



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JANE ESTER DA SILVA BAZONI

**O SIGNIFICADO DO NÃO APRENDER NA SALA DE APOIO
À APRENDIZAGEM:**

A RESILIÊNCIA NA VOZ DOS PROTAGONISTAS DO
MESOSSISTEMA CONSTITUÍDO PELA FAMÍLIA E ESCOLA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2014

JANE ESTER DA SILVA BAZONI

**O SIGNIFICADO DO NÃO APRENDER NA SALA DE APOIO
À APRENDIZAGEM:
A RESILIÊNCIA NA VOZ DOS PROTAGONISTAS DO
MESOSSISTEMA CONSTITUÍDO PELA FAMÍLIA E ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

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

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B364s Bazoni, Jane Ester da Silva.
O significado do não aprender na sala de apoio à aprendizagem : a resiliência
na voz dos protagonistas do mesossistema constituído pela família e escola
/ Jane Ester da Silva Bazoni. – Londrina, 2014.
188 f. : il.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem – Teses. 2. Resiliência (Estratégias de enfrentamento)
– Teses. 3. Família e escola – Teses. 4. Dificuldade de aprendizagem nas crianças
– Comportamento – Modificação – Teses. I. Oliveira, Francismara Neves
de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação,
Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

JANE ESTER DA SILVA BAZONI

**O SIGNIFICADO DO NÃO APRENDER NA SALA DE APOIO À
APRENDIZAGEM:**

**A RESILIÊNCIA NA VOZ DOS PROTAGONISTAS DO
MESOSSISTEMA CONSTITUÍDO PELA FAMÍLIA E ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Francismara Neves de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Paula Mariza Zedu Allinprandini
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Andreza Schiavoni
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Luciana Caetano
USP – São Paulo – SP

Londrina, 20 de abril de 2014.

AGRADECIMENTOS

Além de minha vontade e mobilização pessoal para percorrer a trajetória para realização deste trabalho, contei com a presença, a competência e a amizade de muitas pessoas. Por sua importância, dedico a elas esta primeira página.

À Prof^a Dr^a. Francismara Neves de Oliveira, por sua excelência em todos os momentos que exigiram dedicação, conhecimento e paciência, em suma: pela habilidade com a qual me orientou no processo de construção desta pesquisa.

Ao meu esposo Jean Pierre por ter estado sempre atento em me proporcionar momentos de bem estar, a fim de que eu pudesse concluir esta atividade sem prejuízo para minha saúde.

Aos meus pais, irmãs, cunhados e sobrinho Lucas, também compõem a minha amada família e partilham comigo desta conquista.

Às professoras Dr^a. Luciana Maria Caetano e Dr^a. Paula Mariza Zedu Alliprandini pelas valiosas contribuições dispensadas.

À direção da Escola Estadual na qual a pesquisa foi desenvolvida, pelo acolhimento e receptividade.

Aos participantes deste estudo pela disponibilidade e interesse em contribuir.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Ensinar e aprender: significações produzidas por gestores educacionais, professores e alunos envolvidos em programas de apoio à aprendizagem escolar”, pelas reflexões compartilhadas.

À Secretaria Municipal de Educação de Londrina pela licença concedida para dedicação exclusiva a esta pesquisa e à direção do Centro Municipal de Educação Infantil Valéria Veronesi por entender a importância deste estudo para o professor no atendimento deste pedido.

À professora Claudia Vanessa Bergamini pela contribuição nas revisões gramatical e ABNT deste trabalho.

Aos colegas que incentivaram dando sugestões e contribuindo com seus saberes, desde o processo de seleção do Programa de Mestrado.

Àqueles que foram simplesmente “amigos” capazes de vibrar com meu sucesso ou dar força nos momentos de desânimo.

Agradeço a Deus, e a Ele dedico a minha fé, por tudo e por todos

Não é que nos seja impossível estar certos de alguma coisa: impossível é estar absolutamente certos, como se a certeza de hoje fosse necessariamente a de ontem e continue a ser a de amanhã.

Paulo Freire

BAZONI, Jane Ester da Silva. **O significado do não aprender na sala de apoio à aprendizagem; a resiliência na voz dos protagonistas do mesossistema constituído pela família e escola.** Londrina, 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

A abordagem bioecológica de Bronfenbrenner foi adotada como aporte teórico-metodológico neste trabalho que teve como objetivo analisar possíveis interrelações entre dois microssistemas - família e escola, no que diz respeito ao modo como é compreendido o não aprender na Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA). Considerando o contexto e o processo nesses microssistemas, buscou-se identificar os significados atribuídos ao não aprender pelos participantes do estudo: gestores, professores, alunos e familiares, bem como os fatores de risco e de proteção presentes no contexto da SAA. A pesquisa teve como *locus* uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Londrina/PR. Participaram do estudo 36 sujeitos, assim distribuídos: treze alunos, treze representantes das famílias (um de cada família), três pedagogas, duas professoras da sala de apoio e cinco professores da sala regular. Adotou-se como abordagem a pesquisa qualitativa, de cunho descritivo na modalidade de estudo de caso, apoiada no princípio da contextualidade e da ampliação das fontes de coleta de dados, pertinentes à proposta metodológica da inserção ecológica. Como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se da observação sistemática (doze encontros realizados uma vez por semana, durante três meses) e entrevista aos participantes, na modalidade semiestruturada. O estudo envolveu a análise dos microssistemas escolar e familiar; portanto, o mesossistema, destacando as possíveis intersecções entre eles na significação do não aprender e levou em conta que as significações estão permeadas por mecanismos de risco e proteção. Os resultados indicaram a importância de dar voz aos protagonistas dos microssistemas nos quais a sala de apoio está ancorada, a fim de compreender como o processo de aprendizagem desses alunos está permeado por interações que promovem significados ao vivido. Os dados convidam a reconhecer que o não aprender neste espaço oficializado para o trabalho com dificuldades de aprendizagem na escola, constitui risco diante do qual os fatores protetivos-resiliência podem se manifestar.

Palavras-chave: Educação. Resiliência. Não aprender. Significações. Teoria bioecológica.

BAZONI, Jane Ester da Silva. **The significance of not learn in the learning support room, the resilience in the voice of the protagonists of the mesosystem constituted by family and school.** Londrina, 2014. 188 p. Dissertation (Master's Degree of Education) - University of Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

The Bronfenbrenner bioecological approach was adopted as a theoretical-methodological contribution in this study which aimed to examine possible interrelationships between two microsystems - family and school, concerning to how not learn is understood in Learning Support Room (LSR). Considering the context and process of these microsystems, we seek to identify the significances to not learn assigned by the study participants: managers, teachers, students and family members, as well as the risk and protection factors in the context of the LSR. The research was taken in a public school in Londrina city - PR. The study included 36 subjects, distributed as follows: thirteen students, thirteen representatives of families (one from each family), three educators, two teachers from the learning support room and five of regular room. A qualitative research approach was adopted, of descriptive nature modality as case study, based on the principle of contextuality and broadening the sources of data collection, relevant to the methodological proposal of ecological insertion. As a tool for data collection, systematic observation was used (twelve meetings once a week for three months) and participants' interview in semi-structured modality. The study involved the analysis of school and family microsystems, therefore the mesosystem, highlighting the possible intersections between them in the significance of not learn and it considered that the significations are permeated by risk and protection mechanisms. The results indicated the importance of giving voice to the protagonists of microsystems in which the learning support room is anchored, in order to comprehend how the learning process of these students is permeated by interactions that promote significances for life experiences. Data invite to recognize that the not learn in this official context to work with learning difficulties at school, constitutes risk before which the protective factors - resilience can manifest.

Keywords: Education. Resilience. Not learn. Significances. Bioecological theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixo: Escrita. Indicação do conteúdo básico: Noções básicas de utilização dos sinais de pontuação.....	88
Figura 2 – Eixo: Leitura. Indicação do conteúdo básico: Localiza informações explícitas no texto	89
Figura 3 – Eixo: Escrita. Indicação do conteúdo: Faz concordância verbal e nominal.....	90
Figura 4 – Eixo: Números e álgebra. Indicação do conteúdo básico: Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.....	91
Figura 5 – Eixo: Números e álgebras. Indicação de conteúdo: Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão.....	92
Figura 6 – Eixo: Números e Álgebra. Indicação de conteúdo: Resolver problemas utilizando a escrita decimal, a partir de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.....	93
Cena 1 – Relativa à observação (A12 e PSA1).....	94
Cena 2 – Relativa à observação (PSA2)	94
Cena 3 – Relativa à observação (PSA2)	95
Cena 4 – Relativa à observação (PSA1)	123
Cena 5 – Relativa à observação (PSA1)	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados do Contexto	112
Quadro 2 – Dados do Processo	148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1 O MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	18
1.1 PROCESSO	21
1.2 PESSOA	23
1.3 CONTEXTO	24
1.4 TEMPO	29
2 RESILIÊNCIA NA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA	32
2.1 PROCESSOS DE RISCO E DE PROTEÇÃO.....	40
2.2 O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO COMO COMPONENTE DA RESILIÊNCIA.....	46
3 A RESILIÊNCIA DISCUTIDA NOS ESTUDOS TEÓRICOS BRASILEIROS A PARTIR DOS MICROSSISTEMAS FAMÍLIA E ESCOLA	52
3.1 FAMÍLIA	52
3.2 ESCOLA.....	60
PARTE II - MÉTODO	65
1 NATUREZA DO ESTUDO	66
2 OBJETIVO GERAL	69
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	69
3 DESCREVENDO O CONTEXTO DE PESQUISA: A SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM - MICROSSISTEMA ESCOLAR	70
4 PARTICIPANTES DA PESQUISA: DESCREVENDO A “PESSOA”	72
5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	73

5.1	ASPECTOS ÉTICOS.....	73
5.2	OBSERVAÇÃO	73
5.3	Entrevista.....	74
6	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	75
	PARTE III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	76
1	CONTEXTO.....	77
1.1	PROFESSORES ATUANTES NO PROGRAMA.....	78
1.2	PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SAA NA ESCOLA	79
1.2.1	As Disciplinas que Compõem o Programa	82
1.2.2	O plano de trabalho na SAA	84
1.2.3	Recursos, ambiente e materiais	85
1.3	O FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA DA SAA: CONCEPÇÕES ENVOLVIDAS NAS INTERRELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA E ALUNO-ESCOLA.....	96
1.3.1	Inter-Relação Família e Escola.....	97
1.3.2	Inter-Relação Aluno e Escola	103
1.4	IDENTIFICANDO FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO PERCEBIDOS NO CONTEXTO DA SAA.....	106
2	PROCESSO	114
2.1	O SIGNIFICADO DO NÃO APRENDER E DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DOS DIFERENTES PARTICIPANTES (PEDAGOGOS, PROFESSORES, FAMILIARES E ALUNOS)	114
2.1.1	O Significado Atribuído Pelos Pedagogos ao não Aprender e à SAA	114
2.1.2	O Significado Atribuído Pelos Professores ao Não Aprender e à SAA.....	116
2.1.3	O Significado Atribuído pelas Famílias ao não Aprender e à SAA	125
2.1.4	O significado Atribuído Pelos Alunos ao não Aprender e à SAA	138
2.2	IDENTIFICANDO FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO PERCEBIDOS NO PROCESSO DA SAA	144
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150

REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	169
APÊNDICE A - Roteiro da observação sistemática	170
APÊNDICE B - Roteiro de questões das entrevistas dirigidas aos gestores	172
APÊNDICE C - Roteiro de questões das entrevistas dirigidas aos professores da SAA	173
APÊNDICE D - Roteiro de questões das entrevistas dirigidas aos professores da sala regular.....	174
APÊNDICE E - Roteiro de questões das entrevistas dirigidas aos alunos	175
APÊNDICE F - Roteiro de questões das entrevistas dirigidas aos familiares.....	176
ANEXOS	177
ANEXO A - Ficha de encaminhamento do aluno – Disciplina: Língua Portuguesa.....	178
ANEXO B - Ficha de encaminhamento do aluno – Disciplina: Matemática	180
ANEXO C - Relatório Semestral da Sala de Apoio à Aprendizagem	182
ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	184
ANEXO E - Parecer consubstanciado do CEP	186

INTRODUÇÃO

Como professora, meu interesse de pesquisa e atuação envolve o ensinar e o aprender. Tenho me sentido provocada pelos estudos voltados à articulação entre o aprender e o não aprender que, apesar de serem percursos distintos, fazem parte de um mesmo processo. A reflexão sobre esta questão sempre esteve presente em minha trajetória acadêmica e profissional. Depois do Magistério, ingressei em Pedagogia e cursei Especializações na área de Educação, quando então, paralelo e posteriormente, passei a atuar como professora da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental sem nunca deixar de refletir o ensinar e o aprender.

A atuação como pedagoga na rede de ensino do Estado do Paraná (durante os anos de 2009-2010) me fez deparar com o não aprender em situações de escolarização. Neste período pude conhecer a Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) como outro espaço diferente da sala de aula regular onde se oportuniza nova possibilidade de aprendizagem.

O interesse pelo não aprender na Sala de Apoio à Aprendizagem, objeto desta pesquisa, se deu ao longo do ano de 2011, quando então fui aluna especial do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina- UEL¹, e participante do grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulado “Processos de escolarização no Ensino Fundamental: reflexões a partir da teoria de Jean Piaget”.

Esta aproximação do tema de estudo se solidificou no ano de 2012 com as discussões da disciplina “Resiliência no Contexto Escolar: possibilidades de compreensão advindas de três campos teórico-metodológicos”, bem como por meio de minha participação no Projeto de Pesquisa “Ensinar e aprender: significações produzidas por gestores educacionais, professores e alunos envolvidos em programas de apoio à aprendizagem escolar”, quando já era aluna regular do referido Programa de Mestrado.

A participação nesses dois projetos e as discussões da disciplina foi determinante na escolha do tema desta pesquisa e, serviu para pensar a questão do

¹ Disciplinas realizadas: Brincar, aprendizagem e escola; Processos cognitivos e construção do conhecimento na perspectiva teórica piagetiana; Articulando Psicologia e Educação: a perspectiva de Vigotski.

não aprender como um espaço de investigação acerca do processo de resiliência. Pude compreender a relação entre risco e proteção nas significações do sujeito neste contexto.

As discussões realizadas permitiram compreender que a resiliência se constitui a partir do vínculo entre as adversidades e o processo de significação das vivências, na trajetória de vida do sujeito. Atuam ainda os sentidos atribuídos nos outros sistemas, os quais influenciam no processo de resiliência, ou seja, nas estratégias de enfrentamento diante das situações adversas (CECONELLO, 2003; SANTANA; KOLLER, 2004; BARLACH, 2005; ÁSPERA, 2007; RACHAMN, 2008; SEQUEIRA, 2009).

Assim, buscou-se analisar as inter-relações existentes entre dois microsistemas: família e escola, acerca do não aprender na Sala de Apoio à Aprendizagem, considerando os significados atribuídos pelos protagonistas e relacionando-os à resiliência neste contexto.

No contexto de uma Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA) destinada ao trabalho com alunos que frequentam o 6º ano do Ensino Fundamental onde são apresentadas dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar, foi que se desenvolveu esta pesquisa.

Segundo a Instrução nº 007/2011, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a SAA é um programa do Governo do Estado do Paraná que busca desenvolver ações para o enfrentamento dos problemas relacionados à aprendizagem dos alunos nos conteúdos básicos das disciplinas de Língua Portuguesa (oralidade, leitura, escrita) e Matemática (formas espaciais, operações básicas e elementares) (PARANÁ, 2011).

Trata-se de uma temática de relevância acadêmico-científica. Nos estudos sobre resiliência são encontrados trabalhos que envolvem a família, apresentando discussões sobre as formas de organização/constituição de seu modelo contemporâneo, diferenciando o modelo “pensado” do modelo “vivido”. Em outro momento, ao se falar da resiliência, foram localizados trabalhos envolvendo a escola, onde se discute tal microsistema a partir da abordagem teórica de Bronfenbrenner.

Permite-se, portanto, relacionar a resiliência à significação acerca do aprender e não aprender junto aos sujeitos que compõem estes microsistemas. Na busca realizada não foi encontrado nenhum trabalho que analisasse a construção

desse fenômeno considerando a relação do microsistema familiar e escolar de maneira simultânea ou que atribuíssem voz aos protagonistas destes espaços para entender o do não aprender.

Com base nos estudos de Bronfenbrenner, a análise do desenvolvimento de uma criança não se restringe a um microsistema (família ou escola), mas deve incluir a análise de sua interação, ou seja, o mesossistema produzido a partir dessas interações (ANTONI; KOLLER, 2000; CECONELLO, 2003).

Posto isto, apresentamos o problema norteador da pesquisa: quais os modos de significar e de lidar com o não aprender presentes no contexto da sala de apoio à aprendizagem? Que relações são possíveis estabelecer entre os mecanismos de risco e proteção presentes no contexto investigado e os modos de significar o não aprender na escola?

O problema proposto está ancorado na compreensão do conceito de resiliência, pautado na abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, aporte teórico deste estudo.

Como objetivos específicos desta pesquisa, anunciamos: identificar os significados atribuídos ao não aprender, manifestados por pedagogos, professores, alunos e familiares envolvidos na sala de apoio à aprendizagem; descrever as inter-relações percebidas entre os dois microsistemas, família e escola; relacionar mecanismos de risco e de proteção presentes na Sala de Apoio à Aprendizagem aos significados atribuídos ao não aprender.

A forma de organização adotada para discorrer sobre a temática apresenta a fundamentação teórica, seguida do método, da análise e discussão dos dados e considerações finais.

Ao debruçar sobre os estudos teóricos, os quais envolvem a temática da resiliência, contempla-se na Parte I deste texto, a abordagem bioecológica que trata do desenvolvimento humano de maneira contextualizada e a interação dinâmica das quatro dimensões: processo, pessoa, contexto e tempo, além de revelar as significações do sujeito sobre o ambiente e às suas diversas experiências (MORAIS; KOLLER, 2004; PALUDO; KOLLER, 2005; POLETTI; KOLLER, 2008; MORAIS, 2009).

Para ampliar a compreensão do construto da resiliência neste campo teórico, aborda-se o modelo de análise do desenvolvimento humano,

subcapitulado por componente, para que o leitor perceba que ele deve ser entendido como constituído por um todo composto pelas relações funcionais entre um componente e outro. Quando da descrição do Contexto, um dos componentes do modelo bioecológico, destacam-se os quatro níveis ambientais que são interdependentes, sendo eles: microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

Os princípios centrais desta teoria consideram que o desenvolvimento consiste num processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo por meio de múltiplas relações (BRONFENBRENNER, 1996, 2011).

Busca-se apresentar como o termo resiliência vem sendo discutido e conceituado, desde o seu surgimento na Física, passando pela discussão enquanto construto psicológico, dentre eles a Psicologia Positiva, a Psicologia Junguiana, possíveis relações com a Teoria Piagetiana, até chegar ao conceito que foi definido como aporte desta pesquisa, segundo o qual a resiliência é entendida como processo e não como atributo fixo do indivíduo.

Trata-se também, neste trabalho, sobre os processos de risco e proteção por contribuírem para o desenvolvimento da resiliência. Ambos processos são considerados como dinâmicos e coexistentes, não podendo ser vistos de maneira dicotômica, pois o que é risco em determinada situação, pode não ser em outra (TAVARES, 2001; SANTOS, 2006; NEIVA-SILVA; ALVES; KOLLER, 2004; RACHMAN, 2008).

Para se captar a complexidade da resiliência, a interpretação e o sentido atribuído pelo sujeito ao evento estressor devem ser considerados, pois alguns acontecimentos da vida se constituirão ou não em risco para a pessoa, dependendo da forma como são percebidos, além do contexto, das experiências, dos processos psicológicos e características individuais (POLETTTO; KOLLER, 2008). Após esta análise, fala-se sobre o processo de significação do contexto estabelecendo algumas aproximações da teoria bioecológica com a perspectiva metodológica da rede de significações e relacionam-se alguns estudos que propiciaram a compreensão deste processo em termos conceituais e a aprendizagem.

Também serão descritos como são concebidos os microsistemas família e escola neste modelo teórico, tendo em vista que os dados deste estudo são

relativos às interações entre estes dois ambientes. Os relatos de pesquisas brasileiras, apoiados no modelo teórico de Bronfenbrenner, que discutiram família, escola e resiliência, foi a opção da pesquisadora.

Na parte II, onde se descreve o percurso metodológico da pesquisa, fica estabelecida a abordagem qualitativa e o cunho descritivo, na modalidade de estudo de caso. Embora não se tenha adotado em sua complexidade o paradigma da inserção ecológica, dois pressupostos principais desse modelo servem como orientação: “princípio da contextualidade” e “da ampliação das fontes de coleta de dados”. São evidenciados os passos percorridos tanto para a coleta dos dados, quanto para a análise dos resultados, além dos objetivos da pesquisa, a descrição do contexto e os dados relativos aos participantes do estudo.

Os resultados encontrados e a análise dos dados realizada a partir do cruzamento dos instrumentos de coleta de dados, que buscaram responder aos objetivos estabelecidos e ao problema anunciado, são agora apresentados na Parte III.

As considerações finais ressaltam a necessidade de que novas pesquisas sejam realizadas, relacionando resiliência e processos de escolarização, pois a escola é um importante microssistema atuante na constituição do sujeito, não só pelo tempo do desenvolvimento humano passado neste contexto, como também pelas interações que nele se estabelecem. Ensejam-se novas pesquisas que, em especial, dêem voz aos sujeitos desse para que os sentidos que eles atribuem escola, ao saber, às dificuldades encontradas sejam evidenciados e possam nortear a proposição de políticas públicas educacionais, no atendimento da aprendizagem escolar.

PARTE I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 O MODELO BIOECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O modelo bioecológico do desenvolvimento proposto por Bronfenbrenner é o aporte teórico metodológico eleito deste estudo. Por se tratar de um campo teórico cujos conceitos não são tão conhecidos, optou-se por apresentar os princípios centrais da concepção de desenvolvimento nesta teoria para favorecer a compreensão do conceito de resiliência.

Na opinião de Yunes (2001), Yunes e Szymanski (2001), a abordagem teórica que auxilia na compreensão da complexidade do fenômeno da resiliência é a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner que considera a interação dinâmica entre aspectos individuais e ambientais.

Bronfenbrenner (1996) destaca o ambiente ecológico como um conjunto de estruturas que se encaixam como na analogia às bonecas russas, ou seja, como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte, de maneira circunscrita e sistêmica.

Nesse sentido, a resiliência, aqui entendida, se constrói a partir das interações do sujeito, nos diferentes domínios; portanto, enfatiza-se que “trata-se de um fenômeno complexo, atrelado à interdependência entre os múltiplos contextos com os quais o sujeito interage de forma direta ou indireta e sobre o qual incidem diferentes visões” (SILVA; ELSEN; LACHARITÉ, 2003, p.148). Nessa linha de raciocínio, a resiliência se revela como um processo que se inscreve em um contexto específico e se reconstrói ao longo do tempo.

Como caracteriza Poletto (2007, p.18):

[...] por isso faz-se necessária uma análise ecológica, a fim de investigar a maneira como as pessoas percebem e enfrentam as adversidades, decorrente dos processos proximais, bem como a influência do contexto e do tempo que estão vivendo.

