



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LIDIANE APARECIDA CAVALCANTE LADISLAU

**A SALA DE CONTRATURNO COMO ESPAÇO DE
REFLEXÃO SOBRE O NÃO APRENDER**

LONDRINA
2010

LIDIANE APARECIDA CAVALCANTE LADISLAU

**A SALA DE CONTRATURNO COMO ESPAÇO DE
REFLEXÃO SOBRE O NÃO APRENDER**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia, do
Departamento de Educação, da
Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof^a Dr^a Francismara Neves de
Oliveira.

LONDRINA
2010

LIDIANE APARCIDA CAVALCANTE LADISLAU

**A SALA SE CONTRATURNO COMO ESPAÇO DE
REFLEXÃO SOBRE O NÃO APRENDER**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia, do
Departamento de Educação, da
Universidade Estadual de Londrina.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina

Profª Luciane Guimarães Batistella Bianchini
Universidade Estadual de Londrina

Profª Drª Silvia Márcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

DEDICATÓRIA

À Deus, por ter me oferecido os três maiores anjos da guarda que alguém poderia ter, meus pais e meu noivo, que se fazem presentes em todos os momentos da minha vida, e do qual amo muito.

AGRADECIMENTO (S)

Aos meus pais, Odias e Ivone, por estarem sempre do meu lado, apoiando minhas decisões. Pelos os esforços que sempre fizeram para que eu nunca precisasse deixar de estudar.

Ao meu noivo, Edi Carlos, pelo seu amor, apoio e compreensão nestes quatro anos de graduação. Por me mostrar que sou capaz nos momentos em que me sentia insegura.

Ao meu irmão, Rodrigo, pela sua atenção e por seu companheirismo.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Francismara Neves de Oliveira, que tando contribuiu para a concretização deste trabalho. Por sua paciência, amizade e pelos conhecimentos compartilhados.

As minhas grandes amigas de curso, pelos quatro anos que caminhamos juntas. Pelos conhecimentos, dificuldades e alegrias compartilhadas.

Ao serviço de normalização de trabalhos da Biblioteca central da UEL pela colaboração na revisão dos dados técnicos de apresentação deste trabalho.

A todos que contribuíram com a realização desta pesquisa.

Falar em imaturidade da criança é desconhecer
que o ser humano é um ser histórico,
permanentemente em construção. Inacabado
sim... Por isso mesmo, um agente de
transformação.

COLLARES E MOYSÉS

LADISLAU, Lidiane Aparecida Cavalcante. **A sala de contraturno como espaço de reflexão sobre o não aprender**. 2010. 70 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

A presente pesquisa de abordagem qualitativa, na modalidade de estudo exploratória, objetivou estudar o programa de Contraturno, espaço destinado à atuação frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental, e identificar as significações do não aprender neste espaço. O estudo se desenvolveu em três escolas municipais de Londrina – PR que atuam de acordo com os parâmetros do programa para o trabalho com dificuldades de aprendizagem, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação. Participaram deste estudo três professoras de sala regular e três professoras de contraturno. Para alcançar o objetivo proposto nos apropriamos de questionários, documentos normativos e literatura especializada. Os resultados de nossa pesquisa confirmam os problemas apontados na literatura especializada e indicam a existência de preconceitos ao aluno e a sua família pelo não aprender. Evidenciaram a falta de um preparo mais específico dos professores designados ao contraturno, visto que eles não têm e nem lhes é exigido uma formação acadêmica voltada para atuar na questão das dificuldades de aprendizagem e sugerem a necessidade de uma formação continuada específica.

Palavras-chave: Contraturno. Dificuldades de aprendizagem. Significações. Preconceito. Cotidiano escolar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. CAPÍTULO 1 - ESTIGMAS E PRECONCEITOS E SUA RELAÇÃO COMO O NÃO APRENDER	10
1.1 PADRÕES DE NORMALIDADE.....	10
1.2 PRECONCEITOS – ALGUMAS DEFINIÇÕES.....	12
1.3 ESTIGMAS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	15
1.4 O COTIDIANO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DOS ESTIGMAS E PRECONCEITOS.....	18
CAPÍTULO 2 - O CONTRATURNO: PROJETO E REALIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DISCUSSÃO	25
2.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS.....	25
2.2 PROJETO DO CONTRATURNO ATUAL.....	30
2.3 PROJETO TECENDO LETRAS.....	33
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS	36
CONCLUSÃO	53
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICES	60
APÊNDICE A – Questionário (Professor Regente).....	61
APÊNDICE B – Questionário (Prof. Contraturno).....	63
ANEXOS	66
ANEXO A – Ficha de encaminhamento do aluno de contraturno.....	67
ANEXO B – Termo de compromisso – Projeto “Tecendo Letras.....	69
ANEXO C – Ficha de Levantamento de dados para o desenvolvimento do projeto “Tecendo Letras”	

INTRODUÇÃO

Em diferentes perspectivas teóricas o fracasso escolar é estudado como um grave problema ainda presente no cotidiano da escola brasileira, especialmente das escolas públicas, no que se refere às camadas populares e os primeiros anos do Ensino Fundamental (CHARLOT, 2000, 2007; LAHIRE; 1997). Concordamos com Charlot (2000, p.13) quando assinala que o fracasso escolar é um objeto de pesquisa, “inencontrável”, pois essa expressão verbaliza a experiência, mas não é em si mesma concreta. “É uma maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social.” Ao estudarmos o fracasso escolar, é preciso nos atentar para o fato de que primeiramente para nós mesmos e posteriormente para os que nos lêem o fracasso escolar enquanto fenômeno ele é amplo, complexo e multideterminado, mas nem por isso deve ser ambígua e polissêmica a sua análise.

Nesse sentido, interessa-nos anunciar o recorte que fazemos na compreensão dessa amplitude, buscando não negar a dimensão mais ampla, mas respeitando as diferentes possibilidades de apropriação e reflexão deste processo complexo – o fracasso escolar- para localizarmos as discussões neste trabalho relativas às dificuldades de aprendizagem e mais especificamente ainda, ao modo como são significadas no espaço do contraturno em três escolas de uma rede municipal paranaense.

Tanto na literatura consultada quanto nas observações do cotidiano escolar, é possível identificarmos que as causas das dificuldades de aprendizagem por vezes são localizadas no aluno e em sua família, desconsiderando as diferentes dimensões do problema. Diante disso como aluna do curso de Pedagogia tornou-se relevante o estudo dessa problemática em meu trabalho de conclusão de curso, visto que este assunto foi pouco explorado em minha formação, dado a limitação das ementas e grade curricular. Nesse contexto se tornou interessante estudar o modo como tem sido tratada essa questão, do ponto de vista oficial, no espaço legitimado para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem, conhecido como Sala de Contraturno, oferecido pela Rede Municipal de Ensino do município de Londrina.

Estruturamos o percurso da referida pesquisa da seguinte forma:

No primeiro capítulo fizemos uma breve discussão sobre o que vem a ser padrão de normalidade. Consideramos importante esta discussão para identificar possibilidades de relação entre preconceito, estigma, padrões de normalidade e o não aprender. Neste capítulo apresentamos o cotidiano escolar como espaço de produção de estigmas e preconceitos, visto que os alunos com dificuldades de aprendizagem, ou seja, os que não correspondem às expectativas da instituição escolar acabam recebendo o rótulo de alunos imaturos, desinteressados, entre outros.

No segundo capítulo apresentamos uma análise dos documentos normatizadores do Projeto Contraturno da rede municipal, que se propõe atuar diretamente na superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos comprometedoras de seu processo de escolarização.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa que se define como qualitativa de natureza exploratória e que foi desenvolvida em três escolas municipais em Londrina – PR. Em cada escola duas professoras aceitaram participar do estudo (uma da sala regular e uma do contraturno) o que totalizou seis participantes. As escolas foram escolhidas aleatoriamente, considerando-se a região da cidade onde se localizam e o fácil acesso da pesquisadora. Os procedimentos éticos de pesquisa foram adotados. Os dados foram coletados por meio de questionário com questões fechadas e semi-abertas. Elegemos três eixos de análise dos dados: 1. discussão sobre formação docente e a especificidade do trabalho no contraturno, 2. concepções dos professores sobre o aluno do contraturno e 3. avaliação e encaminhamento do aluno com dificuldades de aprendizagem ao programa.

As discussões dos dados são apresentadas como desencadeadoras de reflexão acerca da temática e indicam novas possibilidades de análises que podem ser complementares advindas de estudos futuros que o presente trabalho de conclusão de curso venha a proporcionar.

CAPITULO 1

ESTIGMAS E PRECONCEITOS E SUA RELAÇÃO COMO O NÃO APRENDER

1.1 PADRÕES DE NORMALIDADE

De acordo com o trabalho de Rodrigues (1983) citado por Amaral (1995, p. 36), podemos entender que o padrão de normalidade varia de acordo com a sociedade, pois cada grupo social, partindo de suas características sociais e culturais elege as qualidades, valores intelectuais, morais, atributos físicos que os indivíduos devam possuir para serem considerados “homens ideais”. Podemos utilizar como exemplo a cultura indiana, onde as noivas se casam com vestidos coloridos, pois a veste branca é utilizada pelas viúvas, enquanto em nossa sociedade a maioria das noivas utiliza o branco, que em nossa cultura simboliza pureza. Ao pararmos para refletir podemos perceber que tanto para um grupo quanto para o outro esses costumes soam como “anormais”, pois consideramos serem normais os costumes da sociedade na qual estamos inseridos.

Para Canguilhem (1990 apud AMARAL, 1995, p. 31) a norma é “aquilo que não se inclina nem para esquerda, nem para direita”, ou seja, o indivíduo deve ser de acordo com o padrão que lhe é imposto, sem que as divergências com esse padrão sejam consideradas normais. O autor também destaca o normal como sendo o que reúne às características apresentadas pela maioria em um grupo, desta forma as características presentes na minoria são vistas como anormais, ou seja, indesejadas.

Dr. Berlinguer (1988 apud AMARAL, 1995, p. 31) ressalta que atualmente definir o que é norma, anormal ou patológico é uma tarefa difícil, pois “todas as ciências que estudam os seres vivos tendem a sublinhar cada vez mais o aspecto da individualidade”. Porém segundo o autor um indivíduo pode ser julgado tanto pela “norma biológica” quanto pela “norma social”. Dependendo da sociedade um sujeito pode ser excluído devido a sua profissão, cultura, renda, constituição física, gênero, etc. Dificilmente uma família de classe alta aceita que um de seus membros venha a se casar com um operário, pois o ideal imposto é de união com alguém do mesmo meio, pertencente à mesma cultura, o que favorece a manutenção das tradições e evita ser alvo de comentários reveladores de uma inadequação.

Segundo Castello e Agold (1996 apud DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 28), durante o século XX não era dada importância ao contexto que o indivíduo vivia para considerá-lo como normal ou não, a forma utilizada para fazer esse diagnóstico era simplesmente baseada em instrumentos de medida, ou seja,

por escalas que apresentam desvios de padrões e não os padrões de desenvolvimento. Atualmente tal procedimento tem sido bastante criticado, pois este mesmo procedimento era aplicado a pessoas de diferentes grupos e a diferentes contextos sociais levando ao comprometimento dos resultados, pois não leva em conta as particularidades de cada grupo.

Desta forma para Castello e Agold (1996 apud DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005, p. 27).

A ciência do desenvolvimento tem sido vista como um caminho promissor para se compreender o padrão de normalidade do desenvolvimento humano. As diferenças nas trajetórias de desenvolvimento, se conhecidas, podem revelar o momento no qual as desordens biológicas, psicológicas ou sociais passam a interferir no desenvolvimento humano.

Assim, é possível compreender que o uso desta ciência pode favorecer um novo olhar para o desenvolvimento humano, ao considerar o curso de vida do indivíduo. Proporciona que tanto fatores sociais quanto biológicos sejam contextualizados e que o indivíduo seja visto mais pelo que o constitui e menos por aquilo que o destitui, porque foi submetido à avaliação por meio de um padrão rígido.

Do ponto de vista da prevenção, é importante considerar que a análise do contexto favorecerá a elaboração de estratégias que venham a evitar a soma de fatores de risco na composição de um fenômeno desfavorável ao desenvolvimento naquele contexto, para aquele grupo ou indivíduo e não para uma norma universalizada de desenvolvimento.

É imprescindível considerar que o estabelecimento de um padrão de normalidade desencadeie o processo de resistência ao diferente. Nesse sentido os preconceitos assumem lugar.

1.2 PRECONCEITOS – ALGUMAS DEFINIÇÕES

Conforme analisa França (1998), a norma é essencial na organização e homogeneização da sociedade, assim o preconceito vem para resistir à diversidade, com intuito de manter as normas em equilíbrio. Segundo França

(1998, p. 209) “o preconceito é o grupo voltado a si mesmo, remetendo-se à semelhança”. Assim podemos compreender que o preconceito nada mais é do que a simples manutenção de padrões desejáveis por grupos dominantes. É o espelhamento das características próprias e o desejável status que alimenta os preconceitos.

Para Amaral (1994, p. 37) os preconceitos são:

[...] conceitos pré-existent, portanto desvinculados de uma experiência concreta. Pode-se dizer que a matéria prima do preconceito é o desconhecido [...]. Os preconceitos são, também, derivações de atitudes frente a dado fenômeno. As atitudes, por sua vez são disposições psíquicas, quase corporais – abarcam, além de eventuais (in) experiências anteriores, fatores do indivíduo, como necessidades, valores e, principalmente, emoções.

Segundo Itani (1998) o preconceito pode ocorrer de diversas formas em nossa vida social, pode ser manifestado através do olhar, dos gestos, tom de voz e risos, porém passou a ser alvo de atenção a partir do século XIX, período da Revolução Industrial.

O preconceito para Itani (1998) não parte apenas de um único indivíduo, mas sim pela maioria do grupo a qual se encontra inserido, é uma prática de rejeitar aquilo que não é valorizado pela maioria, ou seja, a não aceitação pela diversidade e de aceitar o outro da forma que ele realmente se apresenta a ponto de querer extinguir aquele que não se enquadra o padrão de aceitação.

