirma que a melhor forma de aprender “[...] é combinando de maneira equilibrada atividades, desafios e informação contextualizada”, ou seja, as metodologias precisam acompanhar os objetivos propostos. Os conteúdos devem ser propostos aos alunos com apoio de tecnologias, durante o planejamento, acompanhamento e

avaliação (MORÁM, 2015). Nesse percurso, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento para ser o mediador do processo, na medida em que o aluno precisa de acompanhamento de um profissional, sobretudo para apoiá-lo, pois durante boa parte do seu percurso escolar ele não teve êxito. O aluno chega ao programa REDES com defasagem e com autoestima muito baixa, mas com esperança de avançar no seu percurso escolar. Lahire (1997, p. 172) afirma que “[...] o apoio moral, afetivo, simbólico se mostra tanto mais importante quanto sejam os pequenos investimentos familiares”. Com apoio, o estudante sente-se importante perante seus familiares, e assim o percurso escolar se torna mais suportável, tornando o trabalho escolar um local de construção de seu valor como ser humano. Dessa forma, as “desvantagens” dos alunos provenientes de vulnerabilidade social podem até se tornar, para eles, uma fonte de desafio (LAHIRE, 1997).

As atividades (fichas), os jogos e as propostas metodológicas baseadas na teoria sócio interacionista (Vygotsky) são elaborados pelos professores que lecionam no Programa e que se reúnem semanalmente durante duas horas/aulas (uma hora e quarenta minutos) em uma sala destinada para o cumprimento do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), previsto na LDB, para formação teórica e para a elaboração de materiais. Fazem parte do programa 80 professores, dos quais 64 lecionam do 1º ao 5º ano e 14 lecionam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo 7 na disciplina de Matemática e 7 na disciplina Língua Portuguesa.

O planejamento das atividades propostas pelos professores e sua concepção sobre o programa REDES diz muito sobre as expectativas que têm em relação ao aluno com defasagem idade-série. Esse aspecto traz reflexões sobre o impacto do programa no processo de ensino aprendizagem dos alunos matriculados.

Com o intuito de verificar os processos pelos quais os participantes da pesquisa constroem suas representações sobre a defasagem-idade série, é necessário um plano de ação por meio do método científico. Assim, na próxima seção descrevem-se os caminhos metodológicos percorridos.

### 3 MÉTODO

A atividade de pesquisa incita a busca pelo conhecimento. Constitui-se em responder a algumas questões de forma metódica e disciplinada. A pesquisa social interessa-se pela maneira como as pessoas pensam e falam e pelo o que é importante para elas, em suas ações e nas dos outros. Assim, apoia-se em dados sociais que são construídos nos processos de comunicação (BAUER; GASKELL, 2010). Na pesquisa social, a realidade pode ser representada por meio de textos, imagens, de modo formal ou informal. Por isso, analisar os fenômenos nos aspectos das significações e da intencionalidade está na origem da proposta deste estudo. A escolha da teoria das representações sociais como referencial teórico metodológico da pesquisa é adequada à proposta em pauta.

Esta pesquisa tratou da teoria das representações sociais sobre a defasagem idade-série, abordando temas ligados aos aspectos históricos, legais e educacionais.

#### 3.1 Tipo de Pesquisa

Este estudo é exploratório e descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa.

Os estudos exploratórios, de acordo com Triviños (1987), propiciam para o pesquisador a oportunidade de expandir sua experiência sobre qualquer problema. As pesquisas descritivas, por sua vez, permitem:

[...] conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Considerando o tema da pesquisa, percebemos que ela é exploratória na medida em que permite conhecer um programa que está sendo desenvolvido em uma rede municipal de ensino, suas características, estrutura e organização. E é descritiva porque busca descrever uma metodologia de ensino voltada para os alunos com defasagem idade-série do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A abordagem quantitativa lida com números e modelos estatísticos, opera por meio de levantamento de dados, uso de questionários e de programas de computador para análise dos dados (DEMO, 1987). Foram aplicados aos alunos com defasagem idade-série

questionários cuja finalidade foi conhecer dados demográficos, índice de repetência, entre outros.

A abordagem qualitativa em pesquisas é aquela que, “[...] evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER e GASKELL, 2010, p. 23). Para Chamon (2003), procuram integrar, em suas análises, valores, sentimentos e intenções.

Esta pesquisa utiliza as duas abordagens, que podem ser utilizadas concomitantemente, uma complementando a outra (MINAYO e SANCHES, 1993). Como não há quantificação sem qualificação e nem análise estatística sem interpretação, procurou-se utilizar dados quantitativos para entender o contexto educacional e social dos alunos e os dados qualitativos para compreender as representações sociais dos diretores, professores e alunos sobre a defasagem idade-série.

Com o intuito de investigar as representações sociais dos diretores e dos professores sobre os alunos com defasagem idade-série, realizou-se uma pesquisa de campo, cuja coleta de dados aconteceu no contexto escolar. A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA, 2002).

### **3.2 População / Amostra**

De acordo com Bauer e Gaskell, “[...] a amostragem refere-se a um conjunto de técnicas para se conseguir a representatividade” (BAUER e GASKELL, 2015, p. 41). Assim, a amostra possibilita ao pesquisador eficiência no seu estudo na medida em que fornece uma base lógica de partes de uma população sem que se percam as informações necessárias.

A pesquisa foi realizada em um município onde há 60 escolas de Ensino Fundamental, nas quais em 2017 havia 30.924 alunos matriculados. Desses alunos, 3.961 apresentavam defasagem idade-série, ou seja, 12,8% dos alunos da rede municipal.

As 14 escolas foram escolhidas pelo fato de possuírem o programa (REDES) destinado a atender os 821 alunos com defasagem idade-série matriculados. Dessa forma, participaram da pesquisa os 14 diretores e os professores que lecionam nesse programa, 7 professores de língua portuguesa e 7 professores de matemática (Tabela 3).

Tabela 3: População e Amostra da pesquisa

Quantidade de escolas do Ensino Fundamental do município	Quantidade de diretores do Ensino Fundamental do município	Quantidade de professores do Ensino Fundamental do município	Quantidade de alunos do programa REDES com defasagem idade-série
60	60	1453	821
Escolas participantes da pesquisa	Diretores participantes da pesquisa	Professores participantes da pesquisa	Alunos com defasagem idade-série participantes da pesquisa (amostra)
14	14	14	341

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste programa 821 alunos foram atendidos, portanto realizou-se uma amostra simples não-estratificada, definida por critérios probabilísticos, por meio de cálculo amostral, com margem de erro de 5% e nível de confiança de 95%, resultando num total de 341 alunos participantes. A equação utilizada está descrita abaixo, e o cálculo foi realizado com o auxílio de uma calculadora eletrônica *online*:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Na fórmula, “N” significa a população de referência (800); “n”, a amostra a ser calculada (341); “Z”, a variável normal padronizada e associada ao nível de confiança; “p”, a verdadeira probabilidade; e, “e” é o erro amostral (SANTOS, 2013).

### 3.3 Instrumentos

Toda pesquisa adota uma metodologia que exige técnicas específicas para o levantamento de dados, ou seja, a escolha dos instrumentos que serão utilizados para a coleta de dados precisa estar relacionada com o que se pretende com a pesquisa, ou seja, com o seu objetivo. Dessa forma, para a coleta de dados foram utilizados três instrumentos: a)

questionário de múltipla escolha elaborado por Chamon (2003) e adaptado para esta pesquisa, b) entrevistas semiestruturadas e c) Registro iconográfico (desenho). Esses instrumentos são aqui apresentados, a fim de argumentar sobre a importância da escolha de cada um deles.

a) O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por várias perguntas numeradas, às quais o participante da pesquisa deverá responder por escrito, não sendo necessária a presença do pesquisador. É composto de questões fechadas que, conforme Gil (2001), são aquelas em que as respostas possíveis são apresentadas, devendo os participantes da pesquisa escolher uma ou mais, à medida que as considerem corretas. As perguntas devem ser objetivas, com o vocabulário adequado ao nível de escolaridade dos participantes da pesquisa.

As questões nesta pesquisa foram apresentadas no formato de múltipla escolha. Os questionários foram direcionados aos alunos participantes, visando conhecer aspectos relacionados às questões sociais, educacionais e demográficas dos alunos com defasagem idade-série sujeitos desta pesquisa.

b) A entrevista é um processo de relação social, no qual o entrevistador tem o propósito de conseguir informações do entrevistado por meio de um roteiro (HAGETTE, 1995). Optou-se pela entrevista semiestruturada, na qual o entrevistado tem a oportunidade de discursar sobre suas vivências a partir de um tema central proposto pelo pesquisador. Considera-se que essa técnica possibilita conhecer a perspectiva dos diretores e professores sobre o aluno com defasagem idade-série, traduzindo a representação sobre eles, uma vez que por meio da entrevista foi possível mapear e compreender as narrativas dos participantes da pesquisa, suas relações, suas crenças e motivações.

Para Chamon (2007), a entrevista apresenta-se como um instrumento privilegiado nos estudos das representações sociais, visto que são construídas entre os membros de um grupo na situação de comunicação.

As entrevistas semiestruturadas, elaboradas pela pesquisadora sob a supervisão de sua orientadora e realizadas com 14 diretores e 14 professores, foram gravadas em áudio e transcritas.

c) O desenho é um recurso privilegiado para expressar sentimentos, emoções e representações. Gomes (1996, p.13), relata que “[...] é uma das formas de expressão humana que melhor permite a representação das coisas concretas e abstratas que compõem o mundo natural ou artificial em que vivemos”. O uso do desenho como instrumento de coleta de dados mostrou-se propício para ser aplicado com os alunos com defasagem idade-série e com os professores, uma vez que traz preciosas informações sobre os significados que são

compartilhados socialmente sobre a escola. Assim, o desenho foi utilizado nesta pesquisa como elemento visual, e os alunos com defasagem idade-série e os professores participantes foram convidados a se manifestar simbolicamente sobre duas pessoas: “uma pessoa que aprende” e “uma pessoa que ensina”. O intuito foi levantar hipóteses a respeito do vínculo estabelecido entre professor e aluno em relação à aprendizagem.

Além da aplicação desses instrumentos, foi realizada a análise documental do programa REDES para complementar informações obtidas por outras técnicas, desvelando aspectos organizacionais e metodológicos do programa REDES (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Diante disso, a análise documental serviu para conhecer um programa que está sendo desenvolvido no contraturno do ensino regular para alunos do 6º ao 9º ano com defasagem idade-série no município escolhido para a pesquisa. Serviu também para conhecer a proposta pedagógica do programa e os resultados das avaliações realizadas nos anos letivos de 2017 e 2018 pelos alunos com defasagem idade-série matriculados no programa REDES.

### **3.4 Procedimentos para Coleta de Dados**

Nessa seção foram descritos os procedimentos desenvolvidos pela pesquisadora para operacionalizar a coleta de dados. Assim, por contar com indivíduos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem como propósito defender os interesses dos participantes de pesquisas, contribuindo para o desenvolvimento de padrões éticos. Foi aprovada sob o CAAE: 80305217.9.0000.5501, conforme parecer (Anexo C).

Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada autorização junto à Secretaria Municipal de Educação, para realização da coleta de dados.

Autorizada a pesquisa pelo Comitê de Ética e pela Secretaria Municipal de Educação, realizou-se reunião com os diretores das 14 escolas definidas, para esclarecimentos dos objetivos do estudo e para apresentação do cronograma das ações.

Após a definição dos dias e horários, realizou-se o primeiro contato com a população a ser pesquisada, para leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos diretores e professores participantes do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo. Considerando a participação de menores de idade, solicitou-se a assinatura dos responsáveis no Termo de Consentimento.

O envolvimento dos diretores, dos professores e dos alunos com defasagem idade-série foram satisfatórios, pois participaram do processo e acompanharam as propostas desenvolvidas.

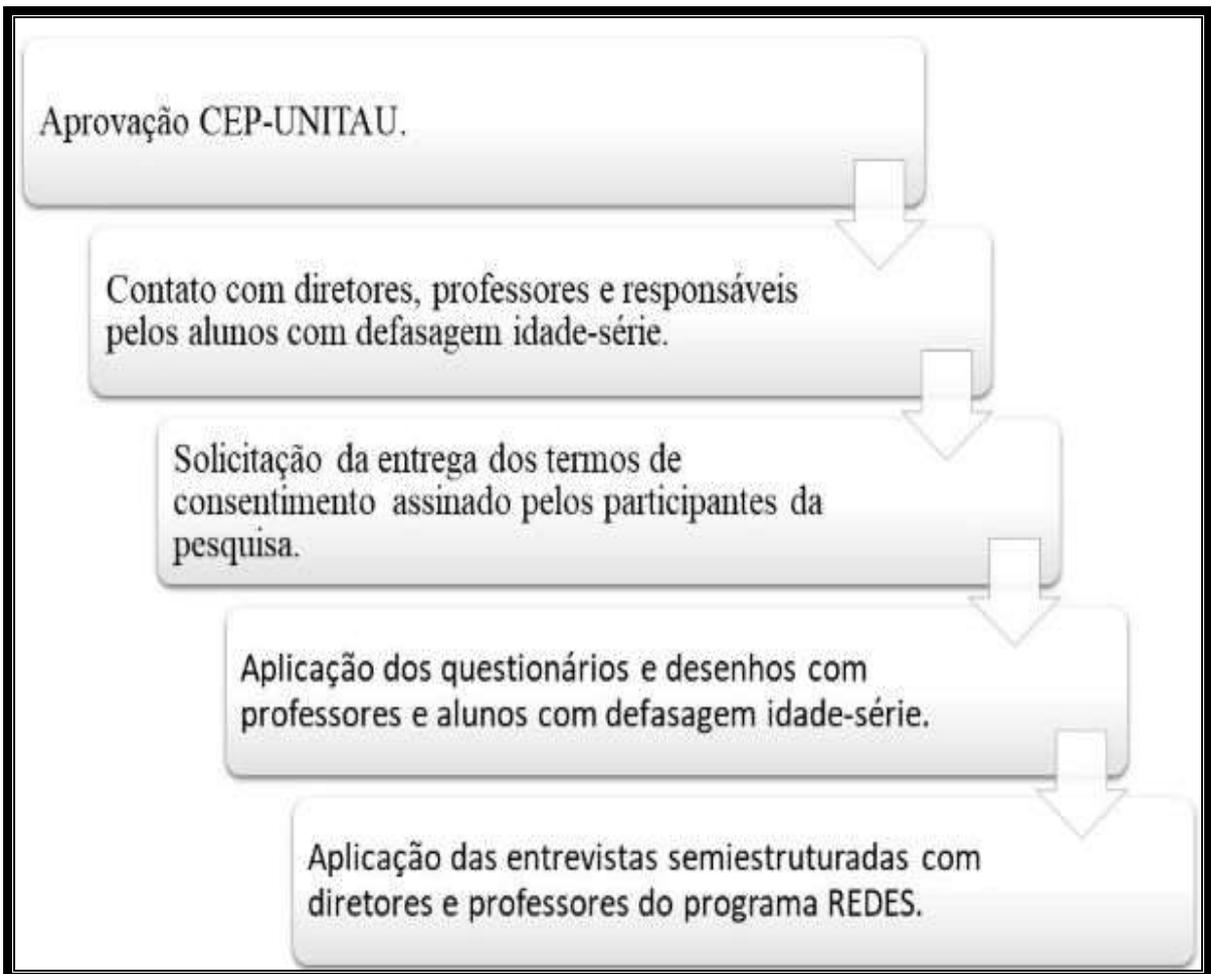
Foram utilizados três instrumentos para a realização da pesquisa: questionário, entrevista e desenho.

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas de forma individual, com tempo médio de uma hora a uma hora e meia. Antecedendo a entrevista, foi preparado um roteiro (Apêndice III) com os temas centrais e o problema da pesquisa. A entrevista foi iniciada com a apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa, agradecendo a participação de todos e solicitando permissão para gravar a sessão. Os participantes foram informados de que a gravação possibilitaria ao pesquisador um registro para análise posterior. Iniciou-se com uma solicitação ao participante, para que descrevesse o que era escola. Durante a sessão, a pesquisadora demonstrou interesse pela narrativa do participante. A entrevista foi encerrada com uma pergunta positiva; pediu-se que descrevesse o que deveria necessário ser feito para que o aluno com defasagem idade-série pudesse aprender. A pesquisadora agradeceu ao participante e reiterou a confidencialidade das informações. Todas as entrevistas gravadas em áudio foram transcritas posteriormente, com o intuito de serem analisadas por meio do *software* IRaMuTeq.

Os questionários foram elaborados com 28 questões de múltipla escolha (Apêndice IV), sendo xerocadas 341 cópias em folhas de sulfite, uma para cada aluno com defasagem idade-série participante da pesquisa. Em reunião com os professores de Língua Portuguesa do programa REDES, solicitou-se que para os alunos durante as aulas realizadas no contraturno do ensino regular. Cada aluno demorou em média 20 minutos para responder o questionário, e a aplicação durou cerca de uma semana para terminar, pois cada aluno frequentava o programa REDES apenas duas vezes na semana. Todos os questionários foram tabulados por meio do *software* SPHINX ®.

No que diz respeito aos desenhos, foi solicitado aos 14 professores e aos 341 alunos com defasagem idade-série que desenhassem livremente em uma folha de sulfite sobre duas pessoas: “uma que aprende” e “uma que ensina”. Cada participante escolheu livremente os materiais para realizar o desenho, como lápis, caneta, caneta hidrocor, entre outros. Os professores confeccionaram os desenhos em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), e os alunos com defasagem idade-série, no mesmo dia da aplicação do questionário. Os desenhos foram selecionados conforme interesse do pesquisador e utilizados nas análises dos resultados (Figura 11).

Figura 11: Fluxo do processo de coleta de dados.



Fonte: Elaborado pela autora.

Os instrumentos adotados justificam-se pelo fato de tratar-se de pesquisa qualitativa e quantitativa à luz do referencial das representações sociais. De acordo com Minayo (1996), os dados quantitativos e qualitativos em pesquisa social não se opõem, visto que, se complementam em virtude da dinamicidade da realidade social.

As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão destruídas.

### 3.5 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram analisados pela Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2016), expressa a partir de elementos quantitativos, inferências e análises dos resultados. A Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a diversos discursos. Por meio dela, o pesquisador parte em

busca do “não dito”, do “escondido”, oscilando entre a objetividade e a subjetividade. Bardin (2016, p. 70) afirma que “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações”, é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto.

Bardin (2016) aponta que existem três fases para que a análise de conteúdo seja realizada: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). A pré-análise é a fase de organização, com escolha dos documentos que serão submetidos a análise, e de formulação de indicadores que facilitarão a análise final e a definição dos objetivos.

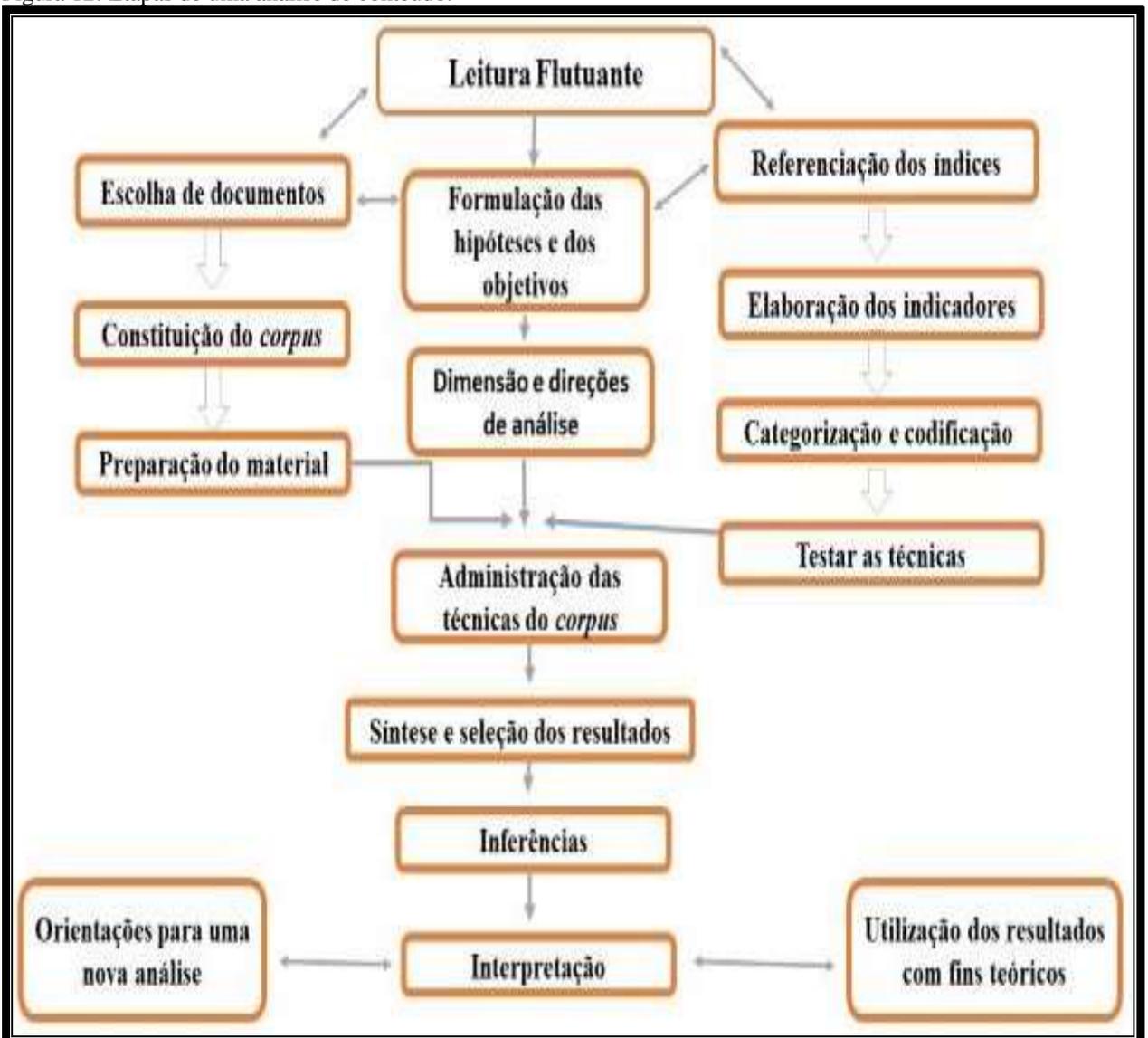
A escolha dos documentos que serão utilizados na análise, denominados como universo demarcado, gera a formulação de um *corpus* (BARDIN, 2016). O *corpus* é um conjunto de documentos (coleção de textos) que serão submetidos a procedimentos analíticos. Os materiais em um *corpus* possuem apenas um tema específico, como nesta pesquisa, que tem como objeto de estudo a defasagem idade-série. O *corpus* deverá ser submetido a análises até que o tema chegue a saturação. Saturação é o critério de finalização, caso contrário o projeto de pesquisa não teria fim. Dessa forma, investigam-se, durante a pesquisa, diversas representações e, quando novos extratos não acrescentam nenhum dado novo, o tema da pesquisa é considerado saturado (BAUER; GASKELL, 2015).

A segunda fase, proposta por Bardin, refere-se à exploração dos materiais. Consiste na codificação, tabulação e categorização dos instrumentos utilizados. Nesta pesquisa, os resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada foram transcritos e categorizados com o auxílio do software IRAMUTEQ<sup>®</sup>. Foram categorizadas seis classes, relacionadas à defasagem idade-série, família, participação da família na escola, definição e metodologia do programa REDES, aluno com defasagem idade-série e formação continuada.

Os dados obtidos por meio do questionário, por serem numéricos, em sua maioria, foram tabulados com o auxílio do software SPHINX<sup>®</sup>, por meio do qual foram calculados os percentuais, as médias aritméticas das variáveis consideradas.

A terceira fase para a realização da análise de conteúdo proposta por Bardin refere-se ao tratamento dos resultados, e cabe ao pesquisador codificar os resultados com o intuito de chegar a uma representação do seu conteúdo. A Figura 12 representa as etapas do desenvolvimento da análise criada por Bardin (2016).

Figura 12: Etapas de uma análise de conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora.

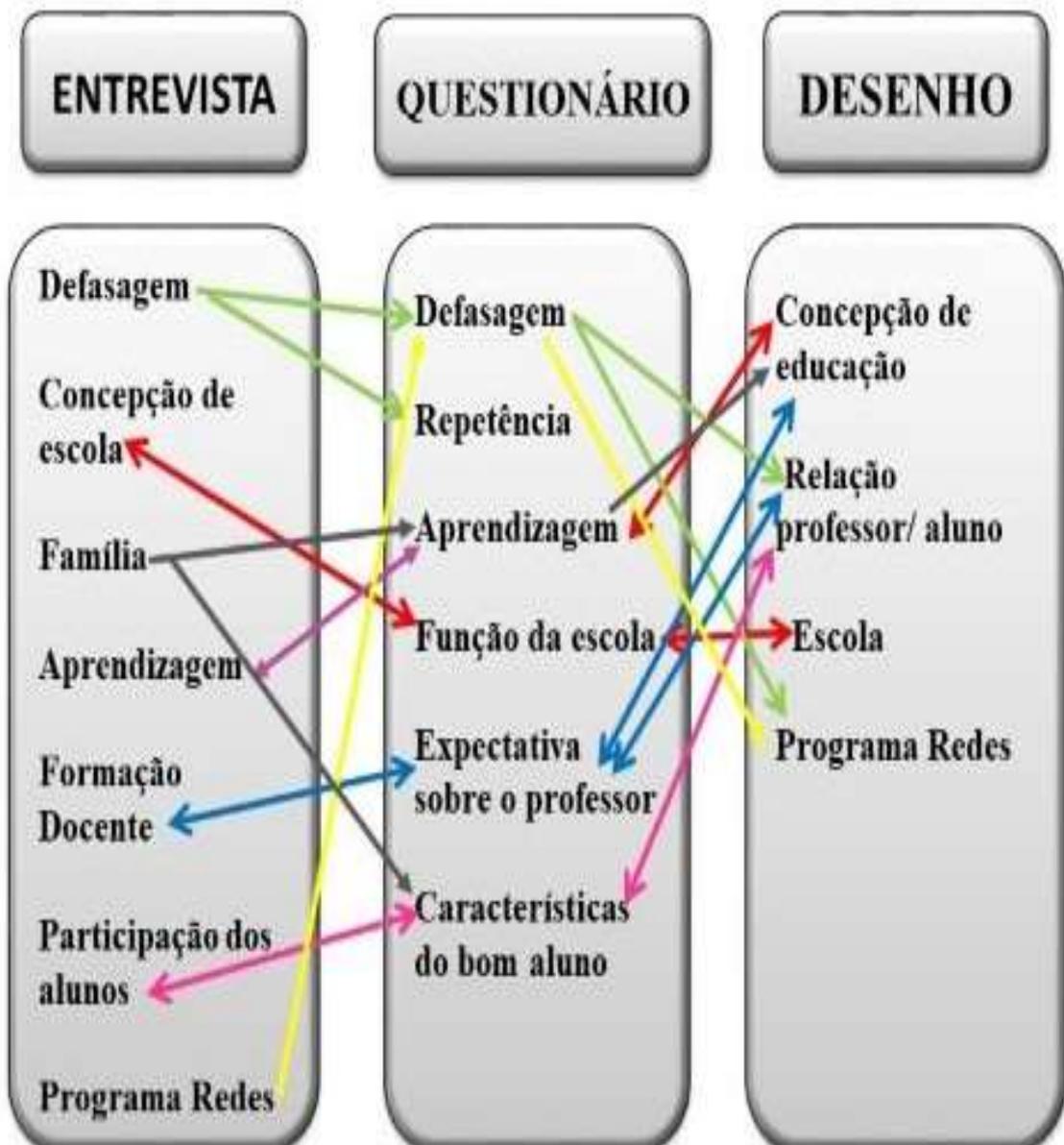
Para análise dos dados desta pesquisa foi utilizada a técnica da Triangulação de dados, que consiste em utilizar diferentes fontes para recolher dados para a pesquisa com possibilidade de validação dos resultados obtidos. Dessa forma, realizaram-se as entrevistas semiestruturadas, os questionários e os desenhos, para investigar a defasagem idade-série, procedendo à comparação de resultados. A triangulação dos dados contribui para o exame do fenômeno sobre várias perspectivas, enriquecendo a compreensão do pesquisador.

Na próxima seção são apresentados os resultados da pesquisa.

## 4 RESULTADOS

Nesta seção são apresentadas as análises e as discussões dos resultados desta pesquisa. Após a análise de cada instrumento, conforme relatado na seção anterior, realizou-se a triangulação dos dados. Denzin e Lincoln afirmam que o “[...] uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (2006, p.19). Ou seja, eles acreditam que a triangulação é um meio seguro para a validação da pesquisa (Figura 13).

Figura 13: Modelo de triangulação de métodos a partir das análises dos instrumentos de coleta de dados utilizados.



Fonte: Elaborado pela autora.

A apresentação dos resultados foi organizada conforme as classes definidas por meio das entrevistas semiestruturadas: Defasagem idade-série, programa REDES, formação docente e família. Discorreu-se sobre as representações sociais dos diretores e professores sobre a defasagem idade-série e sobre os resultados acadêmicos dos alunos participantes da pesquisa.