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner considera a importância de observar o indivíduo e suas interações nos diferentes contextos e sistemas. Na perspectiva dessa teoria, ao estudar o desenvolvimento contextualizado, entende-se melhor a resiliência, pois, segundo Poletto e Koller (2006, p. 29):

[...] enfatizam-se as peculiaridades desenvolvimentais experienciadas pelos indivíduos que se desenvolvem em determinado contexto e não os déficits encontrados quando relacionados comparativamente com outros indivíduos que vivem em contextos culturalmente esperados.

Narvaz e Koller (2004), Morais e Koller (2004) corroboram a ideia de localizar a resiliência no modelo bioecológico do desenvolvimento humano (PPCT) que destaca a interação de quatro núcleos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento consiste em um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo por meio de múltiplas relações (BRONFENBRENNER, 1996; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005). Convém elucidar essa relação a partir de Bronfenbrenner (1996, p.18):

Primeiro, a pessoa em desenvolvimento não é considerada meramente como uma tábula rasa sobre a qual o meio ambiente provoca seu impacto, mas como uma entidade em crescimento, dinâmica, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura. Segundo, uma vez que o meio ambiente também exerce sua influencia, exigindo um processo de acomodação mútua, a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada como bidirecional, isto é, caracterizada por reciprocidade.

O teórico explica ainda que essa interação recíproca não se limita a um ambiente único e imediato, mas envolve interconexões e influências externas oriundas de ambientes mais amplos e que ocorrem ao longo do ciclo de vida da pessoa.

Bronfenbrenner (1996) descreve o princípio fundamental dessa interação que para ele é a unidade mínima de interação interpessoal chamada de díade, ou seja, um sistema de duas pessoas. Existe uma díade observacional, na qual o indivíduo mantém uma observação cuidadosa e detalhada do que o outro está fazendo, e uma díade conjunta, que acontece sempre que os dois participantes se percebem fazendo alguma coisa juntos; porém, não necessariamente realizando a mesma atividade, mas ações complementares.

A díade contém três propriedades que importam em sua definição. A primeira diz respeito à reciprocidade e representa as influências mútuas entre as pessoas que participam de uma atividade. Isto quer dizer que aquilo que A faz, influencia B e vice-versa. Essa reciprocidade motiva os participantes dessa relação não só a perseverarem, mas também a se engajarem em padrões de atividades mais complexos.

A segunda propriedade refere-se ao equilíbrio de poder, no qual há a possibilidade de um dos participantes ser mais influente que o outro em determinado tempo, atividade ou ambiente, mesmo que a relação seja recíproca. Entretanto, o equilíbrio de poder sugere uma situação ideal para a aprendizagem quando ele se altera em favor da pessoa em desenvolvimento, por exemplo, quando a criança, dentro de seu ambiente, recebe a oportunidade de exercer controle sobre determinada situação de sua vida.

A terceira propriedade da díade demonstra que é possível estabelecer uma relação afetiva dentro da interação diádica e os afetos podem ser positivos, negativos, mútuos ou complementares. Essas relações interpessoais recíprocas, baseadas no afeto e equilíbrio de poder promovem um desenvolvimento saudável (BRONFENBRENNER, 1996; KREBS, 1995; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005; POLETTO, 2011).

As relações afetivas são facilitadoras de outro tipo de relação entre duas pessoas - díade primária - o tipo mais duradouro de relação interpessoal, pois continua existindo para os participantes, mesmo quando eles não estão juntos (KREBS, 1995).

Nesta perspectiva teórica, é na família que ocorrem as primeiras díades que conduzem ao desenvolvimento e ao processo de socialização. A família é a fonte mais rica de experimentos naturais que impactam o desenvolvimento dos sistemas, pois nelas ocorrem as primeiras atividades, papéis e interações experienciadas pela pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996; KOLLER, 1999; ANTONI; KOLLER, 2000; SIQUEIRA, 2006; PALUDO, 2008).

As relações diretas e as influências mútuas entre as pessoas que fazem parte da díade são chamadas de efeitos de primeira ordem, por exemplo, o vínculo afetivo entre mãe e criança. Indiretamente os membros dessa díade podem ser influenciados por outras pessoas, o que produz efeitos de segunda ordem, que tanto podem inibir como facilitar a interação e os padrões de atividades em desenvolvimento (por exemplo, a relação dos casais afetando os filhos, o impacto da mídia, etc). É importante comentar que o interesse de Bronfenbrenner pelos mecanismos relacionados aos processos interacionais foi estudar aqueles que ele chamou de engenharia do desenvolvimento humano, denominados processos proximais (BRONFENBRENNER, 1996; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005).

Cabe salientar que serão apresentadas as definições do modelo PPCT em separado, para que se organize didaticamente o texto; todavia, a compreensão dos mesmos requer uma visão dinâmica de ordem simultânea e interdependente, pois cada um dos componentes do modelo deve ser entendido a partir das interligações e relações funcionais com os demais.

1.1 PROCESSO

O Processo é um elemento integrante do modelo bioecológico de aspecto central, já que abrange formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente imediato, denominados processos proximais que operam ao longo de toda a vida do indivíduo e produzem resultados evolutivos no desenvolvimento. Podemos dizer que os processos proximais são os tipos de atividades do dia-a-dia em que as pessoas se engajam (YUNES, 2001; NARVAZ; KOLLER, 2004; COPETTI; KREBS, 2004; MORAIS; KOLLER, 2004; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005).

É preciso considerar ainda, conforme Ceconello (2003), Ceconello e Koller (2004), Poletto (2011), que os processos proximais são processos de interação recíproca da pessoa com outras pessoas, objetos e símbolos presentes no seu ambiente imediato e que levam ao desenvolvimento.

Ao que cabe a Bronfenbrenner (2011, p.46) elucidar:

A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais produzem o desenvolvimento, variando sistematicamente como uma função articulada de características da pessoa em desenvolvimento (incluindo a herança genética); do contexto (tanto imediato com o mais remoto) no qual os processos ocorrem da natureza dos resultados desenvolvimentais esperados; e das continuidades e de mudanças que ocorrem ao longo do tempo durante o ciclo de vida e do tempo histórico em que a pessoa está vivendo.

Diante disso, a interação da pessoa com o meio é bidirecional², ou seja, caracterizada por reciprocidade. Os resultados evolutivos são compreendidos a partir da pessoa em desenvolvimento. Levam em conta suas características

² A noção de bidirecionalidade, “assegura a interdependência e a influência mútua entre o indivíduo e o seu ambiente, de maneira a permitir a compreensão dos efeitos e dos mecanismos que atuam de forma sistêmica entre os processos evolutivos”, sendo essa noção de bidirecionalidade que assegura o processo de trocas recíprocas “de A para B e de B para A”, defendida por Bronfenbrenner (POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005, p. 76 e 77).

genéticas e aquelas que foram construídas na interação com o ambiente. Na opinião de Diniz e Koller (2010), o processo proximal mobiliza as características individuais da pessoa em desenvolvimento, bem como do ambiente no qual ela está inserida e do tempo em que os processos proximais ocorrem. Conforme Polonia, Dessen e Silva (2005); Poletto (2011), os processos proximais funcionam como mecanismo primário de produção do desenvolvimento.

Cecconello (2003), Cassol e Antoni (2006), Morais e Koller (2004), Poletto (2007, 2011), em seus estudos apoiados em Bronfenbrenner e Morris (1998), explicam que os processos proximais podem produzir dois tipos de efeitos, sendo eles: competência e disfunção. O primeiro relaciona-se à aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidade da pessoa para conduzir seu próprio comportamento e o segundo se refere à manifestação recorrente de dificuldades em manter o controle do comportamento.

Quando o efeito é de competência, o impacto no desenvolvimento será maior em ambientes favoráveis e quando ocorre disfunção, o seu impacto será maior em ambientes desfavoráveis e desorganizados. No entanto, a exposição aos processos proximais pode variar ao longo de cinco dimensões: duração do período de contato; frequência do contato ao longo do tempo; interrupção, ou seja, se a exposição acontece em uma base regular ou é frequentemente interrompida; tempo da interação e intensidade e vigor do contato (CECCONELLO, 2003).

Dessa forma, além das características da pessoa e do ambiente no qual ela vive, os resultados evolutivos passam a ser vistos a partir da frequência do intervalo de tempo durante o qual ela foi exposta ao processo proximal e ao ambiente onde ele aconteceu (Bronfenbrenner; Evans, 2000 apud CECCONELLO, 2003).

Complementando, Poletto e Koller (2008), embasadas em Bronfenbrenner e Morris (1998), trazem à tona que os processos proximais podem determinar as trajetórias de vida da pessoa, de maneira a inibir ou incentivar a expressão de competências nas esferas cognitiva, social e afetiva. Nessa mesma linha de pensamento, as autoras esclarecem que esses processos representam as formas de interação que operam como substrato das atividades conjuntas, dos papéis e relações estabelecidas rotineiramente (entre crianças/cuidadores e professores, por exemplo).

Outra questão importante relacionada ao estudo do processo faz menção aos significados atribuídos pela pessoa em desenvolvimento às suas diversas experiências, visto que eles influenciam a maneira como a pessoa age ou reage ao ambiente. O processo envolve o acompanhamento do movimento das ações realizadas e significadas. Então, nessa configuração, os significados, juntamente com outros mecanismos de interação, constituem os denominados processos proximais (ALVES, 2004; SANTANA; KOLLER, 2004; LISBOA; KOLLER, 2004; HABIGZANG et al., 2004).

1.2 PESSOA

Contempla-se nesta análise outro elemento do modelo bioecológico que é a pessoa, entendendo que suas características são produtoras e produto do desenvolvimento. Dentre essas características, há três tipos que influenciam a direção e a força dos processos proximais e constituem os atributos pessoais: disposição, recursos e demandas (CECCONELLO; KOLLER, 2004; BRONFENBRENNER, 2011).

As disposições tanto podem colocar os processos proximais em movimento e sustentar sua operação, como interferir ativamente, retardar ou até impedir sua ocorrência. Por exemplo, características como a curiosidade e responsividade podem promover o desenvolvimento, enquanto características como impulsividade, distração e baixo nível de auto-eficácia, retardam o desenvolvimento.

Os recursos envolvem experiências, habilidades, conhecimentos adquiridos e as capacidades da pessoa que se desenvolvem no tempo e que são necessárias para o funcionamento eficaz dos processos proximais em determinado estágio de desenvolvimento.

As demandas são atributos pessoais inatos, como por exemplo: gênero, etnia, temperamento, capazes de estimular ou inibir reações do ambiente social, favorecendo ou não o desenvolvimento dos processos proximais. O conjunto dessas características deve ser entendido como inerentes à pessoa e nenhuma delas exerce influência no desenvolvimento, de forma isolada (YUNES, 2001; COPETTI; KREBS, 2004; HABIGZANG et al., 2004; SANTANA; KOLLER, 2004; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005; POLETTO; KOLLER, 2006).

Conforme Morais (2009, p.25), estas características referem-se tanto às “herdadas geneticamente quanto àquelas pessoais desenvolvidas ao longo do ciclo vital da pessoa e da sua relação com o ambiente social”, daí a premissa de se analisar a pessoa, dentro do modelo bioecológico, a partir de suas características biopsicológicas e daquelas construídas na interação com o ambiente. Copetti e Krebs (2004, p.72), ao analisarem as propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico, complementam que cada uma dessas características está “intrincadamente envolvida e encontra os seus significados e mais profundas expressões em ambientes particulares, dos quais a família é o principal exemplo”.

Em Bronfenbrenner (2011) os três tipos de características da pessoa são incorporados também na definição de microsistema, envolvendo as características de outros que participam do processo de desenvolvimento da pessoa com regularidade e durante longos períodos de tempo, como por exemplo: pais, parentes mais próximos, melhores amigos. No item discorre-se acerca do conceito de contexto neste campo teórico.

1.3 CONTEXTO

O terceiro elemento do modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1996) é o contexto que, por sua vez, é analisado pela interação de quatro níveis ambientais interdependentes, sendo eles: microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, concebido como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, como citado anteriormente, os quais serão definidos a seguir.

No nível mais interno do desenvolvimento, está o ambiente mais imediato da pessoa que pode ser a família, escola, sala de aula, grupo de amigos, áreas de lazer, denominado microsistema e dentro do qual ocorrem as interações face a face (BRITO, 1999; BOROWSKY, 2002; ANTONI; BARONE; KOLLER, 2006).

Concordando com isso Bronfenbrenner (1996, p. 18 -19) destaca:

Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas. Um ambiente é um local onde as pessoas podem facilmente interagir face a face – casa, creche, *playground* e assim por diante. Os fatores de atividade, papel e relação interpessoal constituem os elementos, ou blocos construtores, do microsistema.

É importante dizer que as atividades, os papéis e as relações interpessoais são diferentes e específicas em cada ambiente e para cada pessoa, como por exemplo, uma criança que assume papel de filho caçula em casa assume outro papel na escola. Além disso, mesmo que as atividades de uma pessoa estejam restritas ao ambiente imediato, elas podem se tornar mais complexas diante de outro elemento do microsistema por conta das relações com outras pessoas. Esse processo é constituído pelas “atividades molares”, que são entendidas como formas de comportamentos percebidos de significado ou intenção pelos participantes do ambiente.

O conceito de papel abrange as expectativas de como uma pessoa que ocupa determinada posição na sociedade deve agir em relação aos outros, bem como as expectativas de como os outros devem agir em relação àquela pessoa. As relações interpessoais ocorrem quando as pessoas compartilham atividades em um dado ambiente (BRONFENBRENNER, 1996; KREBS, 1995; BOROWSKY, 2002; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005).

Dessa forma, as atividades, os papéis e relações interpessoais experimentadas pela pessoa em desenvolvimento constituem elementos deste microsistema. Aqui, o termo experienciado é usado para indicar que as características do ambiente não são apenas as suas propriedades objetivas, mas também o modo como as pessoas percebem e atribuem significado a essas propriedades naquele ambiente (BRONFENBRENNER, 1996; KREBS, 1995; CECCONELLO; KOLLER, 2004). Bronfenbrenner (1996) ainda ressalta que: “[...] os aspectos do meio ambiente mais importante na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação” (p.19).

É justo mencionar o destaque de Bronfenbrenner (1996) a respeito da influência da concepção fenomenológica de Kurt Lewin em sua obra. Desta relação, o autor assume que o ambiente mais relevante para o entendimento do desenvolvimento não é a realidade conforme ela se apresenta no mundo objetivo, mas como ela é percebida pelos seres humanos que interagem dentro do ambiente. Diante disso, destaca “a impossibilidade de compreender este comportamento unicamente a partir das propriedades objetivas de um meio ambiente, sem referência ao seu significado para as pessoas do ambiente” (BRONFENBRENNER, 1996, p.20).

Contudo, o ambiente ecológico se estende muito além da situação imediata, envolvendo o mesossistema, que se refere ao vínculo formado a partir da interação entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa participa diretamente (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; BRITO, 1999; HABIGZANG et al., 2004; CASSOL; ANTONI, 2006). Entretanto não supõe interação face a face como é o caso do microsistema. Refere-se às relações produzidas a partir das interações face a face em cada microsistema, conforme Bronfenbrenner (1996, p.21):

Um mesossistema inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social.

Em outras palavras, Koller e Santana (2004), Borowsky (2008) definem que o mesossistema consiste no conjunto de microsistemas que uma pessoa frequenta e as inter-relações estabelecidas por eles. Koller e Poletto (2008), Poletto (2011) expressam ainda que o mesossistema é ampliado sempre que uma pessoa passa a frequentar um novo ambiente. Portanto, a escola pode ser estudada como microsistema quando são discutidas as interações que nela ocorrem e pode ser compreendida no mesossistema quando se busca entender as interações advindas desse microsistema somadas às interações advindas de outro microsistema, tal como a família.

Assim compreendido, o mesossistema é definido por quatro tipos de interligações entre os microsistemas:

- a) participação multiambiental, isto é, quando a mesma pessoa compartilha atividades em mais de um contexto ocorrendo uma relação de primeira ordem entre os diversos contextos em que participa e no qual se cria um vínculo primário. Há também os vínculos suplementares, ou seja, quando outra pessoa participa dos mesmos dois ambientes (por exemplo, os pais da criança na reunião escolar);
- b) ligação indireta, que indica quando a mesma pessoa não participa diretamente de ambos os ambientes, mas essa relação é garantida por uma terceira pessoa que funciona como vínculo intermediário (por exemplo, quando a professora toma

conhecimento do sucesso do aluno através do irmão que estuda na mesma escola);

- c) comunicações entre ambientes que ocorrem quando as mensagens são transmitidas de um ambiente para outro através de telefonemas, conversas ou comunicados impressos, com a intenção de trocar informações entre as redes dos dois ambientes;
- d) conhecimento interambiente, que diz respeito às informações, experiências ou expectativas de um ambiente em relação ao outro e que são oriundas de fontes distintas de comunicação (como por exemplo, quando a família responsabiliza a escola pelo sucesso ou fracasso da criança e vice-versa) (BRONFENBRENNER, 1996; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005). Assim, o modo como determinada questão assume significado à pessoa está impregnado pelas possíveis interações nos distintos ambientes dos quais ela participa diretamente.

O exossistema refere-se ao ambiente no qual a pessoa não participa diretamente, mas nele ocorrem eventos que afetam ou são afetados pelo ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 1996; MORAIS, 2005, 2009).

De modo que é o próprio Bronfenbrenner (2011, p. 114-115) lembra:

O exossistema, que engloba os vínculos e os processos que ocorrem entre dois ou mais contextos, pelo menos um deles não contém ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas nele ocorrem eventos que influenciam os processos dentro de outros contatos imediatos que contém essa pessoa (p. ex., no caso da criança, a relação entre sua casa e o local de trabalhos dos pais, para os pais, a relação entre a escola e o grupo de amigos do bairro.

Nessa linha de raciocínio, Brito (1999), Koller e Santana (2004); Borowsky (2008) mencionam que o exossistema envolve ambientes nos quais o sujeito não está presente, mas os eventos que neles ocorrem influenciam indiretamente o desenvolvimento e delimitam o que acontece no ambiente mais próximo.

Por último cita-se o macrossistema, no qual ocorrem as manifestações de ideológicas e de organização de instituições sociais em uma cultura. Para Bronfenbrenner (1996, p.21) a cultura, subcultura, as macroinstituições,

como o governo federal e as políticas públicas, representam fenômenos do macrossistema:

O macrossistema se refere a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso-, e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências.

Conforme Yunes (2001), Koller e Santana (2004), Poletto (2007), Morais e Koller (2004), Morais (2005, 2009), o macrossistema é o sistema mais distante do indivíduo e se refere ao conjunto de culturas, ideologias, valores, normas e crenças, que perpassam as formas de organização social e que influenciam o desenvolvimento da pessoa. Yunes (2001), por sua vez, cita exemplos de situações e acontecimentos históricos que definem a comunidade onde os outros três sistemas estão inseridos e que podem afetá-los, como é o caso de estereótipos e preconceitos de determinadas sociedades, períodos de grave situação econômica dos países e a globalização.

Esse conjunto de crenças e valores do macrossistema perpassa todos os outros três níveis da ecologia do desenvolvimento humano, de acordo com Ceconello (2003, p.16): “a cultura na qual os pais foram educados, os valores e as crenças transmitidos por suas famílias de origem, bem como a sociedade atual onde eles vivem, interferem na maneira como eles educam seus filhos”.

Morais (2009, p.26) lembra que a partir da compreensão dos quatro níveis do contexto é preciso entender que:

O ambiente ecológico é concebido, portanto, como se estendendo além da situação imediata que afeta diretamente a pessoa em desenvolvimento, os objetos e símbolos aos quais ela responde ou as pessoas com quem interage face a face. É dada igual importância às conexões entre outras pessoas presentes no ambiente (tanto imediato quanto mais remoto), à natureza desses vínculos e à sua influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento.

Portanto, olhar ecologicamente o desenvolvimento possibilita dirigir a atenção não só para a pessoa e os ambientes imediatos dos quais ela participa diretamente, mas considerar suas interações com os ambientes mais distantes dos quais ela participa indiretamente (MORAIS; KOLLER, 2004; POLETTTO, 2007).

Permeando os níveis do contexto humano durante todo o período de vida estão as transições ecológicas que ocorrem sempre que há mobilidade ou

movimentação entre os microsistemas, por exemplo, quando a criança começa a ampliar suas relações, para além da família. Diz-se que os processos desenvolvimentais da pessoa são influenciados por essa transição e que por ser ecológica é abrangente, integradora e exigem o exercício de novos papéis, específicos para cada contexto. A combinação desses fatores tem implicações efetivas nos processos evolutivos da pessoa, que tanto podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento, dependendo da forma que ocorrem (BRONFENBRENNER, 1996; CECONELLO; KOLLER, 2000; SANTANA; KOLLER, 2004; YUNES; MIRANDA; CUELLO, 2004; LISBOA; KOLLER, 2004; HABIGZANG et al., 2004; POLONIA; DESSEN; SILVA, 2005; POLETTO, 2011).

Outro importante elemento a ser considerado é o tempo que atua marcando as continuidades e descontinuidades que ocorrem ao longo da vida, em que os processos proximais ocorrem. Esse é o tema do próximo item.

1.4 TEMPO

Ao analisar o elemento tempo, interessa focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos presentes na sua vida, tanto os mais próximos, que fazem parte do cotidiano, quanto os mais distantes, que fazem parte da história de vida (NARVAZ; KOLLER, 2004; POLETTO, 2007; BOROWSKY, 2008). Considerando esse elemento à luz da teoria bioecológica, para Prati et al. (2008), o tempo exerce influência natural no desenvolvimento humano e é elemento fundamental na análise e constituição dos processos proximais.

Na formulação mais atual da teoria, “o tempo pode ser entendido como um sistema integrado, denominado cronossistema o qual possui três esferas; microtempo, mesotempo e macrotempo” (MORAIS, 2009, p. 26). O microtempo refere-se à continuidade e à descontinuidade dentro dos episódios contínuos do processo proximal; o mesotempo reporta-se à periodicidade dos episódios do processo proximal, considerando intervalos amplos como dias e semanas. Por fim, o macrotempo focaliza as expectativas e eventos em constantes mudanças no âmbito da sociedade, através de gerações e como afetam e são afetados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida (SANTOS, 2006; POLETTO; KOLLER, 2008; NEIVA-SILVA; ALVES; KOLLER, 2004; HABIGZANG et al., 2004).

Como exemplo de microtempo, Poletto e Koller (2008) mencionam o tempo de duração das relações estabelecidas entre as crianças e seus pares ou família e afirmam ainda que: “O modelo bioecológico condiciona a efetividade dos processos proximais à ocorrência de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, em uma base de tempo regular” (POLETTTO; KOLLER, 2008, p.407).

Em relação ao mesotempo, podem-se evidenciar as rotinas, o estabelecimento de organização disciplinar, percepção de horários. No caso do macrotempo, Neiva-Silva, Alves e Koller (2004), reportando-se ao estudo com adolescentes em situação de rua, citam a história vivenciada pelos sujeitos em desenvolvimento e suas expectativas em relação ao futuro, mostrando que o sentido dado ao tempo em cada grupo pode ser diferente.

Por fim, a análise do tempo dentro destes três níveis (micro, meso e macrotempo) deve focalizar a pessoa em relação aos acontecimentos de sua vida, desde os mais próximos até os mais distantes, como grandes acontecimentos históricos (CECCONELLO, 2003). A dimensão tempo representa um núcleo de análise que possui suas particularidades, como elencamos acima, mas seus processos estão sempre em interação dinâmica e integrada da pessoa, processo e contexto (NEIVA-SILVA; ALVES; KOLLER, 2004). Além disso, a flexibilidade e permeabilidade dos sistemas ecológicos são importantes para a promoção de resiliência (PALUDO; KOLLER, 2005; POLETTTO; KOLLER, 2008).