Assim,

O preconceito é a instituição da lei social não refletida. A prática revela um ideário no imaginário social, o que revela também a sociedade tal como ela busca se constituir. A atividade de crivo moral que temos, com base na ideologia cristã, por exemplo, discriminando aqueles que desenvolvem a práticas diferentes estabelecidas pela lei moral, é também plena de preconceitos (ITANI, 1998, p.124).

De acordo com Heller (1989) o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos, baseados na experiência empírica e, ao mesmo tempo ultrageneralizador que se mantêm inabalado contra os argumentos da razão. Assim aqueles que não conseguem se libertar de seus preconceitos artísticos, científicos ou políticos acabam fracassando até mesmo pessoalmente.

O preconceito pode ser individual ou social, sendo que a maioria tem um caráter social, onde se costuma assimilá-los do ambiente em que se vive e posteriormente aplicá-los em casos concretos através de mediação.

Segundo Heller (1989, p. 48):

[...] os objetos e conteúdos de nossos preconceitos podem ser de natureza plenamente universal; podem referir-se à totalidade de nossa natureza ou de nossa classe, a proposições morais ou religiosas, etc. Em troca, as motivações e as necessidades que alimentam nossa fé e, com ela, nosso preconceito satisfazem sempre nossa própria particularidade individual. Na maioria dos casos, fazem-no de modo direto, sem mediação: crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores [...].

De acordo com a autora a maioria dos preconceitos são produtos das classes dominantes. Embora tentem passar a imagem de uma sociedade livre de preconceitos, elas fazem o uso dessa situação com o intuito de manter coesão de uma estrutura social que lhes beneficia. Dentre todas essas classes a que mais produz preconceitos é a classe burguesa, a fim de universalizar sua ideologia. É na sociedade burguesa que aparecem os chamados preconceitos de grupo (os preconceitos nacionais, raciais, étnicos).

Através do conteúdo podem se distinguir diversos tipos de preconceitos: preconceitos-tópicos, preconceitos morais, científicos, físicos, políticos, preconceitos de grupo, nacionais, religiosos, etc. Independente de qual seja, sua esfera sempre é a vida cotidiana e todos se caracterizam por uma tomada de posição moral.

Segundo Heller (1989, p. 58):

[...] os preconceitos poderiam deixar de existir se desaparecessem a particularidade que funciona com inteira independência do humano-genérico, o afeto da fé, que satisfaz essa particularidade, e, por outro lado, toda integração social, todo grupo e toda comunidade que se sintam ameaçados em sua coesão.

Mas como vivemos em uma sociedade dinâmica e mutável, é impossível não convivemos com diferentes preconceitos no contexto do desenvolvimento social. O que é importante assinalar é a necessidade de extinguir a sua organização em sistemas e a sua rigidez, pois esses sistemas rígidos são

oriundos do desconhecimento de diferentes possibilidades de ação diante de um dado fenômeno.

Meletti et al. (2009, p. 160) analisam que “o preconceito é entendido como um conceito formado independente da experiência direta, basicamente a partir de uma atitude (favorável ou desfavorável em relação a algo ou alguém) e do desconhecimento concreto deste algo ou alguém”.

Para Bandeira e Batista (2002), o preconceito é um prejulgamento de algo que pouco se conhece. As autoras o consideram como um ato negativo presente em nossa vida cotidiana, sendo uma ferramenta eficaz da exclusão e discriminação, seja de gênero, de cor, de classe, etc., contribuindo com a violência. Faz-se presente principalmente em sociedade hierárquica como forma de controle social, ou seja, como distinção do “bom” e do “ruim” que por sinal não é aceito simplesmente confirma a superioridade do outro. Embora nos dias atuais as pessoas procurem omiti-lo por terem medo de serem punidos juridicamente ou por vergonha de manifestá-lo.

Portanto, o preconceito, em suas múltiplas manifestações, pode ser extremamente pernicioso – e geralmente é – porque contradiz e impede a tendência moral da humanidade para a integração universalista e porque faz valores humanos, começando pela verdade, fatos arbitrários que exprimem a força vital da raça, da classe do gênero, ou por outra qualquer. Portanto, não tem substância própria e pode ser manipulado livremente para fins mais violentos e abjetos (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p. 19).

Assim, podemos compreender que o preconceito pode ser favorável ou desfavorável de acordo com o padrão de normalidade instituído. Se esse preconceito é negativo poderá se tornar um estigma, que por definição, é sempre depreciativo.

1.3 ESTIGMAS – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Segundo Goffman (1988), o termo estigma foi criado pelos gregos referindo-se a sinais corporais, feitos com cortes ou fogo para evidenciar algum mau sobre o status moral da pessoa que o apresentava e assim levá-la a ser evitada principalmente em lugares públicos. Na Era Cristã foram acrescentados ao termo mais dois níveis. O primeiro refere-se a marcas divinas e o segundo a um distúrbio físico. Atualmente o termo é mais usado à própria desgraça do que a sua evidência corporal.

O autor analisa que a sociedade estabelece atributos considerados importantes aos membros de cada comunidade. Então quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua “identidade social”, transformando expectativas normativas em exigência rigorosa, sem nos darmos conta, cria-se uma imagem daquilo que ele deveria ser, ou seja, uma identidade social. Quando essa pessoa apresenta características “menos desejadas”, sofre descrédito e será estigmatizada. Portanto, o termo estigma será utilizado em referencia a um atributo profundamente depreciativo. Podem ser mencionados três tipos de estigmas claramente diferentes:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidos como vontade fraca, paixões tiranias ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. [...] (GOFFMAN, 1988, p.14).

As pessoas tidas como “normais”, fazem vários tipos de discriminações, criam teorias para explicar a inferioridade ou para justificar o que sentem quanto ao perigo que uma pessoa com estigma representa para ela. Um exemplo pode ser dado por meio de uma mesma ação vinda ora de uma pessoa com deficiência, ora de uma pessoa sem deficiência, com julgamentos diferenciados à ação. Em suma, a pessoa é vista por sua deficiência e não pelo que de fato é.

Dessa forma de acordo com Goffman (1988) uma pessoa com estigma, não é considerada completamente humano por alguém “normal”.

Pereira et al. (2008, p. 15) apoiadas na discussão feita por Goffman analisam que diante disso “se faz vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida”.

Na mesma linha de discussão de Goffman, Saboya (2001, p.10) indica que nós considerados “normais”, acabamos por criar teorias para explicar o “perigo” e a “inferioridade” que o indivíduo estigmatizado, olhado como um anormal representa a sociedade, ignorando suas qualidades e sua contribuição para comunidade. E define “como estigmatizado o indivíduo que poderia ter sido recebido facilmente na relação social cotidiana, se não possuísse um traço que chama a atenção e afasta aqueles que ele encontra”.

Voltando para Goffman (1988) iremos entender que tanto os estigmatizados quanto os “normais” tendem a esquematizar a vida para evitarem uns aos outros, sendo que as maiores conseqüências serão para os estigmatizados, que podem se isolar e assim se tornarem desconfiados, deprimidos, hostis, ansiosos e confusos.

Portanto, um indivíduo estigmatizado, pode precisar aprender a reestruturar a sua interação com os demais quando se deseja minimizar a interferência de seu estigma, em suas possibilidades de relação com os outros.

De acordo com Fernandes e Li (2006), o estudo do conceito estigma tem despertado interesse de estudo há muitos anos. Segundo eles este conceito é atribuído a diversas situações que fogem do padrão de normalidade, e tem sido relacionado à degradação.

Fernandes e Li (2006) apoiados em Goffman ressaltam que as pessoas estigmatizadas são aquelas que possuem atributos que não são valorizados pela sociedade, desta forma são vítimas de rejeição por sua comunidade devido à visão errada e preconceituosa sobre o indivíduo.

Becker (1963 apud FERNANDES; LI, 2006, p. 4), ressalta que vivemos em uma sociedade com normas das quais devem ser seguidas. Os indivíduos que não as cumprem são rotulados como diferentes do grupo social no qual se encontram inseridos. O estigma é “uma conseqüência da aplicação das normas sociais”.

De acordo com Link e Phelan (2001):

[...] o estigma envolve cinco processos sociais. No primeiro, as pessoas distinguem e rotulam diferenças nas pessoas. Segundo, as crenças das culturas dominantes relacionam as características indesejáveis à estereótipos negativos e as pessoas começam a perceber que são “diferentes”. No terceiro processo social, as pessoas rotuladas são distribuídas em categorias distintas e conseqüentemente, separadas das outras. No quarto processo, as pessoas rotuladas vivenciam a perda de status social e a discriminação. E o quinto processo é a força do estigma, como sendo a produção social do estigma (apud FERNANDES; LI, 2006, p. 6).

Para Fernandes e Li (2006) o termo estigma possui diversas definições, que estarão voltadas para a orientação teórica de cada autor, mas o conceito mais utilizado até os dias atuais segundo eles é o de Goffman.

Goffman (1982, apud FONSECA; BURSZTYN, 2007) analisa que o estigma é “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena”, por não corresponderem ao que é estabelecido pela sociedade, sendo desta forma, olhado de forma negativa e, por conseguinte, rejeitados.

Fonseca; Bursztyn (2007) comentam que a imagem que atribuímos a uma pessoa pelo simples contato no dia-a-dia ou por informações é chamada de identidade social virtual, porém as características que o indivíduo realmente possui são caracterizados como identidade social real. Desta forma “o estigma constitui uma discrepância entre a identidade real e a virtual de um indivíduo” (FONSECA; BURSZTYN, 2007, p. 9).

Um indivíduo que possui um estigma visível é visto como uma pessoa desacreditada. Esse sujeito visa controlar a tensão a fim de manter relações sociais. Já aquela pessoa que possui um estigma que pode ser escondido é tido como desacreditável, esse sujeito pode manipular a informação que evidencia seu estigma. Desta forma este indivíduo busca ser o que não é, porém não é em todas as situações que obtém sucesso.

Ao analisarmos o trabalho de Schilling e Miyashiro (2008), podemos constatar que o estigma é algo depreciativo, indesejável, uma mancha na reputação do indivíduo que o possui. Assim, podemos compreender o estigma como uma marca que evidencia aquilo que o sujeito não possui, ou seja, os atributos considerados necessários para sociedade e que “nele” se encontram ausentes, podendo levar ao sentimento de vergonha. Assim, o indivíduo estigmatizado é

olhado como alguém contaminado, possível de contagiar aquele que o cerca, o que o leva a ser isolado por ser considerado um perigo. De acordo com as autoras, dependendo da localidade em que o estigmatizado se encontra, o ato de assumir sua real identidade pode não levar a tratamento pejorativo ou medo de contágio, o que mostra uma relação de dependência do olhar “do outro” e das significações que ele atribui.

Schilling e Miyashiro (2008, p. 12) citando Bauman (1999, p. 79), destacam que:

[...] uma vez que os sinais do estigma são irremovíveis, uma categoria só pode deixar de ser estigmatizada se o significante do estigma for reinterpretado como inócuo ou neutro ou se for completamente negada sua significação e este se tornar socialmente invisível.

Desta forma podemos compreender que para uma categoria de estigma deixar de existir dependerá da mudança de visão e compreensão da maioria da sociedade, por essa razão a complexidade deste processo, silencioso às vezes, apelativo em outras, mas sempre intenso em seus resultados.

1.4 O COTIDIANO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DOS ESTIGMAS E PRECONCEITOS

Segundo Itani (1998), podemos nos defrontar com atos preconceituosos constantemente, pois essa ação permeia nosso comportamento cotidiano.

Até mesmo na prática escolar o preconceito se faz presente, embora seja tratado como se não existisse. Porém essa ação pode ser constatada pela prática da diferenciação social e de seletividade que é uma reprodução das hierarquias do mundo social. Desta forma “[...] mesmo quando não queremos ou mesmo quando somos contra o preconceito nós os praticamos e os transmitimos.” (ITANI, 1998, p. 127).

Collares e Moysés (1996), também afirmam que a vida é plena de preconceitos e que infelizmente a escola não está fora dessa realidade, assim como a sociedade em que estamos inseridos na qual para sermos aceitos é necessário

estar dentro de um padrão de “normalidade”. Isto significa a não valorização da diversidade. A escola segundo as autoras é preparada para receber alunos idealizados o que a permeia de preconceitos e juízos prévios. A justificativa do fracasso escolar é sempre atribuída aos alunos e aos seus pais: as crianças são pobres, desinteressadas, possuem uma família desestruturada, tem transtornos, são alunos de escolas de periferia. Enfim, o fracasso escolar nunca é visto como resultante de um sistema que engloba o processo de ensino. Segundo Collares e Moysés (1996, p. 26):

Pelo discurso dos professores e diretores, a sensação é que estamos diante de um sistema educacional perfeito, desde que as crianças vivam uma vida artificial, sem nenhum tipo de problemas, enfim, crianças que provavelmente não precisariam de escola para aprender. Para a criança concreta que vive neste mundo real, os professores parecem considerar muito difícil, se não impossível ensinar.

Collares e Moysés (1996), na referida pesquisa com professores de oito colégios, comentam que a causa do fracasso escolar foi atribuída pelos professores entrevistados aos alunos e a seus pais. Nenhum professor relacionou a reprovação do aluno a problemas ligados à escola. É interessante observar que no início do ano letivo esses professores previram quais os alunos iriam reprovar. Ao chegar ao final do ano quase todos realmente foram reprovados, o que prova que não foi feito nada para mudar esse resultado. Entre os 526 alunos reprovados foram selecionadas setenta e cinco crianças que deveriam passar por um exame clínico. Todas as crianças compareceram às consultas acompanhadas de seus pais, o que contraria a afirmação dos professores de que os pais desses alunos não apresentam preocupação com a saúde de seus filhos.

Essas crianças foram olhadas como únicas, de acordo com Collares e Moysés (1996, p.223) “o contato com as crianças constitui-se no momento privilegiado para apreender, concretamente, a totalidade de cada ser humano”, ao contrário dos profissionais da educação e da saúde naquele contexto que as olhavam como um conjunto homogêneo. A avaliação foi realizada a partir do que a criança sabe e gosta de fazer e não com o que julga dever saber. As autoras, citando Heller (1989, p. 48) assim expressam: cada entrevista analisada era como uma confirmação de que “crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores”.