Inicialmente, a caracterização sociodemográfica dos diretores, professores e alunos com defasagem idade-série, participantes da pesquisa. Em seguida, a triangulação dos dados, descrevendo as concepções dos diretores e professores sobre o programa REDES, que atende os alunos com defasagem idade-série do município onde se realizou a pesquisa. Na sequência, discorre-se sobre a defasagem idade-série, sobre a formação continuada do professor, sobre as relações família-escola, sobre as representações sociais e sobre os resultados acadêmicos dos alunos nos anos letivos de 2017 e 2018.

Ao apresentar os dados coletados nas entrevistas, enfatizou-se a referência às falas dos professores e diretores que participaram da pesquisa, por pelo professor 1, pelo professor 2, sucessivamente. Assim, garantiu-se o sigilo dos participantes da pesquisa.

## **4.1 Caracterização Sociodemográfica**

### **4.2.1 Caracterização Sociodemográfica dos diretores**

A apresentação dos dados por meio da caracterização da amostra partiu da descrição dos dados quantitativos referentes aos diretores. Tratou-se dos dados referentes a idade, gênero, formação, tempo na docência e tempo no programa REDES. Foram pesquisados 14 diretores das 14 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais de uma Rede Municipal de Ensino.

Ao analisar os dados sociodemográficos dos 14 diretores das escolas em que o programa REDES está inserido, percebe-se, que todos são professores estatutários.

Por meio dos discursos dos diretores, percebe-se que todos têm mais de 10 anos na docência. Outro aspecto que se refere ao exercício da função relaciona-se com a designação, pois no município onde se desenvolveu a pesquisa há mais de 20 anos não ocorre concurso público para o cargo de direção escolar. A função é caracterizada como cargo de confiança (função gratificada), e para exercê-la é necessário ser professor efetivo da rede, com no

mínimo cinco anos de exercício na docência e com formação em Pedagogia ou pós-graduação em Gestão Escolar.

No que se refere a função gratificada, a Lei Complementar nº180, de 21 de dezembro 2007, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do município onde se realizou a pesquisa, regulamenta, na seção II, os seguintes artigos:

Art. 19. Os servidores pertencentes ao quadro do magistério público municipal que atendam aos requisitos constantes do anexo III poderão ser designados por portaria do órgão municipal de educação para o exercício de funções gratificadas. § 1º Para o exercício das funções gratificadas de que trata o caput, será devida gratificação correspondente a vantagem pecuniária de caráter transitório, acessória ao vencimento, paga durante o tempo em que perdurar a designação. Art. 20. Para efeito desta Lei Complementar, a função gratificada será exercida por servidor efetivo, conveniado ou detentor de estabilidade do quadro do magistério.

Para assumir o cargo de diretor escolar, o professor que tiver interesse na vaga precisa se inscrever em um processo seletivo que ocorre periodicamente, conforme necessidade da secretaria de educação. O professor deve elaborar um plano de ação e apresentá-lo a uma banca composta por supervisores de ensino da secretaria de educação e por membros externos de universidades parceiras.

Aprovado pela comissão da banca, ele é direcionado para escola por meio de uma portaria de designação, para desenvolver seu plano de ação.

Em relação ao cargo, quatro possuem o cargo de Professor III, ou seja, realizaram o concurso para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Em sua maioria (dez), possuem o cargo de Professor I, pois realizaram concurso para lecionar nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental (SEED, 2018).

A direção escolar no município onde se realizou a pesquisa tem como característica a administração dos interesses do coletivo. O diretor escolar é um gestor de pessoas e cabe a ele proporcionar ambientes nos quais cada membro da comunidade educativa seja valorizado pelo papel que exerce na escola.

O diretor escolar deve ter claro sobre o papel que cada sujeito precisa desempenhar na escola, sobre as expectativas referentes a cada um deles e sobre os resultados pretendidos com os aprendizados de todos os alunos.

O diretor escolar é referência para toda a comunidade educativa, pois cabe a ele o papel de liderar sua equipe de trabalho em prol do objetivo principal da escola: a aprendizagem de todos os alunos (SEED, 2018).

Em relação à idade, todos os diretores sujeitos da pesquisa têm 35 anos ou mais. É possível observar, na Tabela 4, que, dos 14 diretores, apenas 2 são do gênero masculino.

O município pesquisado conta com 133 escolas, mas em apenas 6 há diretores do gênero masculino, o que indica a preponderância feminina no exercício dessa função.

Tabela 4: Diretores do programa REDES (Recuperação Paralela)

<b>Sujeito</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Ano de graduação</b>	<b>Curso</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Tempo na direção</b>	<b>Cargo/ Função</b>
Diretora 1	Feminino	43	2004	Licenciatura em Letras	17 anos	4 anos	Professor III Estatutária
Diretora 2	Feminino	57	1991	Ciências Biológicas	18 anos	10 anos	Professor III Estatutária
Diretora 3	Feminino	40	2011	Pedagogia	17 anos	4 anos	Professor I Estatutária
Diretora 4	Feminino	36	2003	Licenciatura em Matemática	17 anos	4 anos	Professor I Estatutária
Diretora 5	Feminino	38	2001	Licenciatura em Matemática	14 anos	2 anos	Professor I Estatutária
Diretora 6	Feminino	50	1992	Pedagogia	25 anos	2 anos	Professor I Estatutária
Diretora 7	Feminino	36	2004	Pedagogia	13 anos	6 anos	Professor I Estatutária
Diretora 8	Feminino	43	2000	Pedagogia	17 anos	9 anos	Professor I Estatutária
Diretora 9	Feminino	30	2008	Pedagogia	13 anos	3 anos	Professor I Estatutária
Diretora 10	Feminino	35	2004	Pedagogia	15 anos	5 anos	Professor I Estatutária
Diretora 11	Feminino	36	2006	Pedagogia	13 anos	3 anos	Professor I Estatutária
Diretora 12	Feminino	37	2000	Pedagogia	15 anos	4 anos	Professor I Estatutária
Diretor 1	Masculino	48	1996	Licenciatura em História	23 anos	6 anos	Professor III Estatutário
Diretor 2	Masculino	46	1998	Licenciatura em Matemática	20 anos	10 anos	Professor III Estatutário

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a descrição dos dados sociodemográficos dos diretores, são apresentados, no subitem que segue, os dados sociodemográficos dos professores do programa REDES.

#### 4.2.2 Caracterização Sociodemográfica dos professores

Inicia-se a apresentação dos dados por meio da caracterização da amostra, partindo da descrição dos dados quantitativos dos professores. Tratou-se dos dados referentes a idade, gênero, formação, tempo na docência e tempo no programa REDES. Foram pesquisados sete professores de Língua Portuguesa e sete professores de Matemática de uma rede municipal de ensino.

Conforme se observa na Tabela 5, a maioria dos professores atuantes no programa REDES têm mais de 30 anos: uma possui menos de 30 e dois possuem mais de quarenta anos. Apesar da faixa etária, percebe-se que dos 14 professores apenas quatro têm mais de 10 anos de experiência docente. Os demais têm experiência inferior a 10 anos, o que possivelmente está relacionado com o ano de graduação no nível superior. Os professores com menos tempo na docência são aqueles que se formaram posteriormente aos demais professores do programa.

Em relação à questão do gênero, de 14 professores 12 são mulheres. A feminização da docência não é recente; desde a criação das escolas normais, no século XIX, surgiram as professoras normalistas. Sua formação ocorria em nível médio, voltada para o magistério, que era visto como uma continuidade da maternidade. Cabia aos homens as funções de comando na escola (direção, supervisão), e as mulheres ficavam restritas às salas de aula (GATTI, 2009).

Esse aspecto também é observado em Letras, pois, das 12 professoras do programa REDES, 6 cursaram essa licenciatura (ROSEMBERG; AMADO, 1992; SETTON, 1994, apud GATTI, 2009).

Outro aspecto a se observar em relação aos professores participantes da pesquisa atuantes no programa REDES é que todos são contratados em regime de Consolidação da Leis do Trabalho (CLT), ou seja, seu contrato é por tempo determinado (dois anos). Essa rotatividade de professores em um programa que apresenta uma metodologia específica acaba gerando um processo de formação permanente. Isso porque os professores se apropriam da metodologia por meio das formações, mas ao término do contrato professores novos iniciam nos lugares dos que saíram e o processo formativo precisa ser retomado do início.

A equipe técnica da secretaria de educação onde se realizou a pesquisa fez a opção de contratar professores em regime de CLT, pois o programa REDES para os alunos com defasagem idade-série é um projeto que está em fase de implementação e sua validade ainda precisa ser analisada. Dessa forma, se por alguma razão o professor não se adequar ao REDES

ele poderá ser desligado, e algo assim não poderia ser realizado com um professor estatutário, o que poderia vir a ser um dificultador nos avanços acadêmicos dos alunos com defasagem idade-série do programa (SEED, 2018).

A Tabela 5 retrata os aspectos relacionados a idade, gênero, graduação e tempo de docência dos professores atuantes no programa REDES participantes da pesquisa.

**Tabela 5: Professores do programa REDES (Recuperação Paralela)**

Sujeito	Gênero	Idade	Ano de Graduação	Curso	Tempo de docência	Tempo no REDES	Cargo/ Função
Professora 1	Feminino	35	2004	Licenciatura em Matemática	17 anos	2 anos	Professor III CLT
Professora 2	Feminino	31	2009	Licenciatura em Letras	15 anos	1 ano	Professor III CLT
Professora 3	Feminino	49	2010	Licenciatura em Matemática	9 anos	10 meses	Professor III CLT
Professora 4	Feminino	32	2012	Licenciatura em Matemática	8 anos	1 ano e 6 meses	Professor III CLT
Professora 5	Feminino	31	2010	Licenciatura em Letras	8 anos	1 ano e 6 meses	Professor III CLT
Professora 6	Feminino	38	2010	Licenciatura em Letras	10 anos	9 meses	Professor III CLT
Professora 7	Feminino	36	2005	Licenciatura em Letras	14 anos	9 meses	Professor III CLT
Professora 8	Feminino	28	2016	Licenciatura em Matemática	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses	Professor III CLT
Professora 9	Feminino	31	2016	Licenciatura em Letras	2 ano e 6 meses	9 meses	Professor III CLT
Professora 10	Feminino	33	2016	Licenciatura em Letras	8 anos	2 anos	Professor III CLT
Professor 1	Masculino	45	2012	Licenciatura em Matemática	3 anos	10 meses	Professor III CLT
Professor 2	Masculino	41	2016	Licenciatura em Matemática	4 anos	1 ano e 7 meses	Professor III CLT
Professora 11	Feminino	40	2015	Licenciatura em Matemática	1 ano	1 ano	Professor III CLT
Professora 12	Feminino	36	2006	Licenciatura em Letras	10 anos	1 ano e 6 meses	Professor III CLT

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à jornada do professor, a Lei Complementar nº180, de 21 de dezembro 2007, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do município onde se realizou a pesquisa, regulamenta:

Art. 23. A jornada semanal de trabalho do docente será constituída de horas-aula em tarefas com alunos e de horas-atividade a serem cumpridas na escola e em local de livre escolha. Parágrafo único. A carga horária de trabalho docente não poderá ultrapassar o limite de dez horas diárias, das quais oito horas em atividade com alunos e duas de trabalho pedagógico. Art. 24. A hora-aula e a hora-atividade terão duração de cinquenta minutos no período diurno e de quarenta e cinco minutos no período noturno. Art. 25. As horas destinadas ao trabalho pedagógico na unidade escolar deverão, obrigatoriamente, ser cumpridas em caráter coletivo. Parágrafo único. As horas de trabalho pedagógico a que se refere o caput destinam-se à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional. Art. 26. A jornada semanal de trabalho dos docentes para todas as modalidades de ensino será composta por: I - Jornada inicial: vinte horas-aula de trabalho em sala de aula com alunos e quatro horas-atividade das quais duas serão cumpridas na unidade escolar e duas em local de livre escolha; II - Jornada completa: quarenta horas-aula de trabalho em sala de aula com alunos e oito horas-atividade das quais quatro serão cumpridas na unidade escolar e quatro em local de livre escolha.

A formação continuada dos professores não pode estar dissociada das condições de trabalho que permeiam a docência. Os professores entrevistados cumprem uma carga horária de 48 horas/aulas, das quais 4 horas/aula são cumpridas em Horário Pedagógico Coletivo (HTPC), 4 horas/aula são cumpridos em Horário de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL) e as demais (40 horas/aula), com os alunos em sala de aula.

O Sistema Municipal de Ensino participante da pesquisa não possui a lei do piso salarial, aprovada por meio da Lei 11.738/2008, que estabelece, entre outras coisas, que 1/3 da jornada de trabalho do professor deverá ser destinada a atividades de trabalho extraclasse, como preparação de aulas, correção de provas, orientação de trabalhos, participação em reuniões pedagógicas e de formação.

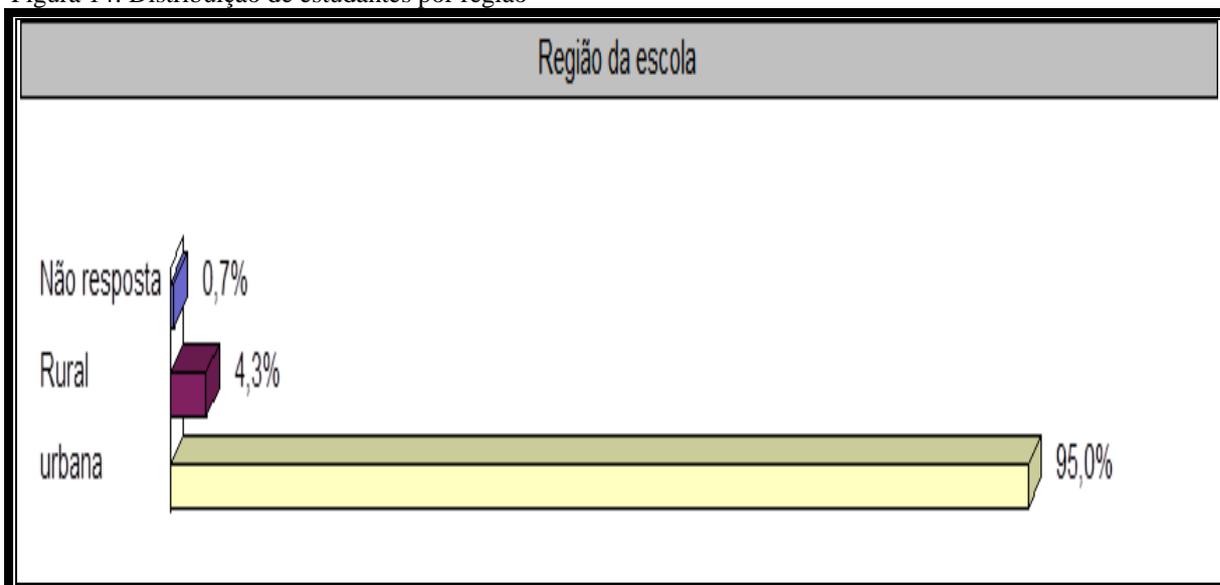
Acredita-se que o diálogo entre os professores em momentos de formações é fundamental para a construção de novos e diferentes saberes e para reflexões e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aula.

Percebe-se, nos discursos dos participantes da pesquisa (professor), que os professores participam de formações semanais na escola com seus pares e formações quinzenais na secretaria de educação com a equipe técnica responsável pelo monitoramento do programa REDES.

### 4.2.3 Caracterização Sociodemográfica dos alunos

Os dados referentes aos alunos referem-se a série escolar, características de idade, renda familiar, gênero, escolaridade dos pais. Por meio do questionário realizado com os alunos identificou-se que o maior número deles mora na região urbana (95%). Na medida em que não foram pesquisadas escolas na zona rural, percebe-se que 4,3% dos alunos se deslocam da zona rural para estudar na zona urbana. A Figura 14 apresenta a distribuição de estudantes por região.

Figura 14: Distribuição de estudantes por região

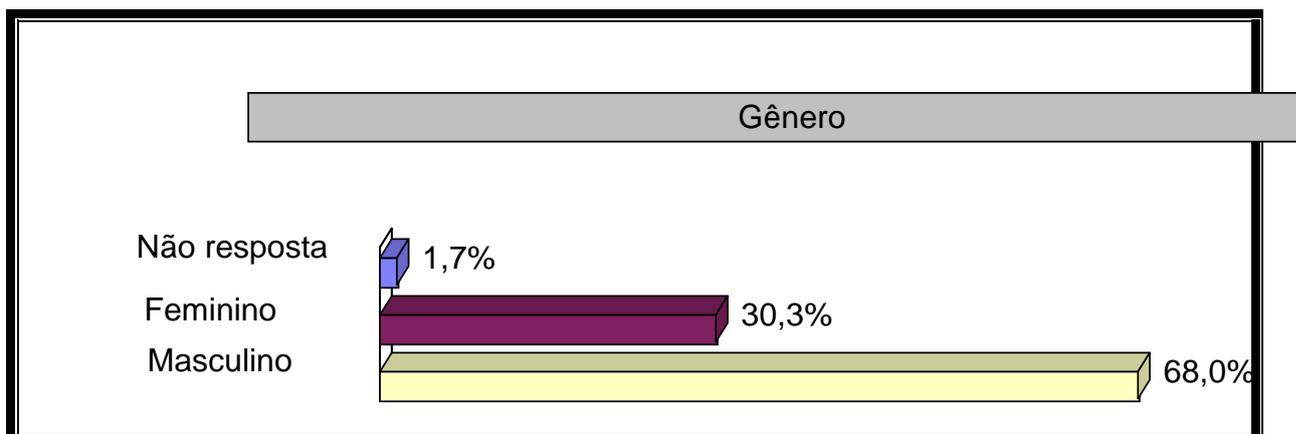


Fonte: Elaborado pela autora.

Identificou-se que a maioria dos estudantes reside região urbana (95%), e que o número de estudantes residentes na região rural é, em média, 4% do número de estudantes das escolas da região urbana.

Em relação ao gênero, 68% dos alunos com defasagem idade-série são homens, e 30% são mulheres, conforme demonstrado na Figura 18. Esses dados revelam um fenômeno cada vez mais perceptível no contexto educacional: o crescente insucesso do público masculino na escola. Essa realidade é exposta por Waiselfisz (2007) no relatório de desenvolvimento juvenil, no qual relata que as mulheres têm maior escolaridade e adequação nos estudos do que os homens. Carvalho (2003, p. 191), atenta a essa questão de gênero, afirma: “[...] o que eu tenho visto em classes de reforço, nas classes de aceleração, quando elas estavam no auge, são principalmente meninos, negros e pobres.”. Ela acredita que essa discussão, entre fracasso escolar e gênero deve ser tema central no debate educacional, uma vez que tem um reflexo social impactante na sociedade.

Figura 15: Distribuição de estudantes por gênero.

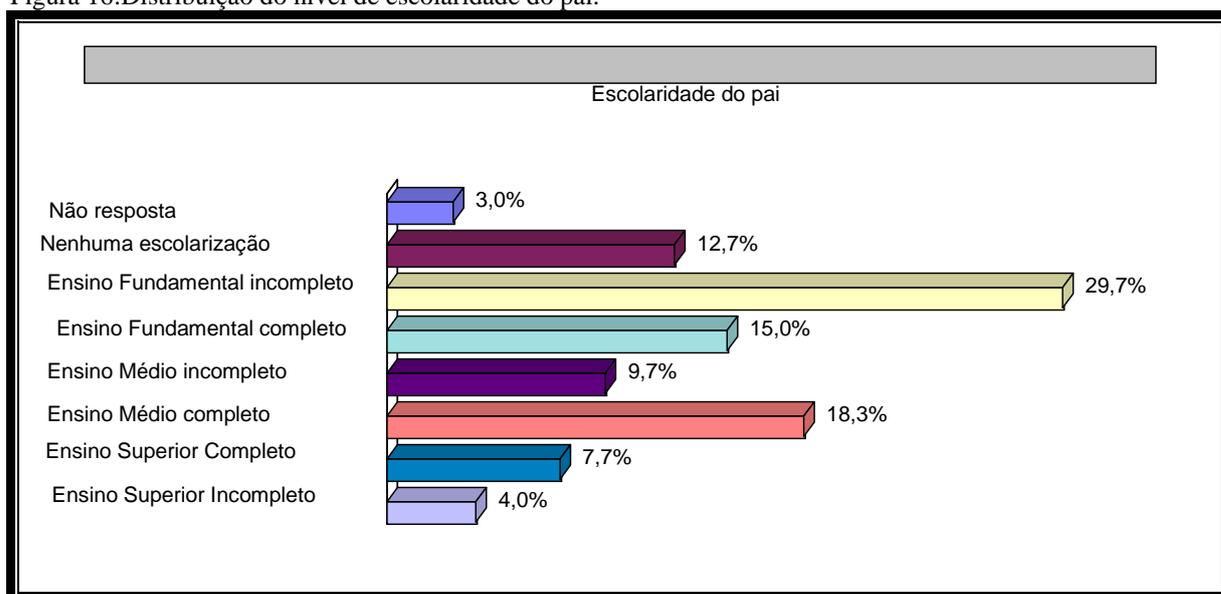


Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à caracterização do grau de escolaridade dos pais e/ou responsáveis pelos alunos, o maior percentual em relação à escolaridade do pai e quanto à da mãe é referente ao Ensino Fundamental incompleto (29,7% em relação ao pai e 33% em relação à mãe). Outro dado significativo refere-se ao analfabetismo: 12,7% dos pais e 10% das mães não têm nenhuma escolarização.

De acordo com os dados do IBGE (2014), percebe-se que, entre os pais que não eram alfabetizados aos 15 anos, 23,6% dos filhos também não eram na mesma idade. Os dados apontam que o nível de instrução dos pais influencia na formação educacional de seus filhos, mas não é determinante (Figuras 16 e 17).

Figura 16: Distribuição do nível de escolaridade do pai.



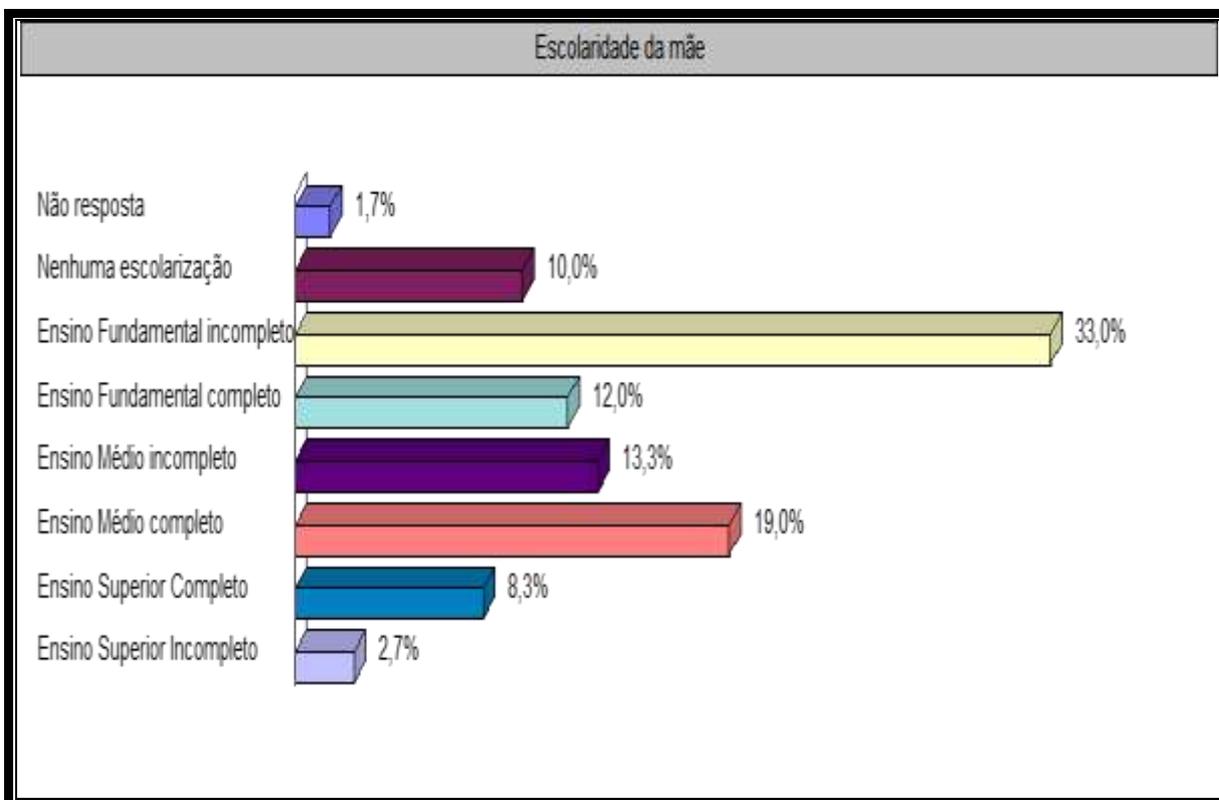
Fonte: Elaborado pela autora.

Lahire (1997) afirma que as famílias que são desprovidas de capital escolar, ou seja, que apresentam lacunas em sua escolarização (como pais analfabetos), podem contribuir com aprendizagem de seus filhos por meio do diálogo, de uma escuta atenta, demonstrando a eles que aquilo que é produzido na escola tem valor. Esses espaços de diálogos e interesse sobre a vida escolar de seus filhos indicam que a escola é importante. Os diálogos familiares sobre a escola e os conhecimentos nela produzidos possibilitam ao estudante verbalizar suas experiências e, assim, compreendê-las e sistematizá-las com mais eficiência.

Percebe-se, dessa forma, que nem sempre as famílias que dispõem de capital cultural e financeiro são as que conseguem (devido ao tempo de que dispõem) ficar com a criança com mais frequência, com mais qualidade e de forma mais duradoura. O tempo de socialização é uma condição *sine qua non* para aquisição dos modos de pensar, agir e ser do sujeito em formação (LAHIRE, 1997).

A família e a escola são redes de interdependência organizadas por meio de diversas relações sociais. Lahire (1997) afirma que o fracasso ou o sucesso escolar dos alunos oriundos de camadas populares dependem da maneira como as relações sociais ocorrem entre ambas.

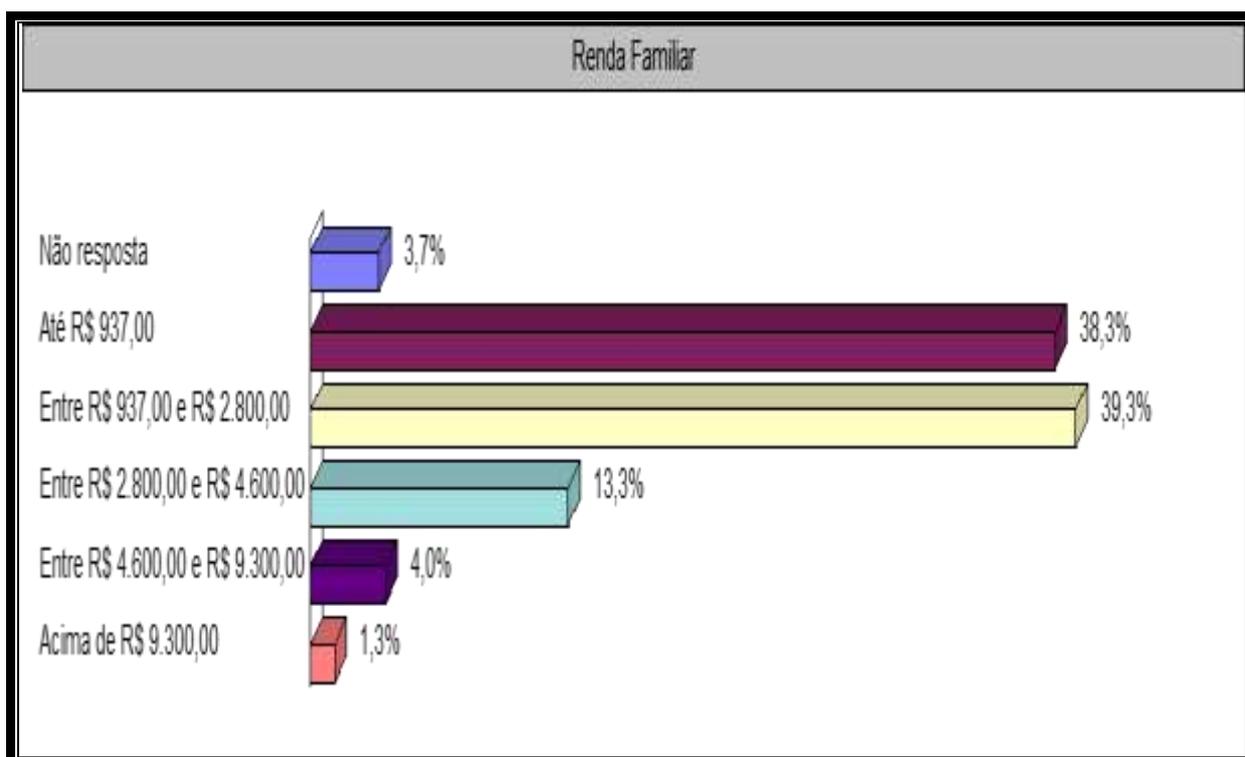
Figura 17: Distribuição do nível de escolaridade da mãe.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao investigar os aspectos relacionados à renda familiar (Figuras 18 e 19), constatou-se que 38,3% possuem renda até 937,00, e que em 40,7% das famílias apenas duas pessoas contribuem com a renda. A renda familiar média *per capita*, no país, era de R\$ 1.268 em 2017, e no município no qual se realizou a pesquisa, de R\$ 987,41, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017).

Figura 18: Renda Familiar.