A concepção de desenvolvimento no modelo bioecológico revela também a preocupação sobre as significações que o sujeito faz acerca do seu ambiente. Para Moraes (2005, 2009), a ênfase na experiência e percepção do indivíduo sobre seu ambiente e de sua influência sobre o desenvolvimento é uma característica importante desse modelo teórico. Há uma valorização dos significados atribuídos pela pessoa em desenvolvimento às suas diversas experiências, uma vez que eles influenciam a maneira como a pessoa age, levando em conta que essa afirmação se aplica às dimensões: pessoa, processo, contexto e tempo.

Há que se levar em conta que, na visão de Poletto e Koller (2006), também são enfatizadas as peculiaridades das experiências vivenciadas pelo indivíduo em determinado contexto e não as diferenças encontradas na comparação com outros indivíduos que vivem contextos culturalmente desejáveis e esperados. Assim sendo, os significados atribuídos pela pessoa às vivências é ressaltado e a

resiliência refere-se às significações apresentadas pela pessoa como um processo e não como um conjunto de atributos do indivíduo comparado a outros.

Na condição de processo, a resiliência implica em uma rede de fenômenos articulados entre si estruturada ao longo da vida e em diferentes contextos (cultural, afetivo, social). Nesta perspectiva, o ambiente e seus componentes fazem parte do fenômeno em processo e compreendem a relação entre o contexto e as características da pessoa em desenvolvimento conforme discutem Benetti e Crepaldi (2012). São essas diferenças que importam para este estudo e, ao estudar o desenvolvimento contextualizado, a teoria bioecológica permite que a resiliência seja melhor entendida.

2 RESILIÊNCIA NA PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA

Para compreender o constructo resiliência, no enfoque da psicologia, e em especial no modelo bioecológico do desenvolvimento humano, opta-se por apresentar a origem e definição desse conceito na área para então evidenciar como são compreendidas as inter-relações do indivíduo com o seu ambiente no campo teórico eleito para respaldar as considerações deste estudo.

Convém apresentar a definição do termo, tendo em vista que este não é um termo usual aos profissionais da área da educação, psicologia e sociologia. Especificamente no Brasil, a palavra resiliência e seus significados ainda permanecem desconhecidos para a maioria das pessoas, embora o termo se encontre presente na literatura não científica ou autoajuda e sua compreensão, a partir de estudos e pesquisas científicos, ainda se restrinja a um grupo limitado de pessoas de alguns círculos acadêmicos (YUNES, 2001, 2006; LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006; GARCIA; YUNES, 2006).

Com relação ao significado da palavra, destaca-se sua origem latina com “o termo *resiliens* que significa saltar, voltar, ser impelido” (FAJARDO; MINAYO; MOREIRA, 2010, p.762), “a palavra *resilio* denota retornar a um estado anterior (OLIVEIRA et al., 2008, p. 755). Aponta-se também a definição do dicionário de língua inglesa que traz a palavra resiliente como o adjetivo de uma substância que é “capaz de saltar de volta para a forma ou a posição anterior quando a pressão é removida”³ (LONGMAN, 1998, p.1133). No dicionário de língua portuguesa lê-se a definição da área da física, segundo a qual resiliência é a “propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica” e no sentido figurado aponta que é a “capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou mudanças” (HOUAISS, 2009, p. 1651). Tavares (2001, p.46) refere-se ainda à “etimologia da palavra *resilio* de *re+salio* “ser elástico”.

Conforme Yunes e Szymanski (2001), o uso da palavra resiliência nas ciências humanas vem acontecendo há poucos anos, sendo que no Brasil é mais comum a utilização da palavra por profissionais da física e engenharia, por exemplo, quando esta se refere à resistência de materiais. Citando Silva Jr. (1972,

³ Resilient/adj (of a substance) able to spring back to the former shape or position when pressure is removed: Rubber is more resilient than wood.

p.15), as autoras esclarecem que resiliência de um material refere-se “a energia de deformação máxima que ele é capaz de armazenar sem sofrer deformações permanentes”.

Em outras palavras, e ainda apresentando conceitos oriundos da engenharia, Yunes (2006, p.49) enfatiza que “resiliência refere-se à capacidade de um material absorver energia sem sofrer deformação plástica ou permanente”. Poletto, Wagner e Koller (2004), Poletto e Koller (2006), exemplificam o conceito como material elástico que após sofrer uma tensão, volta ao formato inicial.

Com a preocupação de elucidar o conceito, Tavares (2001, p. 45-46) o apresenta a partir de três pontos de vista, sendo eles o físico, o médico e o psicológico:

[...] do ponto de vista físico e mecânico resiliência é a qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, à pressão que lhe permite voltar, sempre que forçado ou violentado, à sua forma ou posição inicial. [...] Em medicina, por exemplo, resiliência seria a capacidade de um sujeito resistir a uma doença, a uma infecção, a uma intervenção, por si próprio ou com a ajuda de medicamentos. [...] Do ponto de vista da psicologia e da sociologia, trata-se também de uma qualidade, de uma capacidade de as pessoas pessoalmente ou em grupo resistirem a situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial.

Como construto psicológico, a resiliência não é um conceito tão preciso quanto da física, “consideradas a complexidade e a multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos”, como explicam Yunes e Szymanski (2001, p. 16), e alertam que o termo deve ser utilizado com cautela dentro da psicologia. Contudo, como lembram Poletto e Koller (2006); Rachman (2008), o estudo da resiliência vem ganhando espaço em muitas pesquisas, mais recentemente.

Na área da psicologia, o termo resiliência foi primeiramente associado à invulnerabilidade e invencibilidade, passando a ser desenvolvidas pesquisas com foco no indivíduo. Porém, de acordo com Barlach (2005), Yunes (2006), Yunes (2006a), convém clarear a ideia de resiliência associada à invulnerabilidade, destacando que esta definição foi logo reformulada, já que o indivíduo não sai ileso de uma determinada situação adversa como pressupõe a crença na invulnerabilidade do sujeito. Pinheiro (2004), citando Yunes (2002), concorda com essa premissa de que há reflexos do vivido pelo sujeito, mostrando que resiliência não se confunde com invulnerabilidade, pois não se trata de resistência absoluta às adversidades, mas um fenômeno que procura explicar os

processos de superação de adversidades, mesmo reconhecendo que somos afetados por elas.

Conforme Koller (1999, p. 2):

Uma pessoa em desenvolvimento, que sofre um estressor, não volta à forma original, porque a experiência do evento se soma às suas experiências anteriores. Este diferencial desvela-se após a retirada do estressor. Se a pessoa for frágil, ficará mais vulnerável, se for mais forte e contar com fatores de proteção, mostrará sua resiliência.

Para Barbosa (2011, p. 18), “falar de resiliência é falar da capacidade que o ser humano tem de superar situações adversas, de encontrar recursos para emergir e quem sabe ainda sair fortalecido dessas experiências”, comentando ainda que os estudos nessa área procuram compreender como as pessoas (da primeira infância à velhice) são capazes de superar adversidades, apesar de viverem em situações de risco como, por exemplo, em condições de pobreza ou violência familiar.

Nas diversas tentativas de interpretações do conceito de resiliência, a maior parte das definições são variações da mesma expressão utilizada por Barbosa (2011), designando-a como a capacidade humana para enfrentar experiências de adversidade, podendo ser fortalecido ou transformado por essas experiências. A partir disso, compreende-se que a resiliência é efetiva para a promoção da saúde mental e emocional e não apenas para enfrentar adversidades (GROTBERG, 2005; MELILLO; ESTAMATTI; CUESTAS, 2005).

No campo da psicologia, a resiliência se apresentou associada aos estudos sobre o desenvolvimento humano sadio e positivo. Trata-se da perspectiva da psicologia positiva a qual busca o entendimento dos processos e fatores que proporcionam o desenvolvimento psicológico sadio (BARLACH, 2005; POLETTTO; KOLLER, 2006; YUNES, 2006; PALUDO; KOLLER, 2006; LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006; PALUDO, 2008; REBEIRO, 2012).

A Psicologia Positiva surge como uma ciência que procura romper com o viés da psicologia centrada na compreensão e tratamento de patologias, para trazer novas possibilidades de compreensão de fenômenos psicológicos, tais como felicidade, otimismo, altruísmo, esperança, dentre outras virtudes, enfim, focalizando potencialidades e qualidades humanas (YUNES, 2006; PALUDO; KOLLER, 2006; POLETTTO, 2007).

A preocupação da Psicologia Positiva é fortalecer competências ao invés de corrigir deficiências ou fragilidades, através do estudo das condições e processos que contribuem para o desenvolvimento saudável das pessoas, grupos e instituições. Nesse sentido, torna-se importante a discussão do fenômeno da resiliência, uma vez que salienta os aspectos saudáveis do desenvolvimento humano e se configura como um recurso psicológico produzido pelas emoções positivas (PALUDO; KOLLER, 2006; POLETO, 2007). De acordo com essa perspectiva, “é possível supor que os indivíduos são capazes de superar uma situação adversa ou estressante e que apresentam, em algum momento de suas vidas, emoções positivas que os ajudam a construir processos de resiliência” (PALUDO; KOLLER, 2006, p. 77).

O termo resiliência assume outra conceituação na ótica da psicologia junguiana, com referência à mobilização de símbolos com alta intensidade que ocorre diante de uma situação adversa, muitas vezes caracterizada como trauma e, portanto, relaciona-se ao potencial curativo do *self*. Para essa teoria, a relação íntima e profunda da consciência com o símbolo resulta a ampliação da personalidade, a individuação. Logo, o processo de individuação é uma jornada heroica, assim como cada desafio que a vida apresenta ao indivíduo e que se tornará produtor de resiliência (ARAÚJO, 2011; ARMANDO, 2011; BORBA, 2011).

O vínculo com a vida dá suporte à pessoa nos momentos de sofrimento, sendo que este vínculo está ligado ao amor à vida e ao amor a si mesmo. Neste campo teórico, o amor a si mesmo é construído ao longo do desenvolvimento, através das experiências de vida e das interações com o ambiente das pessoas e das situações. Em qualquer momento da vida um fator importante é a autoestima e a noção de se sentir querido, o que dá segurança à interação com os outros e garante o amor a si mesmo e o vínculo com a vida (ARAÚJO, 2011). De acordo com Araújo (2006 apud CHEQUINI, 2011), a autoestima valorizada pode ser a base para que se instale o processo de resiliência.

Ainda que Piaget não tenha voltado seus estudos para a compreensão da resiliência, Oliveira e Macedo (2011) apresentam a possibilidade de pensá-la à luz da teoria piagetiana. Os autores se apropriam dos pressupostos da teoria da equilibração e evidenciam que o processo de resiliência estaria relacionado às regulações necessárias para o retorno do equilíbrio perdido durante a perturbação ou ainda na reequilibração que implica uma transformação diante do

novo. Sob esse enfoque, o sujeito não tem aprioristicamente traços resilientes ou não, mas constrói estratégias de enfrentamento que não existiam nem na situação em si e nem no meio, mas que foram desencadeadas nas construções relativas às interações provocadas pelo desequilíbrio.

Para essa perspectiva, a resiliência ancora-se no conceito de adaptação formulado por Piaget, não apenas no sentido de estar adaptado ao meio e sim no entendimento de um processo adaptativo que permite descrever progressos do conhecimento construídos a partir de elementos do contexto específico (OLIVEIRA; MACEDO, 2011). Apoiadas nessa perspectiva teórica, Ribeiro (2012) e Carvalho (2013) ilustram que a resiliência revela o agrupamento de condições protetivas para lidar com as situações e não como característica própria ao indivíduo e aplicável a todos os contextos nos quais ele interage. Já os conflitos cognitivos são possibilidades de crescimento por meio da interação, uma vez que engendram problemas a serem solucionados, dessa forma, não são risco nem proteção, mas cooperam para a construção de respostas resilientes ao problema ou desafio proposto.

Na literatura a conceituação do termo resiliência, além do encontrado em bases teóricas definidas, como as que foram apresentadas até aqui, nota-se que alguns autores ao conceituar o termo, contrapõem-se ao seu entendimento inicial. Opta-se pelo conceito trazido por alguns desses trabalhos que adotam como pressuposto a noção de processo, de sistema e, portanto, de negação da resiliência como atributo fixo do indivíduo.

Ao que Yunes (2006 a, p.226) apresenta como sendo:

O agrupamento destas reflexões tem nos levado a tratar do construto de resiliência como condição humana que se manifesta por um conjunto de processos ou sistemas que são “possibilitadores do enfrentamento de dificuldades”. Tais sistemas e possibilidades podem expressar-se das mais diferentes formas a depender do equilíbrio/desequilíbrio entre as condições de risco e proteção que permeiam a vida e o ecossistema de indivíduos, grupos e comunidades.

Cyrułnik (2001, p. 125), que coordena o observatório internacional dos estudos de resiliência na França, define resiliência metaforicamente como “a arte de navegar nas torrentes”. Abordando a ideia de processo, analisa a resiliência como um caminho a percorrer, ou ainda, um conjunto de fenômenos harmonizados que se desenvolve ao longo da vida do sujeito num contexto afetivo, social e cultural.

Resiliência não é a cura contra o sofrimento, nem um estado adquirido e imutável, por isso nada tem a ver com invulnerabilidade, mas está associada à disposição de recursos internos afetivos e externos, sociais e culturais que ajudam o sujeito a prosseguir. Portanto, nesse processo, a cada ato, a cada palavra, o desenvolvimento é inscrito no ambiente e descrita a sua história em uma cultura (CYRULNIK, 2001).

Áspera (2007), Sequeira (2009), Araújo (2011) apoiando-se em Cyrulnik (2002, 2004) definem resiliência como a capacidade do ser humano para se desenvolver apesar da adversidade ou estresse causado por algum trauma. Trata-se de um processo de superação e transformação que é resultado da interação entre aspectos individuais, contexto social, quantidade e qualidade dos acontecimentos no decorrer da vida e os fatores de proteção presentes na família e no meio social.

Ao mostrar como o conceito vem sendo estruturado nas pesquisas realizadas no campo da psicologia a partir da década de 90, Araújo (2011, p.8) comenta que “a resiliência passou a ser considerada como um constructo multidimensional e multideterminado, devendo ser entendida com um produto de múltiplos níveis sistêmicos ao longo do tempo”, deixando de ser confundida com um traço da personalidade.

Rachman (2008, p. 38) complementa dizendo que “o foco sai dos traços individuais para serem compreendidos à luz do enfoque ecológico e do desenvolvimento”.

Não se pode deixar de citar Pesce et al. (2004, p.135), quando afirmam que:

Compreende-se a resiliência como o conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo em um ambiente não sadio. Este processo resulta da combinação entre os atributos da criança ou jovem e seu ambiente familiar, social e cultural.

Neste conceito, há que se apontar também para a compreensão da palavra processo, que por si só exclui traços individuais e a concepção de resiliência como uma variável psicológica isolada em si mesma, deixando clara a noção de um fenômeno decorrente da interação entre o indivíduo e seu meio, envolvendo a combinação de vários fatores (BENETTI; CREPALDI, 2012; INFANTE, 2005;

GARCIA; YUNES, 2006; POLETTO, 2007; SANTOS, 2006; ÁSPERA, 2007; OLIVEIRA, et al., 2008; RODRIGUEZ, 2008).

Conforme Áspera (2007) e Rodriguez (2008), a noção de processo descarta a concepção de resiliência como atributo pessoal e incorpora a ideia de que há outros elementos como a família, escola, comunidade e sociedade que devem prover recursos para que haja o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Infante (2005), o processo de adaptação resiliente não é responsabilidade única do indivíduo, mas de toda a ecologia que o rodeia. Dessa forma, o desenvolvimento humano fica circunscrito ao contexto específico, o que sugere que para melhor compreender o processo de resiliência do sujeito é necessário considerar seu ambiente e cultura.

Infante (2005, p.25) revela:

Os níveis que formam o marco ecológico são: o individual, o familiar, o comunitário (vinculado aos serviços sociais), e o cultural (vinculados aos valores sociais). Ao decifrar esses processos dinâmicos de interação entre os diferentes níveis do modelo ecológico, poder-se-á entender melhor o processo imerso na resiliência.

Benetti e Crepaldi (2012) ressaltam que na psicologia o conceito de resiliência tem evoluído, partindo de uma ideia de resiliência como traço de personalidade para uma ideia que inclui contextos relacionais envolvendo a família e as redes sociais de amizade e parentesco da comunidade primária, e ainda as redes sociais mais amplas que envolvem a comunidade secundária (postos de saúde, associações de bairro, entre outros). As autoras destacam que nessa perspectiva, a família e as gerações que a constituíram (transgeracionalidade) influenciam o contexto promotor da resiliência e do desenvolvimento humano.

Pode-se acrescentar a esse conceito o que diz Barbosa (2011, p. 21):

A resiliência é um processo dinâmico, constituído por fatores internos e externos que, em interação com o risco, tornam possível lidar com situações adversas. Sendo os fatores internos relacionados com os aspectos biológicos e psicológicos em mútua interação; e os fatores externos relacionados com as características do contexto familiar e social.

Para exemplificar esse movimento no delineamento do conceito, Yunes e Szymanski (2001) destacam pesquisadores que nessa construção fizeram menção às várias temáticas, dentre outras a questão do risco, vulnerabilidade,

estresse, *coping*⁴, competência e proteção. Poletto e Koller (2006) também fazem menção a essas pesquisas e destacam Michael Rutter (1970) e sua discussão acerca da combinação de vários eventos estressores para a definição do conceito de resiliência e não um único fator apenas. Portanto, ela “não pode ser vista como um atributo fixo do indivíduo, e se as circunstâncias mudam a resiliência se altera” (Rutter, 1987, p. 317 apud POLETTTO; KOLLER, 2006, p.24) e nesse sentido os referidos autores anotam:

[...] a resiliência só pode ser vista como um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que acontece em dado período, juntamente a certas combinações benéficas de atributos da criança, de sua família, do ambiente social e cultural. Dessa forma, todos os processos psicossociais que subjazem o desenvolvimento saudável podem envolver-se na resiliência.

Ao descrever o processo histórico de elaboração do conceito de resiliência, Infante (2005, p. 25) apresenta a definição do termo como “um processo dinâmico em que as influências do ambiente e do indivíduo se interatuam numa relação recíproca, que permite à pessoa se adaptar, apesar da diversidade”.

Tomando por base essa perspectiva, é possível entender melhor os processos dinâmicos de interação entre os diferentes níveis propostos pelo modelo bioecológico, segundo o qual o desenvolvimento é influenciado pela interação da pessoa com o meio e sua capacidade de descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades, bem como suas percepções encontradas diante da situação de risco (INFANTE, 2005; GARCIA; YUNES, 2006; ÁSPERA, 2007).

Yunes (2006a, p.234) reflete:

A literatura atual sobre resiliência aponta para outros discursos que focam processo, percepções, análise de categorias e sentidos obtidos por elementos qualitativos de relatos de experiências de vida. Tais narrativas têm sido compreendidas na ótica sistêmica, ecológica e de desenvolvimento [...].

A compreensão do conceito, a partir desse ponto de vista, leva a observar a interrelação dos aspectos individuais com os ambientais, permitindo a superação de uma visão de resiliência que enfoca as características individuais e

⁴ O conceito de *coping* também está diretamente ligado à resiliência, sendo que este caracteriza-se como o conjunto de estratégias utilizadas para a adaptação de circunstâncias adversas pelas pessoas (ANGST, 2009, p. 255).

classificatórias dos indivíduos em “resilientes ou não-resilientes”, para pensá-la pela via do contexto, seja este familiar ou do mundo social.

Para Yunes (2001), a amplitude do modelo bioecológico de desenvolvimento (PPCT), e a ênfase colocada na complexidade e poder das interações entre organismo-ambiente, são consideradas ideais para auxiliar na compreensão das questões referentes a risco, proteção e resiliência. Posto isto, passa-se a discorrer sobre a definição do processo de resiliência a partir da compreensão da interação entre o indivíduo e o ambiente que implica na compreensão da dinâmica dos fatores de risco e proteção.

2.1 PROCESSOS DE RISCO E DE PROTEÇÃO

Risco e proteção, portanto, são processos que contribuem para o desenvolvimento da resiliência e isso implica dizer que ela não é inata, mas pode ser promovida ao longo do ciclo vital (OLIVEIRA et al., 2008; BENETTI; CREPALDI, 2012).

Afirma Ceconello (2003, p. 25) que “resiliência se refere a comportamentos adaptados em resposta a fatores de risco” e diante desta ideia procura-se entender primeiramente tais fatores, pois não se pode falar em resiliência sem fazer referência às experiências que oferecem riscos crescentes ao desenvolvimento, uma vez que eles estão associados à resiliência. Eles relacionam-se a toda sorte de eventos negativos de vida e aumentam a probabilidade do indivíduo apresentar problemas físicos, psicológicos e sociais (POLETTTO; KOLLER, 2006).

De acordo com Morais e Koller (2004); Poletto, Wagner e Koller (2004), Costa e Assis (2006), o risco não pode ser visto como uma categoria *a priori*, mas como um processo, ou seja, não se pode atribuir como risco uma determinada situação sem entender os mecanismos que o influenciam e o ligam às suas consequências. A resiliência, por sua vez, se refere a processos que não eliminam o risco, mas operam na presença deste, ou ainda, encorajam o indivíduo a se engajar efetivamente na situação e sair fortalecido da mesma. Segundo Morais (2009, p.38), “o risco não é considerado *per se*, mas a partir da sua relação com variáveis chamadas protetoras. Tais variáveis atuam como antagonistas à emergência dos problemas que foram precipitados pelos fatores de risco”.

Tavares (2001), Sapienza e Pedromonico (2005), Áspera (2007) e Rachman (2008), ao descreverem sobre o dinamismo do conceito de risco, explicam que não é possível falar de relação causa-efeito quando se trata de riscos, mas de identificar processos que influenciam o que liga o risco à consequência em um determinado ponto da história do indivíduo, pois os mecanismos de risco envolvem uma rede complexa de acontecimentos anteriores e posteriores ao evento-chave.

Isso quer dizer que risco não pode ser visto estaticamente, eles estão ligados às características individuais do sujeito, mas também às características ambientais, que como citam Poletto e Koller (2006, p.33), “incluem eventos estressores de vida, apoio social e características familiares e culturais”.

Também Paludo e Koller (2005, p.187):

Entre os fatores de risco individuais encontram-se características como gênero, problemas genéticos, carência de habilidades sociais, intelectuais e características psicológicas limitadas, e os fatores de risco ambientais caracterizam-se por eventos de vida estressantes, ausência de apoio social e afetivo e o baixo nível sócio econômico.

Diante do exposto, a visão do conceito de risco tem sofrido mudanças, pois se tradicionalmente tem sido concebido como um fator que predisponha resultados negativos, atualmente o risco passa a ser uma variável vinculada ao resultado provocado, entendendo que uma variável provoca resultados diferentes para a mesma pessoa em momentos diferentes do seu desenvolvimento, tornando necessário atentar para o fato de que o que vem a ser uma situação adversa varia de um indivíduo para outro, admitindo ainda a implicação do social (PALUDO; KOLLER, 2005; RACHMAN, 2008).