As autoras constataam que as crianças entrevistadas apresentam índices de sofrimento, pois incorporam a incapacidade. A doença é tomada como o não saber ler e escrever. No momento da entrevista houve crianças que por estarem em um ambiente que transmitiu confiança, puderam se sentir como crianças que sabem ler e escrever e se permitiram não estar “doentes”. Infelizmente, se não for dada a atenção devida a estas questões, com o decorrer do tempo realmente poderão se tornar doentes devido ao estigma de fracassados com o qual convivem.

De acordo com Souza (2007), na maioria dos casos de fracasso de aprendizagem escolar, a culpa é atribuída somente ao aluno e no máximo engloba seus pais, ou seja, podemos constatar que a instituição escolar não se vê como responsável pela não aprendizagem dos alunos, pois diante desta situação encaminham as crianças com dificuldades a especialistas como a psicólogos, neurologistas, entre outros. Segundo a autora, os pais destas crianças são chamados à escola simplesmente para ouvir reclamações sobre seus filhos e nunca elogios, contribuindo desta forma para que os pais se afastem da instituição e assim, com o agravamento da situação.

Boruchovitch (1999, p. 5) citando as investigações de Mello (1983) e Leite (1988), destaca que:

[...] quando indagados sobre as possíveis causas do fracasso escolar, educadores apontam como fatores principais certas características do aluno, tais como: o QI baixo, a subnutrição, a imaturidade, os problemas emocionais, o abandono dos pais, a falta de condição econômica, a desorganização familiar, ente outros.

Para Boruchovitch (1999), devido a esses alunos serem sempre vistos como problemas, como os únicos culpados pelo seu fracasso acabam por criar mecanismos defensivos para se afastar do processo de aprendizagem.

Patto (2000) em sua pesquisa constatou que crianças de classe econômica mais elevada possuíam um melhor rendimento escolar do que as de classe baixa, o que desmistifica a igualdade de oportunidades tão pregada. Constata-se que os valores, crenças, normas, hábitos e habilidades das classes dominantes são considerados os mais adequados para um desenvolvimento psicológico sadio de uma criança. Através deles poderá ter melhores oportunidades, o que nos mostra que as crianças presentes em sala de aula não são olhadas concretamente, pois o que elas trazem consigo na maioria das vezes é

desvalorizado. A criança tem que abandonar suas características para incorporar comportamentos tidos como adequados para que seja aceita, pois afinal o pobre é visto como um “selvagem” (PATTO, 2000, p. 49), possuidor de todos os defeitos.

Pesquisadores das causas do fracasso escolar, analisados nos estudos de Patto (2000), concluíram que famílias de classe baixa tendem a comprometer o desenvolvimento de seus filhos o que pode levá-los a um baixo rendimento escolar. Tais afirmações reforçam uma visão preconceituosa como se o fato de pertencer a classes menos favorecidas fosse suficiente para definir e explicar o fracasso escolar.

Alheios às questões da ideologia e das relações de poder – que não estão simplesmente “lá fora”, na sociedade, mas entranhadas no próprio corpo da Ciência – geram um conhecimento científico que leva apenas ao reconhecimento – desconhecimento do que se propõe desvendar. Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade em que vivem os olhos mais críticos. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenadas ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. [...]. Geram, desta forma, uma nova versão da idéia da escola redentora: será ela que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social. Em síntese partem do senso comum e apenas devolvem à sociedade revestido de maior credibilidade (PATTO, 2000, p. 50).

De acordo com Crochík e Crochík (2005), a escola não é um lugar onde se aceita a diversidade e sim um espaço para formar os indivíduos de acordo com uma norma, como exigência da sociedade. Desta forma segundo Crochík e Crochík (2005, p. 228) “o importante é que todos sejam aparentemente iguais uns aos outros, ocultando o que, segundo Adorno (1991), é a essência da humanidade: a diferença”, diferença esta que deveria ser função da educação despertar. Diante disto podemos perceber que as necessidades individuais não são valorizadas no ambiente escolar, podendo colaborar com a geração de preconceitos entre seus autores.

Assim diante desta realidade é comum ser encontrado escolas com salas consideradas homogêneas, onde os alunos são agrupados de acordo com seu rendimento, ou seja, classificados como acima da média, medianos e a baixo da

média. Essa homogeneidade é utópica, pois é conseguida quando apenas um critério é eleito em detrimento de outros.

Crochík e Crochík (2005) citam os resultados da pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1973), realizada em uma escola pública com alunos de classe econômica menos favorecida, que evidencia que a postura dos professores e o planejamento de suas aulas variam de acordo com a expectativa apresentada em relação aos alunos dos quais lecionam, sendo comum que os alunos mais atrasados não sejam vistos pelos seus professores como bem-ajustados e capazes.

Este fato também foi constatado nos estudos de Patto (2000), citado por Crochík e Crochík (2005). Em seus estudos a autora observou a falta de interesse dos professores em lecionar em classes consideradas abaixo da média, desta forma segundo a autora os professores de menos prestígio na instituição são destinados a essas salas, enquanto os mais prestigiados são designados às classes “fortes”. Essa falta de interesse pode ser evidenciada pela frase de uma professora citada por Patto (2000, p. 279) destacada por Crochík e Crochík (2005, p. 325): “[...] a maioria das crianças está condenada a não aprender e investir nelas parece perda de tempo [...]”. Isso demonstra a falta de esforço desses professores em mudar essa realidade.

De acordo com os estudos de Patto (2000) citado por Crochík e Crochík (2005), o objetivo desta professora é apenas ensinar o mínimo para que esses alunos tidos como “fracos” passem de ano, contribuindo assim, com uma formação de má qualidade, pois muitos são aprovados mesmo só sabendo ler e a escrever seu próprio nome ou algumas poucas frases. “a professora ainda se refere ao fato de os alunos não precisarem saber mais do que o previsto no currículo escolar”. (CROCHÍK; CROCHÍK, 2005, p. 326).

Patto (2000), também observa em seu estudo a diferenciação que os professores fazem diante de alunos considerados “fortes” e “fracos”, principalmente quando há alunos acima da média visitando uma sala de alunos abaixo da média, pois os primeiros são considerados como sujeitos e os outros como objeto. Devido a esses alunos demonstrarem um nível superior, como “quase-educadores”, estes alunos acabam demonstrando um sentimento de superioridade em relação ao grupo em questão.

Os alunos das classes consideradas fracas acabam por julgar-se inferiores aos seus colegas e sentem-se responsáveis pelo próprio fracasso, podendo exibir, entre outras, atitudes consideradas inadequadas, como a indisciplina. Já os que se saem melhor é possível que desenvolvam um sentimento de superioridade e de desprezo em relação aos demais (CROCHÍK; CROCHÍK, 2005, p. 329-330).

Esses fatos evidenciam o quanto a escola é voltada a um padrão único para todas as crianças, no qual poucos se enquadram perfeitamente, as que não correspondem ao que é estabelecido são encaminhadas a classes especiais ou aos programas destinados aos alunos considerados fracas.

Mas, é claro que é possível serem encontrados alunos considerados “fracos” em salas nas quais o objetivo é ser constituída apenas por alunos tidos como “fortes”, burlando uma sala homogênea como é esperado.

Nesse mesmo trabalho, Patto (2000) relata a dinâmica de uma classe considerada forte pela escola. É curioso que, apesar de a classe ser considerada forte, a professora aponta alguns alunos que conseguiram “furar a peneira”; ou seja, para ela, são alunos que não deveriam pertencer ao grupo. Os alunos segundo sua capacidade são diferenciados claramente por ela: a separação se nota pela disposição dos estudantes na sala. Os bons alunos sentam-se nas primeiras carteiras, identificando a classe como forte; aqueles que apresentam comportamentos não condizentes com o padrão estabelecido pela professora, considerados “casos perdidos” por ela, ocupam os lugares mais ao fundo da sala. Isso demonstra que a hierarquia constituída pelos alunos considerados “fortes” e “fracos” se reproduz dentro de uma mesma classe (CROCHÍK; CROCHÍK, 2005, p. 326).

Desta forma segundo Crochík e Crochík (2005) essas escolas que visam salas homogêneas, dificultam o relacionamento dos alunos que possuem rendimentos diferenciados, devido à hierarquia existente, dificultando assim, atenuar ou até mesmo extinguir o preconceito entre os indivíduos que ali convivem.

Araújo (1998), também destaca em seu trabalho que a homogeneização da escola contribui com o preconceito e conseqüentemente com problemas de aprendizagem, que são conseqüentemente considerados como falha da criança.

Araújo (1998) citando o trabalho de Collares e Moisés (1996) menciona que as escolas diante dos problemas de aprendizagem têm recorrido ao encaminhamento dos alunos aos profissionais de outras áreas, sendo que estes não

possuem nenhum contato com a realidade da instituição escolar e nem mesmo com a finalidade da educação. Desta forma os alunos “passam facilmente a ser rotulados de incapazes ou deficientes” (ARAÚJO, 1998, p. 44).

Segundo Araújo (1998), as escolas necessitam superar a homogeneização representada pela expectativa de possuir alunos iguais que agem como se todos tivessem as mesmas necessidades. Mas para que isso ocorra não se faz necessário uma formação de “super-professores” capazes de resolver todos os problemas, mas de professores conscientes, capazes de ver a sala de aula como um ambiente democrático, onde a diversidade deve ser respeitada, havendo cooperação entre todos e a extinção do autoritarismo. É necessário que os “educadores percebam que os conteúdos tradicionais da escola apesar de essenciais para o pleno desenvolvimento do aluno, não devem ser encarados como um fim na educação, e sim como instrumentos para a construção da cidadania.” (ARAÚJO, 1998, p. 46).

Deste modo, ao analisarmos essas afirmações podemos perceber que se tratando de problemas de aprendizagem e os preconceitos que lhes são acarretados é iminente a necessidade de superar a visão de “mau” e “bom” aluno. A reflexão por parte de todos os envolvidos com a educação pode proporcionar a eliminação da prática da diferenciação e da seletividade que ainda se fazem presentes no cotidiano da escola brasileira.

Nessa linha de análise apresentamos o capítulo 2 cuja discussão envolve as salas de contraturno, constituídas oficialmente como um programa de ação em favor da superação das dificuldades de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Fundamental nas escolas municipais em Londrina- PR.

CAPITULO 2 - O CONTRATURNO: PROJETO E REALIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE DISCUSSÃO

2.1 ELEMENTOS HISTÓRICOS

A evasão escolar, a reprovação, ou seja, o fracasso escolar é um dos graves problemas da educação brasileira, mesmo na atualidade quando várias ações em nível federal estadual e municipal são ensejadas, principalmente no ensino fundamental e, mais precisamente nas escolas públicas. De acordo com Sudbrack (1997) a própria população brasileira considera o fracasso da educação, comparável ao do salário, um dos maiores problemas do Brasil.

Este problema acompanha a realidade do nosso sistema de ensino há várias décadas, fato que pode ser constatado a partir do resultado de diversas pesquisas como, por exemplo, os obtidos nos estudos Kessel (1954 apud PATTO, 2000, p. 1), que evidência a crise vivida na década de quarenta, onde apenas 4% das crianças matriculadas em 1945, concluíram o primário em 1948, sem reprovação, dos 96% restantes metade não conseguiram concluir sequer o primeiro ano.

De acordo com as análises de Barreto (1984 apud PATTO, 2000, p. 2):

[...] entre 1954 e 1961, de cada 1000 crianças que ingressaram no primeiro ano da escola primária, 395 passaram para o segundo sem reprovações e apenas 53 atingiram oito anos de escolaridade em 1961. De 1971 a 1978 (na vigência, portanto, da 5692/71), de cada mil crianças que se matricularam na primeira série 526 matricularam-se na segunda série no ano seguinte e 180 conseguiram terminar a oitava série em 1978.

Ao analisarmos esses dados dos anos 70 podemos deduzir que durante esse período houve uma pequena melhora no panorama educacional brasileiro comparada com as décadas anteriores, porém o sistema de ensino do país ainda era incapaz de manter um fluxo equilibrado de entrada e saída dos alunos.

Mesmo com o estabelecimento da meta de 90% de escolarização para o ensino de primeiro grau, determinado pelo II Plano Nacional de

desenvolvimento (1975-1979), apenas 67,4 % em idade escolar frequentava a escola, sendo que aproximadamente metade desses alunos ficavam retidos na passagem da primeira para segunda série. Desta forma, através desses dados pode ser constatado que a maioria dos alunos do ensino brasileiro encontrava-se matriculados na primeira série do primeiro grau. Assim, podemos compreender que o maior problema da educação encontrava-se no primeiro ano do curso primário.

Diante disso Patto (2000, p. 3) afirma “que a surrada promessa dos políticos, o incessante sonho dos educadores progressistas de educação para todos e o desejo de escolarização das classes populares conservam, ainda hoje, sua condição apenas de promessa, de sonho e de desejo.”

No Estado do Paraná a realidade não foi diferente, pois no período de 1978 a 1986 o referido estado se defrontava com um elevado índice de evasão e reprovação. De acordo com as análises de dados do Instituto de Desenvolvimento do Paraná (FUNDEPAR), de 1987, voltado para o rendimento de ensino do 1º grau citado no trabalho de Pereira (2005), de cada 100 crianças matriculadas na primeira série, apenas 47% alcançavam a 4ª série, destes 100 alunos 20,7% prosseguiram até a 8ª série e apenas 15,9% concluíram o primeiro grau.

Diante da análise desses dados referentes ao Estado do Paraná neste período, ficava evidente “a urgência de solução para esse problema secular da escola, mais grave do ensino básico do Brasil, exigindo uma tomada de posição pelo poder público e uma vontade política no sentido de encaminhar definitivamente a uma solução” (PARANÁ, 1991 apud PEREIRA, 2005, p. 15).