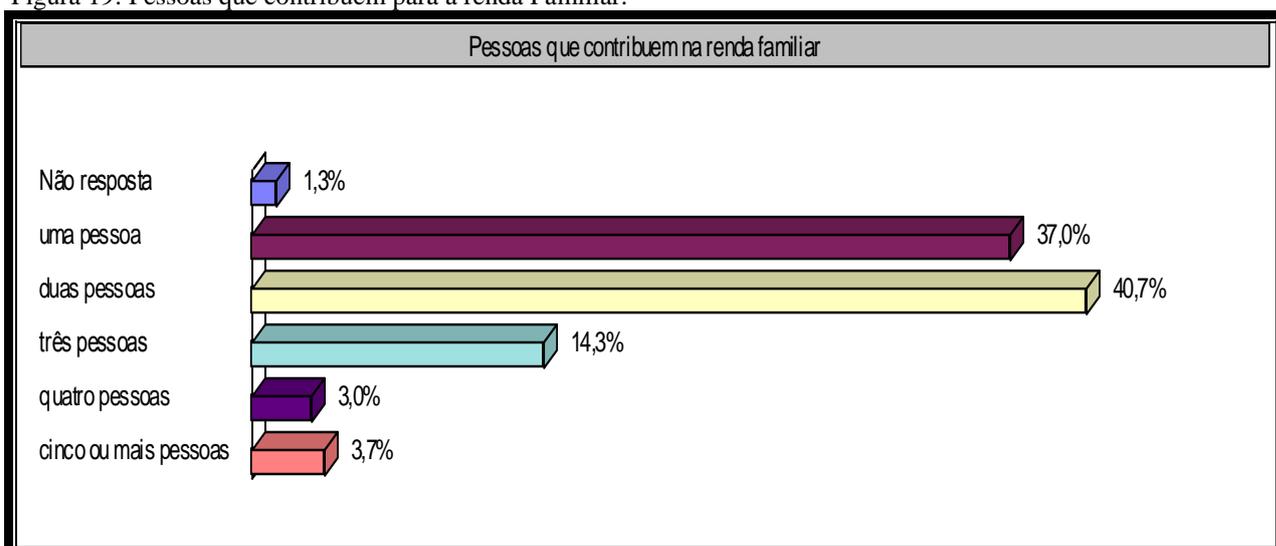


Fonte: Elaborado pela autora.

Lahire (1997, p. 24) pontua que “[...] para que uma cultura escrita familiar, ou para uma moral da perseverança e do esforço possam constituir-se, desenvolver-se é preciso certamente condições econômicas de existências específicas”. Sabe-se que o desemprego, um falecimento ou até mesmo um divórcio modificam a situação financeira de uma família, gerando instabilidade e desgastes.

Mediante isso, percebe-se que os alunos oriundos de camadas populares e/ou em vulnerabilidade social tendem a apresentar baixo desempenho escolar, porém nenhuma situação isolada é fator determinante para a situação de sucesso ou fracasso escolar de um aluno com defasagem idade-série, uma vez que vários fatores interferem nesse processo, tanto positiva como negativamente.

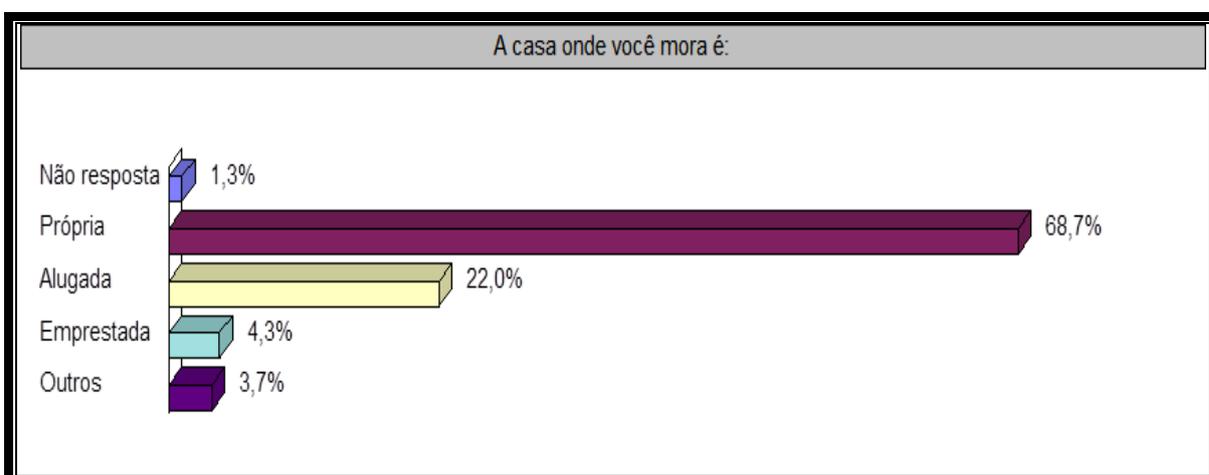
Figura 19: Pessoas que contribuem para a renda Familiar.



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao tipo de moradia, conforme consta na Figura 20, 68,7% residem em casa própria, 22,0% em casa alugada e 4,3% em casa emprestada. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016), havia 69,2 milhões de domicílios no Brasil, em 2016. Desse total, 86% eram casas (59,6 milhões) e 13,7%, apartamentos (9,5 milhões). Os domicílios próprios já pagos representavam 68,2% (47,2 milhões); 5,9% eram próprios, mas ainda estavam sendo pagos (4,1 milhões). Os domicílios alugados respondiam por 17,5% do total (12,1 milhões de domicílios), os cedidos representavam 8,2% (5,7 milhões de domicílios) e aqueles em outra condição, por exemplo, casos de ocupação, 0,2% (143 mil domicílios).

Figura 20: Tipo de moradia.



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando os itens referentes à renda familiar e ao grau de escolaridade dos responsáveis pelos alunos, mais de 40% dos alunos pesquisados apresentam nível socioeconômico médio-baixo (ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2017).

Bourdieu (2018, *apud* SCHUBERT) afirma que a desigualdade social e o sofrimento que ela gera são produzidos por meio da dominação simbólica, que acaba gerando o que ele define como violência simbólica, sendo esta uma consequência da linguagem, na medida em que a linguagem é um instrumento de poder. Dessa forma, por meio da violência simbólica os alunos com defasagem idade-série e suas famílias, além de “[...] sofrerem os efeitos de sua marginalização, eles foram ensinados que seu fracasso no desempenho acadêmico era resultado de sua própria falta de talento natural (SCHUBERT, 2018, p. 236).

Mediante os dados apontados, conclui-se que: os alunos que apresentam defasagem idade-série são de famílias, em sua maioria, que têm renda superior a R\$1.000,00, e moram em residências próprias, sendo em número menor as casas emprestadas ou alugadas. Quanto à escolaridade dos responsáveis, o maior número deles tem o Ensino Fundamental incompleto.

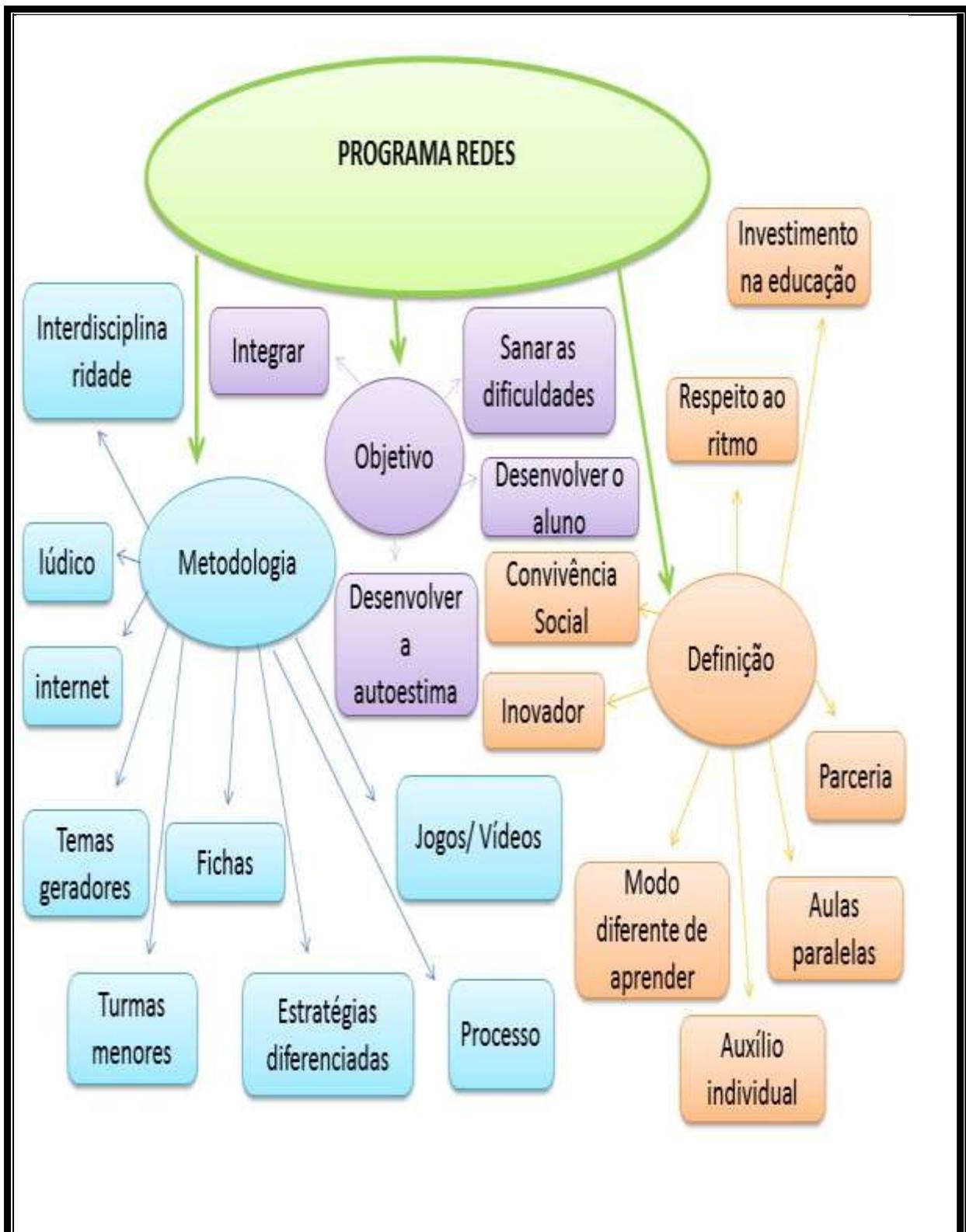
Estando caracterizada a amostra, passa-se a discorrer sobre os dados conforme os blocos de análises já descritos, quais sejam: Defasagem idade-série, formação continuada, relações família-escola, representações sociais dos diretores e professores sobre a defasagem idade-série e os resultados acadêmicos (2017 e 2018) dos alunos com defasagem idade-série.

## **4.2 REDES: Concepções dos participantes da pesquisa sobre o programa**

A utilização de vários instrumentos para a análise de um objeto (técnica chamada de triangulação) possibilita conhecer informações significativas, ao articular e relacionar os diferentes dados. Dessa forma, o bloco de análise sobre as concepções dos participantes da pesquisa sobre o REDES foi elaborado por meio dos desenhos realizados por professores e alunos com defasagem idade-série e das entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores e professores do REDES. Os dados foram tratados pelo software IRaMuTeQ e categorizados por meio do mapa conceitual apresentado na Figura 21.

O mapa foi criado a partir das questões quatro e cinco do roteiro das entrevistas, com as quais foram os participantes foram argüidos sobre suas concepções a respeito do programa REDES. Utilizaram-se as concepções de educação de Paulo Freire para fundamentar a análise do conteúdo.

Figura 21: Mapa conceitual do programa REDES.



Fonte: Elaborado pela autora.

O mapa conceitual apresenta três temas relacionados com a estrutura do programa REDES: a definição, a metodologia e os objetivos. Para os diretores e professores

participantes da pesquisa, o REDES é um programa que promove uma convivência social e que respeita o ritmo do aluno, proporcionando-lhe um modo diferente de aprender. É portanto inovador, um investimento na educação na medida em que procura sanar as dificuldades dos alunos, integrando-os e desenvolvendo sua autoestima por meio de estratégias diferenciadas, com apoio de tecnologias mediadas pelos professores. Esses aspectos aparecem nos trechos das entrevistas com os diretores e professores, sobre o programa REDES, como podemos:

*Bom, o programa REDES hoje está aí para gente sanar tanto a defasagem de conteúdo como a defasagem idade-série mesmo, porque a gente vai trabalhar com o aluno toda essa dificuldade dele e assim ajudar para que ele fique na série que ele deveria estar mesmo (Professor 1).*

*O REDES auxilia os alunos a melhorarem e aprenderem tudo aquilo que ficou faltando (Diretor 1).*

*O programa REDES eu vejo como um projeto maravilhoso que vem resgatar os jovens que por algum motivo ficaram com essa defasagem de conteúdo e de idade e a gente tem uma possibilidade de oferecer uma segunda chance (Professora 6).*

*O programa REDES eu vejo como um investimento na educação, uma intervenção pedagógica (Professor 2).*

Percebe-se, nos discursos analisados, a procura por uma educação que preze a equidade, na medida em que possibilite o desenvolvimento de iniciativas que promovam a interação entre todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem: professores e alunos.

Segundo Vygotsky (2010, a interação contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, pois toda aprendizagem acontece em um primeiro momento no plano social (intersubjetivo) e, posteriormente, é apropriada pelo sujeito no plano individual (intrasubjetivo).

A Figura 22 e a 23 apresentam desenhos realizados por alunos com defasagem idade-série sobre uma aula no REDES.

Figura 22: Sala de aula do REDES.

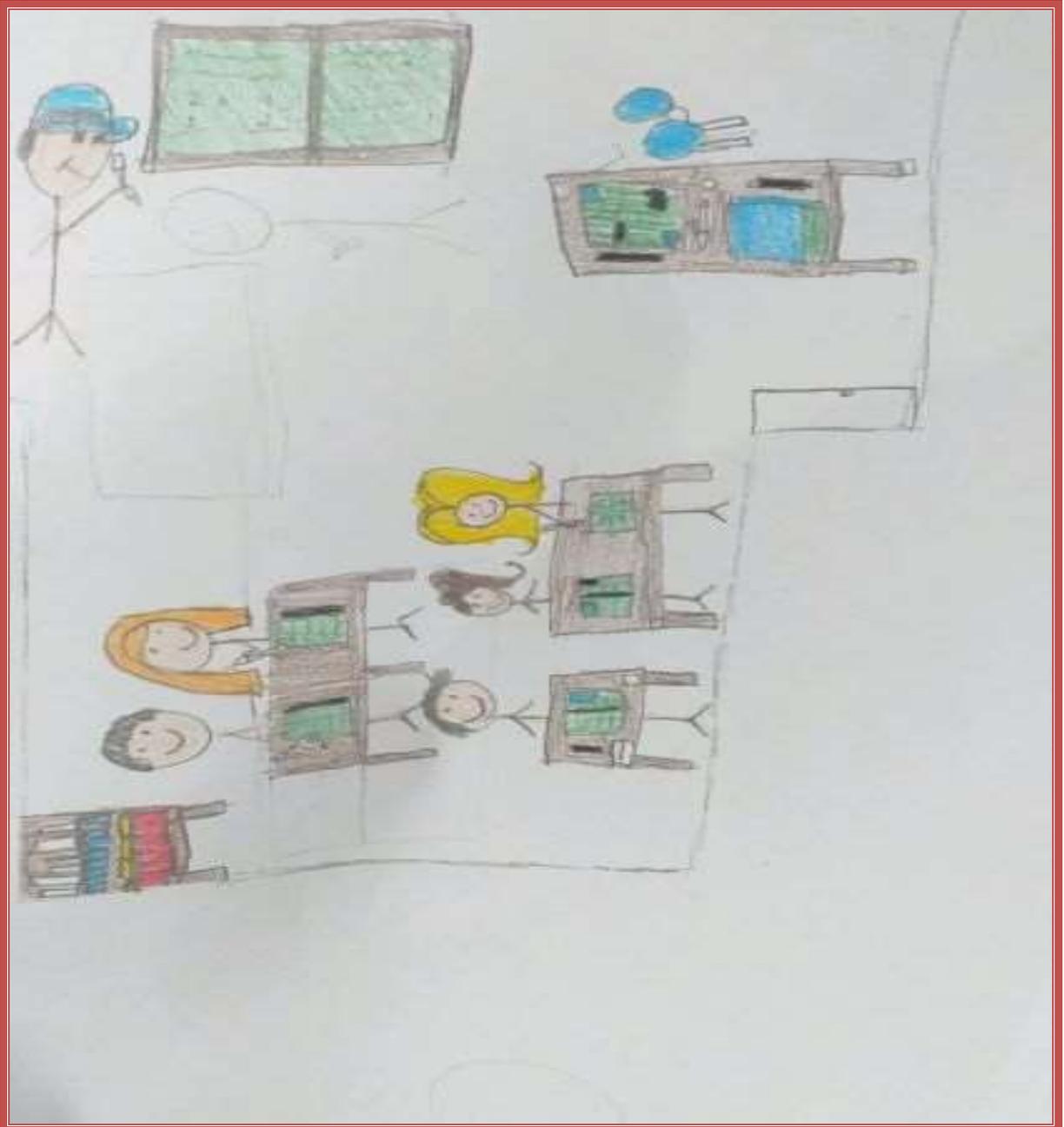


Fonte: Elaborado por um aluno com defasagem idade-série.

Percebe-se que o aluno se vê em uma posição de igualdade com a professora do REDES: as figuras são do mesmo tamanho, os dois estão sorrindo e com a mesma postura.

A Figura 23 apresenta um desenho realizado por um aluno com defasagem idade-série sobre uma aula coletiva no REDES. Percebe-se que o desenho é colorido e que apresenta espaço estantes com materiais. Apesar de o professor ser representado na postura tradicional (em frente à lousa), a disposição dos alunos é diferente da disposição do Ensino Regular.

Figura 23: Sala de aula do REDES.

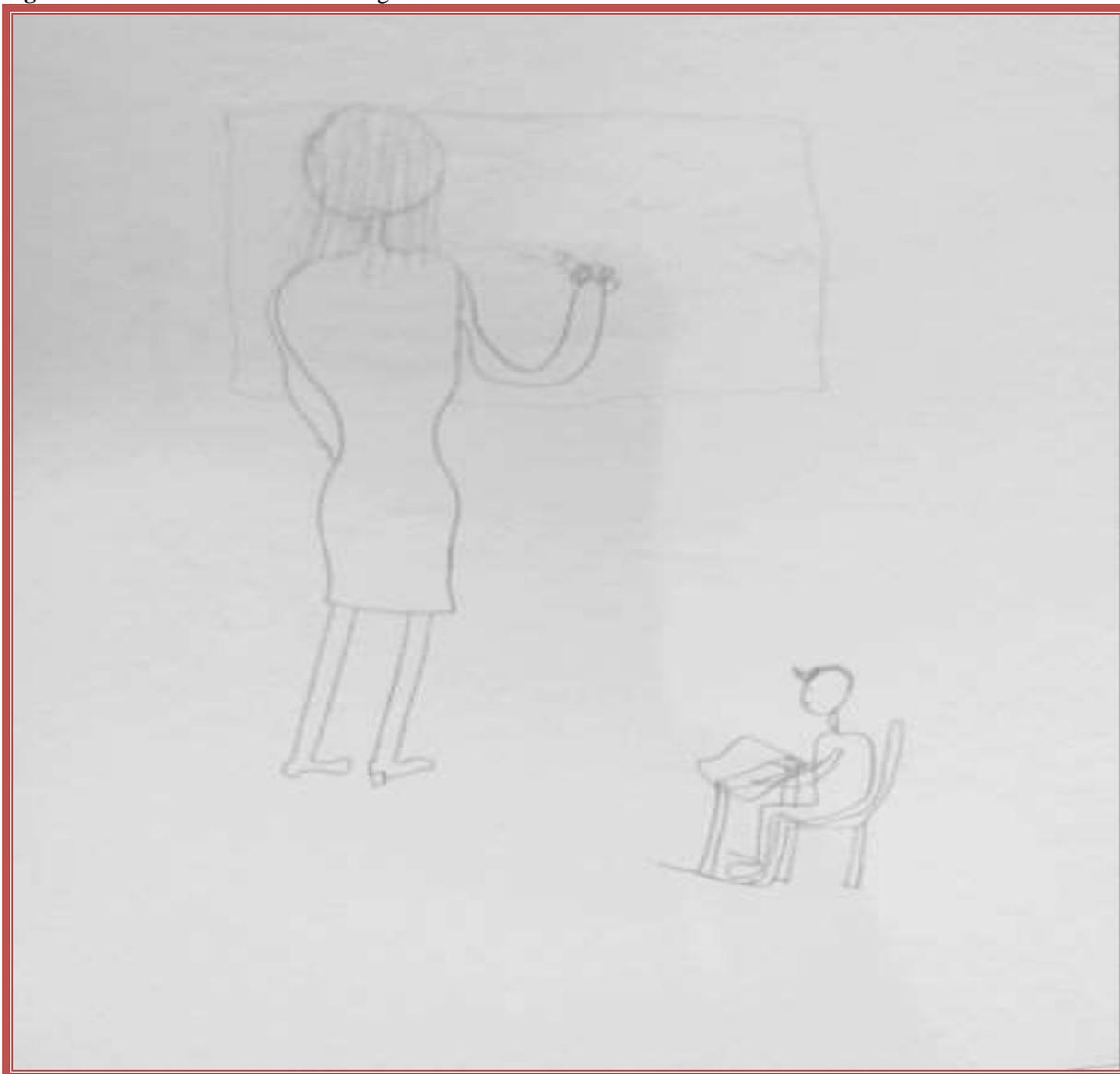


Fonte: Elaborado por um aluno com defasagem idade-série.

Por sua vez, a Figura 24 apresenta um desenho realizado por um aluno com defasagem idade-série sobre uma aula realizada no Ensino Regular. Percebe-se que o desenho representa uma professora na frente da lousa e um aluno em uma carteira. É nítida a diferença de

tamanho entre os dois. Não há cores no desenho. O professor está, não em interação, mas de costas para o aluno.

**Figura 24:** Sala de aula do Ensino Regular.



Fonte: Elaborado por um aluno com defasagem idade-série.

O processo de ensino aprendizagem está relacionado como o entorno sociocultural do sujeito; portanto, o diálogo igualitário é um processo básico para a aprendizagem e a transformação da realidade dos alunos com defasagem idade-série. Freire (2016) afirma que, para promover aos alunos uma aprendizagem libertadora e crítica em relação ao ambiente, cabe aos professores proporcionarem a eles um ambiente de diálogo. Assim como Freire, Bruner (2000) propõe criar aulas em subcomunidades de aprendizes mútuos, onde o professor assuma o papel de potencializar o aprendizado dos alunos e possibilite que ambos

se ajudem mutuamente. As salas de aulas tradicionais dificilmente conseguem proporcionar um espaço de cooperação e diálogo. São espaços dispostos com carteiras enfileiradas, muitos alunos matriculados e com escassez de recursos materiais e tecnológicos. A Figura 25 representa um desenho realizado por um aluno com defasagem idade-série sobre uma sala de aula regular.

Figura 25: Sala de aula do Ensino Regular.



Fonte: Elaborado por um aluno com defasagem idade-série.

Wells (2001) afirma que o entorno escolar deve proporcionar ações e interações colaborativas, por meio de questionamentos. Os alunos questionam sobre quais conhecimentos querem aprofundar, e os espaços escolares precisam proporcionar todos os recursos necessários para se chegar às respostas.

Percebem-se, na estrutura e organização do programa REDES, os conceitos formulados por Freire, Bruner e Welles no que se refere à disposição e organização dos espaços, às formas como são realizados os agrupamentos e à aprendizagem por meio da interação, diálogo e cooperação entre professores e alunos.

A educação contemporânea não deverá se restringir a uma acomodação à realidade acadêmica e social de cada um, mas atuar como um facilitador da transformação da realidade dos alunos, principalmente daqueles que estão em situações de vulnerabilidade social, que apresentam deficiências, transtornos de aprendizagem e situação de defasagem idade-série. Freire (1997) pondera que somos seres de transformação, e não de adaptação, portanto precisamos trabalhar com altas expectativas em relação aos nossos alunos e alunas, pois nossas concepções sobre eles podem definir suas trajetórias escolares.

É preciso aprender a tornar a educação mais híbrida, para que se possa, segundo Morám (2015, p.218), “[...] abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para a escola”.

Na próxima seção, descrevem-se as análises referentes a defasagem idade-série.

### **4.3 Defasagem idade-série**

O bloco de análise defasagem idade-série foi elaborado a partir das temáticas relacionadas ao ano e à repetência escolar, obtidas por meio do questionário aplicados aos alunos com defasagem idade-série. Essas temáticas abordam os aspectos considerados relevantes sobre a vida escolar. Estão reunidos nesta mesma análise os conteúdos, identificados nas entrevistas realizadas com os diretores e professores, referentes à categoria defasagem idade-série, e desenhos elaborados pelos alunos sobre a defasagem idade-série. Utiliza-se a teoria das representações sociais para fundamentar as análises.

Os discursos das classes identificadas pelo software IRaMuTeQ das entrevistas realizadas com os professores e diretores contêm elementos que indicam que as causas da defasagem idade-série, para a maioria dos entrevistados, estão relacionadas com a falta de estrutura familiar, falta de medicação e/ou a falta de empenho do aluno. Não são considerados o ambiente escolar, as estratégias de ensino ou os modelos de avaliação utilizados pela equipe

escolar. São crenças que estão arraigadas no sistema escolar, por exemplo, a ideia preconcebida de que o aluno é reprovado porque é desinteressado ou descomprometido com sua educação escolar.

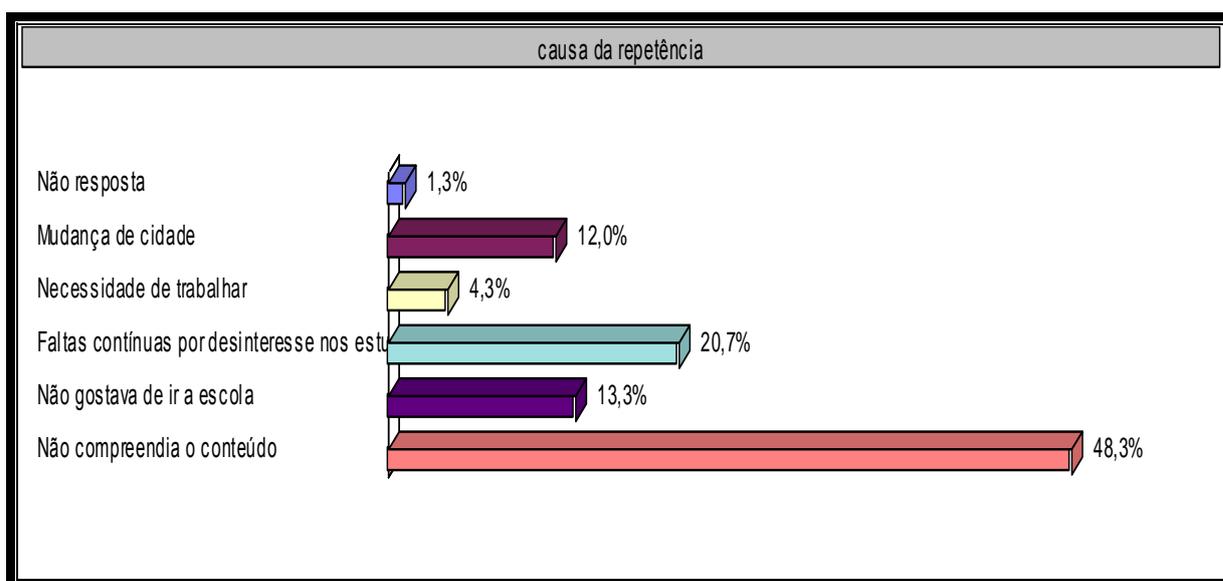
As palavras proferidas pelos professores e diretores participantes da pesquisa, sobre os alunos com defasagem idade-série, possibilitou identificar a primeira disposição necessária para o surgimento das representações sociais de Moscovici (2012): a dispersão da informação, que ocorre quando a informação, no caso desta pesquisa a concepção sobre a defasagem idade-série, vai se disseminando de várias maneiras, de acordo com as singularidades dos grupos. Dessa forma, os participantes da pesquisa (professores e diretores) concentraram seus pensamentos no intuito de refletir sobre a defasagem idade-série, para elaboração de respostas coesas.

Esse processo possibilitou o surgimento da segunda disposição necessária para o surgimento das representações sociais, a focalização, fenômeno relacionado com aspectos como opinião, posição ideológica, entre outros. Esses aspectos oportunizam que os conhecimentos dos sujeitos são influenciados pelo conhecimento do grupo sobre o objeto representacional.

Assim, ao se focalizarem situações específicas sobre a defasagem idade-série, como aprendizagem, idade, proposta curricular, entre outros, acaba ocorrendo a simplificação do objeto, o que acaba gerando o surgimento de inferências (pressão à inferência), na medida em que os alunos com defasagem idade-série fazem parte do cotidiano profissional dos professores e diretores. Portanto, os diretores precisam produzir uma opinião rápida sobre o objeto, de acordo com suas estratégias de reconhecimento da realidade (MOSCOVICI, 2012).