A evidência de que alguns eventos da vida se constituirão ou não em risco dependerá da forma com que eles são percebidos pela pessoa, uma vez que a relação dela com eventos estressores passam por distintos graus de ocorrência, intensidade, frequência e severidade. Isso quer dizer que as experiências, os processos psicológicos e características individuais dependem do contexto em que a criança ou o jovem estão inseridos, isto é, sua rede de apoio. (POLETTTO; KOLLER, 2008).

Com base nesse argumento, Poletto e Koller (2008, p.410) acrescentam que:

Ao realizar análises sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de risco, é importante levar em consideração as características dos contextos dos quais essas crianças participam direta ou indiretamente, e as relações que estabelecem nesses ambientes. Além disso, deve-se entender em que momento desenvolvimental esta criança ou adolescente está, e quais são suas características individuais, para verificar suas fragilidades e potencialidades.

Mesmo estando a resiliência atrelada à presença de uma condição adversa, é preciso considerar que no contexto no qual os indivíduos estão inseridos e se desenvolvem, podem ser encontrados outros fatores que podem agir como agentes protetivos, que acabam por atenuar os efeitos nocivos do risco e promover a construção da resiliência (BENETTI; CREPALDI, 2012).

Portanto, ao vincular resiliência e risco é preciso primeiramente distinguir indicadores de risco e mecanismos de risco, e em seguida esclarecer que a resiliência não se refere ao fato de se evitar uma experiência de risco, mas implica dizer que os mecanismos de risco podem operar de diferentes maneiras em diferentes períodos do desenvolvimento, pois o que é risco numa determinada situação não o é em outra (TAVARES, 2001; SANTOS, 2006; NEIVA-SILVA; ALVES; KOLLER, 2004, RACHMAN, 2008).

Os fatores de proteção, por sua vez, têm a função de interagir com os eventos estressores da vida e acionar processos que possibilitem melhorar a adaptação e a saúde emocional (POLETTTO; KOLLER, 2008). Eles explicam como diferentes indivíduos, submetidos às mesmas condições adversas, alcançam resultados desenvolvimentais diferentes (MORAIS, 2009).

É na presença do risco que se encontra a ação dos fatores protetivos e estes, por sua vez, têm a função de modificar a resposta do indivíduo em situações adversas. Rutter (1985 apud YUNES, 2001, p. 38) esclarece que os “fatores de proteção correspondem às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas individuais a determinados riscos de desadaptação”.

Sapienza e Pedromonico (2005, p.214) comentam que os fatores protetivos podem estar relacionados “à personalidade da criança, à família, às experiências de aprendizagem, à exposição reduzida ao risco e às experiências compensadoras proporcionadas, por exemplo, por um ambiente escolar favorável”.

Na perspectiva de Poletto e Koller (2006, p. 35), a proteção não elimina o risco, mas encoraja o indivíduo a se engajar numa situação de risco e “o que ocorre é uma mudança na maneira como os indivíduos enfrentam as situações

em suas vidas, principalmente, quando submetidos a circunstâncias estressantes”. Dessa forma, a condição de risco é prioritariamente um fator para se pensar em resultados resilientes, pois a resiliência surge como um comportamento adaptado, em resposta a uma situação de risco vivenciada pelo sujeito.

Daí a importância dos fatores de proteção e sua contribuição para o estudo da resiliência. “Os fatores de proteção tem relação com a maneira como as pessoas encaram as dificuldades da vida e como dão significado às circunstâncias estressantes ou desvantajosas” (OLIVEIRA et al., 2008, p.764).

Não se pode, porém, comparar fatores de proteção com condições de baixo risco e para isso é preciso ter claro que um fator de proteção não pode se constituir necessariamente num acontecimento agradável. Os fatores protetivos podem não ter efeito na ausência de uma situação estressora, bem como não são apenas experiências, mas referem-se também a qualidades do indivíduo, sendo que similarmente ao conceito de risco é possível se referir não apenas a fatores, mas a processo ou mecanismos de proteção (TAVARES, 2001; POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004; ÁSPERA, 2007; RACHMAN, 2008).

Para falar destes mecanismos de proteção é bom citar Tavares (2001, p.39):

Falar em mecanismos de proteção implica uma abordagem de processos por meio dos quais diferentes fatores interagem entre si ao longo do tempo alteram a trajetória do indivíduo. Como produto final desses processos de proteção terá o conceito de resiliência e a combinação desses fatores pode apresentar um impacto maior no desenvolvimento mediante um efeito cumulativo da interação entre os mesmos.

Sendo assim, de acordo com Áspera (2007), Poletto e Koller (2008), os fatores de proteção também devem ser abordados como processos, nos quais diferentes fatos interagem entre si e alteram a trajetória da pessoa, produzindo fortalecimento ao risco. Deste modo, risco e proteção não podem ser vistos como algo estático, mas como fatores que integram o ecossistema da pessoa em processo de resiliência e, logo, são mutáveis por natureza.

Os fatores de risco e de proteção, por sua vez, devem ser estudados dentro do contexto de vida do indivíduo, pois o que é risco para um pode não ser para outro. Assim, para reconhecer os fatores e seus efeitos, é necessário avaliar as diferentes variáveis presentes no contexto de vida da pessoa (SANTOS, 2006; POLETTO; KOLLER, 2006, 2008). Acrescenta-se a essa ideia que fatores de risco e

proteção não podem ser vistos como categorias dicotômicas, uma vez que elas dependem do significado atribuído pelo sujeito que está vivendo a situação, do mesmo modo que o mais importante não é saber qual o meio social em que o sujeito está inserido, mas qual a forma do sujeito perceber e significar esse espaço (BARLACH, 2005, RACHMAN, 2008).

Trazendo evidências dessa compreensão, Poletto e Koller (2008) citam o exemplo de crianças que vivem em contextos de rua ou abrigo e que, apesar de serem ambientes definidos a priori como de risco, também possuem certa organização que favorece o desenvolvimento. O espaço da rua, por exemplo, não é o mais seguro para o desenvolvimento da criança, mas pode ter certa coesão ecológica quando as crianças compartilham o alimento que conseguem, formam laços afetivos e sabem buscar auxílio quando uma delas está doente. Para Cecconello (2003, p. 25-26), outro exemplo seria a pobreza, que pode atuar como risco de modo distinto para famílias a depender dos fatores que moderem seus efeitos, por essa razão eles enfatizam que:

A pobreza é considerada pela literatura como um fator de risco potencial para o desenvolvimento das pessoas, no entanto, se puderem contar com fatores de proteção, como coesão familiar e rede de apoio social, elas podem não apresentar conseqüências negativas.

Cecconello (2003) esclarece que o risco passa a ser percebido, então, como uma variável vinculada diretamente ao resultado provocado. Fatores de risco e proteção estão em constante interação, na qual o segundo reduz o impacto do primeiro. Partindo dessa compreensão, observamos que um fator se movimenta em função do outro, e por isso não se pode falar em resiliência se ambos os fatores não coexistirem numa dada situação.

É possível comungar com a opinião de Oliveira e Macedo (2011) ao discordarem da cisão entre mecanismo de risco e proteção e enfatizarem as relações intersistêmicas próprias à vida, ao processo de desenvolvimento e até mesmo às aprendizagens escolares.

Os processos de proteção, por sua vez, “têm a característica essencial de provocar uma modificação catalítica da resposta do indivíduo aos processos de risco” e, dessa forma, os mecanismos de proteção que um indivíduo

dispõe internamente ou capta do meio em que vive são considerados elementos essenciais para a compreensão da resiliência (PESCE et al., 2004, p.137).

Conforme foi discutido anteriormente, na perspectiva bioecológica, o desenvolvimento é entendido como um envolvimento dinâmico entre o homem e o ambiente e entre os aspectos desse ambiente que devem ser considerados para a compreensão dos processos adaptativos dos indivíduos. No curso de suas vidas encontram-se os fatores de proteção e de risco, que podem tanto proteger o indivíduo de eventos estressantes como levá-los a desencadear patologias (CECCONELLO; KOLLER, 2000). Os fatores de proteção estão interagindo o tempo todo com os fatores de risco e são eles que possuem características potenciais na promoção de resiliência.

Pesce et al. (2004) também comunicam a ideia de que o risco é um processo e ao considerar que as experiências de vida negativas são inevitáveis a qualquer indivíduo, o que se sobressai é o nível de exposição e dos limites individuais de cada um. Sendo assim, é a percepção do indivíduo, sua interpretação e sentido atribuído ao evento estressor que o classificará como condição de estresse.

Nesse viés de discussão, a resiliência é resultante de uma tessitura que envolve as adversidades e o processo de significação delas, o que implica reconhecer fatores de risco e de proteção presentes na produção de sentido para o que foi vivido pela pessoa (CECONELLO, 2003; SANTANA; KOLLER, 2004; BARLACH, 2005; ÁSPERA, 2007; RACHAMN, 2008; SEQUEIRA, 2009). É interessante reconhecer que o sentido atribuído pela pessoa a qualquer evento envolve as produções possíveis a partir dos vínculos que estabeleceu nos microssistemas envolvidos nesse processo constituindo o mesossistema.

Nesse sentido, a história de vida do indivíduo, o processo de interpretação e a busca do sentido por parte do sujeito devem ser levados em conta nas pesquisas em resiliência para se captar a complexidade do fenômeno (LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006; SANTOS; DELL'AGLIO, 2006; OLIVEIRA et al., 2008, RACHMAN, 2008).

Libório, Castro e Coêlho (2006, p. 102), apoiando-se nos estudos de Yunes (2001), enfatizam a “importância de se reconhecer a percepção que o sujeito faz da situação em que se encontra sua interpretação do evento estressor e o sentido a ele atribuído”. Um exemplo dado por Áspera (2007, p.48), citando Cyrulnik

(2004), é o da dor, ressaltando que “não é a dor em si, mas o significado que ela adquire, a depender tanto do contexto cultural quanto da história da pessoa, que atribui sentido ao episódio doloroso e modifica o que é experimentado”. Para Cyrulnik (2001, p.147), “o efeito provocado por uma causa depende da sua significação”.

Portanto, na trajetória de vida, o modo como cada sujeito significa suas vivências nos diferentes sistemas nos quais está envolvido, influencia na resiliência do indivíduo, ou seja, nas estratégias de enfrentamento diante das situações adversas.

2.2 O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO COMO COMPONENTE DA RESILIÊNCIA

Este estudo compreende que as significações se expressam por meio de uma trama e que nela não se deve priorizar somente o desenvolvimento do sujeito (aluno), mas também o desenvolvimento do outro (professor/família), presente no processo educacional e familiar, além de compreender a pessoa num contexto integrado mais amplo de uma sociedade e considerar o sistema linguístico, as relações da pessoa e, portanto, as significações.

Por isso Bronfenbrenner (2011, p.26-27) esclarece que

Nessa expansão da definição de microssistema é a inclusão das interações da pessoa não somente com outras pessoas neste nível do sistema ecológico, mas também com mundo dos símbolos e da linguagem (o sistema semiótico)

É através das relações sociais que a subjetividade da pessoa é constituída. A dinâmica que a pessoa mantém com o meio favorece a construção de significados e de conhecimentos.

A partir de Barlach (2005), situa-se o fenômeno da resiliência que prevê a existência de uma subjetividade que pressupõe um indivíduo capaz de valorizar suas experiências.

A este respeito Barlach (2005, p. 67) esclarece que:

O indivíduo ou grupo capaz de encontrar qualidade de vida em meio ao que é considerado socialmente ruim ou prejudicial é aquele capaz de atribuição de significado, de valoração, de criação de soluções onde aparentemente não existem (BARLACH, 2005, p. 67).

Com isso não se pretende afirmar que o modo como o sujeito pensa a realidade é ou não resiliente, ou que o sujeito é ou não uma pessoa resiliente. Justamente por reconhecer uma trama de significados que se entrelaçam, a resiliência pode ser alterada continuamente, o que impede a avaliação da pessoa quanto a ser ou não resiliente.

É importante reconhecer que os mecanismos de risco e proteção interatuam simultaneamente no conjunto de significados produzidos pelo sujeito. Assim, ainda que o “desejável” social, moralmente ou do ponto de vista do sujeito não seja o que se revela, é possível reconhecer o processo de resiliência desencadeado ora prevalecendo risco, ora prevalecendo fatores protetivos, em correlação de forças e é este processo que constitui as possibilidades da subjetivação do sujeito.

Considerando-se a capacidade do sujeito de criar sentido ao que é vivido num determinado contexto, sugere-se uma atuação recíproca entre contexto e pessoa, com respaldo na teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1996, 2011). Este referencial teórico dá suporte à premissa de que as experiências vivenciadas no meio não incluem apenas suas condições objetivas, mas também o modo como essas experiências são subjetivadas pelas pessoas que vivem nesse ambiente. Portanto o que importa para o comportamento e o desenvolvimento da pessoa é o modo como o ambiente é percebido e não apenas conforme ele poderia existir na realidade objetiva.

Convém destacar que nessa relação, pessoa e meio se constroem e se transformam mutuamente, pois se de um lado as características do meio restringem ou abrem possibilidades aos comportamentos das pessoas, por outro as próprias pessoas, sendo partes constitutivas do meio, ora submetem-se, ou contrapõem-se aos limites e possibilidade que este lhes coloca (ÁSPERA, 2007).

Nesse sentido, o significado atribuído pelo indivíduo às adversidades assume importância nas pesquisas, tornando-se a reflexão e a interpretação dos fatos características fundamentais para a compreensão dos mecanismos de risco e proteção e, por conseguinte, dos processos resilientes (PINHEIRO, 2004).

Por meio dessa linha de raciocínio o ser humano deve ser compreendido “tanto nas dimensões sociais e culturais, quanto naquelas relativas ao seu processo de significação e representação de sua realidade, sendo estas dimensões integradas e interrelacionadas” (ALVES, 2004, p.121).

A construção de significados e sentidos sobre o que se vê, se sente e se deseja, implica em vivenciar uma rede de relações. É nessa rede que são construídas as significações e é com esse entendimento que a resiliência é relacionada à rede de significações.

É possível estabelecer aproximações da resiliência e da teoria bioecológica com a perspectiva metodológica da rede de significações cujos princípios embasam a concepção de significados, na medida em que esta, segundo Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004) compreendem o desenvolvimento humano como processo concebido ao longo do ciclo vital por meio das múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em seu contexto social e cultural.

Ao descreverem o conceito de rede de significações, as autoras indicam interlocução teórica com Bronfenbrenner. “Em função de diversas questões conceituais que têm emergido durante a construção da perspectiva, a interlocução teórica vem se ampliando, passando a abranger autores de orientações mais variadas, tanto da Psicologia do Desenvolvimento como Social” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p.23).

Portanto, busca-se fazer um recorte de discussão sobre a rede de significações, a partir de suas aproximações com o campo teórico adotado na presente pesquisa.

A orientação dessa perspectiva por uma visão ecológica e sistêmica se põe em evidência quando Rossetti-Ferreira (2006, p.39) explicam os “processos de transformação das pessoas em interação e dos contextos, ao longo do tempo e das situações”.

Assim ilustra Rossetti-Ferreira (2006, p. 39):

Concebemos tais processos como se dando nas e por meio das múltiplas interações estabelecidas, em uma teia de relações significativas, em contextos social e culturalmente organizados, em que pessoas e contextos se constituem reciprocamente, imersos em uma malha de elementos de natureza semiótica.

Nessa perspectiva também há a preocupação em compreender o desenvolvimento humano a partir de quatro elementos que podemos associar ao modelo PPCT, são eles: campos interativos dialógicos, a pessoa, os contextos, as múltiplas dimensões temporais.

Os campos interativos dialógicos referem-se às relações com o outro, construídas dialogicamente, sendo a díade bebê-outro a primeira delas. Dessa forma, as relações sociais são consideradas “motores” do desenvolvimento. Desde os primeiros anos de vida, elas são construídas a partir das interações que são entendidas como ações partilhadas e interdependentes, que se estabelecem através da coordenação de papéis dentro de contextos específicos. Ao agirem, as pessoas transformam seus parceiros de interação e são por eles transformados (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004). Esse primeiro elemento pode ser associado ao conceito de Processo Proximal que envolve as interações entre a pessoa e o ambiente imediato, ao longo do ciclo da vida, através do qual o desenvolvimento humano toma lugar mediante os processos de interação recíproca. O princípio fundamental dessa interação também é a díade, sendo a díade mãe-bebê a primeira do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996, 2011).

A pessoa é entendida a partir de uma perspectiva interacional e no paradigma de interdependência, portanto, refere-se ao indissociável processo de construção pessoa-meio. Nesse sentido, “as características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas”; isso significa o processo de construção das identidades pessoais e se dá no interjogo de relações com o outro, sendo que “o outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 25). Alertam as autoras que as características e os atributos de uma pessoa são resultados de um processo de construção cultural.

Entre os autores que discutem o desenvolvimento a partir da teoria bioecológica Yunes (2001), Copetti e Krebs (2004), Habigzang et al. (2004), Santana e Koller (2004), Poletto e Koller (2006), Polonia, Dessen e Silva (2005), Morais (2009), Bronfenbrenner (2011) as características da pessoa também não são vistas de forma isolada, elas se referem tanto às características biopsicológicas quanto as que são construídas na interação com o ambiente, portanto as características da pessoa funcionam como um produtor indireto e como produto do desenvolvimento.

Os contextos, na perspectiva da rede de significações, são constituídos pelo ambiente físico e social, levando em conta sua estrutura organizacional, além se serem guiados por regras e funções. Definem e são

definidos pelas características das pessoas que o frequentam, pelos papéis sociais e formas de coordenação de papéis, contribuindo para a construção das relações pessoais, afetivas e de poder entre os seus participantes. Isso significa que pessoa e meio se constroem e se transformam dialeticamente, portanto, não se pode pensar o contexto sem considerar as pessoas que dele participam e as interações que nele se estabelecem, pois contexto e pessoa se constituem reciprocamente (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

O mesmo acontece na teoria bioecológica, a pessoa estabelece relação não apenas com o ambiente imediato, mas também com ambientes mais distantes dos quais ela participa. Nesse modelo teórico, as relações entre o sujeito ativo ocorrem em um contexto que também é ativo no processo de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; MORAIS; KOLLER, 2004; POLETTI, 2007).

É importante frisar que, de acordo com Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004), os processos de interação, na perspectiva da rede de significações, se coadunam com as ideias de Bronfenbrenner (1996), pois revelam uma articulação entre os níveis micro e macro sociais, o que podemos comparar aos diferentes sistemas que formam o contexto na perspectiva bioecológica.

Neste entendimento, Rossetti-Ferreira (2006, p. 41) esclarece que:

A metáfora de rede nos possibilita: (1) pensar o desenvolvimento não de modo linear e de uma só pessoa, mas de todos os participantes e da situação recíproca e interativa que se estabelece entre eles; (2) considerar os vários níveis de ambientes interligados entre si, próximo ao que propõe Bronfenbrenner (1986); (3) apreender de forma sistematizada o processo de significação e de produção de sentidos nas interações situadas.

Por último, as múltiplas dimensões temporais explicam que os processos de desenvolvimento devem ser analisados no lugar e momento em que ocorrem, pois todo acontecimento é situado em um contexto espaço-temporal. O tempo aqui é organizado em quatro tempos que se encontram intimamente interligados: o tempo presente, que envolve as situações do aqui-agora e constitui as relações interpessoais e práticas discursivas que se dão em um tempo e lugar presentes; o tempo vivido, que envolve os processos de socialização, sendo compartilhadas por parentes e amigos que passaram por experiências e contextos similares; o tempo histórico, que é socialmente construído durante longos períodos

em uma determinada sociedade e finalmente o tempo prospectivo, que integra as expectativas individuais e coletivas, proposições e metas, mas que de certa forma delimitam e/ou impulsionam as ações e interações presentes (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

No modelo bioecológico, o tempo é uma propriedade que marca as continuidades e descontinuidades que ocorrem ao longo da vida, por isso a análise da pessoa em relação aos acontecimentos de sua vida deve focalizar tantos os eventos mais próximos quanto os mais distantes. Semelhante à organização definida anteriormente pela perspectiva da rede de significações, nessa teoria, o tempo possui três esferas: o micro, meso e macrotempo.

A compreensão dos tópicos abordados esclarece o caráter complexo do processo de desenvolvimento humano e nos leva a apreender ainda que “a articulação dos diferentes elementos é entendida como estruturando um universo semiótico, promovendo a emergência de um conjunto de significados e sentidos possíveis de serem atribuídos à situação” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 28). Dessa forma, as autoras entendem que os significados e sentidos adquirem maior relevância conforme o momento, o contexto e as características das pessoas em interação.

Sendo assim, afirma-se que neste estudo, resiliência é entendida como um processo ligado à capacidade do ser humano de produzir significações ao que é por ele vivido num determinado contexto. Nessa perspectiva, resiliência não se refere a juízo de valor ou julgamento do certo e do errado. Assim, ainda que para o enfrentamento das adversidades as estratégias empregadas pelo sujeito não possam ser compreendidas como corretas do ponto de vista moral e social, por exemplo, não se pode afirmar que não haja resiliência nestas estratégias eleitas pelo sujeito. Por outro lado não se pode desconsiderar a necessidade de promover correspondência entre as estratégias empregadas pelo sujeito e a necessidade de adequação aos modos tidos como eficazes no convívio social, inclusive para evitar sofrimento ou dano aos processos desenvolvimentais. Em suma, é preciso ter sempre em foco a necessidade de balanço ou equilíbrio entre mecanismos de risco e de proteção e, desse modo, promover resiliência implicará oportunizar situações em que o desequilíbrio nesses fatores seja priorizado.

3 A RESILIÊNCIA DISCUTIDA NOS ESTUDOS TEÓRICOS BRASILEIROS A PARTIR DOS MICROSSISTEMAS FAMÍLIA E ESCOLA

Esta análise apresentará relatos de pesquisas brasileiras apoiados no modelo teórico de Bronfenbrenner que discutiram família, escola e resiliência tendo em vista que os dados deste estudo são relativos às possibilidades de interação ocorridas no mesossistema que integra família e escola, no que concerne ao significado produzido acerca do não aprender.

3.1 FAMÍLIA

Para entender como a família participa na promoção da resiliência é preciso discutir seu conceito e organização/constituição. São várias as definições de família presentes nas pesquisas, como mostram Yunes (2001) e Poletto (2011), porém serão destacadas aquelas que concebem a família de modo consoante ao nosso estudo.

Pontua-se a questão da constituição familiar que leva em conta a qualidade de suas inter-relações e não sua estrutura apenas. Conforme Cassol e Antoni (2006) existe uma conotação normativa na qual se idealiza um modelo familiar de origem burguesa no qual a família é composta por pai, mãe e filho. No entanto, o mundo familiar real aparece com uma variedade de formas de organização estrutural e de crenças, valores e práticas que constituem as diferentes famílias em seu desenvolvimento.

De acordo com Dessen e Braz (2005, p.127):

As transformações ocorridas nas sociedades industrializadas, principalmente a partir de meados do século XX, provocaram alterações na estrutura e na dinâmica das relações familiares, contribuindo efetivamente para a concepção contemporânea de família.

É sobre esse mundo familiar real e contemporâneo lança-se o olhar e para contando com o recente trabalho de Carvalho (2012), no qual elaborou um balanço tendencial de pesquisas brasileiras, que discutiram resiliência de 1996 a 2012, e uma das categorias que a autora elegeu foi justamente resiliência em famílias. Foram encontrados vinte e um estudos no total, e dentre tais estudos

elencou-se aqueles embasados na perspectiva teórica de Bronfenbrenner (1996), o que reduz para dezesseis os estudos a serem abordados na sequência.