Assim, perante a essa preocupante realidade, a fim de encontrar uma solução para esse problema que pairava sobre o sistema de ensino do Estado, foram realizados vários encontros entre membros da SEED (Secretaria da Educação), professores da rede estadual e municipal representantes de órgãos e associações da sociedade, o que propiciou uma nova reorganização do ensino de primeiro grau da escola pública do Estado do Paraná e a elaboração do documento “Reflexão sobre Alfabetização - Subsídios”, o qual fundamentou o “Ciclo Básico de Alfabetização”.

O fruto desses encontros, de todo o trabalho desenvolvido a fim de superar tal situação foi o decreto nº 2545/88, de 14 de março, que implantou o Ciclo Básico de Alfabetização no Sistema Estadual de Ensino de 1º Grau, a partir da

resolução da SEED nº 744, de 22 de março de 1988, que aprovou seu uso. (PARANÁ, 1991apud PEREIRA, 2005, p. 17).

Com a aprovação do Ciclo Básico de Alfabetização em nosso sistema de ensino, deixou de haver reprovação no final da primeira série. Desta forma, os alunos passaram a ter um ano a mais para serem alfabetizados, possibilitando a não interrupção do seu processo de aprendizagem. Esta proposição implicava no fato de que a criança só poderia vir a ser reprovada se não estivesse sido alfabetizada até o final da segunda série.

O artigo 2º do decreto 2545/88 deixa claro que:

Ciclo Básico de Alfabetização é o “continuum” formado pelas duas séries iniciais do Ensino de 1º Grau, constituindo, além do alargamento do tempo de alfabetização de um para dois anos letivos, um conjunto de condições teóricas, metodológicas e materiais, que permitam à criança uma base sólida para toda sua escolaridade. (PARANÁ, 1991apud PEREIRA, 2005, p. 17).

Além de proporcionar um ano a mais para a alfabetização o referido documento destaca no art. 4º que o ciclo básico deve ser composto por um “turno” e um “contraturno”. O turno compreende as quatro horas diárias respectivas à série que o aluno estuda. Já o Contraturno corresponde ao período de duas horas da qual o aluno permanece na escola em horário oposto ao correspondente ao seu turno. (PARANÁ, 1991 apud PEREIRA, 2005, p. 17; CAMARGO, 2008, p. 20).

Pereira (2005) citando o Projeto de Reorganização da Escola Pública (1991) destaca que o período de contraturno representa duas horas de estudo a mais para aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Desta forma, a permanência do aluno no contraturno deve corresponder às necessidades educacionais do aluno, tendo como objetivo oferecer condições para que eles permaneçam na escola e assim contribuir com a diminuição da evasão escolar e a reprovação. Diante disso podemos compreender que o contraturno é um recurso oferecido a alunos com déficit na aprendizagem.

Porém, de acordo com Pereira (2005), antes de a criança ser encaminhada para o contraturno faz-se necessário passar por um acompanhamento sistemático e por uma criteriosa avaliação que venha apontar os progressos, as habilidades e atitudes desenvolvidas pelo aluno. As avaliações de intuito quantitativo, voltadas apenas para “nota” que entendemos como classificatória

devem ser extintas, fazendo-se necessário a adoção de relatórios. Assim, após o aluno ter passado por esse processo de avaliação e observação tendo realmente comprovado sua dificuldade de aprendizagem é encaminhada ao contraturno.

A cidade de Londrina, mesmo investindo na qualificação dos professores e a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização no Município, se defrontava com um alarmante aumento de evasão e reprovação no ano de 1994. Neste ano, o índice de evasão escolar chegava a 4,1% e o de reprovação correspondia a 10%, sendo que em 1988, ano da aprovação do projeto do Ciclo Básico de Alfabetização, o índice de reprovação era de 6,2% e de evasão era de 3,9%. Diante da realidade do aumento irredutível surgiu a necessidade da implantação do Contraturno no município que até então não dispunha de um projeto voltado para sanar as dificuldades de aprendizagem desses alunos (LONDRINA, 1993/1994 apud CAMARGO, 2008).

Com o intuito de superar os problemas do sistema de ensino que o referido município vinha sofrendo, que conseqüentemente acarretava gastos financeiros para o município devido à manutenção do aluno que vinha refazer a mesma série. O grupo de Apoio técnico Pedagógico¹ nos anos de 1993 e 1994 elaborou o projeto de “Implantação do Contraturno na Rede Municipal de Ensino”. (LONDRINA, 1995 apud CAMARGO, 2008).

Porém não foi possível ser implantado o Contraturno no início do ano de 1994 por impedimentos legais, mas isso não impediu que algumas escolas montassem turmas de contraturno com iniciativa e recursos próprios, tendo apoio dos membros de Grupo de Apoio Técnico-Pedagógico com o assessoramento da referida professora, que realizaram reuniões a fim de possibilitar o aperfeiçoamento desses professores que vieram a assumir essas turmas de contraturno, assim como supervisionaram a elaboração de atividades que vieram a ser realizadas pelos alunos e o auxílio a situações vivenciadas por esses professores. Após um ano de trabalho, através das avaliações finais aplicadas por esses professores, foi possível perceber um resultado positivo, pois a maioria dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem que tiveram acesso a esse recurso apresentou maior rendimento em sua aprendizagem.

¹ Essa equipe teve a assessoria da Prof^a Dr^a Rosa Maria Junqueira Scicchitano, psicopedagoga e docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Somente no mês de novembro de 1994 foi oficializado o funcionamento do Contraturno no município de Londrina, a partir da realização do primeiro e único concurso para professores para tal finalidade e pela implantação da lei nº 5832/94 que dispõe sobre o Plano Executivo do respectivo Município, que prevê no capítulo VII, art. 69 o aumento da jornada de trabalho do Ensino Básico. (LONDRINA, 1995 apud PEREIRA, 2005; CAMARGO, 2008).

A Secretaria de Educação visando normatizar a ação dos professores integrantes do contraturno criou algumas orientações gerais e especificidades que deveriam ser seguidas, presentes na pesquisa de Pereira (2005, p. 25) e na pesquisa de Camargo (2008, p. 21):

- 1º As aulas de Contraturno destinam-se aos alunos que apresentam defasagens na aprendizagem;
- 2º As turmas de Contraturno não deverão ultrapassar 12 (doze) alunos;
- 3º As aulas de Contraturno deverão ser realizadas durante 2 (duas) horas por dia, no período inverso ao de frequência regular dos alunos;
- 4º O professor regente deverá comunicar, ao professor de Contraturno, as defasagens dos alunos a serem trabalhados, assim como procedimentos já adotados;
- 5º A jornada de trabalho do professor de Contraturno será, obrigatoriamente, de 2 (duas) horas diárias;
- 6º O professor de Contraturno deverá elaborar, juntamente com o Supervisor de Ensino, um cronograma que determinará os dias e horários de frequência dos alunos às aulas de contraturno;
- 7º O professor de Contraturno deverá planejar e avaliar os trabalhos realizados, sistematicamente;
- 8º O professor de Contraturno deverá registrar, sistematicamente:
 - as atividades planejadas;
 - a frequência dos alunos;
 - as dificuldades apresentadas por cada aluno;
 - a evolução da aprendizagem de cada um.
- 9º O professor de Contraturno e o professor Regente deverão comunicar-se, periodicamente, para análise dos procedimentos já adotados, a serem adotados e do nível de avanço já atingido pelos alunos;
- 10º O professor de Contraturno participará de programas de aperfeiçoamento e apoio específico promovidos pela Secretaria de Educação (LONDRINA, 1995 apud PEREIRA, 2005; CAMARGO, 2008).

Pereira (2005), em sua pesquisa destaca que as aulas de contraturno devem ser compostas por metodologia e técnicas diferenciadas, principalmente daquelas já adotadas pelo professor regente, as quais venham

incentivar a participação do aluno na aula, com intuito de favorecer a sua aprendizagem, aprendizagem essa que deve englobar o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e também superação das dificuldades por ele apresentadas.

Portanto, é fundamental que o professor contraturnista estabeleça uma relação com o aluno para melhor conhecê-lo e assim poder criar estratégias de ensino de acordo com a sua necessidade, que respeite seu ritmo e sua forma de aprendizagem. Assim sendo, o planejamento das aulas não pode ser enrijecido, mas sim flexível, pois afinal nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, no mesmo tempo e tão pouco possuem as mesmas dificuldades.

2.2 PROJETO DO CONTRATURNO ATUAL

Segundo a atual Assessora Pedagógica da área de Matemática, atualmente há 68 escolas urbanas e 11 rurais com sala de contraturno, nas quais ao todo são matriculados 150 alunos no 2º ano, 1373 na 3ª série e 1016 na 4ª série.

O Projeto Contraturno da Rede Municipal de Londrina (2010a) deixa bastante claro que o contraturno é um recurso voltado somente para aqueles alunos que realmente apresentam déficit de aprendizagem, na leitura, na escrita, oralidade, raciocínio lógico-matemático, entre outros e não como forma de prevenção, ou para alunos com problemas de disciplina e tão pouco para alunos que estão cursando o primeiro semestre do 1º ano, pois estão em período de adaptação.

O encaminhamento das crianças para aulas de contraturno deverá vir somente após uma avaliação diagnóstica e observações as quais apontarão seu perfil, onde deverá ser registrado em ficha específica formulada com a anuência do professor regente, o supervisor da instituição e pelo professor do contraturno que por sua vez deve:

- 1º Ser uma pessoa que acredita nas capacidades de aprendizagens de seus alunos, independente da origem social, cultural ou de outras diferenças encontradas na escola;
- 2º Possuir competência e sensibilidade para o trabalho com o contraturno;
- 3º Desenvolver expectativas de sucesso e estimula a auto-estima

dos alunos;
 4º Possuir prioritariamente formação em psicopedagogia;
 5º Participar do conselho de classe ao final do ano letivo.
 (LONDRINA, 2010a, p. 3).

Logo, as aulas de contraturno têm que ser pensadas para atrair o interesse da criança pela aprendizagem, podendo o professor contar com o auxílio da TV e vídeo, retroprojetor, aparelho de som, jogos, materiais de apoio como fantoches, material dourado, blocos lógicos entre outros recursos que o professor considerar convenientes para estimular a aprendizagem do aluno que se encontra com dificuldade, mas é claro sempre respeitando o nível que o aluno se encontra. Também deve ser pensada com intuito de propiciar a interação do aluno com o objeto de conhecimento e com seus pares através de trabalho em dupla ou em pequenos grupos.

Ao analisarmos o Projeto Contraturno Atual em comparação com o inicial, podemos constatar que as orientações gerais continuam as mesmas, porém foram acrescentados os seguintes itens:

- Os pais de alunos deverão ser comunicados, em reunião da importância da natureza do trabalho e dos dias e horários de frequência dos alunos às aulas de contraturno, bem como assinar um termo de compromisso junto à escola.
- Todos os alunos de contraturno deverão ter uma ficha individual de encaminhamento/acompanhamento e avaliação, devidamente preenchida (LONDRINA, 2010a, p. 4).

De acordo com o Projeto Contraturno (LONDRINA, 2010a), através dos relatórios enviados pelos professores contraturnistas, foi possível destacar pontos positivos alcançados pelo projeto como:

- 1º Melhoria nas habilidades de leitura e escrita, no raciocínio lógico-matemático e nas capacidades sócio-afetivas;
- 2º Melhoria na participação dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula, na pontualidade, no interesse de frequentar o contraturno;
- 3º Melhoria na autonomia, na autoconfiança e conseqüentemente na auto-estima dos alunos;
- 4º No trabalho com jogos, melhoria na aprendizagem em geral, como também no comportamento e na interação com os colegas;
- 5º Os alunos que frequentam o Contraturno apresentam avanço nas salas de aula, mesmo os que foram repetidos (LONDRINA, 2010a, p. 1-2).

Mas, mediante a análise desses relatórios também podem ser percebidos alguns empecilhos à prática docente do professor contraturnista que por sua vez vem comprometer o resultado de seu trabalho, tais como:

- 1º Ausência e evasão dos alunos do contraturno;
- 2º Ausência de acompanhamento do supervisor escolar;
- 3º Professores com carga suplementar que acabam deixando o contraturno no decorrer do ano;
- 4º Salas inadequadas para o atendimento;
- 5º Professores sem perfil para tal prática;
- 6º Formação continuada não alcança a todos devido a constante mudança de professores (LONDRINA, 2010a, p. 2).

Desta forma, diante dessas dificuldades apresentadas podemos compreender que infelizmente o projeto contraturno ainda não consegue colocar em prática tudo que é pontuado no documento como necessário, como por exemplo, a falta de estrutura no espaço físico, do qual o documento destaca que deve ser rico em materiais didáticos, com característica de ambiente alfabetizador, silencioso e voltado para utilização do Contraturno, ou seja, não deve ocorrer em um lugar improvisado. Outro exemplo é a execução por parte do supervisor das funções que lhe compete, onde o documento deixa bastante claro que cabe a eles:

- 1º Apoiar o professor contraturnista em suas necessidades;
- 2º Auxiliá-lo na elaboração do plano de atendimento;
- 3º Auxiliá-lo na aplicação da avaliação cognitiva;
- 4º Acompanhar o trabalho desenvolvido no Contraturno, resultados, dificuldades e avanços;
- 5º Estabelecer elo de ligação entre professor regente e contraturnista;
- 6º Verificar o preenchimento correto das fichas de encaminhamento e atendimento, de acordo com as orientações contidas nos anexos;
- 7º Preencher a ficha-síntese e enviá-la para a Secretaria de Educação ao final do ano letivo (LONDRINA, 2010a, p. 3).

Enfim, o projeto atual afirma que diante das informações adquiridas através dos relatórios anuais encaminhados pelos professores, revela-se a necessidade de ser mantido o projeto de formação continuada aos professores contraturnistas, através de encontros regulares com intuito de fundamentar a prática pedagógica, assim como elaborar materiais didáticos e criar novas estratégias pedagógicas que contribuam com o trabalho docente.

2.3 PROJETO TECENDO LETRAS

Este ano as escolas do município de Londrina estão contando com uma novidade que é o Projeto “Tecendo Letras/2010”, que podemos entender como uma subdivisão do Projeto Contraturno que está em funcionamento atualmente (LONDRINA, 2010b).