Os alunos com defasagem idade-série participantes da pesquisa também possuem representações sobre sua situação escolar. Na Figura 26, verifica-se que 48,3% dos alunos que responderam ao questionário repetiram o ano escolar por não compreenderem o conteúdo, seguidos de 20,7% que apresentaram desinteresse pelos estudos.

Figura 26: Causa da repetência segundo os alunos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que os alunos com defasagem idade-série, em sua maioria, relataram que repetiram de ano porque não compreenderam os conteúdos propostos sobre o currículo do ano escolar em que estavam matriculados. Moscovici (2012) postula que as reações aos fatos estão interligadas com o pensamento do grupo ao qual o sujeito pertence, ou seja, existe uma tendência de se observar um objeto de maneira semelhante, uma vez que todos são seres sociais.

Os alunos com defasagem idade-série, ao apresentarem dificuldades para compreender os conteúdos propostos da escola, acabam apresentando sentimentos de baixa autoestima e, conseqüentemente, de fracasso escolar.

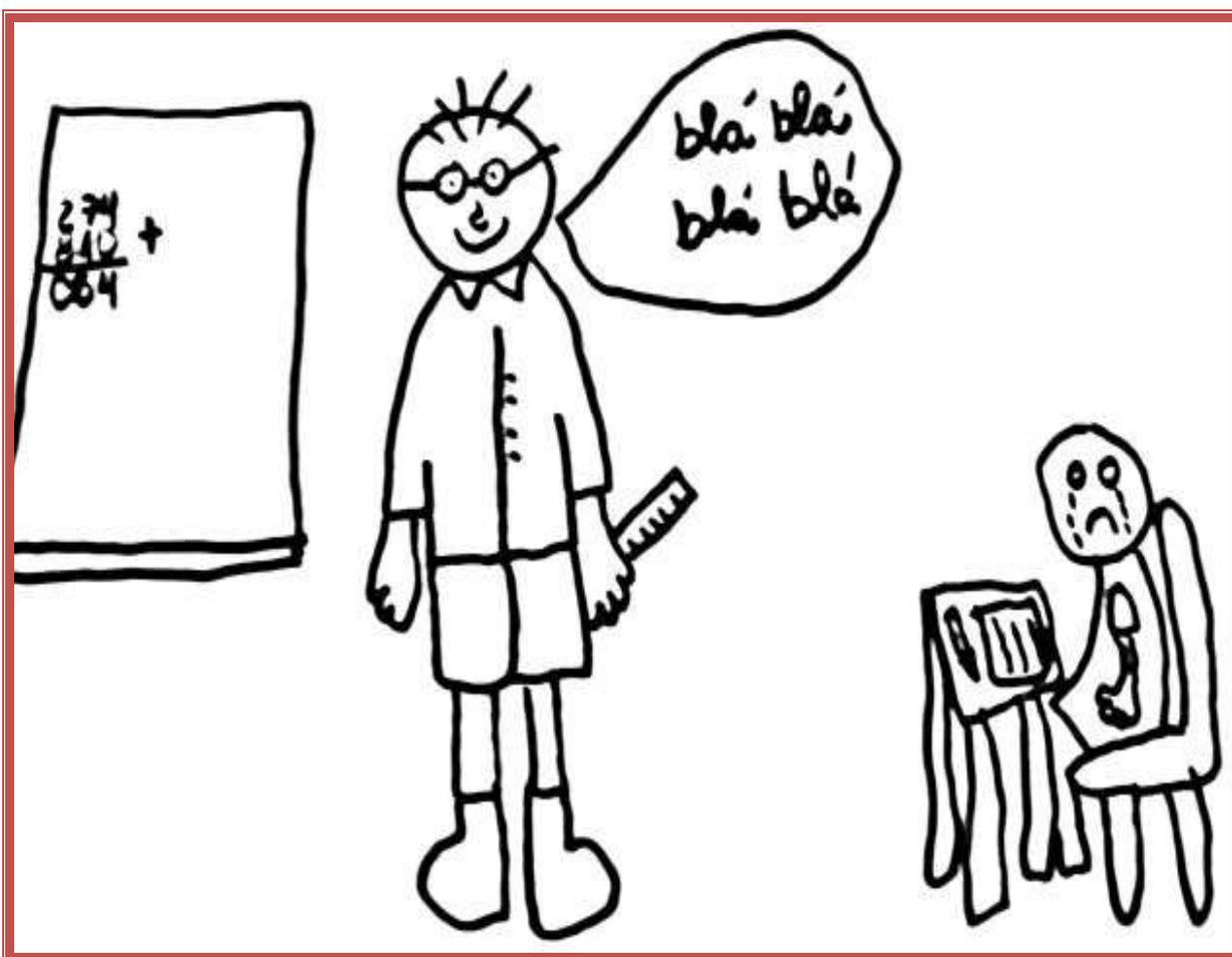
Para Charlot (2005), o fracasso escolar é construído diariamente na sala de aula, e as práticas pedagógicas são essenciais, na medida em que o fracasso é construído quando o estudante não compreende o que é proposto e o professor continua ensinando da mesma maneira, sem considerar a perspectiva do aluno. Esse fracasso é o que acaba gerando a repetência e a evasão. E o que o leva a abandonar a escola, é a dificuldade que sente em relação à aprendizagem, seguida do fato de já ser repetente. Segundo Marchesi (2010, p. 129):

Parece razoável, contudo, admitir que a ausência generalizada de interesse pelo estudo está associada a importantes atrasos nos níveis de aprendizagem dos alunos, o que exige adaptações na metodologia, na organização escolar ou na oferta educativa. (MARCHESI, 2010, p.129).

A escola contemporânea, do modo como está organizada, não atende às expectativas dos alunos com defasagem idade-série, pois muitas vezes ignora as lacunas de aprendizagem desses alunos, e aquilo que é dito na sala de aula não tem sentido para eles.

A Figura 27 representa o sentimento do aluno com defasagem idade-série na sala de aula.

Figura 27: Aluno com defasagem idade-série na sala de aula.



Fonte: Elaborado por um aluno com defasagem idade-série.

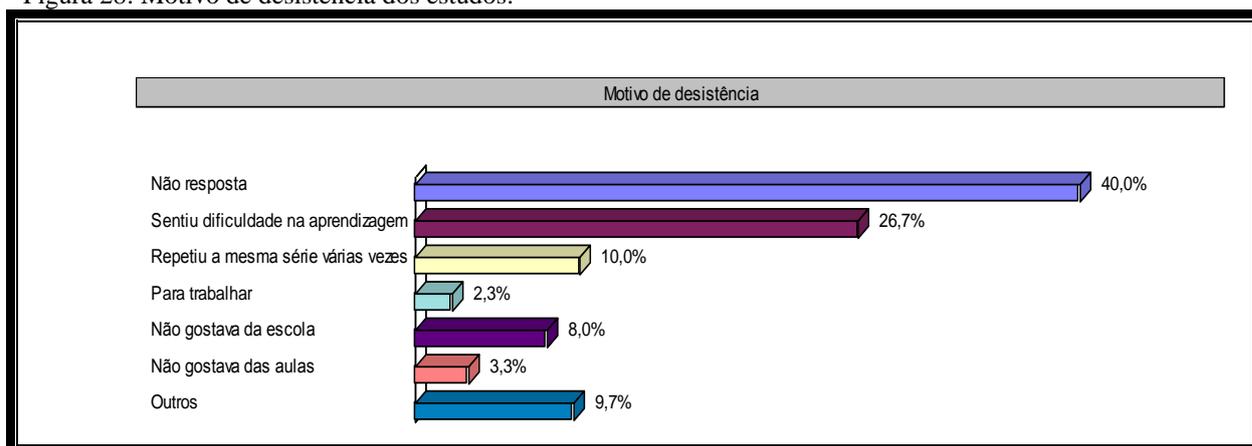
Para Marková (2017, p.147), “[...] quem fala complementa seu conhecimento parcial imaginando o que o outro pode ser e o que esperar dele”. Dessa forma, percebe-se, nas falas dos professores e diretores entrevistados, que o responsável pela não aprendizagem e fracasso do aluno é ele próprio ou sua família. A escola nunca assume sua responsabilidade pela desmotivação do aluno com defasagem idade-série em relação a sua aprendizagem e a sua permanência na escola. Além de não assumir a responsabilidade pela aprendizagem desses

alunos, continua com os mesmos planos de ensino, a mesma didática em sala de aula, com o mesmo sistema de avaliação e com as mesmas aulas de reforços escolares.

Marchesi (2010) observa que a falta de motivação é um fator que influi no baixo rendimento dos alunos. Observa também que aqueles alunos que em algum momento de sua vida vivenciaram o fracasso escolar são mais suscetíveis a abandonar a escola, pois sua principal característica é a insegurança em suas habilidades. Além disso, acreditam que não são capazes de ter êxito nas tarefas escolares.

A Figura 28 retrata o motivo pelo qual os alunos com defasagem idade-série desistiram dos estudos. Percebe-se que 40% dos alunos não quiseram responder a esta pergunta, seguidos de 26,7% que sentiram dificuldades na aprendizagem e 10% que repetiram a mesma série várias vezes e por isso abandonaram a escola.

Figura 28: Motivo de desistência dos estudos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Marchesi (2010, p. 25) refere-se à causa do fracasso escolar como uma consequência de experiências de insucesso escolar:

O aluno tende a atribuir os êxitos e os fracassos escolares a causas fixas e não controláveis. A indefensibilidade aprendida se produz quando existe uma constante e acentuada tendência a atribuir a falta de êxito à falta de habilidade, e a considerar que a falta de habilidade está além do controle pessoal. O aluno sente que não pode resolver as tarefas escolares devido à sua falta de capacidade. A repetição das experiências de fracasso leva-o a desvincular-se do processo de aprendizagem.

O aluno, após recorrentes experiências de fracasso escolar, começa a acreditar que não é capaz de aprender, pois não tem habilidade para isso. Mais uma vez ele aparece como o único responsável pelo seu fracasso escolar, quando na verdade é uma dimensão de fatores que colaboram para isso.

Um aspecto a se considerar nos discursos dos participantes entrevistados é que as causas da defasagem idade-série estão relacionadas com problemas familiares, baixa autoestima, indisciplina ou bloqueio do aluno. Seguem trechos de entrevistas com esse conteúdo.

*Porque esses alunos que tem defasagem de idade-série tem uma autoestima muito baixa, então eles desacreditam de tudo acham que são burros que não tem capacidade pra nada (Professor 2).*

*Às vezes por aspectos familiares, bloqueios na própria escola, às vezes bloqueio do próprio aluno, às vezes dificuldade do próprio aluno de aprender então tem vários aspectos que influenciam o aluno a ter essa defasagem idade e série (Professora 1).*

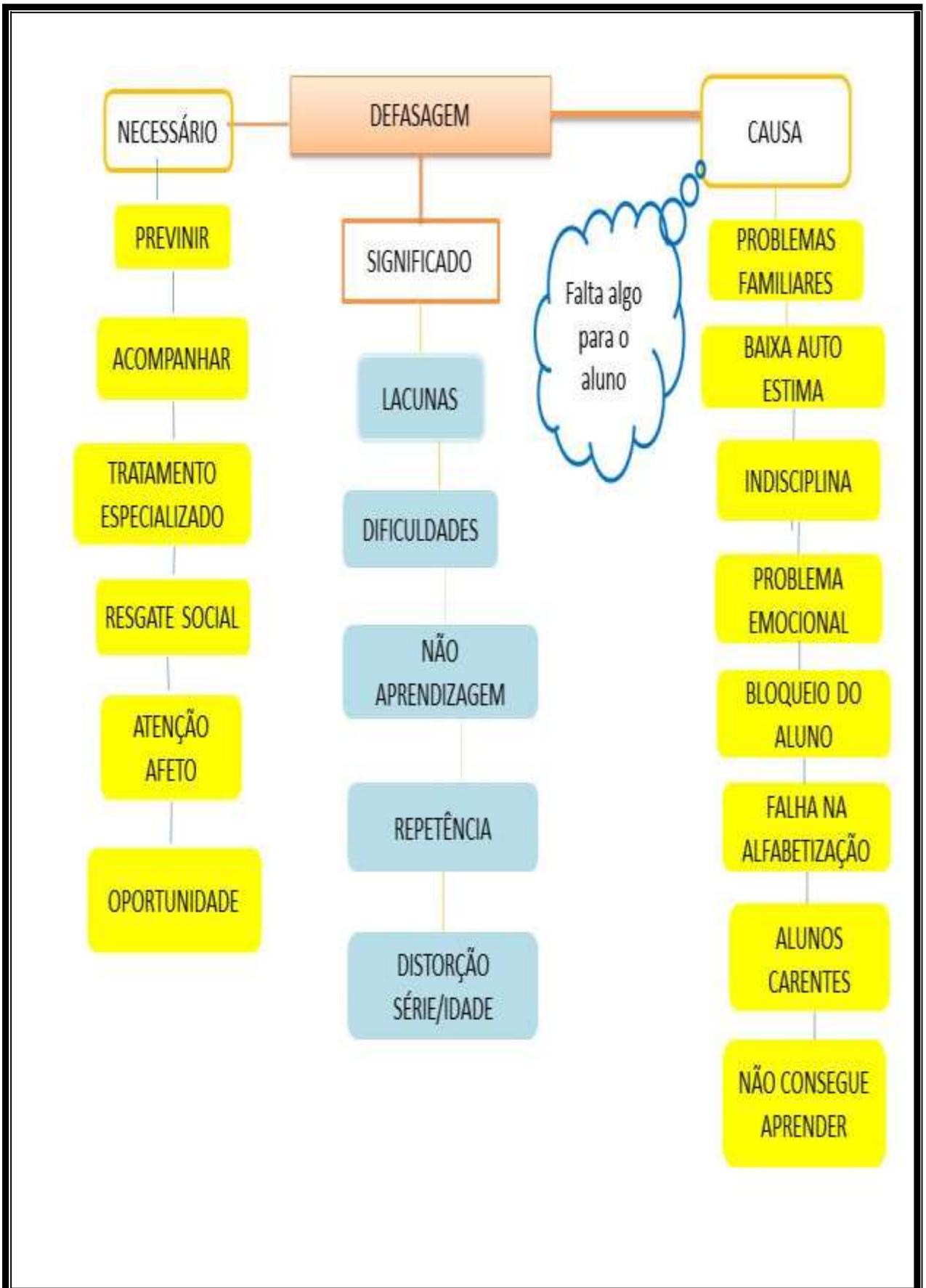
*São alunos que não só tem a dificuldade de defasagem idade-série, mas são alunos que muitas vezes tem outros problemas que inclusive pode ter sido o que acarretou essa defasagem, tem problema familiar (Professora 2).*

Moscovici (1978) afirma que as palavras são compostas de significações que procuram traduzir a realidade, e diz que, devido ao fato de algumas palavras serem representadas, são integradas ao que chama de “padrão de núcleo figurativo”, ou seja, um complexo de imagens que sistematiza um complexo de ideias. Assim, quando um grupo de pessoas adota um núcleo figurativo, fica mais fácil falar sobre qualquer coisa que tenha relação com o núcleo e, assim tornam-se palavras que são usadas com frequência.

Percebe-se isso claramente nos discursos dos professores e diretores sobre a defasagem idade-série. Quando questionados sobre a expressão defasagem idade-série, algumas palavras são utilizadas por todos, como baixa autoestima, repetência, indisciplina, entre outras.

No mapa conceitual (Figura 29), organizado a partir das palavras categorizadas por meio do software IRaMuTeq sobre as entrevistas realizadas estão descritos tópicos relacionados à fala dos professores sobre defasagem idade-série, no que se refere ao conceito, às causas e possíveis intervenções.

Figura 29: Mapa conceitual da defasagem idade série.

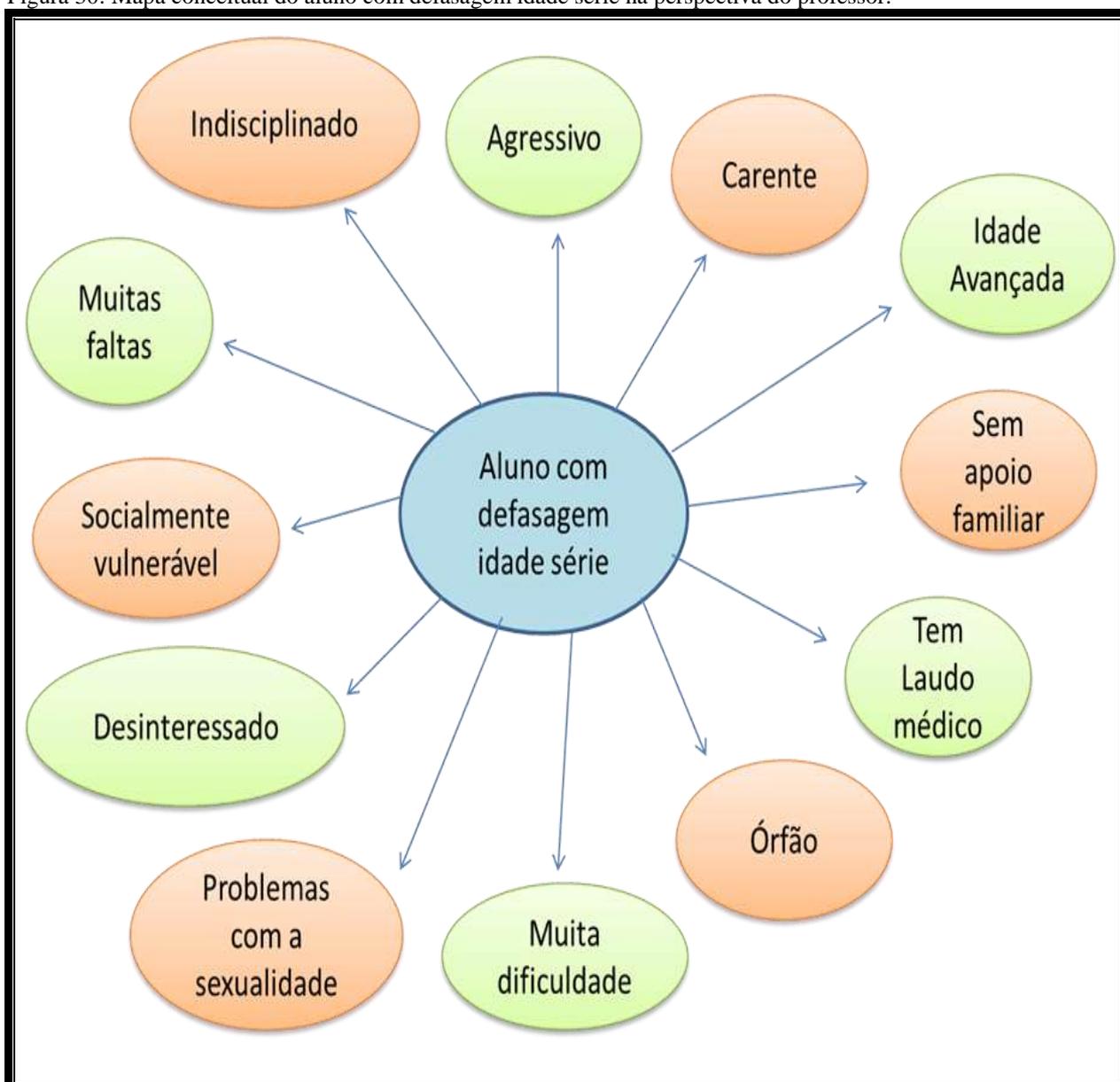


Fonte: Elaborado pela autora.

De fato, analisando os discursos dos sujeitos e o mapa conceitual, observa-se que os sujeitos da pesquisa atribuem as causas da defasagem idade-série a consequências de famílias desestruturadas, autoestima baixa e bloqueios de aprendizado. Tem-se, dessa forma, a dimensão de campo de representação, enquanto característica do objeto de representações sociais (CHAMON; CHAMON, 2007; MOSCOVICI, 2012).

Jodelet (1993) afirma que as representações sociais circulam nos discursos e que são carregadas pelas palavras, como se pode observar no mapa conceitual da Figura 30, no qual é descrita a posição do grupo de diretores e professores em relação à concepção de aluno com defasagem idade-série.

Figura 30: Mapa conceitual do aluno com defasagem idade série na perspectiva do professor.



Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 30 traz indícios do estigma existente em torno do aluno com defasagem idade-série. Esse aluno não se encaixa nos “padrões de normalidade” determinados pela equipe escolar, e passa a ser reconhecido no meio escolar pelos padrões que não apresenta. Assim, os alunos com defasagem idade-série recebem os rótulos: desinteressados, indisciplinados, faltosos, entre outros.

O próprio aluno com defasagem idade-série possui a representação de que os alunos que repetiram mais de dois anos e/ou abandonaram a escola estão socialmente vulneráveis, como se pode ver na Figura 31.

Figura 31: Desenho de um aluno com defasagem idade-série.



Fonte: Elaborado por um aluno com defasagem idade-série.

A realidade apresentada pelo aluno a partir dos desenhos acarreta reflexões sobre as medidas socioeducativas. Embora não seja o objeto deste trabalho, acredita-se que é importante retratar a realidade, ou seja, o contexto desses alunos.

No município em que se realizou a pesquisa há 91 adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à comunidade (PSE). O intuito da medida é apoiar o adolescente que cometeu um ato infracional na construção de um projeto de vida, para que deixe de cometer atos infracionais e passe a conviver em sociedade de forma justa, saudável e ética. Na medida em que propõe condições de vida no cotidiano do adolescente, o programa visa ao redimensionamento de suas atitudes, valores, convivência familiar e comunitária, de modo personalizado, por meio de orientação, escolarização, inserção no trabalho, cursos profissionalizantes e manutenção e/ou restauração dos vínculos afetivos (VOLPI, 1999, p. 24).

Desses 91 adolescentes matriculados no município onde se realizou a pesquisa, 84 estão em situação de defasagem idade-série e, em algum momento de suas vidas, cometeram atos infracionais, como se pode verificar na Figura 32.

Figura 32: Alunos em medidas socioeducativas com defasagem idade-série.



Desses 84 alunos com defasagem idade-série que estão em cumprimento de medidas socioeducativas, apenas 37 estão com matrículas ativas em uma rede de ensino. Os demais, ou abandonaram a escola, ou tiveram suas matrículas encerradas, ou foram transferidos para outro município (Figura 33). Após levantamento, percebe-se que, dos 37 alunos que estão frequentando a escola, 28 pertencem à rede estadual de ensino, e que 9 alunos estão matriculados no município onde se realizou a pesquisa. Nenhum desses alunos frequenta o programa REDES.

Figura 33: Situação escolar dos alunos em cumprimento de medidas socioeducativas.



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, no discurso dos diretores e professores, um controle que torna essa marca visível a todos que convivem com esses alunos. Seguem trechos de entrevistas que apresentam esse conteúdo:

*Geralmente são alunos carentes afetivamente com famílias desestruturadas, eles apresentam quadros de indisciplina, tem baixa autoestima, geralmente são assim (Professora 3).*

*Eles são crianças desmotivadas porque acabam não acreditando em si, são indisciplinados (Professora 4).*

*Tem a história de uma aluna, a Karen. Hoje ela está no sexto ano, o irmão trabalha na “boca” e a mãe uma vez falou pra ela ir trabalhar com seu irmão (Professora 4).*

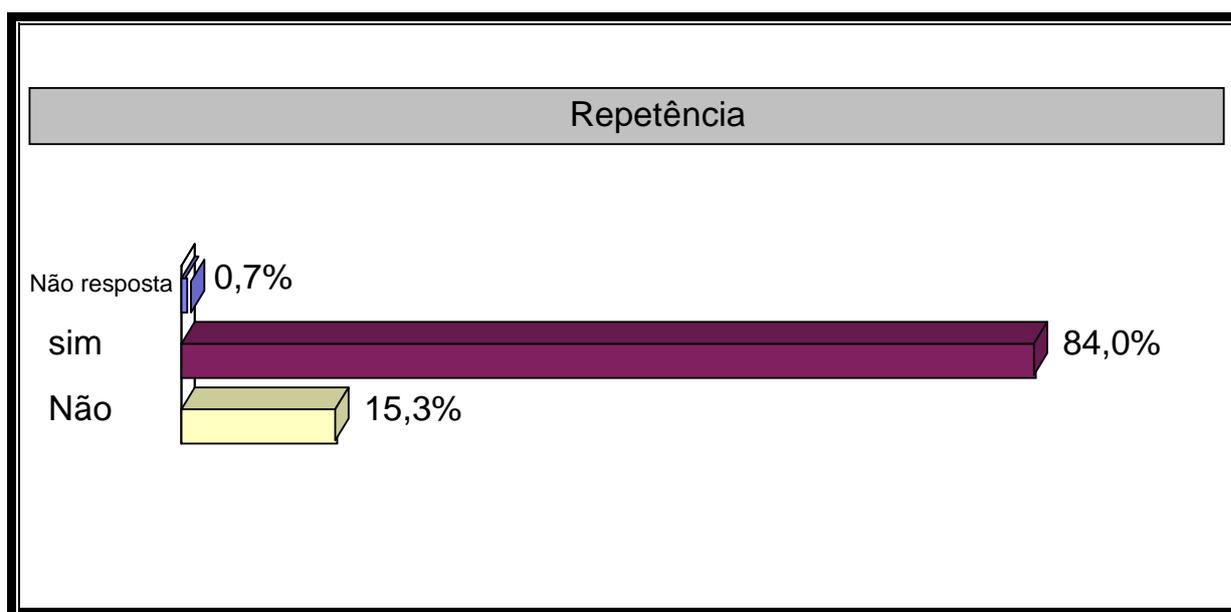
*Eles vão ficando com cada vez mais defasagem e mais desânimo, porque ele não aprendeu, ele passa para o próximo conteúdo e não consegue aprender também, aí ele vai ficando desanimado (Professora 5).*

*A gente se vê nessa situação. Tem uma lá que falou que está estudando porque ela não quer ser igual a família dela, que todos usam drogas, são traficantes, pai preso, tio preso (Professora 6).*

*Ele tem capacidade só que quer chamar tanta atenção por ele já ter sido repetente que ele acaba repetindo mais vezes ainda, mas a maioria são indisciplinados, não têm problemas cognitivos (Professora 6).*

Acredita-se que, ao receber um rótulo (desinteressado, agressivo, com dificuldades de aprendizagem), o aluno passa a ser reconhecido apenas por ele, deixando-se de lado possibilidades de superação de suas limitações, ou seja, a percepção de um professor a respeito de determinado aluno é acatada por todos. Assim, caminha para a estigmatização escolar e, conseqüentemente, para a repetência do ano letivo, conforme se verifica na Figura 34.

Figura 34: índice de repetência.



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a Figura 34, 84% dos alunos que participaram da pesquisa afirmaram que já reprovaram mais de uma vez o ano letivo. Apesar de 15,3% responderem que nunca reprovaram ano letivo, essa informação não é verdadeira, uma vez que todos os alunos matriculados no REDES apresentam defasagem idade-série, ou seja, já repetiram mais de dois anos letivos. Percebe-se que esses alunos não quiseram relatar esse fato porque não querem confirmar o estigma.

Segundo Arroyo (2000, p. 13), instaurou-se nas últimas décadas uma “indústria da reprovação”. Paro (2001), pesquisando sobre a resistência dos professores à promoção de seus alunos e a insistência na reprovação, relata que a reprovação escolar constitui numa “renúncia à educação”.

As escolas mostram-se pouco preparadas para receber alunos de grupos que historicamente estiveram excluídos, como aqueles oriundos de camadas populares, com deficiência, que diferem do padrão heteronormativo das práticas curriculares vigentes nas escolas. Assim, na medida em que os alunos, por diversas razões, não conseguem acompanhar o que está sendo ensinado na escola, são reprovados ou abandonam a escola.

As expressões dos saberes do cotidiano escolar que constituem as representações estão presentes, tanto nos discursos dos participantes da pesquisa, quanto em suas práticas e, conseqüentemente, nas relações sociais que perpassam o ambiente escolar (CHAIB, 2015). Nessa perspectiva, é preciso compreender o papel do professor nesse processo, como sua formação em serviço ocorre e em que medida essa formação resulta na melhoria do aprendizado do aluno com defasagem idade-série.

#### **4.4 Programa REDES: a formação continuada do professor e a afetividade durante o processo educativo**

Inicia-se a apresentação partindo da descrição dos dados encontrados na análise documental do programa REDES e dos registros iconográficos (desenhos) realizados pelo professor sobre a temática: “uma pessoa que aprende e uma pessoa que ensina”. Utiliza-se a categoria obtida por meio das entrevistas realizadas com os diretores e professores, que apresentam análises relacionadas à formação dos professores do programa REDES da rede municipal de ensino pesquisada e a questão do questionário aplicado aos alunos com defasagem idade-série, que se refere ao que o aluno espera do professor. Utiliza-se a teoria das representações sociais e as legislações, para fundamentar a análise.

Ao final do século XX, a formação continuada do professor, conforme afirma Gatti (2015), tornou-se um requisito para o trabalho. A idéia da atualização constante, em função das mudanças dos conhecimentos necessários para a atualidade das tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho, trouxe a urgência do desenvolvimento de políticas nacionais relacionadas à formação do professor em serviço, considerando-se os problemas característicos do sistema educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9.394/96), trata desse tipo de formação. A Lei reflete, em alguns artigos, sobre a questão da importância da formação continuada. No artigo 40, refere-se à educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho. O artigo 67 estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, e em seu inciso II refere-se ao aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação do governo, afirmando que essa formação deverá ser remunerada. Segundo o artigo 87, inciso III, cada município terá o dever de realizar programas de formação para todos os professores em exercício. Nóvoa (1992, p. 13) afirma que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Gadotti (2011, p. 41) postula que:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

A formação continuada deverá estimular o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, buscando uma autonomia contextualizada da profissão docente. Para isso, as formações deverão acontecer coletivamente, constituindo-se como um aspecto de socialização profissional dos valores da profissão docente. Neste sentido, Imbernón (2000, p. 40) relata que a formação “[...] atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.