No esforço de trazer conceitos e definições de família e as mudanças que ocorreram na sua estrutura, encontra-se em Antoni (2000) o fato de que no Brasil nas últimas décadas, as alterações na estrutura familiar sucederam devido ao aumento do número de divórcios, pais solteiros, recasados e adotivos, dentre outros formatos de vinculação parental. Neste estudo, apresenta-se o termo família com base em conceitos advindos da antropologia, sociologia e psicologia.

Quanto às definições antropológicas, o foco de interesse está na estrutura das relações, ou seja, o grau a natureza do parentesco (pais e filhos, marido e esposa, entre irmãos). Com relação às definições sociológicas, o foco é quanto à configuração familiar que pode ser: família nuclear, composta por pai, mãe, irmãos e irmãs; ou família de procriação formada pela pessoa, seu marido ou esposa, filhos, dentre outras configurações. No que se refere às definições psicológicas, o que está em foco é o grupo familiar como um conjunto de relações. A autora continua definindo que a família é um sistema aberto e em transformação, afirmando que os papéis tradicionais dos pais, por exemplo, em uma família, estão em processo de mudança.

A pesquisa de Szymanski (1992; 1994; 1997) é mencionada para definir dois modelos de família: a “pensada” e a “vívda”. A família pensada é aquela derivada do modelo nuclear burguês em que predomina a estrutura do pai, mãe e filhos, e a família vívda emerge com a multiplicidade de estruturas e formas de relação, mas que predomina uma ligação afetiva e de cuidado duradouros entre os integrantes.

Importa entender esse conceito de “família vívda”, por ser esta um convite ao estudo da resiliência, já que esse construto está relacionado ao significado que o sujeito atribui ao vívido. Pesquisas como as de Cecconello (2003), Antoni (2005), Brito (2006), Vasconcelos (2006) e Silva (2007), também nos auxiliam nessa compreensão, apresentada a seguir.

Em pesquisa que analisou processos de resiliência e vulnerabilidade em três famílias: uma família nuclear, uma família reconstruída e uma família uniparental, Cecconello (2003) traz a definição de família como o primeiro ambiente frequentado pelas crianças e no qual se inicia o processo de socialização, pois através da interação com os pais a criança aprende padrões de relacionamento e

desenvolve características e habilidades importantes para a convivência em outros ambientes. Cita a teoria dos sistemas ecológicos para analisar não somente as relações que ocorrem dentro da família, mas propor a análise do microsistema familiar em relação a outros microsistemas, bem como em relação ao meso, exo e macrosistema, no qual ela está inserida. A autora também expõe as mudanças na construção da família e dos papéis dentro deste contexto que estão historicamente se alterando.

Ceconello (2003) também se apoia nos estudos de Szymanski (1992; 1997) para falar sobre o modelo de família “pensada” e família “vivida”, evidenciando que as pessoas ficam divididas entre seus modos de viver em família (família vivida) e o modelo idealizado pela sociedade (família pensada), emergindo um sentimento calcado na responsabilidade social e psicológica atribuída à família pelo desenvolvimento saudável da criança e também na culpa que recai sobre ela quando este desenvolvimento apresenta falhas.

Percebe-se a importância de destacar essa culpabilização da família pelo insucesso de seus membros e, para isso, apresentamos a pesquisa de Yunes (2001) e Yunes e Szymanski (2003), com a pretensão de desmistificar a questão da resiliência como atributo fixo e classificatório de famílias resilientes ou não.

Nesses estudos, o significado de família desestruturada se expressou nos relatos das profissionais pelas alusões feitas ao funcionamento de famílias na composição de um modelo não-nuclear, o que mostrou que essa análise, sob a perspectiva da abordagem de Bronfenbrenner (1996), desponta desvinculada do restante dos sistemas ecológicos, já que enfoca apenas a família de baixa renda como um microsistema fechado e carregado de adjetivos negativos como desestrutura, desorganização e incompetência. A questão revelada aqui é a culpabilização da família pobre para os problemas, dificuldades e insucessos ou pela própria condição de pobreza, não considerando os aspectos do meso, exo e macrosistema (YUNES, 2001).

Yunes, Garcia e Albuquerque (2007) chamam a atenção para estudos sobre famílias de baixa renda cujos aspectos não saudáveis são frequentemente enfocados, buscando compreender os mecanismos que levam a essas crenças pessimistas sobre essas famílias. As autoras consideram que as condições econômicas e sociais podem afetar o desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos, porém isso não pode ser considerado regra, pois muitas

vezes alguns grupos desenvolvem processos e mecanismos que garantem sua sobrevivência em meios adversos. Nesse sentido, pode-se dizer que famílias que vivem situações de risco podem desenvolver fatores de proteção que evoquem um desenvolvimento saudável. As autoras afirmam que o desenvolvimento das relações/interações se dá em contato com os demais sistemas ecológicos que definem o ecossistema familiar.

Antoni (2005, p. 17) apresenta o conceito de que a família, na perspectiva da teoria bioecológica do desenvolvimento humano, “é um sistema sócio-cultural aberto e em transformação” e nela ocorrem trocas constantes, não só nas díades intrafamiliares, por exemplo, mãe-filho, como também nas extrafamiliares, como por exemplo, a sociedade na qual está inserida. Interessa-nos considerar as duas dimensões básicas descritas por Antoni (2005) acerca da organização da estrutura familiar, são elas coesão e hierarquia. A primeira definida como proximidade afetiva envolve relações de amizade e de pertencimento ao grupo. A segunda tem sido definida como estrutura de poder, que envolve influência, controle e adaptabilidade. A coesão está relacionada ao desenvolvimento saudável e bem estar psicossocial dos membros da família; enquanto que a hierarquia está ligada ao controle e poder decisório, tanto nos eventos cotidianos, quanto em situações adversas.

É importante ressaltar, segundo a autora, que a coesão e hierarquia são constructos estudados pela teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Os quatro núcleos que estão inter-relacionados dinamicamente: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo (PPCT) proposto pela teoria, possibilitam conhecer os aspectos que envolvem o funcionamento familiar. Citando Bronfenbrenner (1996), Antoni (2005) menciona que tanto o impacto de uma díade, quanto outras estruturas interpessoais mais complexas, como a família, estão relacionadas à reciprocidade, ao equilíbrio de poder e à relação afetiva presente nas interações. Nessa visão bioecológica, a família pode ainda funcionar como unidade, ou seja, como uma pequena sociedade particular e, ao mesmo tempo, como um sistema social, pois realiza a mediação entre a pessoa e a sociedade, o que favorece a socialização de seus membros, por isso a necessidade de olhar o desenvolvimento humano no contexto, identificando os aspectos que fazem parte dos sistemas aos quais a família pertence.

Nesse viés, cita-se Brito (2006), cujo estudo teve por objetivo analisar criticamente a adequação de alguns modelos teóricos para estudar o estresse de famílias na vida cotidiana. Para ele, nas últimas décadas é crescente o número de investigações sistêmicas que se concentram mais nos processos e na abordagem ecológica do que na forma padrão de família. Em seu texto destaca as mudanças na estrutura familiar, considerando o processo de desestruturação na família nuclear e o surgimento de novos arranjos familiares.

Colabora com essa perspectiva o estudo de Vasconcelos (2006), que além de descrever as mudanças que vêm ocorrendo na organização da família, as define como uma unidade particular, um organismo em funcionamento, mas também como um sistema que faz parte de outros sistemas mais amplos que é a sociedade, a cultura. Além de fazer parte desse sistema maior, ela é composta também de pequenos sistemas que são a interação parental, fraternal e conjugal. Dependendo da relação dos subsistemas entre si e com os sistemas mais amplos é que cada família irá definir sua organização e estrutura de funcionamento.

Silva (2007), além de conceituar resiliência e localizá-la na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996), complementa essa discussão ao descrever as transformações pelas quais a organização familiar passou até chegar às configurações da sociedade contemporânea, o que torna mais correto se referir ao termo no plural: famílias, considerando que são vários os tipos de configurações familiares que encontramos. Dentre elas encontra-se as: monoparentais, aquelas formadas por mães ou pais solteiros; cônjuges abandonados, separados ou viúvos; as famílias que se formam a partir de um segundo casamento, com a convivência dos filhos de ambos os cônjuges; famílias homossexuais. A família é entendida como a matriz da identidade e cada sentido de identidade individual é influenciado por seu sentido de pertencimento a diferentes grupos. Desta forma, se destaca ainda mais a necessidade de considerarmos o estudo das famílias incluindo sua complementariedade com a sociedade.

Este estudo apresenta a mesma compreensão da autora quanto ao uso do termo família, como essa complexa teia de relações e significados. Portanto, ela deve ser entendida como um grupo social complexo que apresenta características específicas de acordo com cada momento histórico.

Para isso é necessário compreender a família como contexto relacionado a outros contextos de influência (BRONFENBRENNER, 1996), sem

perder de vista os diferentes momentos do seu ciclo de vida. Prati (2009) propõe que contextos do desenvolvimento humano sejam entendidos a partir dos quatro núcleos relacionados no modelo bioecológico, sendo eles o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, reforçando que a interação da pessoa com o ambiente ocorre através de um processo recíproco.

Para estudar os processos de resiliência, bem como localizar fatores de risco e proteção presentes na estrutura familiar, também foram identificados alguns estudos que podem corroborar com o intuito de compreender o fenômeno da resiliência a partir da compreensão da interação entre o indivíduo e o ambiente, que implica na compreensão da dinâmica entre esses fatores na ótica da perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, Mayer (2002), apoiada nos princípios da teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1996), destacou a família como um dos microsistemas em que o indivíduo transita. Em seu estudo, a autora analisou a rede de apoio social e afetivo e a representação mental das relações de apego de meninas vítimas e não vítimas de violência doméstica, destacando a questão da violência doméstica como fator de risco, e representação mental das redes de apoio e apego seguro como fator de proteção. Para isso, apresentou os conceitos da teoria bioecológica e definição dos conceitos de resiliência e vulnerabilidade, levando em conta os fatores de risco e proteção que as crianças vítimas de violência estão expostas.

A resiliência, então, se apresentou como resposta da pessoa ao seu contexto que se expressa em condições de risco. Mesmo no ambiente de violência doméstica, estruturas e nuances da rede de apoio social, bem como a representação mental das relações de apego, podem demonstrar distintas formas de lidar com a situação de estresse. De acordo com os princípios da abordagem bioecológica, sempre haverá algo saudável na pessoa ou no ambiente que poderá ser resgatado para o desenvolvimento humano. A possibilidade de encontrar essa ajuda está na rede social de apoio, bem como em todos os ambientes frequentados pela criança, inclusive a escola, amigos e vizinhos, estando assim a serviço da resiliência.

Estudo semelhante a este foi o de Seidl (2008), que analisou processos de resiliência em famílias com violência conjugal através de narrativas familiares sobre os fatores de risco e mecanismos de proteção. Mesmo que a

violência conjugal é entendida como risco, a pesquisa mostrou, de antemão, que um aspecto na promoção do processo de resiliência para as famílias pesquisadas relacionou-se à forma como construíram suas histórias de afeto, cuidado e proteção aos filhos, um fator de proteção que diminuiu os prejuízos da exposição à violência tanto para as mães como para os filhos. Dessa forma, a autora procurou mostrar como a família é capaz de contribuir para a resiliência individual e familiar.

Chaves (2011) buscou investigar processos de resiliência em famílias de catadores de resíduos sólidos e para tal fez uma reflexão sobre resiliência familiar como processo produtor do desenvolvimento humano associando aos contextos ecológicos como promotores de desenvolvimento em famílias, citando as relações que se estabelecem nos ambientes através do modelo PPCT da teoria bioecológica do desenvolvimento. O estudo revelou que existem possibilidades de resiliência nos diferentes contextos familiares daqueles que vivem em situação de risco. Embora reconhecida as dificuldades enfrentadas pelas famílias pesquisadas e as possíveis condições de risco que cercavam o cotidiano delas, a fala das entrevistadas demonstra que existem indicadores de proteção que atuam nesses sistemas familiares em prol da superação das adversidades.

Com base nesses três estudos, importa considerar a premissa de que a família pode ser ao mesmo tempo fator de risco ou de proteção levando em conta os aspectos de sua estrutura e as relações entre seus membros, bem como com os contextos mais amplos. Não se trata de pessoas ou famílias resilientes, mas processos resilientes que aparecem numa dada situação, que só podem ser avaliada em determinado contexto. Seja qual for o contexto, este pode configurar como risco ou proteção, conforme indicamos anteriormente os processos de resiliência requerem uma compreensão dinâmica e interacional entre os aspectos de risco e proteção e daí a importância de se falar em mecanismo de risco, pois o que se constitui risco em uma situação pode ser proteção em outra (MAYER, 2002; SEIDL, 2008; CHAVES, 2011).

Colaborando com essa ideia, citamos Yunes (2003) que destaca o estudo da resiliência em famílias como possibilidade não apenas de olhar para o grupo familiar, mas também para suas relações com a comunidade, trazendo à tona que a resiliência deve ser conceituada como uma qualidade sistêmica de famílias e não como uma característica individual. A autora afirma que, apesar das pesquisas nesse campo estarem em fase inicial de investigação, as discussões têm contribuído

para reverter o panorama no qual o mundo familiar tem como figura principal os desajustes e conflitos para estudar processos e percepções de elementos das experiências de vida, compreendidos na ordem sistêmica e ecológica.

Sob essa ótica, Ceconello e Koller (2003) fazem alusão ao modelo bioecológico como proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco, pois a família é considerada por Bronfenbrenner (1996) uma fonte rica de experimentos naturais, pois sua própria natureza fornece diariamente as variações nesses experimentos no momento em que pais, irmãos, vizinhos e amigos vêm e vão a toda hora. Para isso descrevem os componentes do modelo bioecológico que enfatiza o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, bem como a metodologia da inserção ecológica que é baseada no estudo do desenvolvimento no contexto.

Silva et al. (2009) consideram que as interações vivenciadas entre as pessoas e o ambiente, denominadas de processos proximais, são elementos essenciais para o desenvolvimento do ser humano, o que está em consonância ao conceito de resiliência dentro dos princípios da teoria bioecológica. Nessa abordagem, a resiliência é considerada como algo que se constrói de forma gradativa ao longo da trajetória de vida, a partir de uma sequência de processos proximais que possibilitam que as famílias administrem as adversidades que enfrentam, encontrando respostas saudáveis para os seus problemas, mesmo em contextos de risco elevado.

Reafirma-se que a pretensão desta pesquisa não foi discutir a resiliência em famílias, mas evidenciar os estudos que assim o fizeram como possibilidade de lançar luz sobre este trabalho, na medida em que são necessários para a compreensão de que a família participa na promoção da resiliência, uma vez que mecanismos de risco e proteção são produzidos nesse microsistema. Apesar de um número considerável de trabalhos envolvendo o estudo da resiliência no microsistema familiar, não foi observado nenhum que analisasse a construção desse fenômeno considerando a relação do microsistema familiar e microsistema escolar de maneira simultânea e, portanto, permitindo observar relações que se estabelecem no mesossistema constituído pelas interações ocorridas nos dois.

Bronfenbrenner e Ceci (1994, apud SILVA; DESSEN, 1995) reconhecem a necessidade dos pesquisadores da área do desenvolvimento humano estudarem os processos que ocorrem não somente em um, mas entre dois ou mais microsistemas em que a criança está inserida.

Conforme Caetano (2004, p.51):

A necessidade de se estudar a relação família e escola se sustenta e é reafirmada quando o professor se esmera por considerar o aluno, sem perder de vista a globalidade da pessoa, ou seja, compreendendo que quando se ingressa no sistema escolar, não se deixa de ser filho, irmão, amigo etc.

Trata-se de olhar o mesossistema em que a criança faz parte, ou seja, considerar o vínculo entre dois ou mais ambientes que a pessoa participa diretamente (BRONFENBRENNER, 1996, 2011; HABIGZANG et al., 2004; CASSOL; ANTONI, 2006; BRITO, 1999).

A partir dessa premissa, buscou-se analisar o contexto da família e da escola, considerando que esses dois microsistemas, na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, representam a possibilidade de um olhar diferenciado para as significações atribuídas ao ensinar e aprender, advindas do enlace destes dois sistemas, na vida escolar dos alunos que frequentam a sala de apoio à aprendizagem.

3.2 ESCOLA

Na perspectiva de Bronfenbrenner (2011) ainda que a família seja considerada a unidade básica no nosso sistema social, outros microsistemas, como a escola, influenciam o desenvolvimento da criança.

Salientam Antoni e Koller (2000) que os processos experimentados em outros contextos podem promover ou dificultar o desenvolvimento do sistema familiar e seus membros, isso porque os diversos contextos não são independentes uns dos outros. Com isso queremos enfatizar que o sujeito faz parte de um ecossistema humano que está fundamentado na unidade familiar, mas que ampliado para além dela, “esse ecossistema compreende o tecido social que sustenta nossa capacidade de viver e trabalhar em conjunto efetivamente [...]” (BRONFENBRENNER, 2011, p.277). É nesse viés que consideramos importante uma análise de pesquisas que discutiram também a resiliência no ambiente escolar.

Reporta-se mais uma vez ao balanço tendencial de pesquisas brasileiras sobre resiliência, realizado por Carvalho (2013), considerando a categoria intitulada Estudos Relacionados à Escola para verificar aqueles que discutem a

escola como microsistema a partir dos pressupostos teóricos de Bronfenbrenner (2011) e a questão da significação relacionada ao aprender e o não aprender. Das publicações entre 1996 a 2012, a autora elencou trinta estudos, sendo que destes, apenas cinco abordam a discussão na qual vamos ancorar nossas considerações. Os autores que serão tratados a seguir são relativos aos trabalhos anunciados.

Camargo (2009) realizou uma pesquisa com estudantes adolescentes de cinco escolas públicas estaduais, localizadas em região de exclusão social, no município de Presidente Prudente (SP), com idades entre 14 e 18 anos. No estudo, buscou compreender os sentidos atribuídos à vida escolar e aos processos de escolarização para analisar se a escola age na vida desses adolescentes como um indicador de risco ou proteção, bem como para refletir sobre o papel da escola e da educação no processo de construção da resiliência em alunos sujeitos às situações de risco.

A escola, assim como outros ambientes como a casa, o local de trabalho, estão entendidas nessa proposta, como um dos ambientes imediatos da pessoa, que estabelece relações com outros contextos culturais e sociais mais amplos nos quais está inserida.

Além da questão do risco e proteção, ressalta-se a discussão sobre as concepções dos adolescentes atribuídas às experiências vivenciadas em seu processo de escolarização. Na discussão sobre os significados, a autora afirma que o homem, imerso em sua cultura e nas suas mais diversas relações sociais, segue permanentemente produzindo novas configurações subjetivas, a partir de experiências materiais e de suas atividades interativas.

A subjetividade é vista aqui como o conjunto de experiências do indivíduo constituída a partir de suas ações e de sua inserção social. Cada indivíduo concreto é situado em sua atividade fundamental, da qual decorre um conjunto de relações com grupos, instituições e outros indivíduos que devem ser considerados. Dessa forma, os conceitos de resiliência, risco e proteção são discutidos a partir de dimensões contextuais e culturais de acordo com as quais se constroem e adquirem sentidos, pois as situações podem ser avaliadas como de risco ou não, de acordo com a perspectiva do sujeito e o sentido atribuído por ele às situações adversas ao seu redor.

É certo que a presença de fatores de risco, combinado com presença de mecanismos de proteção, pode propiciar processos de resiliência,

porém os fatores de risco podem operar de diferentes maneiras em diferentes momentos do desenvolvimento, pois o que é fator de risco em uma situação pode ser fator de proteção em outra (CAMARGO, 2009).

O sentido é construído pelo aluno a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações, bem como de situações, interações e relações. Por exemplo, os relacionamentos constituídos entre os adolescentes e os profissionais da escola e entre os adolescentes e seus colegas são primordiais na constituição subjetiva dos adolescentes e, dependendo da forma como estas relações se estabelecem e são percebidas por eles, podem configurar a escola em um espaço no qual risco e proteção estão situados em fronteiras muito tênues (CAMARGO, 2009).

Em estudo semelhante a esse, Peltz, Moraes e Carlotto (2010) discutiram resiliência a partir da observação de alunos do Ensino Médio. O objetivo da pesquisa era avaliar o grau de resiliência, bem como sua associação com variáveis sociodemográficas e a contribuição da escola em seu desenvolvimento. No que se refere à escola, a análise dos dados coletados apontou uma associação positiva em relação ao papel da escola, visto como um fator que contribui para o desenvolvimento pessoal e a dimensão de resolução de ações e valores.

As autoras consideram a escola como um contexto que pode ou não colaborar no desenvolvimento da resiliência e isso dependerá das interações que ocorrem nessa instituição e do que é construído na relação do indivíduo com a sociedade. Entretanto, enfatizam que para o indivíduo conseguir chegar à escola e ter sucesso, dando continuidade aos seus estudos, é imprescindível que tenha uma família, uma instituição ou uma rede de apoio que o ajude a se manter motivado e com suas necessidades afetivas, sociais e cognitivas atendidas. Nesse sentido, a escola promoverá resiliência se apresentar experiências como desafios e não como ameaças, construindo interações de qualidade com estabilidade e coesão.

Ao estudar sobre o papel da escola na vida de adolescentes com histórico de violência sexual, de forma articulada com as discussões de resiliência, risco e proteção, Pessoa (2011) traz algumas definições semelhantes aos estudos acima. A discussão acerca da resiliência está ancorada pelo autor na corrente teórica de Bronfenbrenner (2011), pois segundo ele tal linha de pensamento rompe com as errôneas perspectivas pautadas exclusivamente no entendimento da resiliência como traço ou característica dada *a priori*.

O estudo de Pessoa (2011) também traz a discussão do binômio risco e proteção apresentando as mesmas definições dos autores já mencionados. O autor defende que a atribuição de significados a determinadas instituições variam entre culturas e entre sujeitos, o que significa que só podemos avaliar os indicadores de proteção quando relativamente sabemos o que é valorizado em determinados contextos.

Diferente dos estudos de Camargo (2008) e de Peltz, Moraes e Carlotto (2010), os resultados da pesquisa de Pessoa (2011) mostraram que, nesse contexto, a escola não ocupa hegemonicamente um espaço de proteção para os adolescentes com histórico de violência sexual, pois os dados apontaram que a relação com a escola foi marcada por situações conflituosas, o que permitiu ao autor afirmar que a escola não ocupa sempre um espaço de proteção na vida de adolescentes, considerando que algumas tensões são encaminhadas às suas resoluções e outras inviabilizam o encaminhamento adequado.

Esses resultados confirmam a premissa de que na pesquisa envolvendo o construto de resiliência há que se primar pelos mecanismos de risco e proteção que configuram um dado contexto, considerando o fato de que para acionar processos de resiliência, fundamentalmente o sujeito deve estar exposto a uma situação que é interpretada e significada por ele mesmo como risco.

O estudo de Rebeiro (2012) analisou os aspectos cognitivos, sociais e afetivos, indicadores de fatores protetivos, em alunos frequentadores de um programa de apoio à aprendizagem, por meio do jogo de regras *Rummikub*, permitiu a identificação de fatores protetivos relacionados ao aprender no contexto da sala de apoio. A pesquisa demonstrou que os aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no jogo podem favorecer a construção da resiliência na sala de apoio à aprendizagem. A autora reitera que a compreensão de resiliência considera os aspectos individuais e ambientais em interação e, por esta razão, a vulnerabilidade não é percebida como do sujeito ou do meio determinadamente. Além disso, difere de uma pessoa para outra, de processos para outros. Por isso, o que pode ser analisado como aspecto vulnerável para uma pessoa pode não o ser para outra, além de que os fatores protetivos também não são generalizáveis.