Com a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na rede municipal, surgiram alguns problemas que pelo que consta no projeto já previstos e que exigem soluções urgentes. Como por exemplo, alunos de apenas 7 anos de idade que ainda não foram alfabetizados estarem freqüentando classe de 3ª série devido a transferência de outra rede de ensino para a rede de Ensino do Município de Londrina, e acabam sendo inseridos em uma série não correspondente com seu nível de aprendizado.

Outro problema é a eliminação gradual do Ensino Fundamental de 8 anos, que por conta disso os alunos que estão freqüentando a 3ª série mesmo sem apresentar condições para ser aprovados, serão aprovados automaticamente, o que levará ao comprometimento de sua aprendizagem nas séries seguintes, pois afinal esses alunos poderão ser aprovados indevidamente sem possuírem condições suficientes para acompanhar as exigências da série seguinte, pois como o próprio documento diz “a cultura do nosso professor é que este aluno esteja pronto para realizar abstrações complexas, leituras mais longas, cálculo e produção de escrita para que dê conta da pós-alfabetização.” (LONDRINA, 2010b, p. 1).

Dessa forma foi criado o Projeto “Tecendo Letras”, a fim de minimizar os danos de tais problemas, visando melhorar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, assim como superar as dificuldades no que se refere à alfabetização e letramento e alfabetização matemática. O público alvo do projeto são as crianças que estão cursando a 3ª e 4ª série, porém não se encontram alfabetizadas, ou não desenvolveram competências referentes ao ano/série que estão estudando.

O Projeto “Tecendo Letras/2010” aponta a seguinte metodologia a ser seguida:

1º Levantamento parcial junto às escolas do número de alunos que necessitam do atendimento e indicação de salas disponíveis na escola, através de C.I.

2º O atendimento poderá ser realizado:

- no horário inverso de aula dos alunos, durante 3 meses, quatro vezes por semana, no período de , no mínimo 2 horas ao dia;

- em eventuais horários de recuperação paralela, quando são retirados da sala de aula para realizar tarefas diferentes dos seus parceiros no que se refere a conteúdos de alfabetização, língua portuguesa e matemática;

- em sistemas de reagrupamentos de alunos, quando são formadas novas turmas de níveis de aprendizagem semelhantes com o foco na alfabetização e alfabetização matemática.

3º Esses alunos serão convocados para o trabalho com documentação específica, acompanhamento e termo de compromisso dos pais.

4º Formação dos professores semanalmente.

Organização, planejamento do atendimento semanalmente juntamente com a equipe de coordenação.

5º Avaliação inicial do aluno através de aula entrevista para identificar o nível de aprendizagem do aluno no processo da aquisição da leitura e da escrita.

6º Avaliação final do aluno para conclusão do atendimento.

7º Trabalho didático organizado em:

- Organização de pequenos grupos, a partir da técnica específica formação de grupos áulicos

- Trabalho didático organizado em campos conceituais, envolvendo o aluno no universo da leitura e da escrita de palavras, textos, frases e números.

- Atividades diversificadas pautadas em jogos e fichas didáticas condicionado ao processo de cada aluno.

- Organização da merenda como ato pedagógico e de expansão cultural (LONDRINA, 2010b, p. 2-3).

O mesmo documento destaca que:

A Secretaria Municipal de Educação na qualidade de representante legal do Município de Londrina, ao ser consultada, assinou o termo de cooperação, com intento de implantar a correção de fluxo. No que se refere às tecnologias pré selecionadas pelo MEC faz-se necessário saber que Londrina adotou nos anos de 2000 a 2002, a tecnologia do Grupo de Estudo sobre Educação, Metodologia, Pesquisa e Ação – GEEMPA, este desenvolveu um trabalho intenso junto aos professores da rede, tendo assim subsídios e recursos para

implantação desta tecnologia, neste momento (LONDRINA, 2010b, p. 2).

Desta forma podemos compreender que este projeto caracteriza-se pela sua proposta de atuar na recuperação dos alunos que ainda não dominam completamente a leitura, com intuito de levar o aluno a acompanhar sem dificuldade o nível de aprendizagem que lhes corresponde no sistema escolar, tendo como metodologia de trabalho o programa de correção de fluxo escolar *geempiano*² que tem como principal foco agilizar o tempo de aprendizagem da criança.

Posto isto que analisa as políticas educacionais relativas ao Projeto “Contraturno” e “Tecendo Letras”, apresentamos no capítulo seguinte alguns dados coletados junto a professoras contraturnistas e das salas regulares, buscamos dar voz aos professores que atuam neste espaço, a fim de estabelecermos possíveis relações entre os elementos apontados nos documentos e aqueles evidenciados na fala dos entrevistados.

² Corresponde ao Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) de Esther Pilar Grossi, caracterizado como um método pós-construtivista.

CAPITULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa realizada ocorreu em três escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Londrina, sendo duas delas da Zona Norte e uma da Zona Leste do respectivo município.

Em nossa proposição metodológica estava prevista a realização de uma entrevista com as professoras. Entretanto no contato com as escolas, os diretores e pedagogos solicitaram que entregássemos os formulários de coleta dos dados alegando que os professores não poderiam se afastar das salas de aula para participarem do estudo. Consideramos esse dado um indicativo do significado atribuído pelos gestores das referidas escolas à participação dos professores na pesquisa e, entendendo que constituir um grupo de sujeitos de uma pesquisa pode causar alguma estranheza, acatamos a solicitação que fizeram, readequamos os formulários de questões (professora contraturnista e professora regente) e o entregamos nas escolas para que fossem respondidos pelos professores e encaminhados a posteriori.

Participaram deste estudo seis professoras, sendo três contraturnistas e três professoras de sala regular, ou seja, uma professora contraturnista e uma professora de sala regular de cada instituição (uma da 1ª série, uma da 2ª série e uma da 3ª série), sendo que foram indicadas pela direção e supervisão da escola.

Optamos por apresentar as respostas das professoras por códigos P.C e P.R seguidos de um número (Professora Contraturnista e Professora Regente) para preservar a identidade das participantes. Organizamos a fala das entrevistadas em três eixos de análises: formação inicial e continuada, como concebem o aluno com dificuldades de aprendizagem e o espaço do contraturno, como realizam avaliação e encaminhamento do aluno com D.A (Dificuldade de Aprendizagem) ao programa.

Em nossa reflexão buscamos relacionar o que aponta a literatura especializada, as respostas dadas pelos participantes, bem como a com ênfase localizada nos documentos normativos do contraturno.

Perguntamos às professoras contraturnistas como foram designadas a dar aulas no contraturno. Pudemos perceber nas respostas de duas professoras, que o trabalho anterior com a alfabetização foi indicado como condição para atuação no contraturno. No documento de proposição do contraturno, a alfabetização como experiência prévia não é posta como exigência para atuação. A fala das três entrevistadas aponta como condição de atuação no contraturno a alfabetização e a especialização em psicopedagogia como requisitos prévios. Exemplificamos com os protocolos a seguir:

Por estar trabalhando há muitos anos como alfabetizadora, preenchi as exigências dessa função (Profª.C. 1).

Por gostar de alfabetizar e devido a cursos que participei (Profª. C. 2).

Devido a minha formação acadêmica: Psicopedagogia (Profª. C. 3).

É interessante considerar que a exigência para o trabalho no contraturno, no projeto da Secretaria da Educação (LONDRINA, 2010a), conforme discutimos no cap. 2 enfatiza:

- 1º Ser uma pessoa que acredita nas capacidades de aprendizagens de seus alunos, independente da origem social, cultural ou de outras diferenças encontradas na escola;
- 2º Possuir competência e sensibilidade para o trabalho com o contraturno;
- 3º Desenvolver expectativas de sucesso e estimular a auto-estima dos alunos;
- 4º Possuir prioritariamente formação em psicopedagogia;
- 5º Participar do conselho de classe ao final do ano letivo. (LONDRINA, 2010a, p.3).

Ao relacionarmos o documento com a fala das professoras, algumas reflexões são suscitadas. Em primeiro lugar as exigências ao profissional são postas de forma “vaga”, sem possibilidades de acompanhamento quanto ao cumprimento das mesmas. Por exemplo, ao anunciar que o profissional tem que “*ser uma pessoa que acredita nas capacidades de aprendizagem de seus alunos*”, nos perguntamos como é possível aos órgãos gestores de um projeto que ocorre em aproximadamente 80 escolas de um município, acompanharem e avaliarem se os docentes “acreditam” ou não nas capacidades de seus alunos. Ainda de forma subjetiva o 2º requisito ao profissional exige “possuir competência e sensibilidade”.

Novamente o questionamento que fazemos é da ordem da avaliação desta competência no profissional que atuará no contraturno.

A terceira entrevistada fala da psicopedagogia que no documento aparece como 4º requisito e antecedido pelo termo “*prioritariamente’ com formação em psicopedagogia*”.

Não são poucos os desdobramentos dessa reflexão sobre o modo como em geral são elencados nos documentos normativos as características da formação docente consideradas necessárias à atuação. Entretanto, interessa-nos apontar um aspecto que consideramos relevante no contexto de nossas discussões.

Nos apoiamos em Larocca (2000, p. 60) para discutir a necessidade de não separar no saber-fazer dos professores, as dimensões racional-técnica e crítico-reflexiva. De acordo com a autora, “ambos traduzem modos de ver a prática profissional educativa”. Os documentos normativos do Contraturno, em nosso entendimento, ao separarem e enaltecerem a dimensão racional-técnica enfatizando a funcionalidade objetiva do programa, delegam a segundo plano a construção crítico-reflexiva. Porém, na dinâmica dos acontecimentos em sala de aula emergem lacunas da formação, pouco considerada, mas extremamente presente no saber-fazer do professor na especificidade do trabalho com as dificuldades de aprendizagem na escola.

Quanto à formação continuada, nossos dados indicaram que durante a atuação no contraturno, as professoras têm recebido assessoria da Secretaria de Educação, quinzenalmente entre os professores do contraturno e grupo de apoio técnico pedagógico. Este é um aspecto relevante a ser considerado, pois a formação continuada garante um espaço de reflexão e de reorganização contínua das ações e das concepções que norteiam o trabalho neste espaço.

Segundo Falsarella (2004, p. 50), a formação continuada é um processo crítico reflexivo que deve ser constante. De acordo com autora:

Entendendo a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimentos e intervindo na realidade.

Gomide (2006, p. 12) afirma que:

Pensamos que todas as vezes que damos por encerrada nossa formação, caindo no protótipo do ser “acabado e perfeito”, na verdade estamos trilhando o caminho inverso, ou seja, o do descompromisso, da deformação e da ignorância.

O segundo eixo adotado na análise dos nossos dados diz respeito à existência de preconceitos em relação às crianças que participam do contraturno. Assim ao perguntarmos as seis professoras se os alunos que freqüentam o contraturno sofrem algum tipo de preconceito encontramos a negativa. Apresentamos a fala de nossos entrevistados:

Raramente, pois a turma convive e tem conhecimento de que é importante para quem precisa. Alguns querem participar, mesmo não precisando, outros incentivam os colegas a participarem (Profª. R. 1).

Bom, procuro trabalhar bem isso com os alunos de maneira natural, falando aos alunos e seus pais que ele é privilegiado de ter uma vaga no contraturno e que não são todos que podem ir (Profª. R. 2).

Muitos comentam que são alunos que não aprendem. Mas não é verdade, todas podem aprender (Profª. C. 2).

Mas ao perguntarmos às professoras quais os fatores que contribuem com os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, pudemos perceber em suas respostas, a existência do preconceito velado, pois destacam em suas respostas:

Falta de acompanhamento, incentivo e compromisso da família. Alunos com problemas de concentração e atenção (Profª. R. 1).

Falta de incentivo dos pais, má alimentação, e falta de atenção em sala (Profª. R. 2).

Problema de saúde; problemas afetivos relacionados principalmente a desestrutura familiar (Profª, R. 3).

Dificuldades de atenção, concentração, atitudes comportamentais, muitas faltas e o pouco interesse da família em saber, acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem da criança, também muitos já passaram por várias escolas, ou seja, a família muda muito de lugar (Profª. C. 1).

Alunos imaturos e crianças de família desestruturada (Profª. C. 2).

São diversos e muito específicos. Cada caso é um caso (Profª. C. 3).

Através dessas respostas podemos perceber que na concepção dessas professoras ocorre a culpabilização do aluno e de sua família pelo insucesso na aprendizagem isentando a instituição escolar.

De acordo com Collares e Moisés (1996), os professores têm uma visão de família idealizada, desconhecendo a vida concreta das pessoas com as quais lidam. De acordo com a autora “ignorar as origens e transformações em um padrão totalmente idealizado, cumpre funções importantes no sistema social”. A autora continua dizendo que:

Os que não se ajustam à norma, por usufruírem de valores diferentes, ou talvez pela ausência de bens materiais, de herança (base da família tal como a conhecemos hoje, como bem apontam Ariès, 1978 e Donzelot, 1980), ou, simplesmente por viverem um retrato distinto de família, passam a ser considerados, rotulados, como “desajustados”. E a família se torna “desestruturada”, pernicioso para a sociedade, sem afeto, sem qualidades... Quase agrupamentos subumanos (COLLARES; MOISÉS, 1996, p. 176).

Nesse sentido, a escola é preparada para ensinar crianças idealizadas que não existem e diante de seus reais alunos, ela se coloca como vítima, freqüentemente atribuindo à família a culpa do insucesso de seu filho, alegando a falta de interesse, responsabilidade e a falta de ajuda da mãe nas lições de casa. Dessa forma:

A escola parece ter se esquecido que este pai já passou por seus bancos e também não conseguiu descobrir a chave que lhe daria acesso à aprendizagem, pois tudo se passa como se a criança tivesse o dever de descobrir, em si mesma ou no exterior a chave. O professor assiste passivamente, sem ação, a essa busca. Somente se ela tiver sucesso na empreitada, isto é, descobrir como se aprende, aí ele pode ser seu professor efetivo. Mas este adulto foi, na maioria das vezes, uma criança que fracassou, não encontrou a chave. Foi expulso da escola, evadiu-se. E, agora, é deste pai que a mesma escola vem exigir que ensine seu filho, que o ajude nas lições (COLLARES; MOISÉS, 1996, p.185).