A formação continuada dos professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuam no programa REDES, junto a alunos com defasagem idade-série matriculados nos anos

finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), ocorreram semanalmente em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Por meio da análise documental, constatou-se que não há distinção em relação à formação acadêmica, ou seja, os professores de Língua Portuguesa e Matemática reuniram-se em HTPC, todas as quartas-feiras, em uma escola na qual o programa foi inserido. As formações foram realizadas com a mediação de uma supervisora e de uma coordenadora de ensino da Secretaria de Educação, responsáveis pelo acompanhamento do programa.

Os professores de Língua Portuguesa e Matemática das 14 escolas pesquisadas encontraram-se semanalmente em HTPC para realizar troca de experiências entre pares e entre as escolas. Quanto a isso, Imbernón (2000, p. 78) afirma que:

Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos.

A formação do professor, como se pôde observar, precisa se pautar no diálogo, em um regime de colaboração, em um espaço no qual se aprendam menos técnicas e mais atitudes e valores. É preciso aprender a conviver na escola de modo mais dialógico e cooperativo, e a formação continuada tem um papel decisivo na efetivação dessa ação.

Os temas abordados durante as formações dos professores do REDES em HTPC foram relacionados com a aprendizagem participativa, no que se refere a: condução dos trabalhos em sala de aula por meio das fichas e jogos; como realizar as intervenções durante as aulas; como corrigir os erros de modo que o aluno participe desse processo e reflita sobre ele; como fazer registros para acompanhar o desenvolvimento dos alunos; quais saberes são mobilizados no momento do jogo; como trabalhar com tutoria entre alunos; como melhorar a elaboração das fichas; como incluir descritores nas fichas; escolha de temas geradores; como realizar agrupamentos produtivos; como preparar o aluno para a reclassificação.

Os entrevistados ratificaram a importância da formação continuada para o aprimoramento do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com os alunos dos Anos Finais do Ensino fundamental (6º ao 9º ano) com defasagem idade-série. Os professores perceberam a necessidade das trocas de experiências e de encontros interdisciplinares que auxiliem na percepção do trabalho a ser desenvolvido com os alunos.

Percebe-se, por meio das escolhas dos temas trabalhados em HTPC com os professores, a necessidade de se trabalhar aspectos relacionados à gestão de sala de aula, na

qual o aluno é um ser atuante do seu processo de aprendizado, uma vez que a análise indicou que três professoras nunca haviam trabalhado em sala de aula, duas tinham apenas dois anos de experiências e todas nunca haviam trabalhado em sala de recuperação paralela.

Questionados pela pesquisadora sobre a formação continuada em HTPC, os diretores e professores relataram que:

*As formações semanais são importantes principalmente pra gente poder conversar, nós vamos trocar experiência, vamos trocar esse material, então quem sabe eu posso ajudar o meu aluno, porque a gente sabe que os alunos são diferentes, porque somos pessoas diferentes, às vezes a metodologia usada por um professor pode ajudar um outro (Professora 2).*

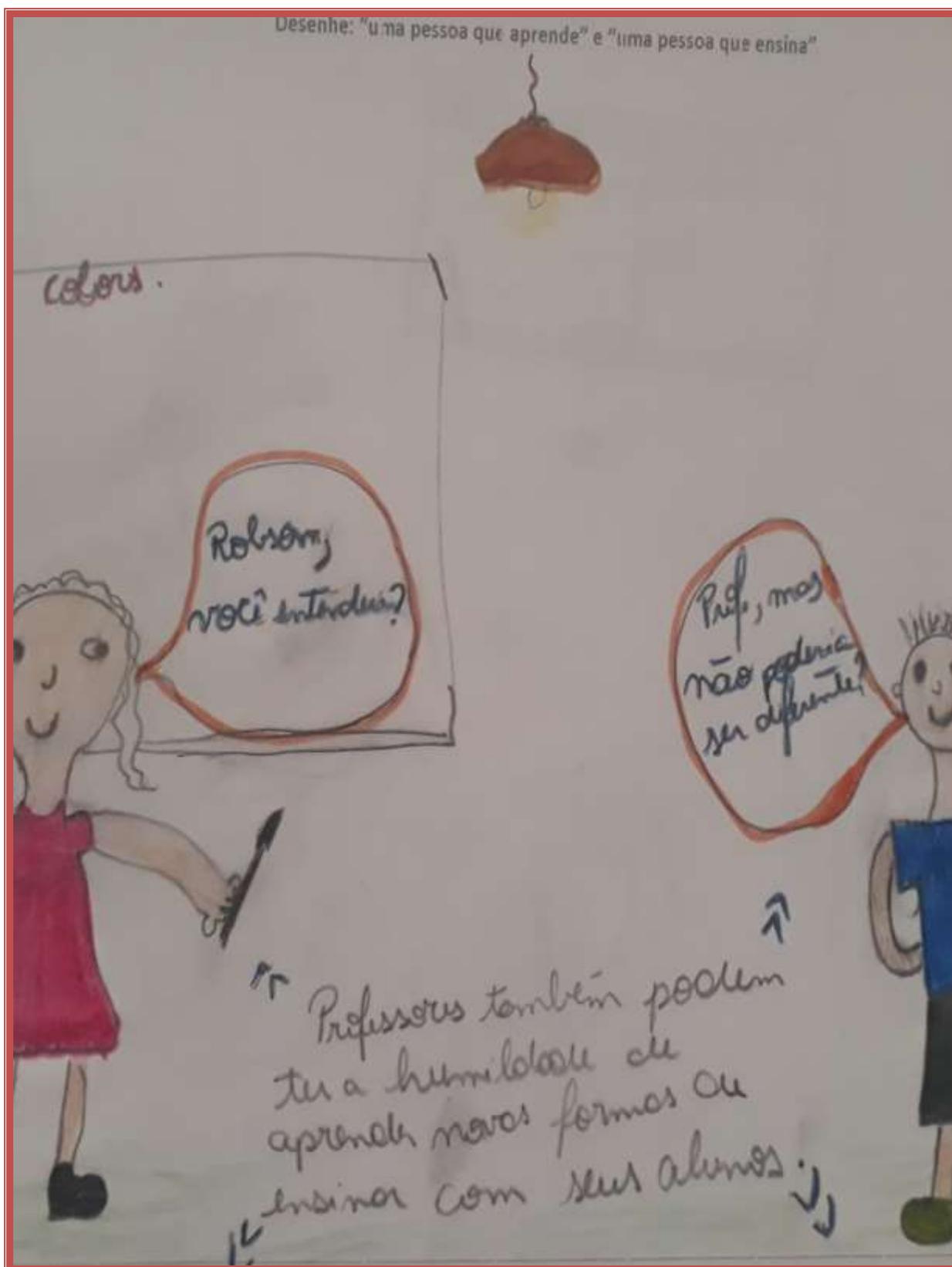
*Olha eu acho muito importante todo e qualquer professor tem que ter formação principalmente no caso do REDES que eles trabalham com esses alunos que já vêm sem estímulo nenhum pra escola que ficam no processo de retenção (Diretora 1).*

*Eu acho bom principalmente pra mim como eu falei tudo é novidade pra mim, então tudo que eu puder absorver eu acho bom e nessas reuniões passa o que está acontecendo, né, na escola os procedimentos, as formações eu acho bem viável (Professora 3).*

*Essenciais, eu não separo a aprendizagem do ensinar, eu acho que se aprende e se ensina então a formação é essencial. Está ensinando, mas você também precisa saber pra levar ainda mais conhecimento pros alunos, dos alunos pra gente, é sempre uma troca (Diretora 2).*

A fala da diretora 2 remete ao pensamento do educador Paulo Freire (2016, p. 23): “[...] educador já não seria o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Essa concepção também aparece nos desenhos realizados pelos professores do REDES, como é possível observar nas Figuras 35, 36 e 37.

Figura 35: Desenho representando “uma pessoa que aprende e uma pessoa que ensina”.

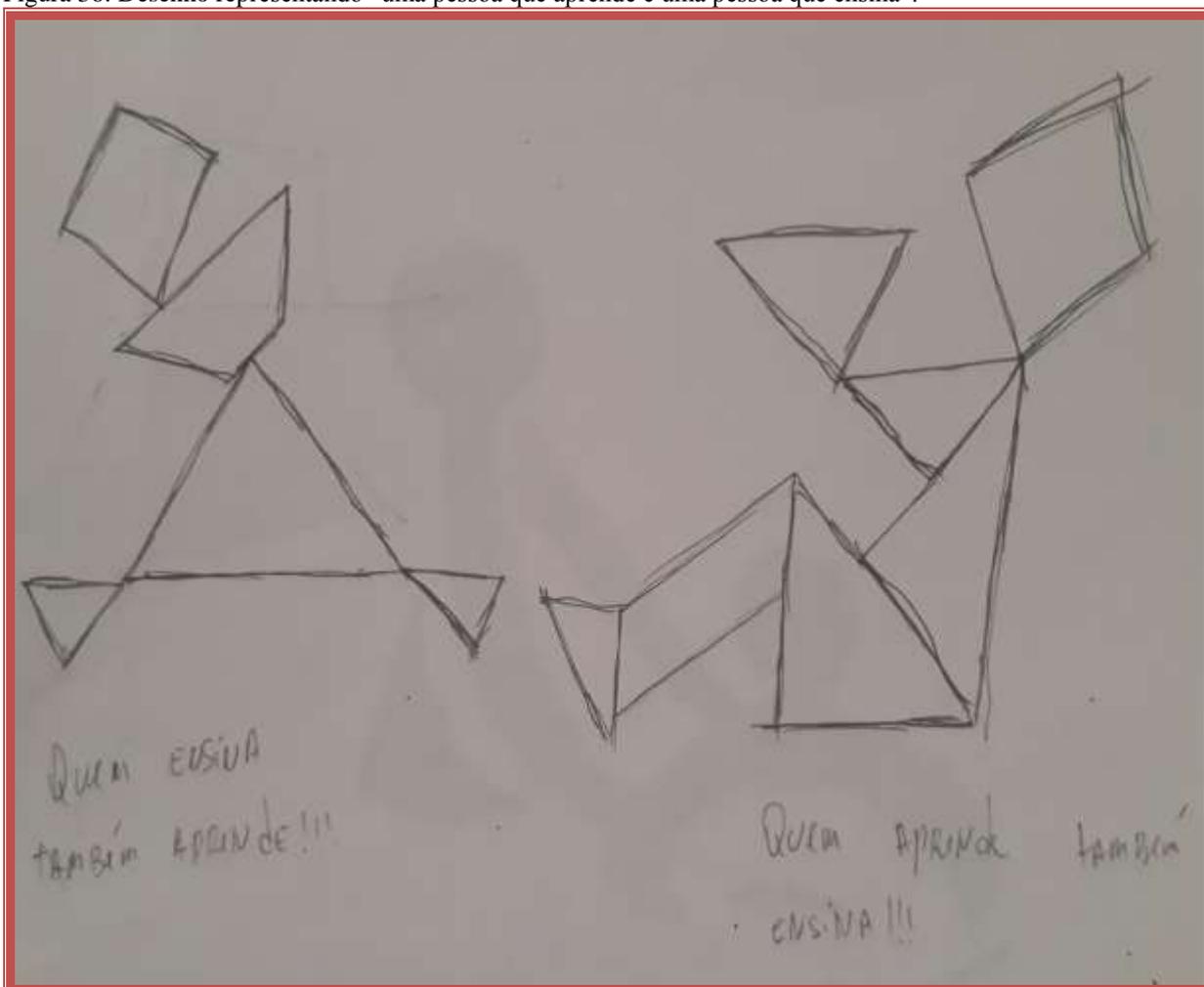


Legenda: “ Professores também podem ter a humildade de aprender novas formas de ensinar com seus alunos”.

Fonte: Elaborado pela professora 4.

Segundo Paulo Freire (1997, p. 67), “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Esta frase denota uma característica estética da formação do professor. Para aprender o sujeito (aluno) precisa perceber a relação entre o objeto que se aprende e o sentido para seu uso na vida. O sujeito (aluno) que não percebe essa relação não vê sentido no que está aprendendo, e torna-se indiferente ao professor e ao seu aprendizado. O professor, ao ensinar com qualidade, utiliza não somente o domínio que possui sobre o que será ensinado, mas o contexto social, político e econômico que está relacionado com aquilo que será ensinado. Dessa forma, cada professor precisa ter clareza do que é “aprender a aprender”, para que possa compreender o ato de ensinar (GADOTTI, 2011). Na Figura 36 percebe-se que o professor afirma que “quem ensina também aprende e quem aprende também ensina”, conceito elaborado por Freire (1997, p. 25): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Figura 36: Desenho representando “uma pessoa que aprende e uma pessoa que ensina”.

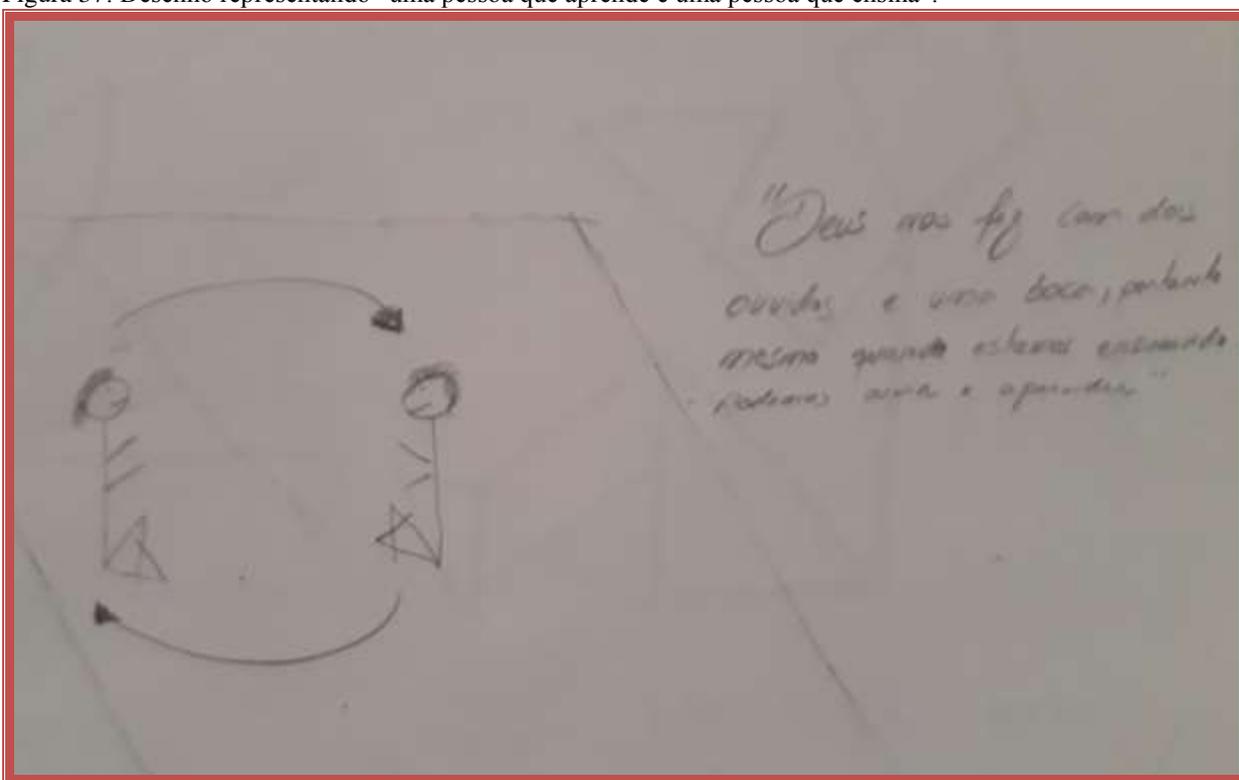


Legenda: “Quem ensina também aprende! Quem aprende também ensina!”. Fonte: Elaborado pelo professor 1.

Aprender não é acumular conhecimentos, mas pensar sobre aquilo que se conhece que aquilo que se aprende. A emoção perpassa o campo do conhecimento, por isso o ensinar e o aprender não podem ocorrer fora da alegria (GADOTTI, 2011). Há professores que se sentem infelizes na sala de aula, impacientes, decepcionados, perderam o sentido sobre que estão fazendo, lutam por salários melhores, por condições melhores de trabalho, mas quem está lutando pela aprendizagem dos alunos?

Não se deve perder a esperança. É preciso compreender que a sociedade da informação exige um novo tipo de professor, um professor que deixa de ser transmissor e passa a ser mediador, como se pode observar na Figura 37.

Figura 37: Desenho representando “uma pessoa que aprende e uma pessoa que ensina”.

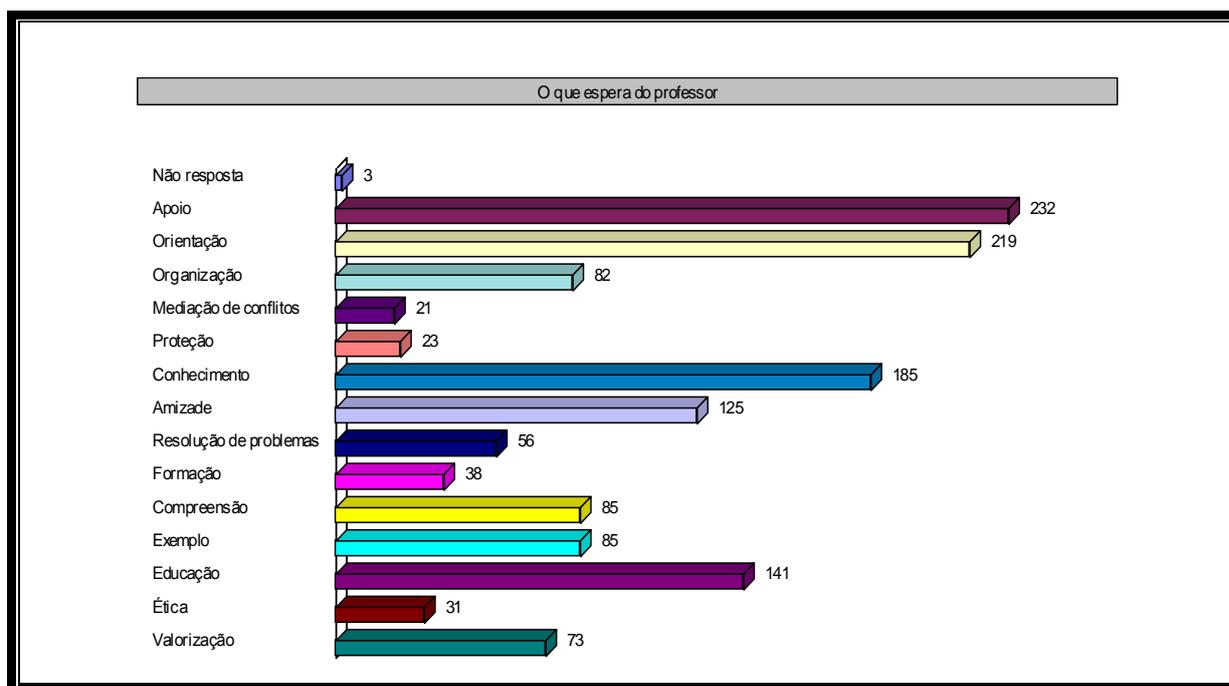


Legenda: “Deus nos fez com dois ouvidos e uma boca, portanto mesmo quando estamos ensinando podemos ouvir e aprender”. Fonte: Elaborado pela professora 6.

Observa-se, tanto nos discursos, como nos desenhos apresentados, a concepção dos diretores e professores sobre a importância da afetividade nos processos de ensinar e aprender, nos quais professores e alunos são afetados uns pelos outros. Como na escola o aprendizado ocorre coletivamente, “[...] o processo ensino aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que seja um processo verdadeiramente educativo” (GADOTTI, 2011, p. 69), ou seja, professores e alunos precisam ver sentido naquilo que fazem diariamente nas escolas.

Quando questionados sobre o papel do professor, 232 alunos disseram que esperam apoio do professor, seguidos de 219 que esperam orientação e de 125 que esperam amizade, e esses são aspectos mais relacionados com o vínculo afetivo do que necessariamente com a aprendizagem (Figura 38).

Figura 38: O que o aluno com defasagem idade série espera do professor.



Fonte: Elaborado pela autora.

Gadotti (2011) pondera que a competência do professor deve estar relacionada com sua capacidade de estabelecer relações com os seus alunos e com os seus pares, por meio de sua liderança profissional e atuação colaborativa. Isso leva a pensar que esse é o caminho para uma educação emancipadora, na qual a esperança é que, num futuro próximo, o professor possa superar a concepção de que ser professor é somente passar conteúdos, fazer correções, aplicar provas e receber seu salário no final do mês. O que o aluno espera do professor ultrapassa a prática pedagógica. Esperam, em primeiro lugar, apoio (habilidade interpessoal) e, em segundo lugar, orientação (direção) para onde ir. Ele não despreza o conhecimento (espera que o professor o medie) e, por fim, espera educação. O que se espera menos do professor é a mediação de conflitos. Ora, essas mediações os alunos se sentem aptos a exercê-las.

Percebe-se que o aluno não espera do professor nada além do que ele deveria ofertar no exercício da docência.

#### 4.5 Defasagem idade série: as relações família- escola

Inicia-se esta apresentação com uma descrição teórica sobre a família. Utilizam-se os registros iconográficos (desenhos) realizados pelo aluno sobre a temática: “uma pessoa que aprende e uma pessoa que ensina”. Apresenta-se a categoria obtida por meio das entrevistas realizadas com os diretores e professores, que apresentam análises relacionadas à família, e por meio do questionário aplicado com os alunos com defasagem idade-série, no qual se solicitou que apontassem os motivos de sua repetência escolar. A teoria das representações sociais foi adotada para fundamentar a análise do conteúdo.

É indiscutível que a personalidade da pessoa, seus comportamentos e ações são incompreensíveis fora das relações sociais que estabelecem entre elas e seu meio social. (MOSCOVICI, 2012; VIGOSTKY, 2010; WALLON, 2008; LAHIRE, 2004).

Lahire (1995) afirma que a criança não reproduz de maneira direta os modos de agir de seus familiares, porém constitui seus esquemas (cognitivos, comportamentais, etc.), por meio das relações que estabelece com as pessoas com as quais convive frequentemente.

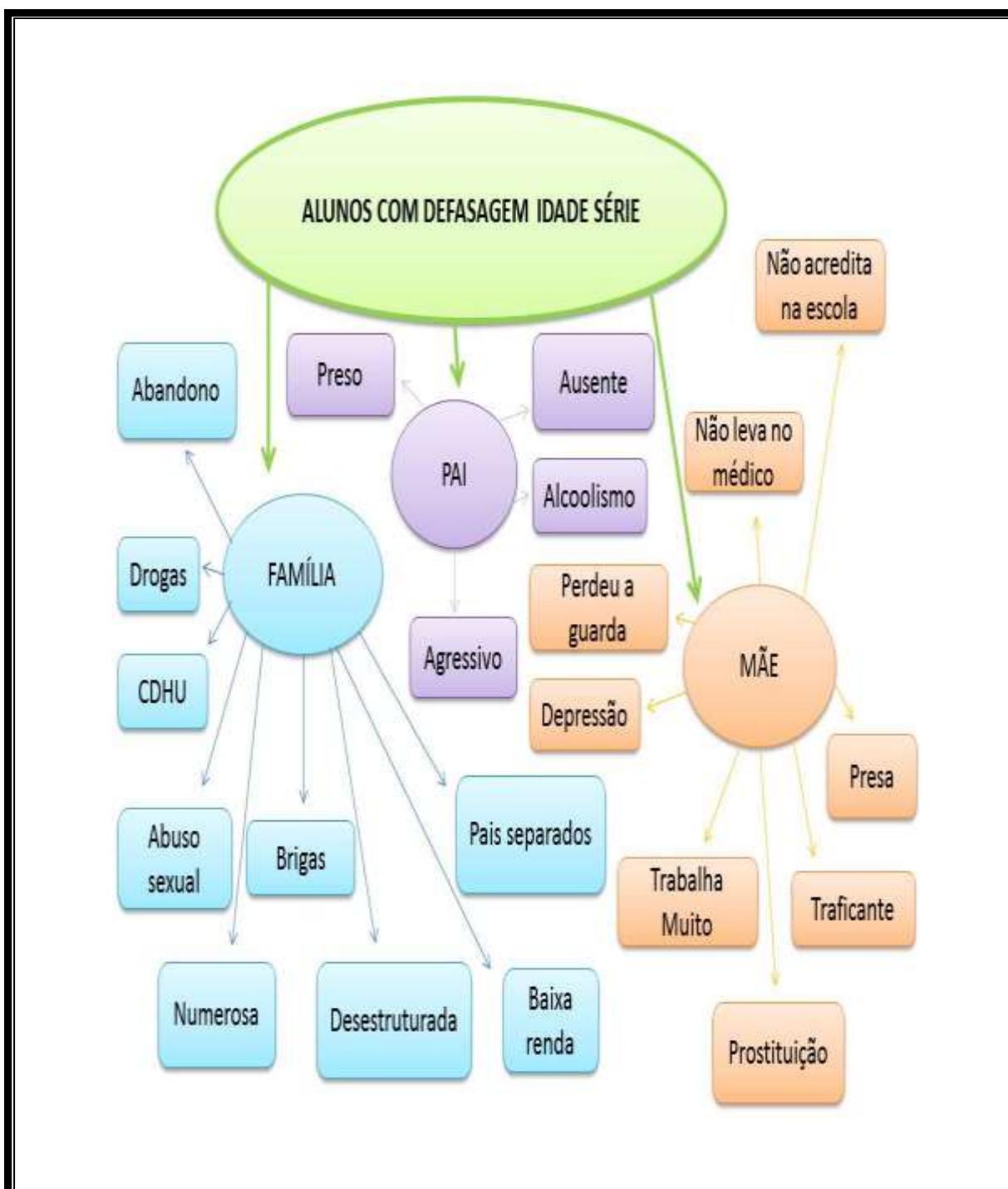
A criança, ou adolescente, quando chega à escola já traz consigo um capital cultural (BOURDIEU, 1998), constituído pelo meio social em que vive, portanto a escola precisa conhecer a rede de relações familiares dessa criança, para que possa compreender suas atitudes, seus valores e seus resultados acadêmicos. Lahire (1997, p. 19) postula que:

De certo modo, podemos dizer que os “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura da coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola.

Percebe-se que esses estudantes não conseguem responder adequadamente aos padrões escolares por lhe faltarem os requisitos necessários (procedimentos, conhecimentos e atitudes e valores), ficando alheios ao que acontece na escola. Quando do chegam a suas casas, com as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, a família não consegue apoiá-los, e eles ficam à mercê da própria sorte.

O mapa conceitual (Figura 39), realizado a partir dos conteúdos relacionados à família dos alunos com defasagem idade-série, apontam aspectos relacionados a essas temáticas.

Figura 39: Mapa conceitual da família dos alunos com defasagem idade-série.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar o mapa conceitual elaborado a partir dos discursos dos diretores e professores sobre a família dos seus alunos com defasagem idade-série, pode-se identificar que percebem as famílias dos alunos como desestruturadas, em vários aspectos, como condições econômicas, uso de drogas, prostituição, violência, etc. A figura paterna, nos

discursos obtidos nas entrevistas, quando no contexto familiar é configurada como negativa, violenta ou ausente. A figura materna é relacionada com uso de drogas, prostituição, perda da guarda do menor, ausência nos cuidados relacionados à saúde de seus filhos, Não tem o reconhecimento da escola. As famílias, em sua maioria, são numerosas e “desestruturadas”.

Alguns aspectos precisam ser observados em relação à dinâmica familiar dos estudantes. Lahire (1997) diz que é preciso considerar as configurações familiares, para que se possa entender como a família pode ou não colaborar com a educação de seus filhos. O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito à cultura escrita no meio familiar. A escola é um ambiente de cultura escrita, desse modo a familiaridade com a cultura escrita e com a leitura nos ambientes familiares é de grande importância para o sucesso escolar dos alunos. Quando um familiar lê para uma criança, estabelece uma relação afetiva com ela (WALLON, 2008), e isso significa para ela que o afeto e a leitura estão relacionados. Assim, o fato de verem os pais lendo e escrevendo desempenha um papel importante no sentido que a criança vai atribuir às situações de leitura e escrita na escola.

A segunda questão a ser observada é a ordem moral doméstica, pois “[...] o universo doméstico, através da ordem material, afetiva e moral, pode desempenhar um papel importante na atitude da criança na escola” (LAHIRE, 1997, p.77). Assim, um aluno que em casa tem uma rotina estabelecida de horários, atividades, responsabilidades, adquire estruturas cognitivas ordenadas, essenciais para seu desenvolvimento acadêmico.

Um terceiro aspecto está relacionado às condições econômicas das famílias, que influenciam no processo educativo dos estudantes. Isso porque, para que a cultura escrita familiar e a cultura do esforço e da esperança possam ser transmitidas, são necessárias condições econômicas.