Resiliência e dificuldades de aprendizagem escolar estão relacionadas no artigo de Oliveira e Macedo (2011) e para essa pesquisa os autores analisaram as significações de dificuldades de aprendizagem além das concepções

presentes nos documentos normativos da sala de apoio à aprendizagem. Na perspectiva dos autores, as significações sobre o não aprender podem ser relacionadas à resiliência, pois constituem fatores protetivos ou risco dependendo do contexto no qual emergem e são postas em relação recíproca.

Nas relações do não aprender existe um processo de trocas intersistêmicas entre risco e proteção, sendo necessária a compreensão de que as significações não são produções “puras” do sujeito, nem se referem à simples incorporação pelo sujeito dos significados produzidos no meio que o cerca, embora elas possam ser apreendidas das ações do sujeito no meio. Os resultados indicaram a significação de dificuldade de aprendizagem como algo localizado no sujeito e em sua família, desconsiderando a escola como co-produtora deste fenômeno (OLIVEIRA; MACEDO, 2011).

Nota-se que os estudos se dedicaram aos microssistemas família e escola, mas não às interrelações entre eles, o que trata nosso estudo. Não observamos nenhum trabalho que analisasse a construção do fenômeno da resiliência considerando a relação do microssistema familiar e escolar de maneira simultânea

Essa reflexão leva a eleição do mesossistema produzido a partir das interações entre família e escola considerando as significações nele produzidas com relação ao não aprender e como estas significações se entrelaçam aos fatores de risco e proteção, atribuindo voz aos protagonistas destes espaços para entender os significados que neles se constituem.

PARTE II

MÉTODO

1 NATUREZA DO ESTUDO

Para captar a dimensão mais dinâmica e subjetiva do fenômeno da resiliência, Libório, Castro e Coelho (2006), na proposição de seu estudo, enaltecem a pesquisa qualitativa. Outra questão que explicitam e que consideramos relevante destacar em nosso trabalho, por constituir os princípios teórico-metodológicos nos quais nos apoiamos, refere-se ao argumento de que os estudos sobre resiliência devem guiar-se por três princípios: adotar o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, serem cuidadosos ao considerar o contexto social no qual a pesquisa é conduzida e levar em conta a percepção que a criança/sujeito faz da situação em que se encontra.

Libório, Castro e Coelho (2006. p. 102) afirmam que:

Na medida em que se defende que as pesquisas em resiliência devem priorizar o processo de interpretação e a busca de sentido por parte do sujeito, é preciso assumir a necessidade de novos recortes metodológicos capazes de captar a complexidade do fenômeno.

A reflexão proporcionada pelos autores convida à compreensão do fenômeno da resiliência em sua relação com os mecanismos de risco e proteção, bem como tomando em conta os aspectos subjetivos que conferem importância à interpretação dada pelo sujeito acerca das adversidades. Por essa razão, a pesquisa nessa área requer cuidados especiais em seu método.

Isto quer dizer que cada participante da pesquisa pode atribuir diferentes avaliações ao processo de resiliência, o que implica considerar que cada um deles atribui uma interpretação subjetiva aos eventos adversos que enfrenta e o reflexo disso em sua trajetória de vida. É a partir do ponto de vista do sujeito que se poderá conferir se o fenômeno ocorreu, se as adversidades foram riscos significativos e quais os fatores de proteção (LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006).

Para Bronfenbrenner (1996, p. 25), “desconsiderar o significado da situação para o sujeito de pesquisa é arriscar conclusões inválidas tanto para a pesquisa quanto para o desenvolvimento humano”.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa supõe a utilização da observação de fatos reais e a proposta de compreensão das situações no contexto observado, conforme propõe Minayo (1994, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986), Triviños (2007) apontam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, o que vai ao encontro das premissas de Bronfenbrenner (1996, p. 23) ao afirmar que “uma investigação é considerada ecologicamente válida se é executada num ambiente natural e envolve objetos e atividades da vida cotidiana”. Com base nos autores citados, podemos afirmar que na pesquisa qualitativa é possível considerar o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, com foco nas interações cotidianas, e ainda no significado que as pessoas dão às questões que estão sendo estudadas.

Além de ancorar-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, a natureza de nosso estudo é de cunho descritivo no que concerne aos dados colhidos da realidade.

Gil (2007) menciona que a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de uma população ou fenômeno. Enquanto que Cervo e Bervian (2002, p.66) lembram que:

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características

Acrescentam Barros e Lehfeld (1986) que a pesquisa descritiva engloba a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Na pesquisa bibliográfica, o pesquisador recolhe, analisa e interpreta as contribuições teóricas já existentes sobre determinado assunto e a pesquisa de campo se caracteriza pelo contato direto com o fenômeno de estudo. Além disso, “a pesquisa de campo consiste em defrontar-se com os fatos, discutir com os informantes, compreender melhor os indivíduos e os processos sociais”, como confirma Zago (2011, p. 308).

Especificando ainda mais a natureza do estudo realizado, adotamos a modalidade de estudo de caso. De acordo com Yin (2001, p.21), esta modalidade de estudo “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”, sendo necessário para compreender

fenômenos sociais complexos. Segundo Martins (2006), através desse estudo busca-se apreender a totalidade de uma situação, identificando e analisando todas as dimensões que envolvem o caso concreto, além de descrever e discutir sua complexidade.

A teoria de Bronfenbrenner (1996) sugere a inserção ecológica do pesquisador no ambiente pesquisado, buscando estabelecer proximidade com o seu objeto de estudo (CECONELLO, 2003; CECCONELLO; KOLLER, 2004; PRATI et al., 2008; SILVEIRA et al., 2009).

A presente pesquisa orientou-se pelos pressupostos da inserção ecológica, embora não a tenhamos adotado em toda sua complexidade. Nesta proposta, a inserção do pesquisador é feita por longo tempo nos contextos envolvidos, o que no caso de nosso estudo envolveu observação apenas na escola e não na família, por exemplo. Portanto alguns princípios desta perspectiva serviram de orientação, levando em conta a forma pela qual o ambiente é percebido e experienciado pelo participante do processo (BRONFENBRENNER, 1996; LIBÓRIO; CASTRO; COELHO, 2006; PRATI et al., 2008).

Assim, considerou-se importante indicar dois princípios fundamentais desta proposta metodológica seguidos neste trabalho:

1) O princípio da contextualidade, que significa dar voz aos envolvidos no que é específico da análise naquele microssistema. Assim foram ouvidos por nós os professores da sala regular que encaminham os alunos para a sala de apoio, os gestores que coordenam o programa dentro da unidade escolar, os professores da sala de apoio que realizam o trabalho com o aluno, o próprio aluno e seus familiares. Esse princípio é relevante ao nosso estudo tendo em vista que buscamos analisar como as significações do não aprender se manifestam no mesossistema constituído pelas interações entre os microssistemas escolar e familiar.

2) O princípio da ampliação das fontes de coleta de dados. Em nosso estudo utilizamos a observação sistemática, registro em diário de campo e a entrevista, como recursos para registro dos dados. Prati et al. (2008) esclarecem que essa proposta metodológica surge como alternativa aos estudos que valorizam apenas o indivíduo em detrimento do contexto, pois é nele que ocorrem as interações e processos proximais. O envolvimento do pesquisador com o contexto é condição prévia à inserção ecológica.

2 OBJETIVO GERAL

Analisar as inter-relações existentes entre dois microssistemas: família e escola, acerca do não aprender na Sala de Apoio à Aprendizagem considerando os significados atribuídos pelos protagonistas e relacionando-os à resiliência neste contexto.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os significados atribuídos ao não aprender, manifestados por pedagogos, professores, alunos e familiares envolvidos na sala de apoio à aprendizagem;
- Descrever as inter-relações percebidas entre os dois microssistemas família e escola.
- Relacionar mecanismos de risco e de proteção presentes na Sala de Apoio à Aprendizagem aos significados atribuídos ao não aprender.

Além dos objetivos acima apresentados, algumas questões foram norteadoras da pesquisas, a saber: quais os modos de significar e de lidar com o não aprender presentes no contexto da sala de apoio à aprendizagem? Que relações são possíveis estabelecer entre os mecanismos de risco e proteção presentes no contexto investigado e os modos de significar o não aprender na escola?

3 DESCREVENDO O CONTEXTO DE PESQUISA: A SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM - MICROSSISTEMA ESCOLAR

Ao caracterizar o ambiente de pesquisa, refere-se especificamente ao contexto de uma Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), destinada ao trabalho com alunos que frequentam o 6º ano do Ensino Fundamental e que estão neste espaço por apresentarem dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar. Trata-se então do microssistema escolar eleito para este estudo no qual interatuam mecanismos de risco e de proteção.

A SAA é um programa que faz parte das políticas educacionais do Governo do Estado do Paraná e está em vigor desde 2008. O referido programa busca desenvolver ações para o enfrentamento dos problemas relacionados à aprendizagem dos alunos, nos conteúdos básicos das disciplinas de Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita e de Matemática: formas espaciais, operações básicas e elementares (PARANÁ, 2011).

Conforme a Resolução 1690/2011, a SAA está inserida no Programa de Atividades Complementares Curriculares em Contraturno na Educação Básica, que foi instituído a partir do ano de 2011 em caráter permanente na Rede Estadual de Ensino objetivando a melhoria do ensino por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas na escola ou em território no qual está situada, em período de contraturno.

Seu funcionamento, portanto, é no turno contrário ao da matrícula do aluno e sua abertura é automática para os alunos matriculados no 6º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e poderá ser solicitada autorização para o atendimento de alunos do 7º ano e 8º ano, desde que haja justificativa fundamentada da escola, acompanhada do parecer do Núcleo Regional de Educação e análise pelo DEB/Coordenação de Educação Integral (PARANÁ, 2011).

Conforme o disposto na Instrução nº 007/2011, as salas de apoio são organizadas em turmas de no máximo vinte alunos, sendo seu funcionamento condicionado ao espaço físico adequado, à frequência dos alunos, à existência de professor e Plano de Trabalho Docente integrado ao Projeto Político Pedagógico da escola.

O espaço da SAA oficializa um processo de diagnóstico e encaminhamento que é realizado pelo professor da sala regular e envolve alunos

que não estão acompanhando a aprendizagem de forma satisfatória. Após o diagnóstico, cabe ao professor da sala regular preencher a Ficha de Encaminhamento, em sua respectiva disciplina (ANEXOS A e B) e indicar, em conjunto com o gestor, os alunos para composição das turmas da SAA, de acordo com o diagnóstico realizado.

De acordo com a Instrução nº 007/2011, cabe ao gestor orientar as famílias a respeito do programa, informando aos pais ou responsáveis sobre a importância e necessidade da participação do aluno. Os professores da SAA irão desenvolver o plano de trabalho docente adequado à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, além de ser responsável pelo registro de frequência e participação dos mesmos. Todos os profissionais responsáveis pelo funcionamento da Sala de Apoio à Aprendizagem deverão realizar o registro dos resultados do trabalho desenvolvido nesse espaço num relatório semestral (ANEXO C).

Neste contexto a pesquisa interessou-se pelos os significados atribuídos e os modos de lidar com o não aprender pelos gestores, professores da sala regular e da sala de apoio à aprendizagem, alunos que frequentam esse programa e seus respectivos familiares. Aos modos de significar e de lidar com a não aprendizagem, identificados no grupo de participantes, objetivou-se relacionar a resiliência (indicadores de risco e de proteção).

Nesse sentido, a Sala de Apoio foi caracterizada como um microsistema participante do desenvolvimento das crianças pesquisadas que, conforme Bronfenbrenner (1996) é um ambiente no qual a pessoa focalizada estabelece relações face-a-face com outras pessoas, objetos e símbolos.

Como *locus* de pesquisa, foi selecionada uma escola da rede estadual de ensino, localizada na região oeste do município de Londrina-PR, que oferece a Sala de Apoio à Aprendizagem desde o início da implantação do programa pelo Governo do Estado.

4 PARTICIPANTES DA PESQUISA: DESCREVENDO A “PESSOA”

A partir do parecer positivo da escola quanto à realização da pesquisa, entramos em contato com os envolvidos no contexto da Sala de Apoio à Aprendizagem. Por se tratar de uma pesquisa no contexto, todos os que faziam parte da teia de relações da SAA, independente do número de envolvidos, foram convidados a participar. O interesse e disponibilidade em participar do estudo foram vinculados à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO D).

Para Prati et al. (2008, p.164), o TCLE “é uma maneira de formalizar a reciprocidade na relação participante-pesquisador(a), pois este documento descreve todo os direitos e deveres das partes envolvidas na pesquisa”.

Contou-se então com a participação de treze alunos⁵ e seus familiares, tendo como representantes dos familiares⁶ onze mães, duas avós e um pai (sendo uma mãe e uma avó representante de um mesmo aluno); três pedagogas⁷, duas professoras da Sala de Apoio à Aprendizagem⁸, sendo uma da disciplina de Matemática e a outra da disciplina de Língua Portuguesa; cinco professores da sala regular⁹, sendo três da disciplina de Matemática e duas da disciplina de Língua Portuguesa. Uma das professoras de Língua Portuguesa é ao mesmo tempo professora da SAA e da sala regular.

A opção pela integração da família nessa teia que forma a rede de relações que envolvem a SAA parte da compreensão de que ela é também um microssistema do aluno e que, juntamente com o microssistema escolar, fazem parte do mesossistema no qual a “pessoa” está inserida e, portanto, é preciso ouvir a família acerca do não aprender.

⁵ Os nomes dos participantes alunos foram substituídos pela letra A seguida dos números 1, 2,...13.

⁶ Os nomes dos familiares participantes foram substituídos pela letra F seguida dos números 1, 2, ...13.

⁷ Os nomes dos Pedagogos participantes foram substituídos pelas letras PE seguidas dos números 1, 2 e 3.

⁸ Os nomes dos professores da Sala de Apoio participantes da pesquisa foram substituídos pelas letras PSA seguidas dos números 1 e 2.

⁹ Os nomes dos professores da sala regular foram substituídos pelas letras PR seguidas dos números 1, 2, ...5.

5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

5.1 ASPECTOS ÉTICOS

Todos os compromissos éticos exigidos para a pesquisa envolvendo seres humanos foram seguidos. O projeto está atrelado a um maior¹⁰ e segue o mesmo parecer de aprovação do Comitê de Ética UEL/HU com o nº 216.326/2013 (ANEXO E). Antes do início da pesquisa foram apresentados os documentos à direção da escola explicando os objetivos e os procedimentos metodológicos a serem utilizados em campo. No atendimento do compromisso ético conforme as deliberações do Comitê de Ética, o material coletado ficou restrito à pesquisadora e respectiva orientadora, sendo as informações obtidas na pesquisa guardadas sob sigilo, a fim de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, para serem posteriormente eliminados.

5.2 OBSERVAÇÃO

A observação é um procedimento que de acordo com Pádua (1989, p. 157) “permite ao pesquisador observar uma parte da realidade, natural ou social, a partir de sua proposta de trabalho e das próprias relações que se estabelecem entre os fatos reais”.

Conforme Lüdke; André (1986), a observação possibilita o contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado, podendo ser utilizada como único método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta. No caso deste estudo foi utilizada associada à entrevista.

Os dados coletados por meio das observações foram registrados em diário de campo. No caso do presente estudo, ocorreram uma vez por semana, totalizando doze encontros durante três meses, na sala de apoio do 6º ano, no período matutino, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com os horários das aulas e disponibilidade da pesquisadora. Cada encontro teve duração de três horas, sendo uma hora e meia para cada disciplina, num total de trinta e seis horas.

¹⁰ Projeto de pesquisa: Ensinar e aprender: significações produzidas por gestores educacionais, professores e alunos envolvidos em programas de apoio à aprendizagem escolar.

Optou-se pela observação sistemática para a qual elaboramos um roteiro de observação (APÊNDICE A), de acordo com a delimitação do estudo. Os aspectos observados envolveram o espaço físico, a relação professor/aluno e a relação aluno/aluno, as atividades pedagógicas mais frequentes, materiais utilizados, o uso de recursos e o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Segundo Lüdke; André (1986), para ser um instrumento válido de investigação científica, a observação precisa ser sistemática, daí a importância do planejamento rigoroso do trabalho.

5.3 ENTREVISTA

A entrevista foi realizada na modalidade semiestruturada, cujas questões foram disparadoras de um diálogo acerca do funcionamento das salas de apoio, bem como acerca dos sentidos produzidos pelos envolvidos ao ensinar e aprender, ao insucesso na aprendizagem, aos papéis de aluno/gestor/professor/familiares.

Para Martins (2006, p.27):

Trata-se de uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contexto que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador.

A entrevista possui uma relação inseparável com a observação e sua função “é complementar informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção de dados” (ZAGO, 2011, p.298). Para a realização da entrevista utilizamos um roteiro de questões no qual abordamos o processo de constituição da SAA, critérios de seleção dos alunos, as disciplinas trabalhadas e as questões que circundam o não aprender (APÊNDICE B, C, D, E, F).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas a fim de garantir a organização e análise dos dados pelo acesso a um material mais completo.

Na visão de Zago (2011, p.299), “a gravação do material é de fundamental importância, pois com base nela, o pesquisador está livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização”.

6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Como procedimento de análise dos dados, considerou-se as inter-relações de dois microsistemas - família e escola – no que concerne ao significado atribuído ao não aprender. A isto denominou-se mesossistema. Assim foram constituídos dois eixos considerados no aporte teórico escolhido: contexto e processo. Para tal, no eixo denominado contexto, analisou-se o perfil dos professores atuantes no programa, o processo de constituição da sala de apoio, as disciplinas que compõem o programa, o plano de trabalho, recursos, ambiente, atividades e materiais empregados na SAA.

Ainda neste eixo buscou-se compreender a inter-relação família/escola e aluno/escola sobre o funcionamento do programa. Ao final deste capítulo relacionaram-se os dados aos fatores de risco e de proteção relacionados ao contexto.

O segundo eixo de análise, denominado processo, foi organizado de tal modo a apresentar o significado do não aprender e da SAA para os diferentes participantes (professores, gestores, familiares e alunos). Considerou-se no processo os modos de lidar com o não aprender no programa indicando significações acerca do trabalho desenvolvido na SAA.

Encerrou-se esse eixo, assim como feito no eixo 1, com a identificação de possíveis fatores de risco e de proteção, relacionados ao processo desenvolvido neste espaço.

PARTE III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

1 CONTEXTO

Ao iniciar a análise dos dados, apresenta-se ao leitor o caminho percorrido para a exposição e discussão dos resultados deste estudo. Buscando articulação com o modelo PPCT, do referencial teórico adotado neste estudo, cuja opção foi por integrar os resultados considerando todos os instrumentos de coleta dos dados, enquadrando as observações realizadas e as respostas dos participantes aos elementos do modelo idealizado por Bronfenbrenner (1996).

Retomando o objetivo geral deste estudo os dados foram apresentados de modo a evidenciar as inter-relações entre dois microssistemas - família e escola (mesossistema)-, no que diz respeito aos significados atribuídos pelos protagonistas ao não aprender na Sala de Apoio à Aprendizagem, relacionando-os à resiliência neste contexto.

A análise começa colocando em pauta o mesossistema formado pelos microssistemas escolar e familiar, no que concerne às possíveis intersecções entre eles considerando as significações dos protagonistas ao não aprender e da Sala de Apoio de Aprendizagem (SAA), ambiente onde a pesquisa foi realizada. Embora o contexto mais amplo não seja ignorado, que envolve não apenas o mesossistema, mas também o exo e macrossistemas, no recorte apresentado trata-se de evidenciar o contexto mais específico dessa intersecção. Em cada um dos domínios (contexto e processo), a análise das significações está permeada por uma discussão que procura identificar mecanismos de risco e de proteção postos em interação nas relações que ali se apresentam.

Iniciando este primeiro eixo de análise, a preocupação foi a de lançar mão do perfil do programa em questão, ou seja, a Sala de Apoio à Aprendizagem, como microssistema onde acontecem as interações face a face envolvendo a pessoa em desenvolvimento e os processos proximais nos quais ela participa. Para tal, apresentam-se os dados relativos aos professores que atuam no programa, os professores responsáveis pelo encaminhamento dos alunos, gestores do programa na unidade escolar, funcionamento do programa e legislação que o sustenta. Entendemos que estes elementos em articulação produzem significações do não aprender e da própria SAA.

1.1 PROFESSORES ATUANTES NO PROGRAMA

Como primeiro aspecto a ser considerado neste contexto, apresenta-se o perfil do profissional que atua diretamente na SAA. Nesta unidade de ensino, a SAA conta com um quadro de professores com formação na área específica de atuação (Língua Portuguesa e Matemática), em sua maior parte. Apenas dois professores que atuam na disciplina de Matemática na sala regular possuem formação diferente da área de atuação, sendo um dos participantes¹¹ formado em Ciências Contábeis e outro em Química. Conforme verbaliza o professor, cuja formação é em Química (PR3): *“se você tem carga horária superior a 120 horas no seu histórico, daí você pode dar aula de matemática”*.

O modo como esse quadro se desenhou na referida escola está relacionado à política de contratação dos professores (regime PSS - Processo Seletivo Simplificado). Nesse regime de contratação, a forma de distribuição de aulas na rede de ensino não garante que o professor PSS inicie e conclua o contrato na mesma escola. Há alta rotatividade dos profissionais nesse tipo de contrato de caráter temporário para atender a demanda da rede estadual de ensino.

Além da questão da formação inicial, há que se pensar na formação continuada, principalmente aquela indicada ao profissional que atua no programa. Apenas um dos gestores participantes faz menção aos cursos de capacitação para professores vinculados à SAA. Essa capacitação se refere a cursos esporádicos no decorrer do ano, como afirma PE3: *“esse ano que estou trabalhando aqui na escola, nós, a equipe teve curso sobre a Sala de Apoio. Os professores, até o momento que eu tenha conhecimento, não fizeram nenhum curso”*.

Considerando que a coleta dos dados ocorreu no 2º semestre do ano letivo, esse dado evidencia que naquela unidade escolar, na situação específica registrada, os professores não tinham recebido capacitação relativa ao trabalho que já estavam realizando por pelo menos seis meses na SAA.

Conforme a instrução que norteia a implantação e funcionamento do programa das Salas de Apoio à Aprendizagem (PARANÁ, 2011, p. 5), é atribuição da Secretaria de Estado da Educação “promover formação continuada para os profissionais envolvidos no Programa” e dos Núcleos Regionais de Educação

¹¹ As manifestações dos participantes foram grafadas em itálico para diferenciá-las de outras citações autorais.

“organizar encontros periódicos com professores, pedagogos e diretores das escolas, com a finalidade de orientar sobre o objetivo do Programa e sobre as especificidades dos encaminhamentos metodológicos a serem adotados”. Todavia, não é o que se verificou no contexto pesquisado.