A luta dos pais para que seus filhos tenham acesso à educação, na esperança que terão um futuro melhor que o seu, é muitas vezes perdida, pois as crianças abandonam a escola para trabalhar ou por qualquer outro motivo, porque não estão aprendendo, vem fracassando, reprovando há anos. “Mas o filho que está conseguindo tornar o sonho realidade, este não sai da escola para trabalhar. Não saem por nada. Mesmo que demande o sacrifício de toda família.” (COLLARES;

MOISÉS, 1996, p. 192). Porém a escola não vê isso, nem ao menos conhece seu aluno. Quando a culpa do fracasso escolar não é atribuída à criança ou a sua família,

[...] o que se percebe é que mais que atribuir a responsabilidade do não-aprender ao professor, existem descrições, reais ou imaginárias, sobre suas condições de trabalho. No momento de falar sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem, o professor apresentou suas queixas, sobre a formação, o salário, a falta de materiais. Nada disso é irreal. Tudo contribui, efetivamente, para o fracasso escolar. Mas, mesmo aí, só se prende a questões menores secundárias. Jamais aprofunda sua análise (COLLARES; MOISÉS, 1996, p. 208).

Segundo Costa (1994), o problema do fracasso escolar é amplamente abordado, mas em termos de prática, a escola continua a atribuir o fracasso ao aluno, considerando-o como portador de algum “desvio” ou “anormalidade” e o encaminhando a tratamentos diversos em instituições especializadas. De acordo com a autora, o fracasso escolar é predominantemente nas classes populares e escolas públicas, que reforça a idéia de classe, por ser mais “desviante” e diferente dos padrões de “normalidade” estabelecidas pela classe dominante, apresentam alunos com mais déficits específicos ou generalizados, além do preconceito de que “pobre e preto não aprendem ou têm mais dificuldades de aprender” (COSTA 1994, p.24). O preconceito está presente inconscientemente em professores, médicos, pedagogos, diretores de escolas, psicólogos, etc. Quando a culpa do fracasso não é depositada no aluno, é depositada em sua família. Dessa forma, dificilmente a escola ou profissionais especializados atribuem esse problema à:

Estrutura da escola e a estrutura social; a inadequação dessa estrutura em face da situação real de vida da criança. Questões relativas à classe social e a relações entre classes nem são lembradas. Quando se avança muito, coloca-se o problema na relação professor – aluno (não no sentido de analisar o fato de serem de classes sociais diferentes, quando isso acontece) e no “método” de ensino (como por exemplo, os métodos de alfabetização) (COSTA 1994, p. 24).

Perguntamos as professoras contraturnistas, participantes do mesmo estudo, quais são suas maiores dificuldades como professoras do contraturno e que apoio recebem da assessoria pedagógica e psicopedagógica. Obtivemos as seguintes respostas:

O grupo pedagógico é muito presente na prática de ensino aprendizagem do aluno. Muitos alunos são atendidos em salas de recursos por psicopedagogas duas vezes na semana, onde é mantido uma ponte com a professora contraturnista (Profª. C. 1).

A maior dificuldade são as de alunos faltosos e que não tem apoio da família. Tenho apoio da na parte pedagógica (Profª. C. 2).

Diante de sua resposta podemos constatar mais uma vez que a culpa recai sobre os alunos e seus pais ao passo que a institucionalização do não aprender é negada. A professora contraturnista três, não aponta nenhuma dificuldade em sua função, segundo ela:

Todos os membros da instituição escolar participam da vivência do contraturno.

Diante dessa desta afirmação nos fica a questão será que realmente esta professora não encontra nenhuma dificuldade na realização de seu trabalho como contraturnista, ou por algum motivo achou mais propicio não manifestá-las?

O terceiro eixo de nossa análise refere-se ao modo como as professoras avaliam os alunos para encaminhá-los ao Contraturno e como esse processo de encaminhamento ocorre. Tendo em vista que é a professora regular quem faz o encaminhamento do aluno para o contraturno, a elas foi perguntado “como você avalia os alunos para serem encaminhados ao contraturno?” (questão três formulário 1 em anexo). Para as professoras do contraturno foi perguntado “como você vê os alunos recém encaminhados ao contraturno e quando eles são liberados? Quais as principais mudanças apresentadas por eles?” (questão 8 do formulário 1 e 10 do formulário 2 em anexo)

Ao perguntarmos às professoras das salas regulares como avaliam os alunos para serem encaminhados ao Contraturno e como é o processo de encaminhamento, elas nos deram as seguintes respostas:

Através de atividades do dia-a-dia, atendimento individual e avaliações. Com fichas individuais e as respectivas dificuldades de aprendizagem (Profª. R. 1).

Através de atividades individuais. Faz-se algumas avaliações e a supervisora avalia se encaminha ou não (Profª. R. 2).

Alunos que estão em defasagem de aprendizagem. A professora seleciona os alunos que mais apresentam dificuldades, depois preenche o encaminhamento relatando o que precisam melhorar e a supervisora encaminha para a professora do contraturno trabalhar (Prof^a. R. 3).

Ao analisarmos essas afirmativas podemos perceber que os procedimentos para o encaminhamento do aluno com dificuldade de aprendizagem seguem as orientações do Projeto Contraturno (conforme citação a seguir), entretanto, o problema que localizamos está nas condições efetivas de uma avaliação das dificuldades de aprendizagem.

Os alunos encaminhados para o Contraturno deverão passar primeiro por uma avaliação diagnóstica, assim como por observações, que definirão seu perfil. Esse diagnóstico será registrado em ficha específica (vide anexos) e passarão por análise de professor regente, supervisor e professor de contraturno para elaboração de plano de atendimento. (LONDRINA, 2010a, p. 3).

O que nos preocupa neste sentido é o tipo de avaliação realizada para se “diagnosticar” as D. A. nos alunos. A sistematização das atividades, a evolução do processo de aprendizagem, as condições globais de aprendizagem no cotidiano específico da sala de aula em questão, os aspectos teórico-metodológico envolvidos, as especificidades do aprender para cada aluno e as expectativas postas no contexto, o atravessamento das políticas públicas de educação, enfim, diferentes dimensões que perpassam o funcionamento do contraturno na escola e que devem ser consideradas nas indicações dos alunos para este espaço oficial.


Alguns trabalhos apontam que no encaminhamento dos alunos para o contraturno a ênfase por vezes é dada por meio dos índices de aproveitamento tanto na avaliação do aluno quanto na avaliação feita do programa. A eficiência do trabalho com as D. A. é considerada a partir de dados técnicos e resultados pautados no número de atendimentos em detrimento de outros aspectos (CAMARGO, 2008).

ALVES (2007, p. 169) alerta:

O problema que resulta de se pensar o ensino a partir da busca de resultados e da adoção da lógica de gestão do mundo dos negócios é que as decisões e práticas educativas, intrinsecamente ligadas a valores humanos e eminentemente políticos, são reduzidos a decisões técnicas.

Em contato com a coordenação do projeto no núcleo e questionando sobre a avaliação que fazem do programa, obtivemos acesso aos dados das escolas nas quais o nosso estudo se desenvolveu. As planilhas a seguir são oficiais e constituem o banco de dados da Secretaria Municipal de Londrina.

Planilha da 1ª escola analisada:

 **Prefeitura do Município de Londrina**
Estado do Paraná

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - DIRETORIA DE ENSINO
GERÊNCIA DE APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO - ASSESSORIA DE MATEMÁTICA

SÍNTESE DA ESCOLA - ATENDIMENTO EM CONTRATURNO- 2007


Nº	ESCOLA:		PADRÃO 20h	AMPLIAÇÃO 10h	C.S.T.	HORÁRIO DE ATENDIMENTO DO CONTRATURNO		
	NOME DO PROFESSOR CONTRATURNISTA					MANHÃ	INTERME-DIÁRIO	TARDE
			1					X
			1					X
TOTAL			2	0	0			

SÉRIE	NÚMERO DE ALUNOS DA ESCOLA		Nº DE ALUNOS ATENDIDOS NO CONTRATURNO						FREQÜÊNCIA DOS ALUNOS NO CONTRATURNO						PLANO DE ATENDIMENTO				MOTIVO DE ABANDONO						
			TOTAL		PROMO-VIDOS		RETIDOS		-25%		25% a 50%		51% a 74%		75% a 100%		ABANDONO		EVOLUÇÃO		MUDANÇA DE RESIDÊNCIA		TRANSFERÊNCIA		OUTROS
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	
1ª		74																							
2ª	89		24		12		12						3		21				24						
3ª	76			23		19		4				6		1		14									
4ª	71			28		26		2		2		1		2		23			28						
TOTAL	236	74	24	51	12	45	12	6	0	4	0	7	3	3	21	37	0	0	24	51	0	0	0	0	0

Justifique os casos de abandono:

Figura 1. Planilha de atendimento em Contraturno- 2007

2ª Escola:

 **Prefeitura do Município de Londrina**
Estado do Paraná

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - DIRETORIA DE ENSINO
GERÊNCIA DE APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO - ASSESSORIA DE MATEMÁTICA

SÍNTESE DA ESCOLA - ATENDIMENTO EM CONTRATURNO- 2008

Nº	ESCOLA:		PADRÃO 20h	AMPLIAÇÃO 10h	C.S.T.	HORÁRIO DE ATENDIMENTO DO CONTRATURNO		
	NOME DO PROFESSOR CONTRATURNISTA					MANHÃ	INTERME-DIÁRIO	TARDE
			1	1	1			X
			1	1	1			X
TOTAL			1	1	1			

SÉRIE	NÚMERO DE ALUNOS DA ESCOLA		Nº DE ALUNOS ATENDIDOS NO CONTRATURNO						FREQÜÊNCIA DOS ALUNOS NO CONTRATURNO						PLANO DE ATENDIMENTO				MOTIVO DE ABANDONO						
			TOTAL		PROMO-VIDOS		RETIDOS		-25%		25% a 50%		51% a 74%		75% a 100%		ABANDONO		EVOLUÇÃO		MUDANÇA DE RESIDÊNCIA		DOENÇA		SALA DE RECURSO
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	
1ª		111	24		24							1		10		13			24						
2ª		128	30		29		1		1		4		15		10		1		29		1				
3ª	119			25		23		2			4		9		12		4		21			1			3
4ª	121			19		19			2		3		2		12		2		17				1		1
TOTAL	240	239	54	44	53	42	1	2	1	2	5	7	25	11	23	24	1	6	53	38	1	1	0	1	0

Justifique os casos de abandono: FALTA DE INTERESSE DOS ALUNOS E DE INCENTIVO DOS PAIS

Figura 2. Planilha de atendimento em Contraturno- 2008

3ª Escola:


Prefeitura do Município de Londrina
Estado do Paraná
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - DIRETORIA DE ENSINO
 GERÊNCIA DE APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO - ASSESSORIA DE MATEMÁTICA
SÍNTESE DA ESCOLA - ATENDIMENTO EM CONTRATURNO- 2008

Nº	ESCOLA:	PAIDRÃO 20h	AMPLIAÇÃO 10h	C.S.T.	HORÁRIO DE ATENDIMENTO DO CONTRATURNO		
					MANHÃ	INTERME- DIÁRIO	TARDE
	NOME DO PROFESSOR CONTRATURNISTA	1			X		
		1					X
TOTAL		2	0	0			

SÉRIE	NÚMERO DE ALUNOS DA ESCOLA		Nº DE ALUNOS ATENDIDOS NO CONTRATURNO						FREQÜÊNCIA DOS ALUNOS NO CONTRATURNO								PLANO DE ATENDIMENTO				MOTIVO DE ABANDONO					
			TOTAL		PROMO-VIDOS		RETIDOS		-25%		25% a 50%		51% a 74%		75% a 100%		ABANDONO		EVOLUÇÃO		MUDANÇA DE RESIDÊNCIA		TRANSFERÊNCIA		OUTROS	
	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T		
1ª	76		26		26						4	22														
2ª	63		17		10		7				3	17														
3ª	64			16		16				1	3		12													
4ª	66			17		17				4	2		11													
TOTAL	130	139	43	33	36	33	7	0	0	0	5	7	5	39	23	0	0	76	0	0	0	0	0	0		

Justifique os casos de abandono:

Figura 3. Planilha de atendimento em Contraturno- 2008

Ao analisarmos os dados destas planilhas podemos constatar a existência da preocupação com o registro dos resultados alcançados no atendimento das crianças em contraturno de forma quantitativa, ou seja, visam apresentar o percentual de alunos atendidos e promovidos. É possível constatar que a 2ª escola entre as três escolas analisadas foi a única a registrar caso de abandono e como justificativa para este abandono alega “falta de interesse dos alunos e de incentivo dos pais”. Mais uma vez nos deparamos com a culpabilização do aluno e de seus pais. É interessante como o discurso utilizado é sempre o mesmo, que nunca a metodologia utilizada, ocorrências na instituição ou a sistematização do trabalho, ou ainda outra causa não correspondente diretamente à criança e à sua família são apontadas. É como se todo o sistema de ensino fosse perfeito, o aluno que fracassa (COLLARES; MOYSÉS, 1996).

Segundo Costa (1994, p. 29-28) “a sociedade não é questionada, como não são estruturas tais como a escola. A sociedade é boa, a escola é boa, o indivíduo que fracassa, que desvia, é que deverá procurar “corrigir-se” para nelas se integrar.”

Ao perguntarmos às professoras contraturnistas que tipo de avaliação é adotado por elas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos obtivemos as seguintes respostas:

Avaliação compartilhada: alunos, colegas, pais, diretora, supervisora e professora (Profª. C. 1).

Avaliação ampla, onde iremos saber o nível do aluno (Proª. C. 2).

Avaliação periódica e construtivista. Em cada atividade, em cada resposta. Desta forma percebemos se podemos avançar ou precisamos de mais tempo com o aluno (Profª. C. 3).