Por fim, outro aspecto que favorece ou dificulta o desempenho escolar dos estudantes está relacionado às formas de autoridade familiar. A escola é um espaço organizado por regras, e as “[...] diferentes formas de exercício da autoridade familiar dão relativa importância ao autocontrole, à interiorização das normas de comportamento” (LAHIRE, 1997, p.82). Uma criança que em casa passa por sanções brutas físicas e verbais diariamente não conseguirá ter a mesma compreensão de uma criança que, na mesma configuração, vivencia situações verbais que a levam a refletir sobre seu comportamento e sobre sua mudança de atitude.

Esses aspectos podem ser observados nos desenhos realizados pelos alunos com defasagem idade-série. Quando se solicitou a eles que desenhassem sobre “uma pessoa que

ensina e uma pessoa que aprende”, alguns desenharam sobre suas relações familiares (Figuras 40 e 41).

Figura 40: Desenho do aluno com defasagem idade-série sobre suas relações familiares.



Fonte: Elaborado por uma aluna com defasagem idade-série.

O desenho representa uma garota de joelhos que quebrou um copo de vidro. Está sendo repreendida pela mãe, que segura uma cinta na mão. O outro desenho representa uma pessoa do sexo feminino da família rasgando o caderno de um garoto que está sentado, observando a cena.

Figura 41: Desenho do aluno com defasagem idade-série sobre suas relações familiares.



Fonte: Elaborado por um aluno com defasagem idade-série.

Observem-se os discursos dos diretores e professores:

*Os pais não estão preocupados com o futuro dos alunos, são famílias agressivas que batem, judiam, infelizmente é uma estrutura complicada (Professora 3).*

*O pai foi assassinado e a mãe sai para “se encontrar à noite” (Professora 1).*

*A grande maioria são famílias que não são bem estruturadas, que tem problema na estrutura familiar, os pais não participam da vida acadêmica dos alunos, são pais que muitas vezes estão separados, famílias muito numerosas, problemas sociais e problemas econômicos. (Professora 1).*

*Eu tenho alunos que não têm pai e mãe, eu tenho alunos que o pai e a mãe estão presos, eu tenho aluno que a mãe abandonou. (Diretora 1).*

Segundo Lahire (2004), é comum atribuir aos alunos características dos familiares, no que se refere às condições sociais precárias em que vivem. Os pais são sempre colocados numa condição de inferioridade, sem condições de proporcionar aos filhos recursos mínimos para que superem a condição de miséria em que nasceram e estão crescendo. Para esses docentes, a herança cultural é fator preponderante para definir a condição de fracasso dos alunos. Observem-se estes discursos:

*Ele é repetente dois anos, aí eu fui conhecer a avô dele, aí a vó veio falar que a mãe dele largou ele quando ele era criança (Diretora 1).*

*Ele é negro, tem uma situação financeira também difícil, tem 14 irmãos, mora numa casa de CDHU que foi invadida porque eles não têm condição. Ele me contou que ele vende drogas porque ele não tem outra opção (Professora 6).*

*A maioria são pais que também tiveram problemas, eu acredito que tiveram esse problema de aprendizagem na escola, não estudaram também, tem uma série de problemas que dificultam a vida desses pais (Professora 3).*

Ao analisar todos os discursos descritos sobre os alunos e suas famílias, percebe-se que as representações dos professores sobre as famílias dos alunos são de julgamentos que se constituem como uma seleção para determinar as causas do fracasso escolar do aluno, a defasagem idade-série e/ou a evasão, como se o aluno não pudesse aprender unicamente porque sua estrutura familiar não é propícia.

Para os professores e diretores, a família é considerada participativa quando comparece às reuniões escolares de seus filhos. Lahire (1997, p. 225) afirma que:

Os discursos sobre a “omissão” dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são “vistos”, e essa invisibilidade é imediatamente interpretada, principalmente quando a criança está com uma dificuldade escolar.

O mapa conceitual (Figura 42) demonstra como os professores e diretores exprimem o “conceito” de família participativa.

Figura 42: Mapa conceitual da família participativa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns professores demonstram pensar que a ausência das relações, a ausência de contato com algumas famílias, explicaria a defasagem idade-série dos alunos:

*Então, os pais não têm tanta preocupação de não saber dos filhos, infelizmente, né, muitos têm uma vida muito sofrida (Professora 7).*

*Alguns pais são usuários de drogas, alguns não se preocupam com os filhos e estão preocupados apenas consigo mesmo e os alunos sentem essa maneira como os pais se comportam, deixam as crianças de lado (Professora 5).*

Lahire (1997) observa que grande parte das ações ou reflexões sobre as relações famílias-escola realizadas em razão da luta contra o fracasso escolar demonstram que a escola só tem frágeis relações com esse objeto, ou seja, não tem relação com os fundamentos das diferenças culturais entre as famílias dos alunos com defasagem idade-série e a escola. A escola muitas vezes, insistindo para que as famílias participem de festas e reuniões bimestrais nas quais só são levantados aspectos relacionados ao rendimento de seus filhos (que em sua maioria, não são bons), acabam legitimando esse ciclo vicioso. Os pais são aconselhados sobre a maneira de agir com seus filhos, mas os professores não permitem que questionem o campo pedagógico - afinal, os alunos têm baixo rendimento apenas por causa de sua estrutura familiar, pois aspectos como gestão de sala de aula, metodologias e organizações curriculares são inquestionáveis.

Enquanto educadores os professores precisam refletir sobre seu papel social, pois sua profissão precisa abolir a concepção de educação predominante no século XIX, de mera transmissão do saber escolar. A educação já não está mais restrita à sociedade; está em toda a comunidade.

Percebe-se que a escola precisa assumir uma posição dialógica, comunitária, pois, segundo Imbernón, (2000, p. 11):

*A educação do futuro deverá se aproximar mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais... todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos.*

A nova pedagogia para a educação da humanidade precisa ser da esperança e de possibilidade (GADOTTI, 2011). A educação que ocorre diariamente nas escolas precisa ter sentido para os alunos, que precisam fazer parte das construções que ocorrem na escola. Caso contrário, não permanecerão no ambiente escolar.

#### **4.6 Programa REDES: as representações dos diretores e professores sobre o atendimento oferecido em contraturno para alunos com defasagem idade-série**

A teoria das representações sociais possibilita a compreensão do sentido que os diretores e professores, em suas práticas, atribuem ao programa REDES, quanto aos aspectos relacionados ao sucesso ou fracasso dos alunos com defasagem idade-série. Por meio das representações é possível conhecer as formas como os diretores e professores estabelecem relações com os alunos com defasagem idade-série, e como essas relações influenciam o processo educativo desses alunos dentro do programa. Uma vez que as práticas são realizadas em consonância com as representações dos professores e dos diretores, torna-se possível identificar, por meio do discurso da equipe escolar, as concepções e as ações passíveis de intervir nos resultados da aprendizagem dos alunos com defasagem idade-série inseridos no programa de REDES desenvolvido para alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental. Nos trechos das entrevistas realizadas com os diretores e professores que atuam nas escolas nas quais o programa está sendo desenvolvido constata-se sua importância do ponto de vista da equipe escolar:

*Uma oportunidade para esses alunos se adequarem pra série que deveriam estar. As aulas do programa são bem diferenciadas das aulas da sala de aula e a gente trabalha com metodologia de fichas, né? (Professor 2)*

*Não são aulas tradicionais, né, são grupos de alunos, tem grupo de português e grupo de matemática, nos trabalhos com as fichas da uma confiança maior para ele (Diretora 2).*

*Eu entendo que o programa é mais uma ferramenta para o aluno, mais uma oportunidade que o aluno tem de tentar suprir as lacunas, as dificuldades que ele não conseguiu na sala regular tendo em vista outras estratégias, outro atendimento, outro indivíduo apoiando ele nas suas dificuldades (Diretora 3).*

Aos diretores e professores perguntou-se sobre sua concepção sobre o programa e se deveria ocorrer de forma integrada com o ensino regular. A seguir, trechos de entrevistas com esse conteúdo.

*De maneira integrada com certeza, é impossível fazer separado, a gente precisa do apoio da escola, dos diretores, dos professores do regular, a gente precisa estar interagindo sobre o que eles estão aprendendo no regular e como estão lá (Professora 3).*

*Tem que funcionar de forma integrada, eu não acredito em nada na escola que funcione de forma separada não (Diretor 1).*

*De maneira integrada, eu acho isso muito importante também porque a gente precisa estar em contato com os outros professores com a direção da escola, com a coordenação, pra poder fazer o melhor pelo aluno (Professora 4).*

Ao analisar os discursos dos participantes da pesquisa, observa-se que acreditam que o programa REDES é um investimento na educação, uma oportunidade para alcançarem o que está sendo proposto na sala regular, e que esse trabalho tem que ser desenvolvido de forma integrada, na escola. Tem-se, dessa forma, a dimensão atitude como característica do objeto de representações sociais, na medida em que exprime uma orientação a respeito do objeto e o posicionamento afetivo em relação a ele (CHAMON; CHAMON, 2007; MOSCOVICI, 2012).

Os professores afirmam que o programa REDES faz um resgate da aprendizagem e da autoestima do aluno com defasagem idade-série:

*O Redes possibilita inserir conteúdo para os sanar em primeiro lugar, eu acho que o programa é isso, resgatar o aluno, resgatar a autoestima (Professora 5).*

*Auxiliar os alunos a melhorar e aprender tudo aquilo que ficou faltando*

*[...] na lacuna da aprendizagem deles (Professora 5).*

*Esses alunos têm de baixa autoestima, são alunos que não tem auxílio em casa, tem alunos que a gente precisa dar uma atenção maior, tem alunos que falam que não são compreendidos em sala de aula, não por culpa do professor, mas pelo número de alunos em sala de aula (Professora 7).*

Moscovici (2012, p.122) afirma que “[...] a representação contribui exclusivamente aos processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais. [...] A

representação social condensa uma racionalidade coletiva bem direta, diversificada e difusa, sendo que cada participante é até certo ponto um autodidata”.

Assim, percebe-se nos discursos dos diretores e professores que o aluno com defasagem idade-série precisa de intervenção pedagógica para “solucionar” suas dificuldades. Acreditam que um trabalho de apoio paralelo, como o programa investigado na pesquisa, possibilitaria autoestima e aprendizado.

Percebe-se, no discurso dos participantes da pesquisa, a necessidade de se desenvolver a autoestima dos alunos, a certeza de que são alunos que não têm apoio familiar. O programa REDES possibilita o trabalho com esses alunos por meio de temas geradores, com o apoio de fichas, visando sanar as lacunas de aprendizagem dos alunos em salas de aula com número reduzido de alunos.

O fracasso escolar dos alunos com defasagem idade-série é visto pelos participantes da pesquisa como consequência apenas de uma dificuldade de aprendizagem, oriunda da falta de apoio familiar, e não como uma complexidade de dimensões.

Na próxima seção, apontam-se os resultados acadêmicos dos alunos com defasagem idade-série no ensino regular.

#### **4.7 Resultados acadêmicos dos alunos com defasagem idade-série do programa REDES**

Debater sobre o processo de ensino aprendizagem é complexo, haja vista as variáveis que envolvem o assunto, na medida em que o aprender está intrinsecamente interligado ao mundo exterior (VIGOSTKY, 2010). É preciso ter clareza de que o contexto educativo é diverso, essencialmente no que se refere à natureza humana, pois a diversidade cultural, social e comportamental interfere significativamente no processo de ensino aprendizagem.

Na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas. Essa estruturação é o resultado de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período de tempo (AUBERT, *et al.*, 2016).

O mundo contemporâneo proporcionou mudanças no estilo de vida das pessoas, mudanças tecnológicas e de contexto social. Os alunos que chegam à escola não são mais os mesmos do século passado, portanto a escola não pode continuar com as mesmas metodologias.

Hoje há um processo de constantes e rápidas mudanças. Os valores, as crenças, os costumes e os meios de comunicação transformam-se rapidamente, e a escola precisa se adequar a essas novas e constantes mudanças, se quiser modificar seus resultados em relação aos desempenhos acadêmicos dos alunos. Não pode continuar com as mesmas estratégias, com os mesmos recursos, com o mesmo discurso e esperar resultados diferentes (FREIRE, 1997).

Antes da implementação do programa REDES, em anos anteriores ao ano letivo de 2017, as aulas de recuperação paralela, denominadas como “reforço escolar”, eram configuradas para atender apenas alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que necessitavam de apoio pedagógico além da sala regular. Os alunos eram encaminhados porque apresentavam dificuldades de aprendizagem acentuadas ou dificuldades em algum conteúdo específico. As professoras do ensino regular, no início do ano letivo e ao final de cada bimestre, preenchiam uma ficha de encaminhamento para o reforço, registrando quais conteúdos os alunos com média baixa precisavam aprender.

A professora do reforço, por sua vez, recebia todas as fichas e agrupava os alunos com necessidades similares, ou seja, se nos encaminhamentos houvesse alunos com dificuldades em realizar operações de adição, a professora organizava os atendimentos deles no mesmo horário, em agrupamentos na maioria das vezes homogêneos, conforme as dificuldades de aprendizagem. Ora, sabe-se que os agrupamentos homogêneos são práticas excludentes, na medida em que aumentam as diferenças de desempenho entre os alunos, reduzindo as expectativas em relação a eles e limita suas oportunidades de aprendizagem.

Diante da necessidade de modificar essa estrutura de atendimento é que surge o REDES, uma proposta de acompanhamento que tem como princípio proporcionar altas expectativas em relação ao aprendizado do aluno. Um ensino organizado no contraturno para alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem e/ou com defasagem idade-série. Os agrupamentos ocorrem de forma inclusiva, e não é mais o professor do ensino regular que decide o que o professor do REDES vai ensinar para os alunos; por meio de agrupamentos heterogêneos, os alunos, após uma avaliação diagnóstica, decidem qual caminho irão percorrer na construção do seu aprendizado (SEED, 2018).

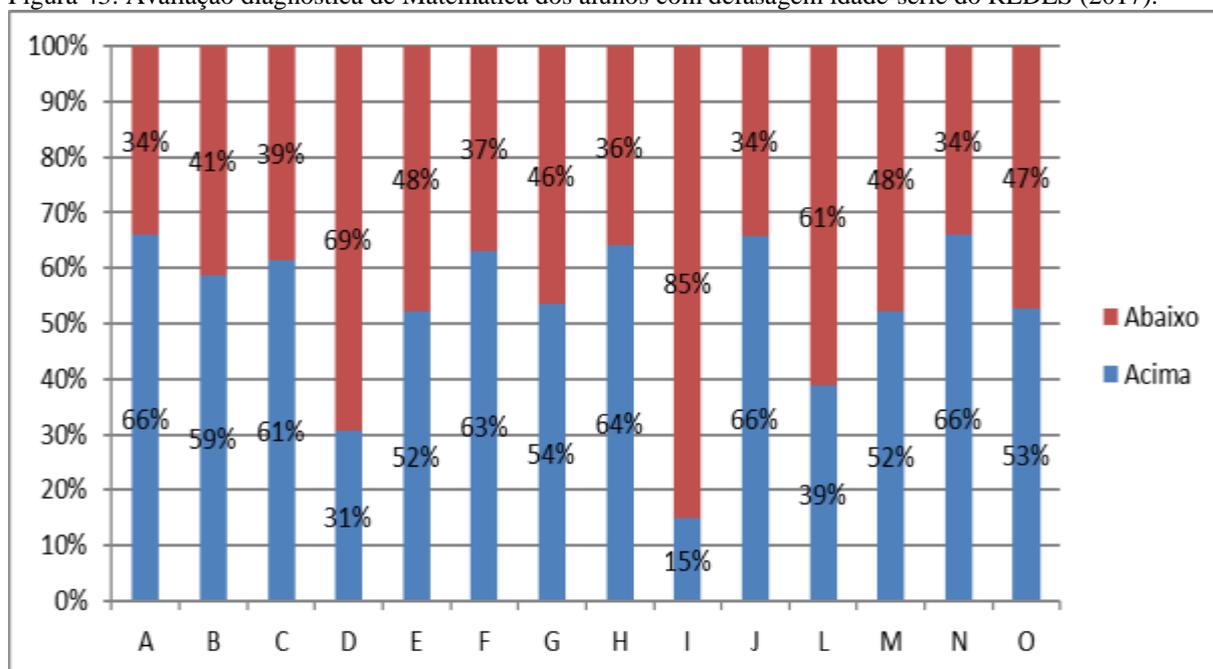
Assim, o programa REDES iniciou-se em fevereiro de 2017, período em que a equipe pedagógica do município onde se realizou a pesquisa conseguiu acompanhar periodicamente os resultados acadêmicos dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das 14 escolas pesquisadas.

Analisamos as médias obtidas nas aulas do ensino regular dos anos letivos de 2017 e 2018, visando mensurar e comparar os resultados acadêmicos obtidos pelos alunos com defasagem idade-série matriculados no REDES durante os dois anos consecutivos.

No início do ano letivo de 2017 e de 2018, no mês de fevereiro, realizou-se uma avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e de Matemática com os alunos com defasagem idade-série matriculados no contraturno na sala do REDES das 14 escolas pesquisadas, visando, a partir dos resultados, acompanhar e direcionar as atividades desenvolvidas com os alunos do programa.

Os resultados apontaram que, em três escolas nas quais a pesquisa estava sendo desenvolvida, a porcentagem de alunos com defasagem idade-série com nota abaixo da média (seis), era superior aos alunos com defasagem idade-série com nota acima da média, no ano letivo de 2017 (ver Figura 43).

Figura 43: Avaliação diagnóstica de Matemática dos alunos com defasagem idade-série do REDES (2017).

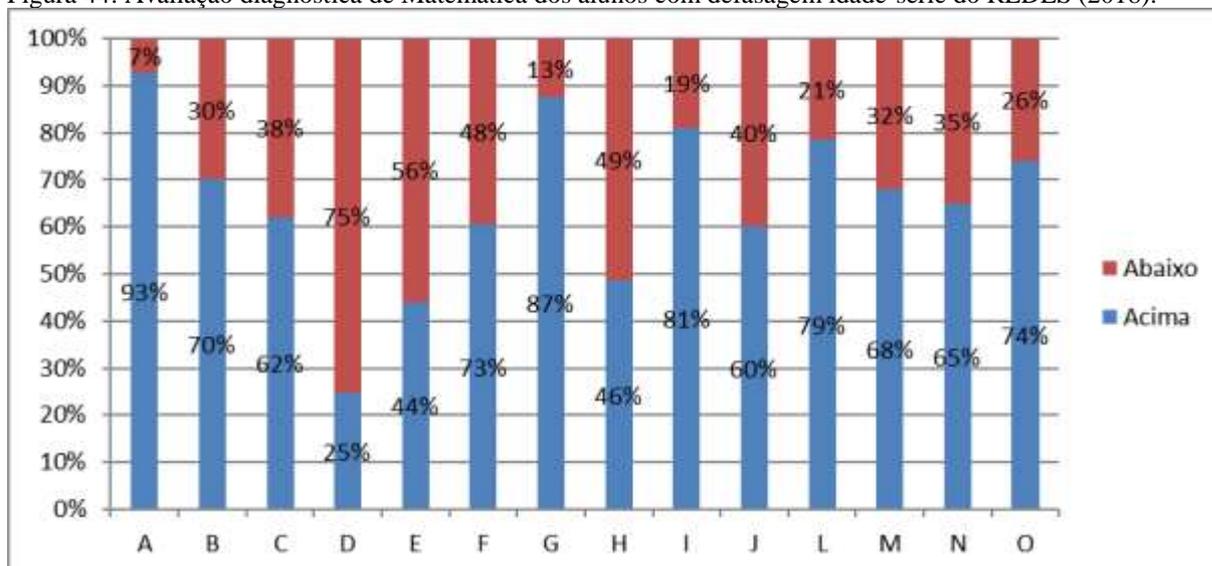


Fonte: Elaborado pela autora.

No ano letivo de 2018, a avaliação diagnóstica de Matemática apontou que, das 14 escolas, apenas uma manteve as notas abaixo da média. As escolas A, B, E, F, G, I, L, M e O

melhoraram as médias das avaliações diagnósticas de um ano para o outro, demonstrando que os alunos obtiveram avanços na aprendizagem dessa disciplina, após um ano de funcionamento do programa (Figura 44).

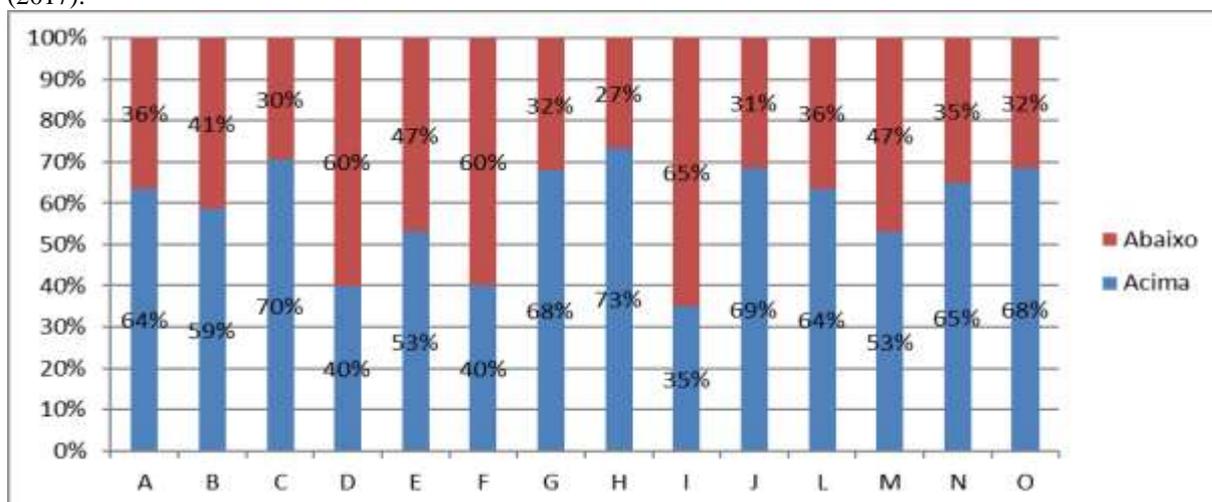
Figura 44: Avaliação diagnóstica de Matemática dos alunos com defasagem idade-série do REDES (2018).



Fonte: Elaborado pela autora.

A avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa realizada em 2017 com os alunos com defasagem idade-série do REDES apontou que, das 14 escolas, três estavam com nota abaixo da média.

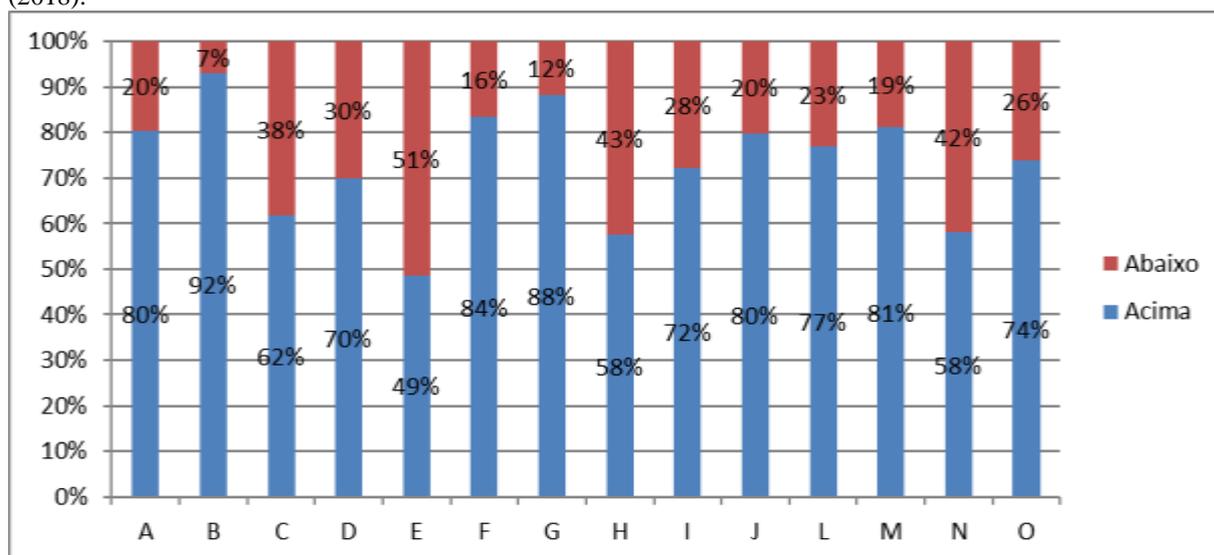
Figura 45: Avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa dos alunos com defasagem idade-série do REDES (2017).



Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere aos avanços na aprendizagem, percebe-se que, das 14 escolas pesquisadas, 10 apresentaram avanços nas médias obtidas na avaliação diagnóstica realizada com os alunos com defasagem idade-série matriculados no REDES (Figura 46).

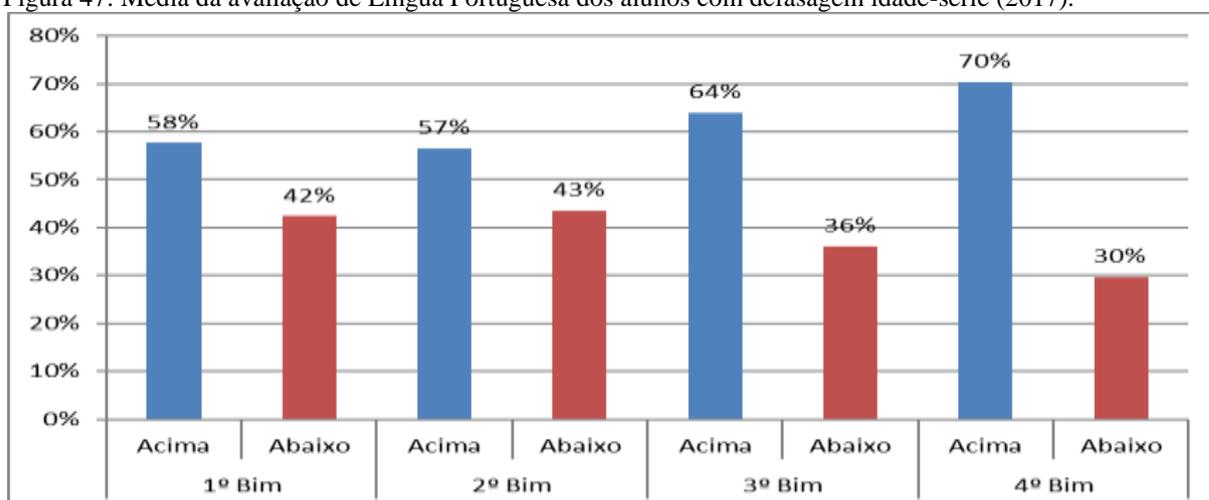
Figura 46: Avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa dos alunos com defasagem idade-série do REDES (2018).



Fonte: Elaborado pela autora.

Após três meses da avaliação diagnóstica, realizaram-se, tanto no ano letivo de 2017, quanto no ano letivo de 2018, as primeiras avaliações bimestrais no ensino regular e as médias referentes aos quatro bimestres da disciplina de Língua Portuguesa e da disciplina de Matemática dos alunos com defasagem idade-série foram tabuladas (ver Figuras 47 a 50).

Figura 47: Média da avaliação de Língua Portuguesa dos alunos com defasagem idade-série (2017).

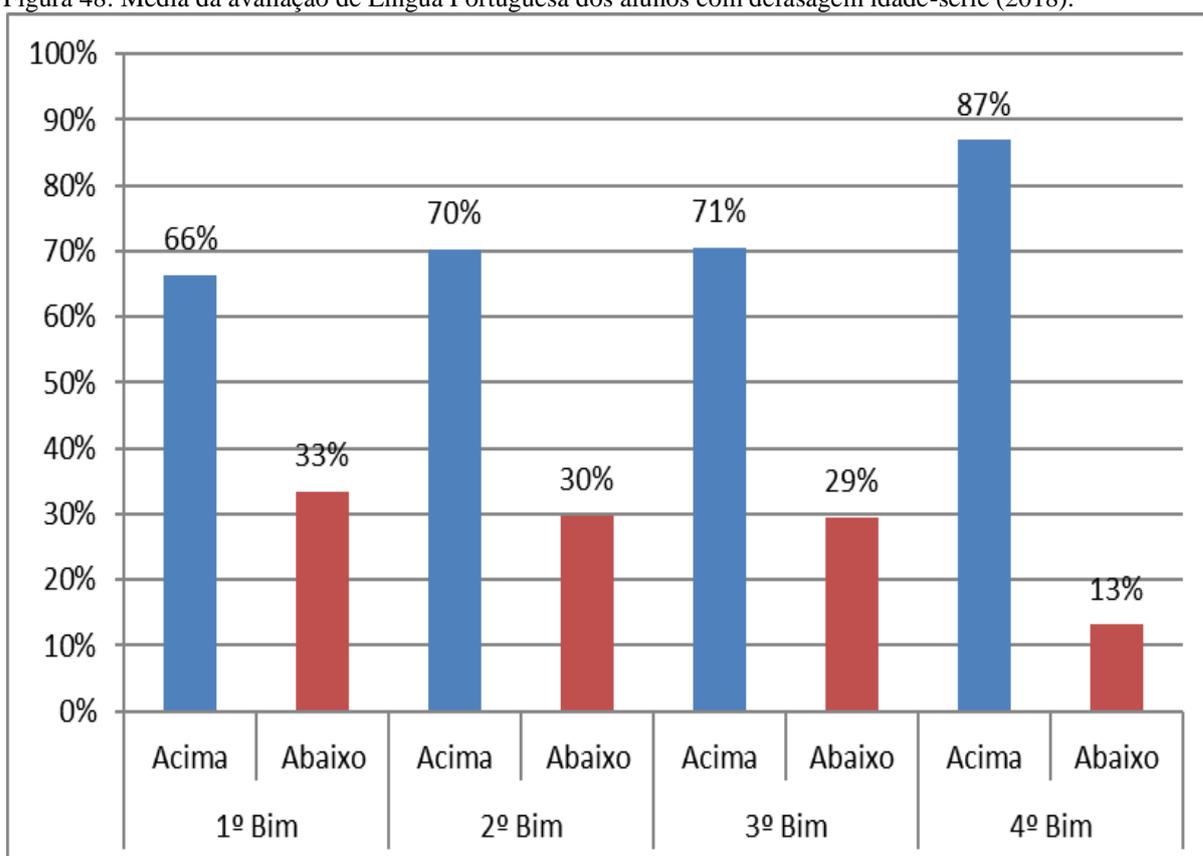


Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se, na Figura 47, que os alunos com defasagem idade-série na disciplina de Língua Portuguesa apresentaram poucos avanços, se forem comparadas as quatro médias bimestrais. Os alunos abaixo da média obtiveram um avanço de 12%, se forem comparadas as médias do primeiro e do quarto bimestre.