Vislumbra-se uma situação na qual se considera pertinente e eficaz estruturar iniciativas de formação continuada, conforme expõe Lugli e Gualtieri (2012, p.70), “que de fato atendam a necessidades dos professores que atuam nas escolas hoje, e que muitas vezes nem existiam quando de seus cursos de formação inicial”. Como revela o participante (PSA1) na condição de professor da Sala de Apoio:

Então, eu acho assim que tá faltando pra gente, na minha opinião, material não falta, graças a Deus que a minha escola quanto a isso eu posso ficar tranquila sabe, a gente tem um apoio muito grande né. Compram joguinhos, foi comprado bastante joguinhos pra gente. O que eu sinto assim, é, como eu não fiz o magistério, eu não tenho magistério, então eu acho que falta assim, cursos pra gente, dinâmicos, não aquilo que a gente vê sempre no mesmo curso, mas cursos pra gente diferenciado, eu acho que tá faltando um apoio maior pra gente, nesse sentido né (PSA1).

Penna (2012), citando Nóvoa (1997), expõe que a formação profissional é um processo interativo e dinâmico e que não se constrói por acumulação, mas por meio de um processo reflexivo e crítico sobre suas práticas. A fala da professora (PSA1) demonstra a necessidade de formação continuada e um processo de acompanhamento, de uma especificidade de trabalho, bem como maior envolvimento da Secretaria de Estado da Educação e Núcleo Regional de Educação, no programa criado. Como se pode perceber, o texto oficial demonstra preocupações e faz atribuições, porém há discrepâncias entre as intenções do programa e o que efetivamente nele ocorre no contexto escolar.

1.2 PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SAA NA ESCOLA

Ainda pertinente ao contexto, a constituição da Sala de Apoio na escola é um dado que merece destaque. Na fala dos entrevistados, é possível perceber, ora a clareza de que se trata de um programa oficial do Governo Estadual, ora o obscurantismo do processo que se constituiu a SAA, conforme evidenciam os trechos dos protocolos a seguir:

Surgiu é, na verdade o próprio governo do Estado, é, colocou como opção pra sanar as deficiências de aprendizagem, a defasagem dos alunos, então já faz bastante tempo que funciona desse jeito. (PE1).

Então, essa sala de apoio, ela foi..., não lembro o ano que ela foi constituída. [...] foi uma proposta feita pelos professores, e pela própria demanda do colégio, porque a gente percebia que os alunos tinham muita dificuldade né. E quando surgiu essa chance, de ter uma sala de apoio, como nosso número de alunos é grande, que tem dificuldade, aí nós pedimos e o núcleo aceitou [...]. (PSA1).

Como evidenciaram os depoimentos colhidos, um da pedagoga e outro de uma professora da SAA, ambas profissionais efetivas que atuam na escola há mais tempo, há incompreensão dos propósitos do programa, seu funcionamento e o processo de implantação.

Quanto aos professores e pedagogos que chegaram à escola há menos tempo, o desconhecimento do processo de constituição da SAA se revela ainda maior. Um participante, professor da sala regular, responsável, portanto, pelo encaminhamento dos alunos para a SAA, diz que não sabe como foi constituída porque começou a trabalhar na escola nesse ano, mas “*imagina*” que a SAA seja para os “*alunos que tem dificuldade de aprendizado, que tem assim difícil assimilação, muito disperso, muito elétrico que não consegue parar, que não consegue absorver o que o professor fala, na sala de regular*” (PR1).

Revela outro participante pedagogo:

[...] A sala de apoio funciona de acordo com a instrução, no contraturno, tem a de Língua Portuguesa e a de Matemática, então os alunos que estudam a tarde vem de manhã e os alunos que estudam de manhã vem a tarde. [...] Eu e a G. chegamos aqui esse ano, novas na escola, novas na função, então muita das perguntas que vocês podem fazer a gente não dá conta de responder por conta dessa nossa inexperiência, mas já existia porque a pedagoga S. dizia assim: “L., tem que ficar atento porque se não tiver 20 alunos fecha e os alunos não vem”, então ela já estava contando de experiência que já teve de outros anos aqui [...]. (PE2).

É interessante considerar que tendo chegado à escola para atuar na condição de pedagoga que, portanto, será responsável por gerenciar as ações na SAA, a entrevistada revela pouco conhecimento acerca do processo que envolve esse programa ativo em sua escola. O que ela é capaz de falar sobre o programa indica mais claramente as questões administrativas que pedagógicas envolvidas.

Conforme a Instrução (PARANÁ, 2011), a SAA deverá organizar-se em turmas de no máximo vinte alunos, mas o seu funcionamento está condicionado

à frequência dos alunos, daí a preocupação do gestor com o número de alunos que permanecem no programa e sua frequência.

Os dados referentes ao modo como é realizado o encaminhamento dos alunos para a SAA também são reveladores dessa falta de articulação nas ações do programa.

Considerando a realidade existente, nem todos os professores realizaram o encaminhamento como previsto na função do professor da sala regular, por não trabalharem na escola quando ocorreu a seleção dos alunos. Acompanhemos o destaque de um dos participantes: “[...] *quem encaminhou ele não foi eu não, foi um outro professor que já tava eu já peguei o bonde andando [...]*” (PR1).

Um dado que nos chamou a atenção refere-se ao fato de que os professores da sala regular, mesmo possuindo a atribuição de avaliar e encaminhar os alunos para a sala de apoio, não estabelecem contato com os professores que nela atuam e sequer realizam algum trabalho conjunto, ou que pelo menos indique o registro de como percebem a evolução de seus alunos. Como afirma PR2:

Não dá tempo bem. Não dá. Fica uma coisa meio..., porque na verdade os alunos frequentam o contraturno e você nem se encontra com o professor, você sabe quem é o professor tal, mas às vezes você nem se encontra, por causa da movimentação do dia a dia de cada um. Então não dá pra fazer esse acompanhamento, infelizmente.

Dois professores destacaram tentativas de acompanhamento do aluno por meio da equipe pedagógica da escola, como exemplifica a fala de PR3: *a única comunicação é por intermédio da pedagoga porque os horários geralmente são diferentes, porque, é contraturno*” e, como aponta PR5: *“aí eu falo com a J., que é uma das pedagogas, daí ela vê se o aluno tá frequentando, essas coisas, ela faz essa ponte”*.

Os dados indicam que não há espaço oficial para o diálogo entre quem encaminha e quem recebe. É preciso lembrar que o trabalho na SAA acontece em período diferente ao período regular no qual o aluno estuda, ou seja, no contraturno. As condições objetivas de trabalho do professor e do pedagogo e a precarização a que estão sujeitos, muitas vezes os impedem de atuar em uma única escola, cumprindo padrões em unidades escolares diferentes. Ao encerrar o turno da manhã, buscam deslocar-se imediatamente para a escola na qual atuam no

período da tarde, o que impede a troca de informações acerca dos alunos e acompanhamento, conforme analisamos em estudo anterior (BAZONI; OLIVEIRA, 2013).

O que se pode extrair dessa realidade é o impedimento da participação conjunta dos professores (sala regular e sala de apoio) nesse processo, dada à forma como o trabalho docente está estruturado.

Os dados obtidos convidam à confirmação da necessidade de contínua denúncia quanto às condições de trabalho do professor. As políticas públicas educacionais não contemplam a dimensão da objetivação do trabalho na escola. São lançadas e conduzidas sem que haja preocupação com a dimensão pedagógica, com a organização do trabalho e as condições efetivas de sua realização e, assim como aponta Aquino (1999), correspondem à perigosa tendência de tornar natural aquilo que é historicamente construído.

1.2.1 As Disciplinas que Compõem o Programa

Com o objetivo de descrever o contexto da SAA, além do processo de implantação, foi interessante conhecer alguns elementos importantes do programa, tal como a indicação de apenas duas disciplinas para o trabalho no contraturno. Para tal, considerou-se a instrução que normatiza as ações no programa, bem como a opinião dos participantes quanto ao que determina a referida norma.

Quando questionados acerca dessa questão, do grupo de nove participantes (professores e gestores), apenas uma pedagoga (PE3) indica que não sabe o porquê de apenas duas disciplinas serem trabalhadas na SAA. Apresentam-se os depoimentos dos participantes ressaltando os motivos por eles elencados para justificar a seleção dessas duas disciplinas: por considerarem-nas a base de aprendizagem; por considerarem essas disciplinas mais difíceis que as outras; por considerarem a Língua Portuguesa e a Matemática instrumentalizadoras das demais disciplinas e por perceberem que são os conteúdos mais cobrados nas avaliações nacionais. Observando respectivamente essas categorias nos fragmentos dos protocolos a seguir:

É porque penso eu que seria assim a base do raciocínio, a matemática pelo raciocínio lógico ali e o português como que você enxerga uma realidade, como você passa essa realidade pro papel e não se perde, eu acho que é como que você trabalha com essa ideia, como que formata o raciocínio no aluno porque essa que é a ideia, é, inclusive as provas que se tem tudo é cobrança é o que, português e matemática, tudo, acho que é porque tudo a mesma base, embora tenha as outras disciplinas só que se você não tiver uma interpretação, pensando no português entender a língua, dominar a língua, química também que eu dou aula também interpretação é uma das maiores dificuldades dos alunos”. Eu concordo, eu acredito que sim, desde que seja bem dado né, eu acho que se o aluno conseguir entender bem essas duas [...], se ele domina bem a escrita ele constrói também um raciocínio também todo, e a matemática eu acho que vem pra contribuir pra isso, também, os dois, falta pra um o outro já contribui (PR3).

Olha eu acho que aí tá as maiores dificuldades, porque a língua portuguesa usa interpretação, leitura, vai acarretar em cálculos, interpretação de problema, de um exercício. Eu acho que se resolve português e matemática aprende todas as outras, eu acredito que é por isso. Aí facilita todas as outras disciplinas se o aluno tem uma certa facilidade nessa. Eu acredito que é por aí. Eu acho que a seleção é correta assim [...] (PR2).

Porque para o aluno entender, por exemplo, Ciências, História, Geografia ele precisa saber pelo menos ler e interpretar, se ele não saber ler e interpretar ele não vai conseguir entender geografia, história, a artes, ele não vai conseguir, são coisas básicas, se não consegue ler em português, não consegue ler uma narração ele não vai conseguir também ler um texto informático de ciências, não vai conseguir ir bem nas outras disciplinas. [...] os alunos que não vão bem em matemática e português eles não vão bem nas outras também, eles não conseguem desenvolver bem as atividades das outras disciplinas”. [...] é porque quando você vai avaliar uma pessoa, sei lá, numa conversa informal, [...] geralmente não pergunta coisas de história, geografia, você observa a fala dele, como ele se expressa, quando vai pedir um emprego também, ao redigir uma carta, é avaliado o português e matemática, não são avaliados nas outras ciências (PR5).

Olha eu acredito que é porque são as mais cobradas em todas as avaliações nacionais, é sempre português e matemática. E também porque a leitura, escrita e cálculo, é o básico. Se o aluno sabe ler, escrever, ler e interpretar, ele vai pra vida, entendeu? As outras disciplinas ele não vai ter dificuldade (PE1).

A fragmentação do processo ensino-aprendizagem presente na escolha de apenas dois campos de conhecimento, em detrimento dos demais, também está definida na Instrução 020/2012, que estabelece a nova matriz curricular de referência para os anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual do Paraná em vigor a partir deste ano. A nova matriz enfatiza as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa que passaram a ter cinco aulas semanais cada uma e a diminuição das aulas de disciplinas como Educação Física, Arte, História e Geografia (PARANÁ, 2012).

De fato as avaliações nacionais e estaduais como Provinha Brasil, SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) avaliam apenas as

duas disciplinas em questão e objetivam alcançar as metas propostas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (BRASIL, 2008). É natural pensar que tais avaliações possuem enfoque mais classificatório do que formativo do ponto de vista da aprendizagem, pois conforme Fernandes (2009), a avaliação formativa é intencionalmente organizada para ajudar o aluno a aprender mais e melhor, portanto ela está a serviço da aprendizagem, uma vez que utiliza a informação recolhida para criar novas possibilidades que permitam ao aluno desenvolver-se e delinear os passos seguintes da ação docente. Sob essa ótica, aprender e ensinar envolve um processo único que, para ser formativo, não pode ser fragmentado e restrito a algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

Sem a pretensão de aprofundar a questão da avaliação, destaca-se a proliferação discursiva em torno de uma necessidade generalizada de avaliar, com muito investimento inclusive dos órgãos estatais, revelando uma tentativa de naturalização do ato avaliativo como regulador do trabalho escolar (AQUINO, 1997). Visto por essa ótica, o programa da sala de apoio à aprendizagem, na forma como aborda apenas duas disciplinas, serve também como um instrumento que contribui com o resultado dessas avaliações generalizadas sobre o ensino.

1.2.2 O Plano de Trabalho na SAA

Outro elemento considerado relevante à compreensão do contexto da SAA neste estudo foi a elaboração de um plano de trabalho a ser desenvolvido. Por meio da entrevista os participantes afirmaram:

[...] conforme as fichas vinham vindo, a gente tem que preparar um plano de aula, você prepara uma aula para os alunos. Que nem agora o M. tá trabalhando com probabilidade, aí eu preparei um xerox pra ele, de exercícios de probabilidade, estimativa de espaço, amostral, tudo pra ele. Eu preparo assim oh, eles vão colando no caderno os probleminhas e vão fazendo. [...] eu faço um plano de trabalho, desde o início do ano. (PSA1).

Então, no começo me falaram assim, que seria mais, é..., eu trabalhar interpretação, leitura e... assim, trabalhar assim, o básico, o que eles não sabem, o que eles não aproveitaram é, assim, na quarta série, 3º ano. Conteúdo básico mesmo. Igual quando a gente começou que eles não sabiam sílaba... aí eu fui, trabalhando sílaba, formação de palavras. Assim. Ortografia também tem que trabalhar. (PSA2).

As falas dos participantes indicam a elaboração de atividades, que envolvem lições, exercícios e não de um plano de trabalho construído através de um processo coletivo ao longo do ano. O plano de trabalho aparece convertido em situações específicas e exercícios “motores” de fixação do conteúdo trabalhado.

Conforme Abdalla (2006), exercer a docência requer, além do domínio dos conteúdos específicos da disciplina ou matéria de ensino, conhecimentos profundos acerca dos campos epistemológico e pedagógico do ensino e da aprendizagem. Uma proposta articulada e pensada junto com o coletivo da escola permitirá a articulação entre esses saberes e o professor poderá colocar em prática um plano de trabalho, considerando que ensinar e aprender são um processo único.

Entendemos por meio dos dados apresentados que um programa destinado ao trabalho com as dificuldades de aprendizagem na escola não pode prescindir de um plano integrador que norteie a atuação dos envolvidos e permita articulação dos saberes e dos fazeres neste contexto.

1.2.3 Recursos, Ambiente e Materiais

No que indicam os depoimentos, a escola recebe algumas contribuições financeiras para o programa da Sala de Apoio. Segundo PE1, esse recurso é destinado à compra de materiais e equipamento. PE2 e PE3 não têm conhecimento sobre os recursos financeiros que a escola recebe, mas comentam que a escola possui sala de aula espaçosa que é própria para a Sala de Apoio, o que segundo elas, não acontece em outras escolas.

[...] Nós temos a sala, sala adaptada, tudo. Nós temos uma sala própria que é só para o apoio tá. Essa sala, as duas professoras usam essa sala e na visita até que o núcleo veio à escola, a única coisa que eles falaram, eles gostaram, mas que eles sentiram que deveria ter mais..., exposição de trabalhos dos alunos, mas não de uma forma, assim, como se diz, assim, poluição né. Mas assim, mais exposição dos alunos, mas até então eles gostaram da nossa sala, porque não é toda escola que tem uma sala específica para o apoio. Tem escola que usa a biblioteca, tem escola que usa tal lugar. Então, assim, espaço físico a gente tem, material a gente tem [...](PE3).

De fato, por meio das observações realizadas, foi possível verificar que há um espaço físico reservado especialmente para o trabalho da SAA. Trata-se de uma sala de aula com carteiras (vinte e três no total) dispostas em fila, balcão com pia e torneiras (lembrando um laboratório de Ciências), três armários (sendo um material de Língua Portuguesa, outro com material de matemática e um terceiro com material de arte), TV pendrive, quadro negro com painel de recados ao lado, alguns cartazes de atividades feitos pelos alunos, um alfabeto ilustrado e números de 0 a 9 com ilustração da quantidade disposto na parede. Durante as observações realizadas (3 meses num total de 12 encontros), apenas o quadro negro foi explorado, os alunos utilizaram o caderno que fica no armário dos professores e as atividades xerocadas. A sala é utilizada pelo 6º ano no período da manhã e no período da tarde pelo 9º ano.

De acordo com os gestores, a escola recebe materiais concretos como ábaco, material dourado, livro didático, jogos, atividades via e-mail enviadas pelo Núcleo Regional de Educação. Apresentamos alguns depoimentos sobre a chegada de recursos financeiros na escola pela via do programa Sala de Apoio: *“Ah bem, eu acredito, não sei te dizer, eu acredito que sim, porque todo projeto existe né. Eu não sei te afirmar, mas com certeza”* (PR2).

Ah, eu creio que recebe. Sim, né, porque esses jogos da onde que vem? Esses jogos que eles passam pra nós, né, a própria sala né, o ambiente, eu creio que recebe sim. Isso daí eu não vou te responder assim com certeza. Teria que ser mais a direção do colégio [...]. (PSA1).

Os professores também afirmam que não sabem exatamente quais recursos a escola utiliza para a sala de apoio, mas afirmam que a escola possui vários jogos para serem utilizados no programa e que têm acesso ao xerox para fazer cópia de atividades, por isso acreditam que a escola receba algum recurso específico para esse fim.

No trabalho da sala de apoio, as professoras declararam utilizar os seguintes materiais: jogo, xerox, caderno na disciplina de Língua Portuguesa, ábaco, régua de frações, relógio analógico, atividade de cruzadinha, canudinho, bingo de tabuada, figuras e sólidos geométricos, jogos, desenhos de moedas e notas de dinheiro.

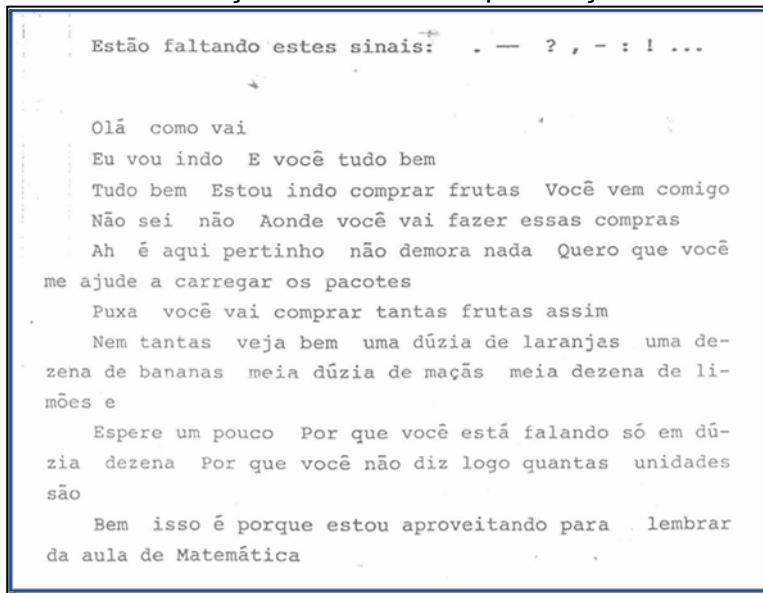
As observações realizadas apontam como são efetivamente utilizados os materiais e de fato o que é constante é o uso de atividades xerocadas, tanto para as aulas de Língua Portuguesa como de Matemática.

Causa estranheza que uma sala destinada ao trabalho com adolescentes e que não é frequentada por outras turmas tenha em sua organização física, cartazes com números e respectivas quantidades de 0 a 9. Trata-se de uma prática muito utilizada no ambiente da educação infantil quando as crianças estão construindo noção de número e quantidade, o que não é o caso dos alunos da SAA.

Exemplifica-se ainda com algumas atividades fotocopiadas¹² e utilizadas nas aulas no decorrer do período da observação (agosto a outubro). Tendo em vista o este longo período (3 meses) e a predominância de atividades fotocopiadas, foi utilizado como critério apenas aquelas relacionadas aos conteúdos básicos explicitados na Ficha de Encaminhamento do aluno para servirem como exemplo da inadequação entre o que é proposto e a idade e o momento do desenvolvimento dos alunos que frequentam esse espaço. Mais uma vez, tanto a ausência de acompanhamento do trabalho do professor quanto às condições aligeiradas com as quais têm de lidar, favorecem a ausência da reflexão e da relação entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno.

¹² Apresentamos as atividades tal como foram propostas em sala com a indicação de conteúdo e noções trabalhadas pelo professor em cada eixo no qual as atividades se enquadram.



Figura 1 - Eixo: Escrita. Indicação do conteúdo básico: Noções básicas de utilização dos sinais de pontuação



Fonte: Material produzido pela professora da SAA e cedido para pesquisa

A atividade, reproduzida na Figura 1, permite inferir que o tema pode se mostrar pouco atrativo ao adolescente, uma vez que propõe atividade descontextualizada, podendo, na maioria das vezes, levar ao desinteresse e à dispersão dos alunos. Durante as observações feitas, quando na aplicação dessa atividade, foi possível verificar que não houve realização da atividade por parte dos alunos de maneira autônoma. Foi necessária a leitura do texto pela professora e posterior preenchimento dos sinais de pontuação pelos alunos. Apresentavam-se pouco motivados à realização da atividade.

Figura 2 - Eixo: Leitura. Indicação do conteúdo básico: Localiza informações explícitas no texto

BÁRBARA, A BORBOLETA	TRABALHANDO O TEXTO
 <p>Bárbara é a mais bela borboleta que vive a voar no jardim da casa da Marcela. Ela gosta de dar voltas pelo ar e pousar de flor em flor, como se estivesse bailando.</p> <p>Bárbara fica muito tempo a olhar o percevejo, as formigas e o barbeiro no jardim procurando o que comer.</p> <p>Um dia, Bárbara ficou muito tempo pousada numa flor vermelha que tem um perfume muito forte. Ela começou a espirrar, espirrar, sem parar.</p> <p>A lagarta Bernadete, que estava numa árvore perto da borboleta, disse:</p> <p>– Bárbara, vá procurar a joaninha Carminha, na horta da Dona Guiomar, que ela vai ajudá-la, a parar de espirrar.</p> <p>A borboleta saiu voando e foi falar com a joaninha:</p> <p>– Carminha, você pode me ajudar a parar de espirrar?</p> <p>– Posso, mas por que você começou a espirrar?</p> <p>– Porque eu fiquei muito tempo pousada numa flor vermelha que tem um perfume muito forte.</p> <p>– Bárbara, você está com alergia ao perfume da flor! Vou fazer um chá bem amargo para você tomar e logo, logo, vai sarar.</p> <p>Bárbara tomou o chá e... que maravilha! Parou de espirrar. Ela voltou para o jardim, mas não tornou a pousar na flor vermelha, porque não queria mais espirrar.</p> <p style="text-align: right;"><small>Solange Vuladares</small></p>	<p>Quais são os personagens do texto?</p> <p>O que Bárbara gosta de fazer?</p> <p>Por que a borboleta começou a espirrar?</p> <p>Qual foi o conselho que a joaninha lhe deu?</p> <p>O que ela tomou para melhorar?</p> <p>↘ Onde ficava o jardim em ^oBárbara a borboleta recém?</p> <p>↘ O que Bárbara ficava fazendo no jardim, quem ela ficava olhando?</p> <p>↘ Depois que ela recebeu da espirradeira a que Bárbara foi fazer?</p> <p>↘ O que a lagarta Bernadete disse para Bárbara quando ela começou a espirrar.</p> <p>↘ Quando ela pousa de flor em flor e como se ela estivesse fazendo o que?</p> 

Na figura 2, além do desenho infantilizado, observa-se que se trata de um texto fantasioso, ou seja, uma conversa entre uma joaninha e uma borboleta que, via de regra, não constituem temas de interesse aos adolescentes. Temáticas mais próximas do cotidiano destes alunos que respeitassem o momento de desenvolvimento no qual se encontram poderiam evocar mais envolvimento e constituir condições de reflexão. As questões de interpretação são apenas para “decifrar” o texto. Não são questões que remetem à reflexão e ao posicionamento crítico do aluno.