Embora a avaliação do aluno no Contraturno não constitua o tema principal de nossa reflexão no presente trabalho, alertamos que ela precisa constituir temática de contínua reflexão, dado às marcas possíveis da passagem pelo contraturno, na história da criança na Educação Básica.

Em relação à pergunta sobre como as professoras contraturnistas vêem os alunos recém encaminhados ao contraturno e as mudanças por eles apresentadas ao final do processo, as respostas foram:

Os vejo como (crianças) alunos que ainda não amadureceram a idéia quanto o processo de aprendizagem em relação a compreensão da língua escrita e fatos matemáticos e necessitam de apoio para ajudá-los a desenvolver essas habilidades respeitando o seu tempo nessa aquisição. São liberados quando demonstram domínio e segurança em sua aprendizagem (Profª. C.1).

São alunos que chegam com muita dificuldade na leitura e escrita e saem alfabetizados e com raciocínio lógico (Profª. C.2).

Esta mudança também é muito específica e individual. O que posso afirmar é que todos os alunos avançam e tem uma melhora em sua auto-estima (Profª. C. 3).

A percepção das professoras quanto ao processo é a de que a participação da criança no contraturno faz diferença nas aquisições e é positiva para restabelecer as condições de aprendizagem dos alunos. Um trabalho diferenciado das situações de sala de aula regular, de maior abrangência do processo, pode sem dúvida atender mais às demandas de aprendizagem dos alunos envolvidos e constituir-se importante espaço de atuação com o não aprender.

Piantavini (1999) analisando duas modalidades de intervenção com o uso do jogo para provocar o desenvolvimento da criatividade lógica em alunos do Ensino Fundamental, assegura que uma proposta de intervenção sistematizada, ancorada em uma base epistemológica, ancorada e com delineamento metodológico coerente com pressupostos teóricos adotados pelo professor neste trabalho, pode desencadear a construção do conhecimento em escolares.

Na mesma investigação questionamos sobre a importância do Contraturno ainda enfatizando o encaminhamento dos alunos. Duas das professoras das salas regulares enfatizam o contraturno como espaço diferenciado de aprendizagem:

A importância do contraturno é o atendimento individualizado, de acordo com a dificuldade de aprendizagem (Prof^a. R. 1).

É proporcionar aos alunos condições de serem atendidos mais individualmente pela professora, revendo e trabalhando as dificuldades indicadas e encontradas (Prof^a. R. 3).

Os documentos normativos destacam como objetivos do programa:

- 1º Aprimorar a ação do professor contraturnista;
- 2º diminuir o índice de evasão e repetência da Rede Municipal de Ensino;
- 3º reduzir a ocorrência de dificuldades de aprendizagem, desenvolvendo atividades cognitivas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem;
- 4º proporcionar situações didáticas que levem os alunos ao desenvolvimento de capacidades relacionadas à aquisição da base alfabética; da leitura; da escrita e da oralidade, além do raciocínio lógico-matemático.
- 5º melhor rendimento do aluno em sala de aula (LONDRINA, 2010a, p. 2).

Os objetivos do programa elencados corroboram a ênfase às habilidades de leitura, escrita, oralidade e raciocínio lógico – matemático. Este aspecto nos provoca reflexão acerca das interações do aluno com o objeto de conhecimento que, em nosso entendimento, vão além da condição cognitiva e envolvem outras dimensões presentes nas situações de aprendizagem, tais como emoção, as relações sociais e interpessoais, as significações construídas sobre o aprender nesse espaço.

Perguntamos as seis professoras quais as dificuldades mais freqüentes apresentadas pelos alunos encaminhados ao contraturno. As respostas dos 6 participantes indicaram como dificuldades mais freqüentes:

Operações, problemas, leitura, interpretação de texto, escrita de palavras, frases e textos (Profª. R. 1).

Leitura, interpretação, raciocínio, concentração e atenção (Profª. R. 2).

Ler e interpretar textos; produzir textos com clareza, seqüência; raciocínio matemático (Profª. R. 3).

Dificuldades significativas da aquisição do sistema da escrita associada com o desenvolvimento da consciência fonológica. Dificuldades na compreensão dos conceitos matemáticos (situações problemas, operações, seqüência numérica...) (Profª. C.1).

Alunos com muita dificuldade em leitura, com trocas de letras. Dificuldades no raciocínio (Profª. C. 2).

Raciocínio lógico e interpretação. Existe também a desmotivação (Profª. C. 3).

Diante dessas respostas podemos perceber que as dificuldades apresentadas pelos alunos contraturnistas correspondem às citadas no Projeto Contraturno 2010 que deixa claro que “as aulas de contraturno destinam-se aos alunos que apresentam defasagens na aprendizagem (leitura, escrita, oralidade, raciocínio lógico-matemático...) e não como prevenção” (LONDRINA, 2010a, p. 3). Embora não tenhamos intenção de minorizar às condições elencadas pelos professores como faltosas nos alunos quanto às boas condições de aprendizagem, algo nos chama a atenção: a localização das dificuldades de aprendizagem em duas áreas do conhecimento: Português e Matemática. O programa é elaborado considerando essas duas especificidades. A avaliação dos alunos e encaminhamento leva em consideração o desempenho dos mesmos nas duas disciplinas. Nos perguntamos se as questões que afetam ou impossibilitam a compreensão na disciplina de Português não estariam presentes também na apropriação dos conhecimentos em Ciências, Geografia, História. Nos questionamos quanto à desconsideração de que no cotidiano da sala de contraturno, o sujeito da aprendizagem não está separado por área de conhecimento, mas vem com sua totalidade. Percebe-se que a ênfase está no conteúdo e isto permite em nosso

entendimento a definição de uma proposta metodológica que desconsidera que as dificuldades de aprendizagem não são dificuldades de conteúdo escolar. Aquelas ligadas a um determinado conteúdo não justificam a constituição de um programa voltado a esta especificidade na escola, pois ter dificuldades para se apropriar de um ou outro conteúdo, é natural a todo processo de aprendizagem. Além deste fato identificamos a ausência de uma proposta interdisciplinar no trabalho realizado no contraturno, pois a documentação normatizadora prevê apenas duas áreas de conhecimento a serem trabalhadas. Entendemos que o contraturno devesse ser desobrigado da ênfase no conteúdo programático o que promoveria espaço para o trabalho com estratégias de aprendizagem de ordem cognitiva, social, afetiva das quais se beneficiaria qualquer situação de aprendizagem, independente do conteúdo específico envolvido. O contraturno é um espaço rico para que ações interdisciplinares sejam desencadeadas, como no entendimento de Haas (2007, p. 191) que assinala:

O professor comprometido com a prática interdisciplinar prepara os alunos contra os perigos da cultura fragmentada, ampliando a compreensão dos problemas, contextualizando-os na sociedade de modo a revelar a conexão entre fenômenos aparentemente vinculados. Superar a fragmentação da disciplina escolar amplia as possibilidades de construir uma identidade mais integrada e assegura uma formação de maior qualidade.

Perguntamos ainda às professoras contraturnistas “quais os tipos de atividades que são mais trabalhadas com os alunos? Como você seleciona os conteúdos e atividades a serem trabalhados?” (questão 9 do formulário 2 em anexo). Suas respostas foram:

É preenchido fichas pelas professoras das salas regulares destacando as dificuldades apresentadas pelos alunos, em seguida essas fichas são analisadas pela diretora/ supervisora/ professora contraturnista e a professora regular, então é montada atividade voltada a dificuldade específica do aluno (Prof^a. C. 1).

Eu trabalho muito com jogos e em grupo. As atividades são selecionadas de acordo com o nível do aluno (Prof^a. C.2).

Vai depender de cada aluno. Às vezes é uma dificuldade pontual, então trabalho esta dificuldade. Mas se é uma defasagem, então fazemos atividades através de jogos pedagógicos e letramento. (diversidade de atividade) (Prof^a. C. 3).

Percebemos a ênfase no uso dos jogos no trabalho com as dificuldades de aprendizagem na escola. A literatura especializada corrobora seu uso como instrumento capaz de desencadear a construção do conhecimento, provocar auto-regulação, obrigar a revisão dos procedimentos empregados, suscitar reflexão, estimular a antecipação e a consideração de diferentes observáveis e possibilidades que as interações no jogo evidenciam (MACEDO, 2009; OLIVEIRA; BAZON, 2009).

Alessandrini et al. (2009, p. 264) discutindo sobre as propostas de trabalho em que se usa o jogo, comentam sua importância para:

[...] impulsionar o progresso do sujeito, um progresso que, na perspectiva do construtivismo piagetiano se manifesta pela majorância do sistema. E entendendo a majorância como uma evolução contínua, cuja meta é sempre um melhor funcionamento do sistema cognitivo (mais estável, mais flexível) e, assim, uma melhor adaptação a exigências e desequilíbrios tanto internos quanto externos. (PIAGET, 1976).

Voltando ao documento normativo, são sugeridas como estratégias de trabalho no contraturno:

[...] atividades diferenciadas da sala de aula, as quais valorizam o lúdico. Estas atividades devem ser elaboradas e planejadas a partir de avaliação individual que mostre de forma efetiva quais as dificuldades cada aluno apresenta e quais situações didáticas devem ser promovidas.

O contraturno deve ser um tempo de intensa interação, não só sujeito/objeto do conhecimento, como sujeito/sujeito (alunos e seus pares), e de aprendizagens intensas em grupos pequenos, em duplas ou individualmente.

Para isso, o professor deverá estar atento e propor tarefas que encantem os alunos despertando neles o desejo de aprender e, ao mesmo tempo, proporcionar aprendizagens pontuadas e sistemáticas de acordo com as defasagens percebidas nas avaliações e sem perder de vista o núcleo comum e as atividades para cada nível de aprendizagem.

Essas atividades poderão caracterizar-se por atividades de acolhimento – tarefas que reforcem hipóteses, tarefas que a criança pode fazer sozinha – atividades de ruptura/desafio – tarefas que desafiam, fazem romper hipóteses e construir outras, com a ajuda de outrem (LONDRINA, 2010a, p. 2).

Não podemos nos esquecer que para desenvolver essas atividades diferenciadas, voltadas às dificuldades específicas de cada aluno e o trabalho se torne significativo, se faz necessário que o Contraturno conte com espaço físico

adequado, com um ambiente acolhedor. O documento normativo aponta que a sala de aula deve ser “rica em materiais didáticos, que se defina como ambiente alfabetizador, localizado em espaço silencioso e que seja utilizado somente para o contraturno” (LONDRINA, 2010a, p. 5), ou seja, não deve ser um lugar improvisado com falta de recursos. Porém nos fica a questão o que define um ambiente como alfabetizador? Contar com uma sala repleta de materiais didáticos seria suficiente? E quanto à formação docente atendendo a estas especificidades de reflexão?

Em relação ao espaço físico, podemos perceber que as instituições analisadas contam com espaço correspondente às exigências do documento normativo, pois ao levantarmos essa questão às professoras contraturnistas, elas destacaram em suas respostas que:

O ambiente é organizado de forma atrativa para os alunos, trabalhos com grupos áulicos, professora e aluno constroem juntos o chamado “ambiente alfabetizador” (Prof^a. C. 1).

O espaço é bom, onde posso trabalhar com os alunos em grupos (Prof^a. C. 2).

É uma sala construída para esse fim. É menor que as salas comuns e muito aconchegantes (Prof^a. C. 3).

Nesta pesquisa levantamos a seguinte questão as seis professoras: “O que você acha do projeto ‘Tecendo Letras’ (discutido por nós no 2º capítulo)? Quais as dificuldades encontradas”? (questão 10 do formulário 1 e 12 do formulário 12). Projeto este criado pela Secretaria de Educação do município de Londrina, tendo como público alvo alunos de 3ª e 4ª que mesmo com dificuldades de aprendizagem não poderão ser reprovados devido a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no município. Desta forma este projeto foi criado “com intento de melhorar o desempenho dos alunos, e sanar as dificuldades no que se refere alfabetização e letramento e alfabetização matemática.” (LONDRINA, 2010b, p. 1). Em relação à questão levantada duas professoras não comentaram nada sobre, já as outras quatro destacaram que:

O projeto é muito importante, porém os alunos de 2ª série no ano de 2009 com muitas dificuldades deveriam ter sido retidos na 2ª série, justamente para não ter esse tipo de projeto, que veio para dar conta dos alunos que foram aprovados sem condições para estar na 3ª série (Prof^a. R.1).

Ótimo. Poderia ser oferecidos cursos e aplicado em todas as escolas sem ser necessário se deslocar para outros centros (Profª. R. 2).

É um ótimo projeto, só que seu tempo de atendimento é muito longo. Os alunos perdem um pouco do interesse, pois freqüentam a escola dois períodos, se tornando cansativo, por mais que as atividades sejam diversificadas (Profª. C. 1).

Eu gosto muito do projeto “tecendo letras”, e acredito que ele ajuda muito os alunos que não estão alfabetizados, a ter um melhor rendimento (Profª. C. 2).

Em nossa pesquisa constatamos a necessidade de ser desenvolvido um trabalho mais aprofundado como as professoras contraturnistas, voltado para um maior entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem. Os dados evidenciaram a necessidade de um trabalho formativo correspondente às exigências próprias para do contraturno. Evidenciaram também a necessidade de objetivação das avaliações que em nosso entendimento, no projeto atual são muito subjetivas, sem a possibilidade de acompanhamento. Pudemos perceber a necessidade de compreenderem a complexidade de tal fenômeno, uma vez que sobre elas (professoras) recai a responsabilidade de intervir nas dificuldades de aprendizagens apresentadas por seus alunos.

A discussão sobre preconceito é necessária em nosso entendimento, pois a negação de sua existência não impede que veladamente apresente-se a serviço da culpabilização dos alunos e de sua família pelo não aprender. Percebemos a necessidade das instituições de estarem melhorando a forma de transmitir a seus professores os projetos desenvolvidos na mesma, pois o projeto “Tecendo Letras”, não é conhecido dos professores que atuam no contraturno e nas salas regulares que constituíram lócus do presente estudo nas referidas escolas.