A Figura 48 demonstra que, em todas as escolas pesquisadas, mais de 50% dos alunos apresentaram notas acima da média no ensino regular em todos os bimestres do ano letivo de 2018. Ao analisar as médias bimestrais da disciplina de Língua Portuguesa do ano letivo de 2017 e compará-las com as médias bimestrais do ano letivo de 2018, é possível concluir que os alunos com defasagem idade-série apresentaram avanços no aprendizado da disciplina de Língua Portuguesa. Assim, constata-se que, quanto mais apoio o aluno tiver na superação das suas lacunas de aprendizagem, maiores serão seus avanços acadêmicos.

Figura 48: Média da avaliação de Língua Portuguesa dos alunos com defasagem idade-série (2018).



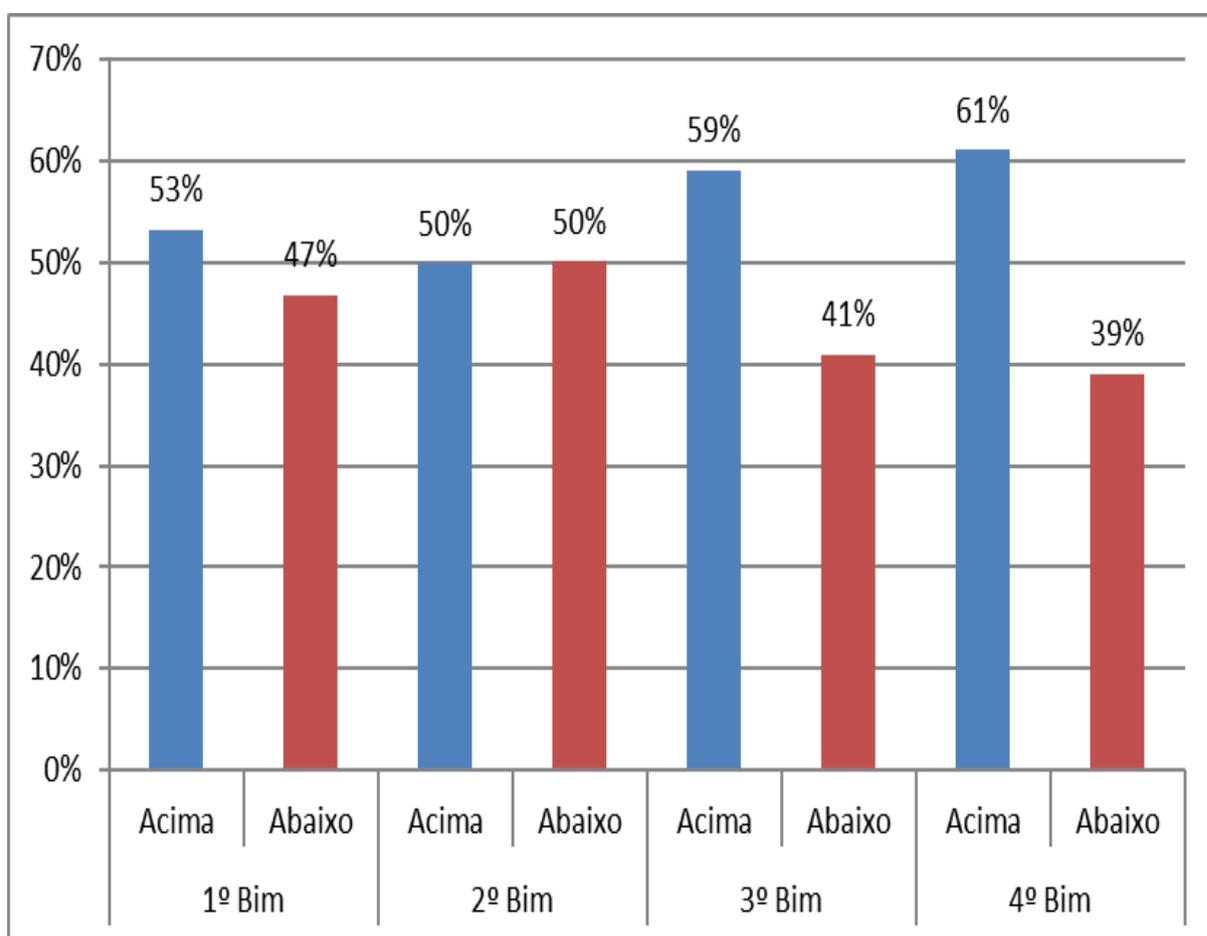
Fonte: Elaborado pela autora.

A disciplina Língua Portuguesa ocupa espaço relevante nos currículos. No município onde se realizou a pesquisa, das 25 aulas semanais propostas na grade curricular, seis são

direcionadas ao ensino de Língua Portuguesa, seguidas por cinco aulas de Matemática. Para os alunos que estudam no período integral são oferecidas duas Oficinas de Estudos, nas quais são propostas atividades de leitura e escrita, além das duas aulas semanais do REDES para os alunos que necessitam de atendimento. Das 14 escolas pesquisadas, em apenas duas há biblioteca, e somente uma delas faz uso desse ambiente com seus alunos.

Observou-se, na disciplina de Matemática, conforme Figura 49, que os alunos com defasagem idade-série, ao final do 4º bimestre do ano letivo de 2017, apresentaram um avanço significativo, o que demonstra o resultado do trabalho desenvolvido com os alunos no programa REDES. Verificou-se, nos discursos dos professores da disciplina de Matemática, que os alunos matriculados no 6º ao 9º ano apresentavam lacunas de aprendizagem de conteúdos que deveriam ter sido trabalhados no Ensino Fundamental I, ou seja, esses alunos chegaram ao Ensino Fundamental II sem saber as operações básicas de Matemática, sem saber a terminologia utilizada, sem compreender a leitura para posterior resolução de um problema.

Figura 49: Média da avaliação de Matemática dos alunos com defasagem idade-série (2017).

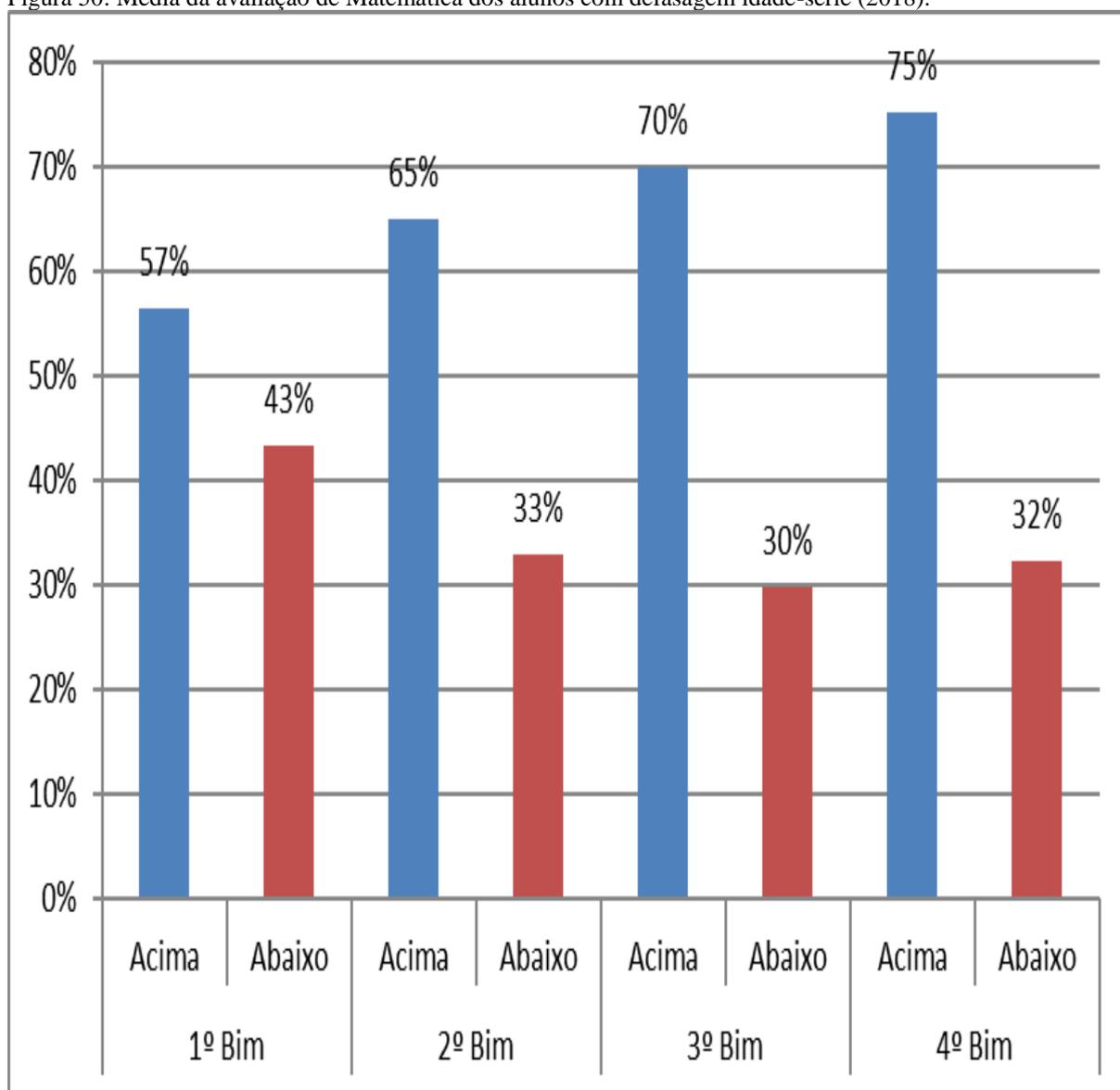


Fonte: Elaborado pela autora.

As avaliações bimestrais de Matemática realizadas no ano letivo de 2018 (Figura 50) apontaram que mais de 50% dos alunos com defasagem idade-série matriculados no REDES conseguiram manter notas acima da média (seis), no ensino regular, o que demonstra que o vínculo afetivo e as expectativas sobre o aluno geram resultados acadêmicos significativos.

O sucesso ou fracasso escolar dos alunos diante do ensino da Matemática depende da relação que se é estabelecida entre o aluno e a Matemática no início das aulas. Dessa maneira, as relações estabelecidas com o professor e a metodologia utilizada por ele no ensino de Matemática são aspectos determinantes na aprendizagem dos alunos (LORENZATO, 2006).

Figura 50: Média da avaliação de Matemática dos alunos com defasagem idade-série (2018).



Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores de Matemática e de Língua Portuguesa do programa REDES por meio das formações realizadas compreenderam a importância de se desenvolver, além de uma metodologia diferenciada, o vínculo afetivo com os alunos, buscando compreender a trajetória de cada um e proporcionando o resgate da autoestima dos alunos com defasagem idade-série por meio de sua participação efetiva no processo de ensino aprendizagem. Constata-se que os alunos não querem ser somente ouvintes; querem também ser ouvidos: “[...]permitir que os alunos se pronunciem é, antes de tudo, um sinal de respeito a eles e de crença neles” (LORENZATO, 2006, p. 15).

Após um ano letivo (2017), dos 821 alunos com defasagem idade-série matriculados no Ensino Fundamental, participantes do programa REDES 667 foram aprovados e 157 reprovados, dos quais 415 permaneceram no atendimento no ano letivo de 2018 (Figura 51).

Figura 51: Alunos com defasagem idade-série aprovados no Ensino Regular no ano letivo de 2017.

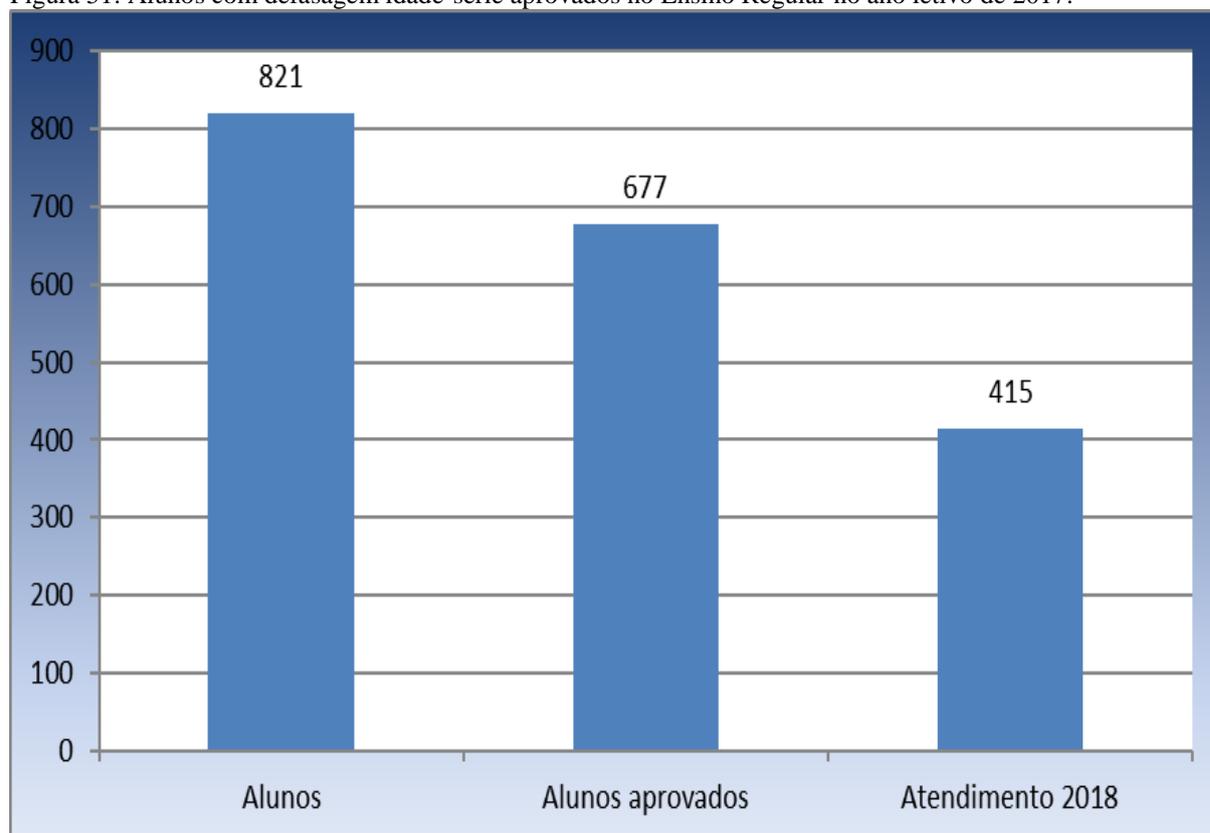
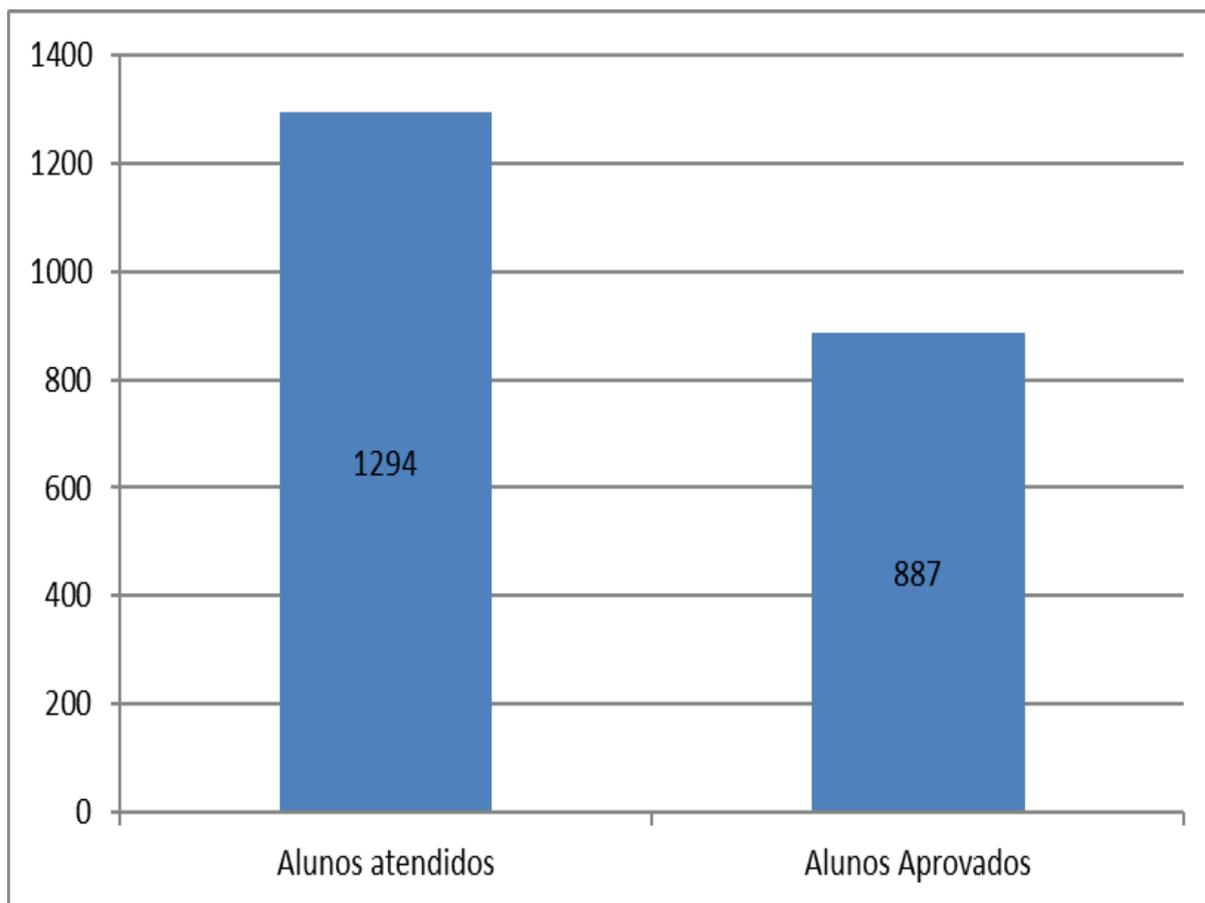


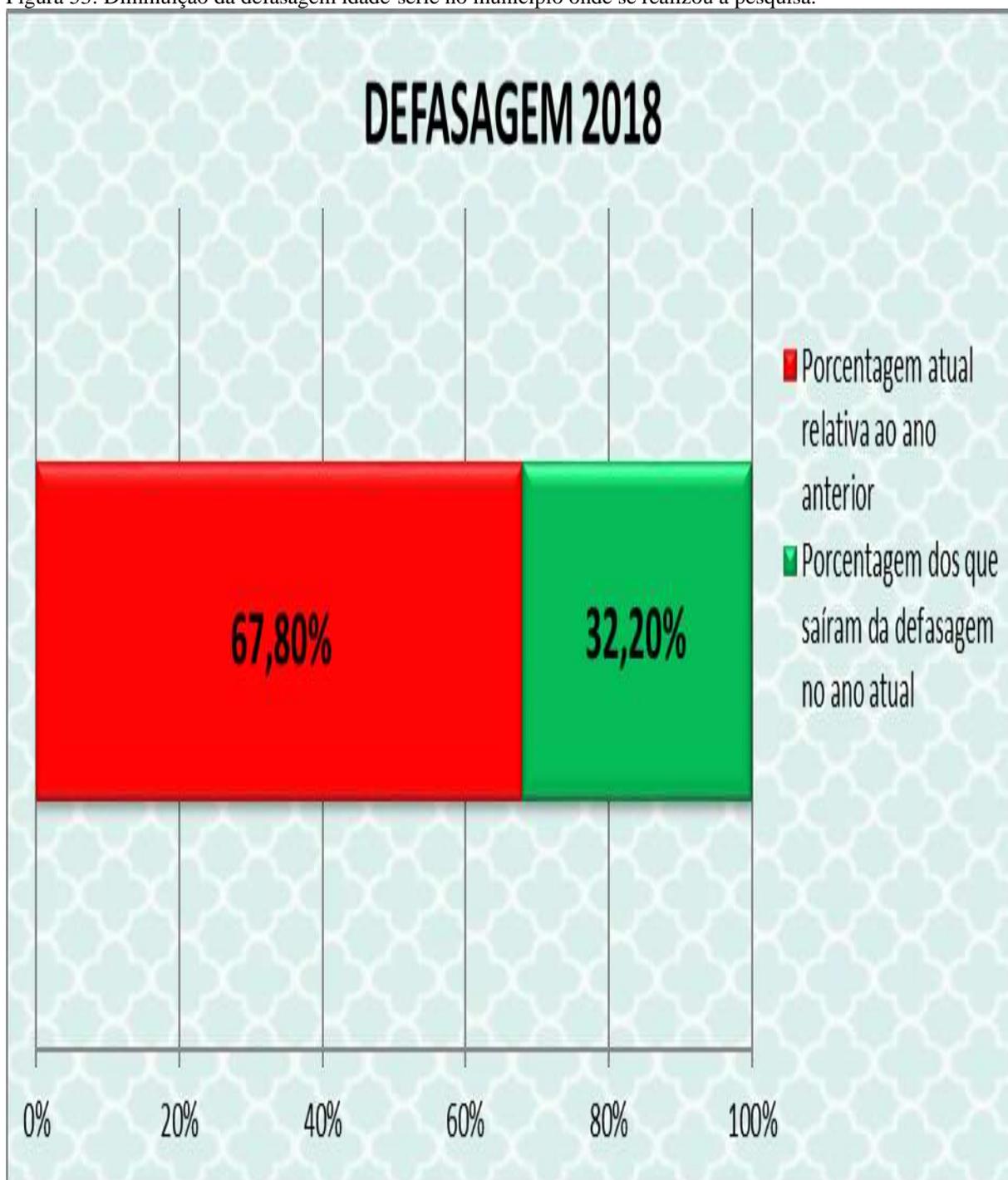
Figura 52: Alunos com defasagem idade-série aprovados no ensino regular no ano letivo de 2018.



Fonte: Elaborado pela autora.

A equipe técnica da secretaria de Educação onde se realizou a pesquisa durante o ano letivo de 2017 e 2018 empenhou forças e estratégias no sentido de amenizar a situação do município em relação à defasagem idade-série. Além do programa REDES, que é direcionado nesta rede municipal para alunos do 1º ao 5º ano em todas as escolas de Ensino Fundamental I e em 14 escolas de Ensino Fundamental II, foi proposto aos alunos, conforme uma Ordem Interna, um processo de reclassificação por meio de uma prova para os alunos com defasagem idade-série com dois ou mais anos de atraso escolar. Dessa forma, reduziu-se a defasagem idade-série em 32%, na medida em que em 2017 havia 3.961 alunos com defasagem idade-série matriculados na rede, passando em 2018 para 2.669 alunos (Figura 53).

Figura 53: Diminuição da defasagem idade-série no município onde se realizou a pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

As iniciativas que visam proporcionar o resgate de alunos que em algum momento de suas vidas passaram por períodos de fracasso escolar (o que muitas vezes gerou o abandono e a evasão escolar), possibilitando o seu retorno ao ambiente escolar e possibilidade de sucesso, são sempre bem-vindas no meio educacional

## 5 Considerações Finais

Esta seção reúne as considerações sobre os resultados dos objetivos propostos no presente estudo. Não se trata de conclusões, pois muitos questionamentos ainda não foram totalmente respondidos.

Retomando a pergunta inicial, a problemática desta pesquisa tem sua origem em um dos maiores problemas educacionais do Ensino Fundamental brasileiro, a defasagem idade- série. Diante de tal agravante é que se julgou necessário caracterizar o perfil dos alunos com defasagem idade-série, descrever um programa educacional (REDES) desenvolvido para esses alunos, acompanhar os resultados escolares obtidos por eles nos anos letivos de 2017 e 2018 e conhecer as representações sociais dos alunos, diretores e professores sobre a defasagem idade-série.

Ao realizar um estado da questão sobre as produções científicas produzidas nos últimos 10 anos relacionadas ao objeto desse estudo, foi possível refinar questões da pesquisa, de modo a utilizá-las na elaboração deste estudo por meio da construção de saberes e conceitos de diversas fontes. Assim, conseguiu-se ampliar os horizontes sobre o tema e o objeto desta pesquisa.

Dessa forma, o capítulo que trata sobre o referencial teórico teve início com a revisão da literatura, por meio da apuração das produções realizadas sobre a defasagem idade-série, sobre sucesso e fracasso escolar, sobre as representações sociais de professores e diretores e sobre as representações sociais e a defasagem idade-série. Em seguida, com base nos conceitos de Bourdieu (Campos, Habitus e Capital Cultural), discorreu-se sobre defasagem idade-série e evasão escolar. Na sequência, discorreu-se sobre a escola contemporânea e a necessidade de uma educação dialógica (FREIRE). Posteriormente, apresentou-se a teoria das representações sociais (MOSCOVICI), discorrendo sobre sua origem, conceito, funções e processos e sua relação com a educação. Finalizando o capítulo sobre o referencial teórico, apresentaram-se os aspectos legais sobre a recuperação paralela, destacando-se a importância da nomenclatura do atendimento e o seu público.

Os participantes desta pesquisa foram 14 diretores, 14 professores e 341 alunos de 14 escolas de uma rede municipal de ensino que se dispuseram a descrever os aspectos relacionados a sua prática docente e que emitiram suas opiniões, crenças e valores sobre a defasagem idade-série. Os professores e os alunos com defasagem idade-série dispuseram-se

a realizar desenhos sobre a temática uma “pessoa que aprende e uma pessoa que ensina”, o que enriqueceu as discussões sobre os resultados.

Para coleta de dados foram utilizados: entrevistas semiestruturadas, questionário de múltipla escolha e registro iconográfico (desenho). Este estudo caracterizou-se como uma abordagem quantitativa e qualitativa, sendo exploratório e descritivo.

O capítulo direcionado aos resultados tratou da caracterização sociodemográfica dos professores, diretores e alunos com defasagem idade-série das 14 escolas onde se realizou a pesquisa. Em seguida, discorreu-se sobre a defasagem idade-série, sobre a formação continuada do professor e sobre afetividade durante o processo educativo. Na sequência, os resultados sobre as relações família escola e sobre as representações sociais dos professores e diretores sobre a defasagem idade-série.

Os resultados encontrados revelaram que o perfil sociodemográfico dos professores e diretores participantes desta pesquisa é bem diverso. No que se refere aos diretores, apenas dois são do sexo masculino. Em relação à formação, a metade é formada em Pedagogia, dois são licenciados em Matemática, um em Letras e outro em Ciências Biológicas. Todos são professores estatutários da rede municipal há mais de 10 anos e estão na função de diretor há mais de dois anos.

O perfil sociodemográfico dos professores revelou que todos são contratados em regime de CLT. Apenas dois são do sexo masculino, o que demonstra grande representatividade feminina na função docente.

Sobre a caracterização dos alunos, identificou-se que todos estudam na zona urbana e que a maioria é do sexo masculino. Grande parte das famílias possuem casa própria e renda superior a mil reais. Percebe-se que a maioria dos pais e das mães desses alunos não continuaram seus estudos, visto que possuem apenas o Ensino Fundamental incompleto.

Nas entrevistas realizadas com os professores e diretores das 14 escolas nas quais o programa REDES foi desenvolvido para os alunos com defasagem idade-série, os diretores e docentes relatam que as famílias desses alunos são desestruturadas, apresentam problemas de conduta e não participam da vida escolar de seus filhos. Muitos relatam que os alunos possuem defasagem idade-série por causa da estrutura familiar, falta de medicação ou falta de empenho do próprio aluno, contrapondo-se ao discurso dos alunos, que revelaram que repetiram o ano letivo porque não compreendiam o conteúdo proposto. Desistiram da escola porque sentiam dificuldades relacionadas à aprendizagem.

Em relação ao REDES, um programa de recuperação paralela direcionado aos alunos com defasagem idade-série, constatou-se que os sujeitos da pesquisa entendem que se trata de

uma iniciativa inovadora, na medida em que o aluno consegue perceber sua trajetória relacionada ao seu desenvolvimento no programa. Percebe-se que, tanto os professores, quanto os diretores, acreditam que o programa é benéfico para a superação da defasagem de aprendizagem dos alunos e que as formações realizadas em serviço para os professores contribuem para o aperfeiçoamento de sua prática docente.