CONCLUSÃO

Na condição de aluna de um curso de formação de professores e na conclusão do mesmo, considero muito produtiva a entrega deste trabalho de conclusão de curso porque ele significa uma oportunidade de aprofundamento em uma importante temática – o insucesso na aprendizagem que embora tenha sido

evocado em algumas disciplinas de meu curso, não se constituiu reflexão específica em uma disciplina. A disciplina que mais se aproxima dessa discussão ocorre no último semestre do curso e tem pouca articulação com as demais discussões nele presentes. (Disciplina Saberes e Fazeres do Professor Diante das Dificuldades de Aprendizagem - Projeto Político Pedagógico – UEL 2007).

Após a realização dessa pesquisa, foi possível perceber o quanto o fracasso escolar e temáticas a ele relacionadas, ainda se constitui problema de pesquisa no cotidiano da escola brasileira, principalmente das escolas públicas, embora não seja um fenômeno recente em nossa realidade educacional.

Em nosso trabalho discutimos o ambiente escolar como espaço de produção de estigmas e preconceitos, e em especial, relacionados ao não aprender. Essa discussão nos parece pertinente visto que a escola, assim como a sociedade na qual estamos inseridos, apresenta-se repleta de preconceito em sua prática. Basta considerarmos que para um aluno ser plenamente aceito, precisa corresponder às expectativas externas, ou seja, atender à demanda de um padrão de normalidade previamente estabelecido. Caso não venha a corresponder, ou apresente alguma inadequação à aprendizagem, independente dessa inadequação ser dele ou da escola, da metodologia, dos recursos dos quais dispõe, entre tantas possibilidades, acaba ele mesmo (aluno) sendo estigmatizado, rotulado como desinteressado, imaturo, incapaz de aprender, dentre outros estigmas.

Ao estudarmos este fenômeno, nos deparamos com a necessidade de considerar o elevado índice de evasão e reprovação escolar que impulsionam a instalação de políticas públicas direcionadas à criação de programas voltados para atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos, com intuito de reduzir os percentuais relativos ao insucesso na escolarização.

Foi com essa motivação que nos apropriamos dos documentos normativos do Contraturno da Secretaria Municipal de Educação que tem como intuito maior, reduzir os custos elevados que o aluno retido na mesma série apresenta, além de reduzir e positivar os índices de aprovação. Embora esta atitude, do ponto de vista dos órgãos gestores é importante, a questão do não aprender deve ser priorizado nestes programas.

Em meio aos variados programas oferecidos voltados para essa questão escolhemos o Contraturno como objeto de estudo, porque se constitui espaço legitimado para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem ofertado

pela Rede Municipal de Ensino do município de Londrina. Por meio da análise dos documentos, pudemos constatar que este projeto tem como proposta oferecer um espaço com atividades diferenciadas daquelas desenvolvidas nas salas regulares, correspondente às necessidades apresentadas pelos alunos, valorizando o lúdico e com o intuito de atrair o interesse da criança em seu processo de aprendizagem, o que é entendido como condição de superação das dificuldades que comprometem seu processo de escolarização.

Algumas questões se apresentaram como importantes à reflexão em nosso estudo: a não exigência de formação específica para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem, atrelada ao fato de que a formação continuada é faltosa, permite que a atuação nesta área se constitua muitas vezes por tateios subjetivos, sem possibilidades de avaliação, acompanhamento e oferecimento de suporte teórico subsidiador do trabalho. Outra questão que emerge é a constatação de que há uma ênfase maior na dimensão racional-técnica e não na dimensão crítico-reflexiva tão importante na prática docente, a qual consideramos imprescindível neste campo específico de atuação – as dificuldades de aprendizagem.

Em todo o estudo que realizamos fica presente a culpabilização do aluno e de sua família pelo “fracasso”, o que se relaciona com as discussões teóricas deste trabalho relativas à estigmatização e preconceito como produções do cotidiano escolar.

Se considerarmos que o não aprender é revelador das relações existentes no interior de um processo e não como o retrato de uma lacuna ou incapacidade do aluno, nosso olhar se amplia e podemos nos localizar como produtores ativos no processo e não como meros expectadores que assistem e analisam algo que por “força maior” é externo a nós mesmos.

Entender que o aprender e o não aprender se constituem um mesmo processo de forças e tensões opostas em equilíbrio ou em desequilíbrio e que isto traz implicações para o ato educativo, para a formação de professores e para as políticas educacionais é uma reflexão necessária, em nosso entendimento.

Este estudo foi esclarecedor para evidenciar a importância dessa discussão no processo formativo. O tornar-se docente supõe a compreensão do não aprender e nesse sentido, as políticas públicas devem ser revisitadas à luz da teoria,

os programas oficiais devem ser analisados para que práticas pedagógicas possam ser declinadas destas reflexões.

As discussões presentes neste trabalho não são conclusivas e embora tenham oferecido aprofundamento, não se limitam ao que neste estudo encontramos. Outros estudos devem ser desencadeados, novos olhares para o não aprender devem ser incentivados para que esse espaço de atuação, se constitua também de reflexão e de conexão entre o que discutimos na academia e o que se apresenta como prática docente nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. De la relación entre sociología y psicología. In: ADORNO, Theodor W. **Actualidad de la filosofía**. I.ed. Barcelona, 1991. p. 135-204.
- ALESSANDRINI, Cristina Dias et al. Jogo da pirâmide e esquemas de ação: análise teórica e sugestões metodológicas. In: MACEDO, Lino (Org.). **Jogos, Psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 243-266.
- ALVES, Wanderson Ferreira. Quando ensinar não é o mais importante: reflexões sobre o trabalho docente e o ofício do aluno no contexto atual. **Olhar De Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 159-178, 2007.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.
- AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 31-47.
- BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anália Soria. Preconceito e discriminação como expressão de violência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100007>. Acesso em: 28 jan. 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 nov. 2009.
- CAMARGO, Herleia Cristina de. **Contraturno: um espaço de reflexão sobre a utilização de jogos em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 2008. 71f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.
- CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. Rio de Janeiro: Cortez, 1996.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso escolar**: diferença ou deficiência? Porto Alegre: Kuarup, 1994.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. Pesquisa e cotidiano escolar: e desempenho nas classes escolares homogêneas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 313-331, jul./dez. 2005.

DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Aderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano**: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FALSARELLA, Ana Maria. Formação continuada de professores. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Paula Teixeira; LI, Li Min. Percepção de estigma na epilepsia. **J. Epilepsy Clin. Neurophysiol**, Porto Alegre, v. 12, n. 4, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-26492006000700005>. Acesso em: 10 jan. 2010.

FONSECA, Igor Ferraz da; BURSZTYN, Marcel. **Merecedores de moralidade**: aretórica ambientalista e a prática do desenvolvimento sustentável. *Ambiente e Sociedade*, Campinas, v. 10, n. 2, jul./dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753X2007000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jan. 2010.

FRANÇA, Sonia Aparecida Moreira. Diferença e preconceito: a efetividade da norma. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 203-215.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira. Grupo de estudos: movimentos para a reflexão sobre a práxis pedagógica. In: MOSTRA DE TRABALHOS GEPEJA, 2., SEMINÁRIO EXTERNO DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-CEEJA, 2., 2006, Londrina. **Relatos e práticas e reflexões pedagógicas**. Londrina: Moriá: 2006. v. 1

HASS, Celia Maria. Interdisciplinaridade: uma nova atitude docente. **Olhar De Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 179-193, 2007.

HELLER, Agnes. **Cotidiano e a história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 119-127.

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

LAROCCA, Priscila. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 60-65, 2000.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação. **Projeto contraturno**. Londrina, 2010a.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação. Projeto Tecendo Letras/2010, Londrina, 2010b.

MACEDO, Lino de. (Org.). **Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2009.

MELETTI, Silvia Ferreira et al. Diferenças e diferentes nas interações entre crianças: reflexões acerca do preconceito. In: OLIVEIRA, Francismara Neves de; BAZON, Fernanda Mafra Vilhena. **(Re)Significando o lúdico: jogar e brincar como espaços de reflexão**. Londrina: EDUEL, 2009. p. 153-173.

OLIVEIRA, Francismara Neves de e BAZON, Fernanda Mafra Vilhena. **(Re) Significando o lúdico: jogar e brincar como espaços de reflexão**. Londrina: EDUEL, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, Adriana Jimenez et al. Atenção básica de saúde e assistência em Hanseníase em serviços de saúde de um município do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 61, n. esp., nov. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000700011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2010.

PEREIRA, Maria Estela Leite. **Aspectos envolvidos na capacitação em informática na educação e perspectivas pedagógicas de sua utilização no Contraturno**. 2005. Monografia (Especialização em Informática na Educação). – Universidade Estadual de Londrina.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIANTAVINI, Francismara Neves de Oliveira. O possível e o necessário no jogo de regras senha: análise de duas propostas de intervenção. Dissertação (Mestrado em **Psicologia da Educação**) - Unicamp: Faculdade de Educação, 1999.

SABOYA, Maria Clara Lopes. O Enigma de Kaspar Hauser (1812?- 1833): uma abordagem psicossocial. **Psicologia USP**, São Paulo, v.12, n. 2, 2001. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2010.

SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra Galdino. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 07 out. 2009.

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamento escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 241-278

SUDBRACK, Edite Maria. **Demitidos da escola: um outro olhar sobre a exclusão**. Frederico Westphalen, Ed. da URI, janeiro de 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário (Professor Regente)

1. Qual a sua formação?

2. Quanto tempo atua nesta área?

3. Como você avalia os alunos avaliados para serem encaminhados ao Contraturno?

4. Como é o processo de encaminhamento?

5. Qual a importância do Contraturno?

6. Os alunos, que freqüentam o Contraturno sofrem algum tipo de preconceito?

7. Quais os fatores que contribuem com os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos?

8. Quais as principais mudanças apresentadas pelos alunos com dificuldades de aprendizagem, após começarem receber atendimento no contraturno?

9. Quais as principais dificuldades mais freqüentes apresentadas pelos alunos encaminhados?

10. O que você acha do projeto "Tecendo Letras"? Quais as dificuldades encontradas?

APÊNDICE B

Questionário (Prof. Contraturno)

Formação	Tempo de atuação no Contraturno	Nº de alunos por sala	Tempo médio do aluno no Contraturno	Nº de alunos que participam das duas disciplinas

1. Como foi designada a dar aula no contraturno?

2. Quais as dificuldades mais freqüentes apresentada pelos alunos encaminhados?

3. Você identifica algum tipo de preconceito com o contraturno? Quais os mais comuns?

4. Quais os fatores que contribuem como os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos?

5. Como é o espaço físico da sala do contraturno?

6. Quais são suas maiores dificuldades que enfrenta como professora contraturnista? Que apoio recebe da assessoria pedagógica e psicopedagógica?

7. É desenvolvido algum trabalho conjunto na escola sobre o contraturno? Quem está envolvido?

8. É oferecido algum tipo de curso de formação para o professor atuar como contraturnista? Como são?

9. Quais os tipos de atividades que são mais trabalhadas com os alunos? Como você seleciona os conteúdos e as atividades a serem trabalhadas?

10. Como você vê os alunos recém encaminhados ao contraturno e quando eles são liberados? Quais as principais mudanças apresentadas por eles?

11. Qual o tipo de avaliação adotada para avaliar o desenvolvimento do aluno?

12. O que você acha do projeto “tecendo Letras”? Quais as dificuldades encontradas?

ANEXOS

ANEXO A

Ficha de encaminhamento do aluno de contraturno



Prefeitura do Município de Londrina
Estado do Paraná

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/DIRETORIA DE ENSINO
GERÊNCIA DE APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO**

**FICHA DE ENCAMINHAMENTO E ACOMPANHAMENTO DO ALUNO
DE CONTRATURNO**

ALUNO: _____
NÃO REPETENTE: () REPETENTE UMA VEZ () REPETENTE DUAS VEZES()
SÉRIE: _____ TURMA _____ IDADE _____
PROFESSORA REGENTE: _____
PROFESSORA CONTRATURNISTA: _____
HORÁRIO DE ATENDIMENTO: _____
DATA DE INÍCIO DO ATENDIMENTO: _____

Para o professor regente

ENCAMINHAMENTO

Pontue as dificuldades de aprendizagem que o aluno vem apresentando em sala de aula.

Descreva todas as estratégias que foram desenvolvidas para superação das dificuldades apresentadas pelo aluno.

Londrina, _____ de _____ de _____

Assinatura do Regente

ACOMPANHAMENTO

Para o professor contraturnista

Após a realização da avaliação, quais foram às dificuldades que o aluno apresentou?

Qual será sua proposta de trabalho e período necessário para sanar as dificuldades diagnosticadas?

ENCERRAMENTO DO ATENDIMENTO

O tempo pré-estabelecido foi suficiente? () sim () não : duração de: _____
Descreva a evolução do aluno após o atendimento:

Outros aspectos que gostaria de comentar:

Londrina, _____ de _____ de _____ .

Assinatura do (a) contraturnista

ANEXO B**Termo de compromisso – Projeto “Tecendo Letras”**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE LONDRINA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO/ GERÊNCIA DE APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO**

PROJETO “TECENDO LETRAS”**TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, me comprometo a enviá-lo(a) quatro dias da semana, ao Projeto “Tecendo Letras”, que se desenvolve _____ na _____ Escola Municipal _____, bem como comunicar à escola através de atestado médico as ausências por motivo de doença. Também me comprometo a acompanhá-lo(a) no desenvolvimento das atividades extraclasse (tarefas) exigidas como parte do projeto.

Londrina, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do Supervisor

Assinatura do Diretor

Assinatura do Responsável

ANEXO C

Ficha de Levantamento de dados para o desenvolvimento do projeto
 “Tecendo Letras”



**PREFEITURA MUNICIPAL DE LONDRINA
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 DIRETORIA DE ENSINO/ GERÊNCIA DE APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO**

PROJETO “TECENDO LETRAS”

Levantamento de dados para o desenvolvimento do projeto

Escola: _____

	Professores Contraturnistas 2ª série	Carga Horária do Professor	Nº de alunos	Período		Observações
				M	T	
01						
02						
03						
04						

Enviar estes dados até dia 15/09/2009 no protocolo da SME

Assinatura do Diretor