Os resultados acadêmicos dos alunos com defasagem idade-série nos anos letivos de 2017 e 2018 revelaram um avanço significativo na aprendizagem, uma vez que 32,2% deles saíram da situação de defasagem idade-série e, conseqüentemente, melhoraram sua proficiência escolar.

Jovchelovitch afirma que a teoria das representações sociais “[...] buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social (JOVCHELOVITCH, 2007, p. 87). Assim, quando se compreende como os sujeitos pensam e interagem sobre um objeto, torna-se possível entender o porquê de certas práticas e o modo como se perpetuam no cotidiano escolar.

Sabe-se que “[...] todo conhecimento é ao mesmo tempo simbólico e social” (JOVCHELOVITCH, 2007, p. 88). Assim, esta pesquisa buscou, por meio da teoria das representações sociais, conhecer as interações, os sentimentos, os valores dos diretores, professores e alunos sobre a defasagem idade-série no seu ambiente (escola) e como esses sujeitos desenvolvem suas práticas e o modo como interpretam o sistema educacional por meio de suas atitudes e crenças.

As representações sociais dos diretores e professores sobre os alunos com defasagem idade-série os definem como “desinteressados”, “indisciplinados”, “atrasados”, e apontam que necessitam de medicalização. As famílias desses alunos são “desequilibradas”, “numerosas”, “com baixa renda”. Esses elementos representacionais estão presentes, tanto nos discursos dos diretores e professores, quanto nos desenhos realizados pelos alunos com defasagem idade-série. Essas opiniões, crenças, valores e julgamentos acabam impactando negativamente a aprendizagem dos alunos. Na medida em que essas representações permeiam as práticas profissionais de todos os participantes da pesquisa e do campo (escola), percebe-se a complexidade do objeto (defasagem idade-série).

A dispersão das informações possibilita aos sujeitos observarem aspectos relacionados com a defasagem idade-série, simplificando (focalização) o objeto de forma que ele fique familiar. Essas informações sobre a defasagem idade-série, quando compartilhadas, passam a fazer parte do universo intersubjetivo dos sujeitos pertencentes ao campo representacional (diretores, professores e alunos).

Essas representações sobre a defasagem idade-série norteiam as práticas dos diretores e professores participantes desta pesquisa; como consequência, suas opiniões, julgamentos, atitudes e ações acarretam impacto na aprendizagem dos meninos e das meninas. Dessa forma, a defasagem idade-série é vista pelos participantes da pesquisa como um aspecto que impacta negativamente na vida escolar dos adolescentes em situação de fracasso escolar, e o programa REDES é para os participantes da pesquisa um apoio necessário e eficiente para os alunos com defasagem idade-série.

Entende-se que os meninos e as meninas enfrentam situação de fracasso escolar quando, no decorrer de suas trajetórias escolares, passam por situação de repetência, evasão ou aprovação sem apropriação de conhecimento científico. Os alunos participantes desta pesquisa, com defasagem idade-série (decorrência de repetência e evasão escolar), vivenciaram ou ainda vivenciam situação de fracasso escolar.

Historicamente, o estigma do fracasso na escola é visto como culpa do aluno e/ou da sua família (PATTO, 1999), aspectos revelados nos discursos dos participantes desta pesquisa. Os diretores e professores, apesar de considerarem fundamentais as formações continuadas em HTPC e o trabalho desenvolvido no programa REDES, não percebem que as práticas pedagógicas realizadas na escola podem influenciar na produção do fracasso escolar dos meninos e das meninas. Os diretores não se enxergam como responsáveis pelas questões pedagógicas e pelas aprendizagens dos alunos e alunas.

Ao deparar na escola, na sala de aula, alunos em situação de fracasso escolar, com defasagem idade-série, o professor deve considerar que essa situação é o resultado de vários determinantes, ou seja, o fracasso escolar é produzido nas relações sociais ocorridas na escola, na família, na comunidade. Além disso é consequência da falta de políticas públicas educacionais que efetivamente sirvam para promover a aprendizagem de todos e todas.

A escola faz parte da sociedade, e sozinha não consegue enfrentar e superar as lacunas de aprendizagem dos meninos e das meninas, a defasagem idade-série (fracasso escolar) é um desafio de toda a sociedade, na medida em que o fracasso escolar dos jovens brasileiros impacta efetivamente no desenvolvimento do país.

A partir dessas considerações, considera-se que estudos que abordem a temática defasagem idade-série poderão realizados com o intuito de identificar as representações sociais das famílias de alunos com essa defasagem. Por fim, acredita-se- que este estudo possa colaborar na compreensão das múltiplas dimensões que influenciam na aprendizagem das meninas e dos meninos matriculados nas escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, E. D. B. **Sucesso escolar e medicalização da educação:** representações sociais de professores de Cocal dos Alves/PI. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Fundação Universitária Federal do Piauí, Teresina, 2017 Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 out. 2018.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. 2017. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2017\\_com\\_marc](https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marc)>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- ARROYO, M, G. **Ofício de Mestre:** imagem e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AUBERT, A; FLECHA, A; GARCÍA, C; RAMÓN, F, RACIONERO, S. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação.** São Carlos: EDUFSCAR, 2016.
- AVILA, E. R. D. **O projeto autonomia carioca:** parceria público-privada no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro (2010-2014). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3934389](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3934389)>. Acesso em: 4 abr. 2017.
- BARBOSA, Z. R. S. **Sucesso escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental oriundo de famílias de origem popular.** 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pau dos Ferros, 2016. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 out. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luis Antero Relo, Augusto Pinheiro; São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRITO, M. V. S. D. **Determinantes do sucesso escolar:** uma análise multinível a partir dos dados do Pisa 2015. 2017. 60 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 out. 2018.
- BOFF, L. **Saber cuidar:** ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.  
\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2003.
- BRASIL no PISA 2015: **Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros.** OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Portal do INEP. Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 de junho de 2017a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Portal do INEP. **Distorção idade-série.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em: 23 de abril de 2017b.

BRUNER, J. S. **La Educación, puerta de la cultura.** Madri: Visor, 2000.

CADENA-CHALA, M. C.; ORCASITAS-GARCIA, J. R. Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. **Educ.**, Chia, v. 19, n. 3, p. 373-391, Sept. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942016000300373&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942016000300373&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 out. 2018.

CARVALHO, M. P. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.185-193, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

CHAIB, M. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**. v.45, n.156, São Paulo, abr./jun. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000200358&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200358&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CHAMON, E. M. Q. O. **A formação continuada e o processo de socialização profissional de professores.** In: Congresso brasileiro de sociologia. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2003. p.1-29. Documento. 01 a 05 set. 2003.

\_\_\_\_\_.; CHAMON, M. A. Representação social e risco: uma abordagem psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (org.). **Gestão de organizações públicas e privadas:** uma abordagem interdisciplinar. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CORTES, E. I. **Representações sociais de professores sobre as dificuldades de aprendizagem.** 2015. 63 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015 Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 de out. 2018.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995. 293 p.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Penso, 2006.

DIAS, C.A. **Representações sociais da educação do campo:** formação e identidade docente. 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté. Taubaté: UNITAU, 2014.

DICIO. Dicionário online de Língua Portuguesa. Disponível em:  
<<https://www.dicio.com.br/reforco/>>. Acesso em: 06 out. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 60.ed., 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, M.D.; OLIVEIRA, R.D.; CECCON, C; HARPER, B. **Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRISTSCH, V. Defasagem idade série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-236, abr. 2014. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217666812014000100012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812014000100012&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 23 abr. 2017.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **A boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Moderna, 2011.

GATTI, A. B.; BARRETO, E. S. S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, 294 p.

GATTI, B., A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Sistema de Información Científica. **Revistas Científicas da América Latina y el Caribe, España y Portugal**, 2015. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/html/275/27503706/>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 321-342.

GOMES, L. V. N. **Desenhismo**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HANFF, B. B. C.; BARBOSA, R.; KOCH, Z. M. Classes de Aceleração: “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 027-046, 2002.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mobilidade sócio ocupacional**. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. 2014. Disponível em:

<[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/331e3fd38ba3dce6411dfe876b4c0f76](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/331e3fd38ba3dce6411dfe876b4c0f76)>. Acesso em: 11 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **O rendimento domiciliar per capita 2017**. Agencia IBGE notícias. 2013. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20154-ibge-divulga-o-rendimento-domiciliar-per-capita-2017.html>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação**: Destaques do Education at a Glance 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In : D. Jodelet. **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

\_\_\_\_\_. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010269922009000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269922009000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2007.

KLEIN, R. **Produção e utilização de indicadores educacionais**: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

KRZARNIC, R. **O poder da Empatia**: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LAHIRE, B. As origens da desigualdade escolar. In MARCHESI, C. H. G. A. **Fracasso Escolar uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. **Reprodução ou prolongamentos críticos?**. São Paulo: Educação & Sociedade, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

- LIMA, M. D. F. M. D. **Correção de fluxo na rede pública municipal do Rio de Janeiro (2009-2014):** aspectos da política e as trajetórias dos alunos. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em:  
<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3739122](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3739122)>. Acesso em: 22 jul. 2017.
- LOPES, T; BIAZON, A. **Trajetoórias de alunos em defasagem idade-série em uma escola de território vulnerável de São Miguel Paulista.** Guarulhos, 2016. 255 f. Disserta o (Mestrado em Educa o e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo. Disponível em:  
<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4009325](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4009325)>. Acesso em: 4 abr. 2017.
- LORENZATO, S. **Para aprender matemática.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Cole o Forma o de Professores).
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educa o:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, L. B.; SANTOS, J. A. L. C. Escola organizada em ciclos: as representa es sociais de professores considerados bem-sucedidos. **Ensaio: aval. pol. pública. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n.89, p.843-868, dez. 2015. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362015000400843&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400843&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 05 out. 2018.
- MARCHESI, A. COLL, C. PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educa o.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MARKOVÁ, I. **Mente dialógica: senso comum e  tica.** Tradutora, Lilian Ulup. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Funda o Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.
- MARTINS, T. D. F. K. **Defasagem idade/série na região do Vale do Rio dos Sinos:** uma análise de políticas municipais de educa o. 2013. Disponível em:  
<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3773>>. Acesso em: 4 abr. 2017.
- MANTOAM, M. T. E. **Por uma escola para todos.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educa o, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp, 2003. Disponível em:  
<<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- MAZZOTTI, A. J. A. **Representa es sociais: aspectos teóricos e aplica es   Educa o.** Em Aberto, Brasília, a.14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em:  
<<file:///C:/Users/Samsung/Downloads/1944-2004-1-PB.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- \_\_\_\_\_. Representa es sociais: aspectos teóricos e aplica es   educa o. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008.

MENEZES, E. T. D.; SANTOS, T. H. D. **Verbetes distorção idade-série**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/distorcao-idade-serie/>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Verbetes classes de aceleração**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira: Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/classes-de-aceleracao/>>. Acesso em: 07 out. 2018.

MINAYO, M. C. S.; SACHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade**. Caderno de Saúde Pública. São Paulo: n.9, p.239-262, 1993.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C.A.; MORALES, O.E.T. (Org.) Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. v.2. PG: Foca Foto - PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <[http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2018.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise: sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOURA, C. A. de. **Zoneamento geoambiental como subsídio à análise dos indicadores ambientais nas áreas de dutos: caracterização do clima como fator determinante da instabilidade das áreas de implantação de dutos**. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Geografia, Instituto de Geociências e Ciências Exatas Universidade. Rio Claro, 2006.

NOGUEIRA, M. M. C.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: Educação e Sociedade. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. CEDES, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 26 maio 2018.

OLIVEIRA, R. P. D. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302007000300003&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300003&lng=pt&nrm=isso)>. Acesso em: 17 jun. 2017.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 113-116.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, 1987.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

QEDU Academia. **Distorção idade-série**. Disponível em:  
<<http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/>>. Acesso em: 04 out. 2018.

RIBEIRO, R; CACCIAMALI, M.C. Defasagem idade-série a partir de distintas perspectivas teóricas. **Revista Economia Política**. São Paulo: v.32, n.3, jul./set. 2012. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010131572012000300009&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010131572012000300009&lng=pt&tlng=pt)> Acesso em: 4 abr. 2017.

REGO, M. B. D. **Medicalização da vida escolar**: cartografia de práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do "aluno-problema" 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017. Disponível em:  
<<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 out. de 2018.

SANTOS, G. E. O. **Cálculo amostral**: calculadora on-line. Disponível em:  
<<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

SANTOS, G. F. S. **Fracasso escolar**: as atitudes dos familiares frente a este fenômeno São Bernardo do Campo – SP. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Disponível em:  
<<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2018.

SANTOS, J. G. R. **Criança em situação de fracasso escolar**: diferentes relatos de um caso. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2105. Disponível em:  
<<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 out. 2018.

SANTOS, M. R. D. **O fenômeno fracasso escolar nas escolas de ensino fundamental de Santa Catarina**: um estudo comparativo a partir dos dados da Prova Brasil 2007 e 2013. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 out. 2018.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte**. Bananal, SP: Emplasa, 2012. Disponível em:  
<[http://www.emplasa.sp.gov.br/emplasa/conselhos/ValeParaiba/textos/livro\\_vale.pdf](http://www.emplasa.sp.gov.br/emplasa/conselhos/ValeParaiba/textos/livro_vale.pdf)>. Acesso em: 29 maio 2017.

SCHUBERT, D. J. et al. **Pierre Bourdieu**: conceitos Fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SEED. Lei complementar nº 180, de 21 de dezembro de 2007. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Taubaté**. Disponível em:  
<<http://www.ipmt.sp.gov.br/files/lcm-180-2007.pdf>>. Acesso em: 30 de set. 2018.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>. Acesso em: 31 maio 2018.

SOARES, M.B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOBRINHO, S. A. **O que afirmam as pesquisas sobre o fracasso escolar: revisão integrativa da literatura.** 2016. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, 2016. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2018.

SOUZA, M. D. F. M. D. **Política de correção de fluxo: um estudo avaliativo do programa de aceleração da aprendizagem em Santarém - Pará.** 2007. 177 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, SP, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101591>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

SILVA, C. R. A. **Evidências do sucesso escolar em uma unidade regular de ensino no Estado de São Paulo.** 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 4 out. 2018.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I. (Orgs). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

TERRIEN, J.; TERRIEN, N. M. S. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.- dez. 2004. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148/2105>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

TRIACA, L. M. **Ensaio sobre os Determinantes do Atraso Escolar no Brasil.** 2014. 56 f. Dissertação (Mestrado em Organizações e Mercados Instituição de Ensino) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1946530](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1946530)>. Acesso em: 4 abr. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. In: Educação e Sociedade. **Revista quadrimestral de ciência da educação.** Campinas: CEDES, n. 78, abr. 2002.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIDAL, E; COSTA, L.; VIEIRA, S. L. Ensino fundamental: fim de um ciclo expansionista? In: **Análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD 2005.** Livro 2 – Educação. Publicação do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília, 2007.

VOLPI, M. (Org.). **O adolescente e o ato infracional.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WASELFISZ, J. J. (cord.). **Relatório de desenvolvimento juvenil.** Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <[https://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Relatorio\\_IDJ2007.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Relatorio_IDJ2007.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2018.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento:** ensaio de psicologia comparada. Petropolis: Vozes, 2008.

WELLS, G. **Indagación dialógica.** Barcelona: Paidós, 2001.

WERNECK, H. **A nota prende, a sabedoria liberta.** São Paulo: DP&A, 2011.

**APÊNDICE I - OFÍCIO**

Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna Suellen Patareli Miragaia, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A DEFASAGEM IDADE SÉRIE: FRACASSO ESCOLAR?**

O estudo será realizado com 7 professores de Matemática, 7 professores de Língua Portuguesa, 14 diretores e 341 alunos do programa REDES que atuam com alunos com defasagem idade-série, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edna Maria Querido de Oliveira Chamon.

Para tal, será realizada entrevistas, aplicação de questionários e desenhos por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº \_\_\_\_/\_\_\_\_ (ANEXO).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Suellen Patareli Miragaia, telefone (12) 99112-0106, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

---

Edna Maria Querido Oliveira Chamon  
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

**APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Taubaté, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

De acordo com as informações do ofício \_\_\_\_\_ sobre a natureza da pesquisa intitulada **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES, PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE: FRACASSO ESCOLAR?** com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Suellen Patareli Miragaia do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de ENTREVISTAS, APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS E DESENHOS com 7 professores de Matemática, 7 professores de Língua Portuguesa, 14 diretores e 341 alunos que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

**APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS****Parte I****Dados Gerais**

Profissão/Formação: \_\_\_\_\_

Grau de instrução: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Tempo na Instituição: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

**Parte II****Roteiro de entrevista:**

1. Descreva-me o que é escola para você?
2. Diga-me o que é defasagem de aprendizagem para você?
3. Conte-me como um aluno, ao seu ver, tem defasagem idade série?
4. Descreva-me como você vê o Programa REDES?
5. Descreva-me como funciona as aulas do Programa REDES na sua escola?
6. Ao seu ver, o projeto funciona separado da escola ou de maneira integrada?
7. Conte-me como você vê as formações semanais dos professores?
8. Descreva-me os elementos facilitadores/dificultadores da formação semanal para a aprendizagem dos alunos?
9. Descreva-me como são os alunos com defasagem idade série ao seu ver?
10. Diga-me os alunos, no REDES, participam? Como? Conte para mim?
11. Descreva-me como são ou é a (s) família (a) dos alunos com defasagem idade série?
12. São participativos na vida escolar de seus filhos?
13. Conte para mim: você conhece a história de vida dos seus alunos? Descreva-me ao menos uma história?
14. Descreva-me o que são pais participativos?
15. O que são pais participativos com a defasagem?
16. Ao seu ver como a gente poderia fazer para o aluno com defasagem idade série aprender?

## APÊNDICE IV – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO SÓCIO DEMOGRÁFICO

### Questionário

#### Vida Escolar

**1. Em que ano você se encontra hoje?**

1. 6º ano    2. 7º ano    3. 8º ano    4. 9º ano

**2. Por quanto tempo você está nesse ano?**

1. 1 ano                       2. 2 anos    3. 3 anos  
 4. mais de 3 anos

**3. Em que ano você entrou no 6º ano?**

**4. Você já repetiu algum ano antes do que está cursando?**

1. sim    2. não

**5. Caso você tenha respondido sim na pergunta 4, qual ano?**

1. nenhum ano    2. antes do 6º ano    3. 6º ano  
 4. 7º ano             5. 8º ano                       6. 9º ano

**6. Qual o motivo considera ser a causa de sua repetência?**

1. Mudança de cidade  
 2. Necessidade de trabalhar  
 3. Faltas contínuas por desinteresse nos estudos  
 4. Não gostava de ir a escola  
 5. Não compreendia o conteúdo

**7. Em quantas escolas você estudou antes da escola atual?**

1. Nenhuma escola    2. 1 escola  
 3. 2 escolas             4. 3 escolas  
 5. mais de 3 escolas

**8. Qual motivo levou você a estudar em outras escolas?**

1. Nenhum motivo  
 2. Necessidade de trabalhar  
 3. Mudança de cidade  
 4. Local de difícil acesso

**9. Em algum momento pensou em desistir dos estudos?**

1. Sim    2. Não

**10. Caso você tenha respondido sim na pergunta 9, qual o motivo?**

1. Sentiu dificuldade na aprendizagem  
 2. Repetiu a mesma série várias vezes  
 3. Para trabalhar  
 4. Não gostava da escola  
 5. Não gostava das aulas  
 6. Outros

**11. Nesta questão você deve escolher as 3 (três) definições que considera mais importante. Para você, a escola serve para: Você pode marcar 3 casas no máximo.**

1. Estudar para aprender  
 2. Estudar para arrumar emprego  
 3. Encontrar amigos  
 4. Fazer refeições  
 5. Fazer atividades físicas  
 6. Diversão  
 7. Conhecer o mundo  
 8. Fazer trabalhos manuais  
 9. Nada

**12. Nesta questão você deve escolher as 5 (três) definições que considera Nesta questão você deve escolher as 5 (cinco) definições que considera mais importantes. O que você espera do seu professor ? Você pode marcar 5 definições no máximo.**

1. Apoio  
 2. Orientação  
 3. Organização  
 4. Mediação de conflitos  
 5. Proteção  
 6. Conhecimento  
 7. Amizade  
 8. Resolução de problemas  
 9. Formação  
 10. Compreensão  
 11. Exemplo  
 12. Educação  
 13. Ética  
 14. Valorização

**13. Enumere as 5 (CINCO) características essenciais que um bom aluno deve ter. Você pode marcar 5 características no máximo.**

1. Copiar a matéria da lousa  
 2. Sentar enfileirado  
 3. Obedecer o professor  
 4. Estudar para as provas  
 5. Realizar as tarefas de casa  
 6. Ter o hábito da leitura  
 7. Não faltar à aula  
 8. Ficar em silêncio  
 9. Participar dos eventos escolares  
 10. Ter boas notas  
 11. Participar das aulas  
 12. Realizar trabalhos em grupos  
 13. Realizar trabalhos individualmente  
 14. Sentar em grupo

**14. Cite 3 (três) atividades que você mais gosta de realizar como lazer**

15. Quem sou eu? Marque as características que descrevem você melhor (Você pode marcar diversas características):

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> 1. Dinâmico      | <input type="radio"/> 2. Perseverante   |
| <input type="radio"/> 3. Emotivo       | <input type="radio"/> 4. Preguiçoso     |
| <input type="radio"/> 5. Curioso       | <input type="radio"/> 6. Ágil           |
| <input type="radio"/> 7. Criativo      | <input type="radio"/> 8. Inteligente    |
| <input type="radio"/> 9. Estudioso     | <input type="radio"/> 10. Organizado    |
| <input type="radio"/> 11. Motivado     | <input type="radio"/> 12. Comunicativo  |
| <input type="radio"/> 13. Independente | <input type="radio"/> 14. Simpático     |
| <input type="radio"/> 15. Responsável  | <input type="radio"/> 16. Idealista     |
| <input type="radio"/> 17. Pontual      | <input type="radio"/> 18. Apaixonado    |
| <input type="radio"/> 19. Sensível     | <input type="radio"/> 20. Compromissado |
| <input type="radio"/> 21. Timido       | <input type="radio"/> 22. Ansioso       |
| <input type="radio"/> 23. Honesto      |   |

### Dados Pessoais

16. Marque qual região sua escola pertence.

1. Rural  2. urbana

17. Qual o nome de sua escola

18. Qual seu sexo?

1. Feminino  2. Masculino

19. Qual sua idade?

20. Quantos irmãos você tem?

- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <input type="radio"/> 1. Nenhum | <input type="radio"/> 2. Um              |
| <input type="radio"/> 3. Dois   | <input type="radio"/> 4. Três            |
| <input type="radio"/> 5. Quatro | <input type="radio"/> 6. Mais que quatro |

21. Como você se considera?

1. Branco  
 2. Negro  
 3. Pardo  
 4. Mulato  
 5. Amarelo  
 6. Oriental  
 7. Indígena ou de origem indígena

22. Com quem você mora atualmente?

1. Com os pais  2. Com avós  
 3. Com outros parentes  4. Outros

23. Qual é a sua renda familiar?

1. Até R\$ 937,00  
 2. Entre R\$ 937,00 e R\$ 2.800,00  
 3. Entre R\$ 2.800,00 e R\$ 4.600,00  
 4. Entre R\$ 4.600,00 e R\$ 9.300,00  
 5. Acima de R\$ 9.300,00

24. Quantas pessoas contribuem com a renda familiar declarada na questão anterior?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> 1. uma pessoa            | <input type="radio"/> 2. duas pessoas   |
| <input type="radio"/> 3. três pessoas          | <input type="radio"/> 4. quatro pessoas |
| <input type="radio"/> 5. cinco ou mais pessoas |   |

25. Quantas pessoas dependem dessa renda, além de você?

1. Nenhuma  
 2. Um dependente  
 3. Dois dependentes  
 4. Três dependentes  
 5. Quatro dependentes  
 6. Mais de quatro dependentes

26. A casa onde você mora é:

1. Própria  2. Alugada  3. Empréstada  
 4. Outros

27. Qual o grau de escolaridade do seu pai (ou responsável)?

1. Nenhuma escolarização  
 2. Ensino Fundamental incompleto  
 3. Ensino Fundamental completo  
 4. Ensino Médio incompleto  
 5. Ensino Médio completo  
 6. Ensino Superior Completo  
 7. Ensino Superior Incompleto

28. Qual o grau de escolaridade do sua mãe (ou responsável)?

1. Nenhuma escolarização  
 2. Ensino Fundamental incompleto  
 3. Ensino Fundamental completo  
 4. Ensino Médio incompleto  
 5. Ensino Médio completo  
 6. Ensino Superior Completo  
 7. Ensino Superior Incompleto

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **Pesquisa: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES, PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE: FRACASSO ESCOLAR?**

**Orientador:** Prof. Dr<sup>a</sup> Edna Maria Querido Oliveira Chamon

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

#### **Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto:** AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES, PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE: FRACASSO ESCOLAR?

**Objetivo da pesquisa:** Analisar as representações sociais de diretores, professores e alunos sobre alunos com defasagem idade-série.

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de entrevistas, aplicação de questionários e desenho, que serão aplicados junto a 14 professores, 14 diretores e 341 alunos.

**Destino dos dados coletados:** o (a) pesquisador (a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio das entrevistas, aplicação de questionários e desenhos, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas, aplicação de questionários e desenhos serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas, aplicação de questionários e desenhos. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem intitulado **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES, PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE: FRACASSO ESCOLAR?**

Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** o (a) investigador (a) é mestrando (a) da Turma 2017 do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Suellen Patareli Miragaia, residente no seguinte endereço: Rua do Rosário, 118, Jardim Russi, Taubaté, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 99112-0106. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do (a) Prof. Dr<sup>a</sup>. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99724-3631. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo (a) pesquisador (a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre intitulado. **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES, PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE: FRACASSO ESCOLAR?**

#### **DECLARAÇÃO:**

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Suellen Patareli Miragaia  
Pesquisador (a) responsável

Declaramos que assistimos à explicação do (a) pesquisador (a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha

## ANEXO B-TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES, PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A DEFASAGEM IDADE-SÉRIE: FRACASSO ESCOLAR?**

Nesta pesquisa pretendemos “oferecer aos participantes e á comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as representações sociais de diretores, professores e alunos sobre a defasagem idade-série”, sob a responsabilidade do pesquisador Suellen Patareli Miragaia. Nesta pesquisa sua participação é voluntária e se dará por meio “da elaboração de desenhos e resolução de questionário”. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos, são os mesmos riscos existentes em atividades rotineiras, como conversar, ler,etc. Se você aceitar participar estará contribuindo para maiores informações e conhecimentos sobre a defasagem idade série. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação o sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12 99112-01-06, obs. Inclusive ligações à cobrar), e-mail patareli@hotmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

Suellen Patareli Miragaia

Consentimento pós-informação

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_ Assinatura do (a) menor

## ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** As representações sociais de gestores, professores e alunos sobre a defasagem idade série.

**Pesquisador:** SUELLEN PATARELI MIRAGAIA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 80305217.9.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.538.697

#### Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa investiga as Representações Sociais de gestores, professores e alunos sobre a defasagem idade série. O referencial teórico-metodológico desta pesquisa fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais, partindo do princípio que a realidade partilhada e a vida diária se concebem por intermédio de conhecimentos compartilhados entre os indivíduos. Este estudo se caracteriza como exploratório e descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa. Compõem a amostra 15 gestores, 14 professores e 341 alunos das 15 escolas de Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano de uma rede municipal localizada em um município da região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista na qual um programa de correção de defasagem de aprendizagem e idade-série está sendo desenvolvido. Será realizada a descrição e a análise das Representações Sociais dos gestores, professores e alunos sobre defasagem idade série, por meio de entrevista semiestruturada, registro icnográfico e questionário de múltipla escolha. Os dados obtidos por meio do questionário, por se tratarem de dados em sua maioria numéricos, serão tabulados com o auxílio do software SPHINX ®. Os resultados obtidos por meio da entrevista semiestruturada serão transcritos e categorizados com o auxílio do software IRAMUTEQ ®. Os dados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2010).

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATÉ  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.538.697

**Objetivo da Pesquisa:**

Identificar as representações sociais que os gestores, professores e alunos atuantes em programa de correção de fluxo elaboram sobre defasagem idade-série no Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Adequada avaliação de riscos e benefícios.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pendências atendidas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos apresentados adequadamente.

**Recomendações:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté recomenda a entrega do relatório final ao término da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 09/03/2018, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_959494.pdf	24/02/2018 19:08:07		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_959494.pdf	24/02/2018 19:04:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	menor.pdf	24/02/2018 18:58:14	SUELLEN PATARELI MIRAGAIA	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210  
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040  
 UF: SP Município: TAUBATE  
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 2.538.697

Outros	responsavel.pdf	18/02/2018 17:06:36	SUELLEN PATARELI MIRAGAIA	Aceito
Outros	carta.pdf	18/02/2018 17:04:15	SUELLEN PATARELI MIRAGAIA	Aceito
Outros	termo.pdf	18/02/2018 17:03:10	SUELLEN PATARELI MIRAGAIA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	08/02/2018 13:50:59	SUELLEN PATARELI MIRAGAIA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	oficio.pdf	05/11/2017 21:06:39	SUELLEN PATARELI MIRAGAIA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	18/09/2017 16:52:28	SUELLEN PATARELI MIRAGAIA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 12 de Março de 2018

---

**Assinado por:**  
**José Roberto Cortelli**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br