Figura 3 - Eixo: Escrita. Indicação do conteúdo: Faz concordância verbal e nominal.

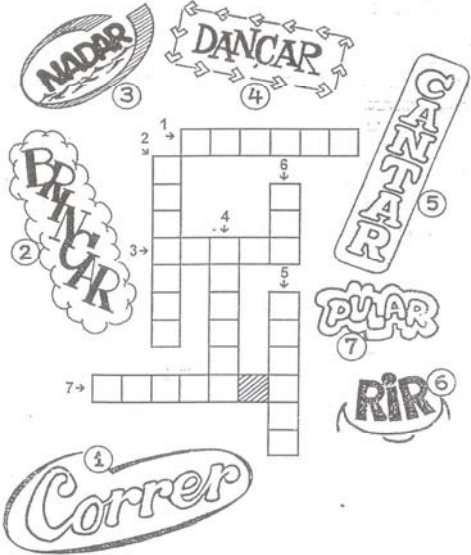
VERBOS



Complete no quadro abaixo o que se pede:

INFINITIVO	PESSOA	PASSADO	PRESENTE	FUTURO
contar	1ª SINGULAR			
lutar	1ª SINGULAR			
comer	1ª SINGULAR			
viver	1ª SINGULAR			
brincar	1ª SINGULAR			
partir	1ª SINGULAR			
voar	1ª SINGULAR			
gritar	1ª SINGULAR			
lanchar	1ª SINGULAR			
amar	1ª SINGULAR			
ganhar	1ª SINGULAR			
querer	1ª SINGULAR			
gostar	1ª SINGULAR			
seguir	1ª SINGULAR			

Preencha o diagrama com as ações que todas as crianças gostam de praticar.



Fonte: Material produzido pela professora da SAA e cedido para pesquisa.

Esta atividade serve para analisar que está indicada para atender à necessidade do trabalho com concordância verbal e nominal. O que observamos ao analisá-la é que trabalha com os verbos isoladamente e não com a concordância como indica a ficha de encaminhamento do aluno. A atividade não permite que o aluno observe a concordância verbal levando em conta o contexto da produção. Em um total de 8 fichas analisadas, apenas 1 teve a indicação do professor da sala regular de que o aluno (A1) faz concordância verbal ou nominal. Nas demais fichas consta que o aluno faz parcialmente ou que não faz. Mas, perguntamo-nos como isto pôde ser avaliado, se em três meses de observação, as atividades não

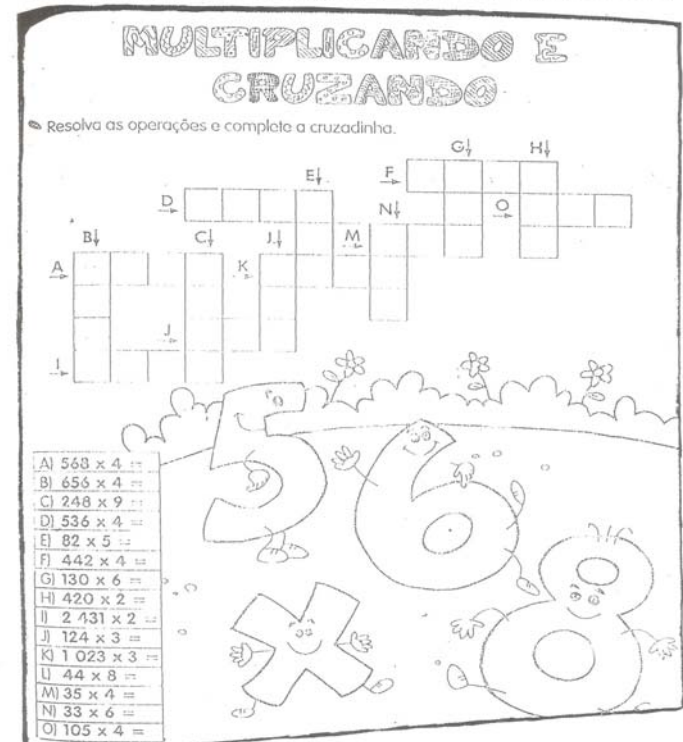
contemplaram essa aprendizagem, sendo esta a única atividade que se aproximou deste tema?

Figura 4 - Eixo: Números e álgebra. Indicação do conteúdo básico: Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais

ALUNO(A): _____

MULTIPLICANDO E CRUZANDO

Resolva as operações e complete a cruzadinha.



A) $568 \times 4 =$
B) $656 \times 4 =$
C) $248 \times 9 =$
D) $536 \times 4 =$
E) $82 \times 5 =$
F) $442 \times 4 =$
G) $130 \times 6 =$
H) $420 \times 2 =$
I) $2\ 431 \times 2 =$
J) $124 \times 3 =$
K) $1\ 023 \times 3 =$
L) $44 \times 8 =$
M) $35 \times 4 =$
N) $33 \times 6 =$
O) $105 \times 4 =$

Fonte: Material produzido pela professora da SAA e cedido para pesquisa

A proposta apresentada envolve apenas a fixação e não a compreensão da multiplicação. Além disso, os desenhos que aparecem na atividade são infantilizados. Perguntamos: será que o aluno adolescente tem interesse por esse tipo de cruzadinha e desenhos?

Figura 5 - Eixo: Números e álgebras. Indicação de conteúdo: Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão.

PROBLEMATIZANDO

Na fazenda tem 3 galinhas. Cada uma tem 8 pintinhos.
Quantos pintinhos têm as 3 galinhas juntas?

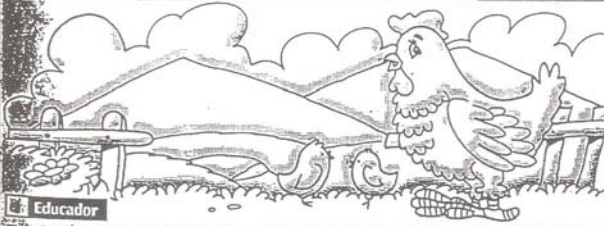
Resposta: As 3 galinhas têm juntas _____ pintinhos.

Operação

São 5 ninhos de tico-tico. Em cada ninho há 9 ovos.
Quantos ovos há nos ninhos?

Resposta: Nos cinco ninhos há _____ ovos

Operação



Educador

Antes de os alunos realizarem a operação peça-lhes que façam a verbalização, ou seja, que contem como fizeram para chegar ao resultado.

Fonte: Material produzido pela professora da SAA e cedido para pesquisa

Na figura 5, as situações-problema não remetem à reflexão, mas a fixação do conceito da multiplicação. Expõe um conteúdo infantil com termos no diminutivo e os desenhos com traços infantis. No período de observação (12 encontros), a maior parte das atividades envolveu o conteúdo da multiplicação, em detrimento da divisão com números naturais.

Figura 6 - Eixo: Números e Álgebra. Indicação de conteúdo: Resolver problemas utilizando a escrita decimal, a partir de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.

Cédulas

R\$ 1,00
R\$ 2,00
R\$ 5,00
R\$ 10,00
R\$ 20,00
R\$ 50,00
R\$ 100,00

Moedas

R\$ 0,01
R\$ 0,05
R\$ 0,10
R\$ 0,25
R\$ 0,50
R\$ 1,00

Atividades

Simone convidou sua prima para ir a uma lanchonete e levou R\$ 10,00. Observando o cardápio, as meninas escolheram:

1 pizza quase R\$ 2,00
2 pizzas quase R\$ 4,00
1 suco quase R\$ 1,50
1 refrigerante quase R\$ 0,99
1 sorvete (1 bola) quase R\$ 0,85
2 sorvetes (1 bola) quase R\$ 1,70
Tudo ali quase R\$ 10,00 não é suficiente!

2 fatias de pizza, 1 suco de laranja, 1 refrigerante e 2 sorvetes de uma bola. Para saber se os R\$ 10,00 seriam suficientes, Simone calculou aproximadamente a despesa.

Bifeito frito R\$ 1,00
Pizza (frita) R\$ 1,80
Hambúrguer R\$ 1,95
Refrigerante R\$ 0,99
Suco R\$ 1,50
Sorvete (1 bola) R\$ 0,85
Sorvete (2 bolas) R\$ 1,70

Agora, faça como Simone. Observe o cardápio e verifique se as quantias que as crianças possuem são suficientes para os lanches que escolheram. Responda em seu caderno:

Quero:
1 hambúrguer
1 suco
1 sorvete (1 bola)

Tenho: R\$ 6,00

Quero:
1 hambúrguer
1 fatia de pizza
1 sorvete (2 bolas)

Tenho: R\$ 4,50

Simone ganhou uma bicicleta de presente de sua mãe no valor de R\$ 198,50. A mãe de Simone efetuou o pagamento com este cheque:

Banco MI

Escreva por extenso cada valor abaixo:

a) No dia 1.º/2/2006, a mãe de Simone comprou um patinete no valor de R\$ 225,75.
b) No dia 5/3/2006, a mãe de Simone comprou um fogão no valor de R\$ 270,01.
c) No dia 26/7/2006, a mãe de Simone comprou um par de meias no valor de R\$ 2,84.
d) No dia 12/9/2006, a mãe de Simone comprou uma bermuda no valor de R\$ 8,80.

a) R\$ 225,75: _____
b) R\$ 270,01: _____
c) R\$ 2,84: _____
d) R\$ 8,80: _____

Fonte: Material produzido pela professora da SAA e cedido para pesquisa

Apesar da professora (PSA1) se referir ao trabalho com materiais concretos como “dinheiro”, durante os dias de observação não verificamos o uso do material concreto no caso do conteúdo referente ao sistema monetário. As problematizações não se referem a situações concretas vividas pelos alunos com folders que circulam no dia a dia deles, mas de uma situação que foge à realidade do aluno. Observa-se que a qualidade do material xerocado também não atrai os alunos.

Por meio das atividades apresentadas, destaca-se que o planejamento metodológico deixa de atender aos objetivos do programa e às condições de aprendizagem dos alunos. As atividades desenvolvidas no contexto da SAA no período em questão, a ficha de encaminhamento dos alunos e avaliações não se mostraram correspondentes e há certo distanciamento entre o que se quer atingir e o que se realiza com tal finalidade.

Conforme Charlot (2009, p. 21):

[...] embora não se negue a dimensão social do problema, o fracasso na escola é também uma questão metodológica que requer a investigação de situações e práticas de ensino e que exige que sejam levadas em consideração a própria atividade, a natureza dos saberes transmitidos pela escola, a singularidade dos alunos, a temporalidade da história deles, a conflitualidade social [...].

Em alguns momentos as atividades se tornam enfadonhas e passíveis de questionamentos pelos próprios alunos como foi possível verificar durante a observação das aulas de apoio.

Cena 1 - Relativa à observação (A12 e PSA1)

Cena 1

Durante a aula o aluno S. diz que ele viu o conteúdo explicado na 4ª série. A professora diz que é exatamente isso, irá resgatar conteúdos da quarta série. A professora explica ao aluno que iria passar os conteúdos que ele precisava saber “antes” do conteúdo que a professora está passando na sala.

Fonte: A autora (2013).

O que verifica-se na cena 1 é a percepção do aluno de que não está avançando em sua trajetória escolar. O aluno se refere ao fato de retomar um conteúdo já visto por ele. Esse seria um importante momento para que a professora valorizasse o que ele se lembra do que estudou na quarta série e partisse do que ele dispõe de informação acerca desse conteúdo. A metodologia aliada à dinâmica e ausência de domínio de sala, foi percebida na observação, como desencadeadora de indisciplina dos alunos e falta de interesse como podemos verificar em alguns momentos das aulas:

Cena 2 - Relativa à observação (PSA2)

Cena 2 relativa à observação (PSA2)

Os alunos entram e saem, batem a porta, enquanto a professora tenta organizar a turma para iniciar a aula. Os alunos não prestam muita atenção na aula. Aqueles que estão mais tranquilos e tentando entender a proposta da atividade, falam que a professora é muito boazinha, que deveria levar os bagunceiros para a diretoria. Devido ao tumulto, a secretária da escola vai até a porta da SAA e chama a atenção dos alunos para que parem de gritar no corredor.

Fonte: A autora (2013).

Cena 3 - Relativa à observação (PSA2)**Cena 3**

A aula demora um pouco para começar efetivamente até que a professora entrega os cadernos. Enquanto isso os alunos correm pela sala. Um deles entrou dentro do balcão da pia para se esconder e saiu depois de algum tempo quando percebeu que a professora não foi atrás dele.

Outro aluno pergunta pelo colega M. enquanto a professora faz a chamada e esta responde que ele foi dispensado porque teve nota boa.

Fonte: A autora (2013).

Ao apresentar tais atividades, bem como algumas observações que indicam a indisciplina dos alunos, não se desmerece a atuação do professor na sala de apoio, mas evidencia-se que essa condição pode ser reflexo do despreparo profissional para atuar em um programa que é específico para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem. Como observado no item 1.1, não houve formação continuada para esses professores, não há orientação que respalde sua atuação no programa e, além disso, a maioria encontra-se na situação de professores contratados temporariamente e não efetivos, sem possibilidade de discussão de um plano de trabalho e de orientação.

A falta de formação continuada não constitui o único problema a desafiar o professor, pois outros a ele se somam, precarizando as condições de trabalho e a própria carreira docente (FULLAN; HARGREAVES, 2000; GARCIA; ANADON, 2009; PIZZI; ARAÚJO; MELO, 2012; SAMPAIO; MARIN, 2004). Acrescentamos ainda que, de acordo com Sampaio; Marin (2004, p. 2), os problemas ligados à precarização do trabalho escolar “são crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino”.

Em razão disso, muitas vezes acessam as coleções de livros das séries iniciais do Ensino Fundamental e de lá retiram as atividades para o trabalho na SAA, sem, contudo considerar condições mais amplas que envolvem o aprender. No ensino atuam o contexto e as circunstâncias com as quais o professor trabalha, pois as condições de formação e de trabalho que se impõe podem conduzir a utilização de práticas simplistas desfavorecendo significativamente a aprendizagem (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Conforme Bahia (2012, p.32), é preciso mais que dar curso ou treinamento a esses profissionais, mas:

É necessário um tempo de assimilação e apropriação das propostas – para comparar, para contrapor, para avaliar, para experimentar – e isto só ocorre com muita reflexão, estudos aprofundados e discussões no coletivo da escola, até porque não há como crer que o que está sendo implantado pelo governo seja o ideal e necessário.

Destituídos da intenção de culpabilizar os envolvidos no microssistema escolar, o propósito é chamar a atenção para o fato de que todas essas situações estão ligadas às condições do exo e macrossistema responsáveis pelas políticas públicas educacionais e pelo planejamento das ações nesse espaço. Lançamos mão da discussão trazida por Charlot (2000, p. 14) para enfatizar que a questão do fracasso escolar se remete a debates não apenas sobre o aprendizado, mas também “sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das ‘chances’, sobre os recursos que o sistema deve investir em seu sistema educativo [...] etc”.

Dessa forma, alerta-se para o fato de que no cotidiano escolar revelam-se, em relações de interdependência, condições do aluno e do professor, relações de trabalho, fatores escolares, fatores extra-escolares que configuram contexto favorável ou desfavorável ao ensinar e ao aprender (EMÍLIO, 2004; PANIAGO, 2005).

1.3 O FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA DA SAA: CONCEPÇÕES ENVOLVIDAS NAS INTERRELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA E ALUNO-ESCOLA

Ao descrever o contexto explicitando a estruturação e o funcionamento da SAA foi possível compreender como esse espaço é percebido pelos gestores e professores tanto da sala regular quanto da sala de apoio. Todavia sentimos a necessidade de saber também como pais e alunos percebem esse espaço, integrando as percepções da família e da escola acerca do não aprender.

1.3.1 Inter-Relação Família e Escola

Até o item anterior, foram apresentados os dados oriundos da nossa observação na SAA, bem como das entrevistas com pedagogos e professores. Considera-se relevante, neste momento, ressaltar os aspectos trazidos pela família (que também compõe o grupo de participantes do estudo) para nos auxiliar a compreender o contexto da SAA. O estudo do microsistema familiar será abordado nesta pesquisa tanto pela importância atribuída à família no aporte teórico adotado quanto por ser considerado, conforme Yunes (2001), um complexo contexto de desenvolvimento que merece ser levado em conta na análise dos fenômenos que compõem a questão da resiliência. No estudo sobre resiliência, embora as características individuais sejam importantes, as relações dentro e fora da família necessitam ser investigadas, o que também está em consonância com a teoria bioecológica.

Ressalta-se, entretanto, que ao serem trazidos esses dados, não se faz com o propósito de analisar o microsistema familiar. Os dados não tiveram esse objetivo e alcance, mas, sevem a intenção de relacionar as significações da família e da escola, no que concerne ao não aprender e à SAA. Dito de outro modo, busca-se esse recorte para elucidar a inter-relação família e escola constituindo um mesossistema no qual a análise neste trabalho recai sobre o significado específico do não aprender.

Opta-se por apresentar os dados da família sem indicar se a fala foi do pai, da mãe, de ambos, de irmãos presentes na sala na hora da entrevista, porque nossa intenção é relatar a significação dada pela família e não a de comparar os relatos individuais em cada casa. Assim, é apresentado um relato por família, representativo do significado que a sala de apoio adquiriu naquele microsistema.

Com relação ao conhecimento das famílias acerca do funcionamento do programa, das 13 famílias envolvidas, 6 (F1, F5, F6, F7, F10, F12) afirmam não conhecerem o trabalho na SAA.

O contexto da SAA também não é claro para as outras 7 famílias que, embora saibam da existência da SAA, não a percebem de modo integrado com a proposta da escola. A significação da sala de apoio para essas famílias é exemplificada a seguir: *“Ah eu sei que eles tão dando matérias que ela não*

consegue acompanhar né. Isso.” (F3). “Ah, é que eles tão assim, meio que atrasados, aí eles dá uma ajuda, pra incentivar a criança, ensinar um pouco melhor, ajudar, pra eles aprender mais, tá bem atrasado [...]”. (F2). “[...] por causa do que, porque que nem o caso da minha filha mesmo, ela não tava bem lá nas matérias [...]”. (F9).

[...] eu sei que a professora, eu já fui lá algumas vezes e lá tem poucos alunos ali eles ajudam mais esses alunos que tem dificuldade, que é no caso o J. V. e tá mais presente ali pra saber qual é a dificuldade dele, eu acho que é isso (F4).

É importante destacar que em alguns casos este contexto é conhecido através dos filhos:

Olha pelo que a C. me falou, ela tá no apoio de matemática, então, pra mim ela tava com nota baixa, não nota baixa, nota assim que a professora falou, se ela não ir pro apoio ela vai ficar pra traz [...] (F8).

Assim, eu sei que é matemática e português que ela tá fazendo e assim tem ajudado ela dar uma melhorada nas notas aí ela falou que ela tem feito tudo na sala de apoio aí a professora fala parabéns que bom [...] assim ela conta, mas eu nunca fui lá pra ver não (F11).

A relação entre os microsistemas família e escola nem sempre ocorre e por uma série de fatores conjunturais de tempo, funcionamento, objetividades e subjetividades que incluem as significações acerca do processo ensino-aprendizagem. O discurso que parece predominar no universo escolar quando a questão do fracasso escolar é evidenciada é a de certo descaso da família no acompanhamento das atividades dos seus filhos na escola. Esse discurso culpabilizador da família é criticado por Patto (1994), Moysés e Collares, (1996), Lahire (1997); Caetano (2004); Szymanski (2007), Silva (2007), Caetano e Yaegashi (2011).

Interessante ressaltar que, por meio da entrevista com as famílias, observou-se forte contraposição a esse argumento de não interesse da família na vida escolar dos filhos. Além de buscarem junto aos filhos informações sobre o andamento na escola, como revelaram os dados acima apresentados, há na organização familiar sempre alguém responsável por acompanhar a vida escolar da criança. Essa organização familiar fica clara no protocolo destacado:

[...] aqui eu participei bem pouco quem veio mais foi meu esposo, ele que veio mais agora esses dias que eu saí do trabalho tá com 2 meses então esses dois meses que eu comecei acompanhar melhor, óbvio, em casa eu conversava com ela, vim já conversei as vezes com a professora M., com a moça aqui, uma senhora de cabelo curtinho eu esqueço o nome dela, vim conversei com eles tudo, mas assim bem pouco quem acompanhou mais foi o R., a sala de apoio pelo o que assim compreendo é um auxílio à criança na matéria que ela tá precisando, tipo assim tem a matéria que é passada em sala de aula e ali é um aperfeiçoamento daquilo que tá sendo passado pra eles pra ver se eles compreendem melhor o que tá sendo explicado na sala de aula, eu acho que é mais ou menos isso (F13).

Pode-se dizer que, neste contexto, as famílias revelam pouco conhecimento acerca do funcionamento do programa, entretanto, isto não significa descaso com a aprendizagem dos alunos, inclusive se percebem como parte do processo e refletem sobre as razões pelas quais não sabem mais acerca do programa. É o que observamos quando um dos participantes revela: *“Olha, na verdade eu não sei, assim. Não sei. Ele tá fazendo português, eu não sei exatamente o que eles fazem eu nunca fui chamada aqui pra saber, não sei”.* (F5). Ou aquele que diz: *“Eu não sei nada não, também não sei nada porque, por falta da gente tá participando”.* (F12).

Talvez se o acesso e acompanhamento fossem viabilizados tanto para a família, como para o professor com mecanismos que buscassem envolvê-los, a participação seria intensificada e os resultados na promoção de uma rede de apoio ao aluno pudessem ser melhores percebidos.

Quando questionados sobre o trabalho realizado no período de contraturno, os dados reforçam que os pais sempre procuram de alguma forma saber o que os filhos estão realizando na escola, mesmo que essa dinâmica familiar e os recursos familiares utilizados para o acompanhamento da vida escolar dos filhos não sejam totalmente compreendidos no ambiente escolar. *“Eu sei que ela estuda matemática, não, português [...] é só matemática, eu sei que ela faz isso daí [...] É só essa.”* (F10). *“Ah eu sei que eles têm aula, o reforço de aula, às vezes tem algumas brincadeiras também, tem sala de artes que eles fazem as coisas, isso aí”.* (F2). *Eu sei que é pra ajudar o aluno que tá fraco nas aulas normal aí vocês ajudam ele a pegar as matérias que tá meio perdida lá atrás [...].* (F1).

Os filhos são a principal fonte de informação sobre a SAA para algumas famílias (F3, F6, F7, F8, F9, F13) conforme exemplificamos com excertos das entrevistas: *“Não, eu sempre pergunto e ele fala que fez umas atividades e fez joguinhos né”.* (F3).

Ela disse que tá fazeno negócio de letra. Ela explica do jeito dela por cima, mas é negócio de letra que ela tá fazeno porque ela é muito ruim de caligrafia ela é horrível, ela começa escrever aqui, daqui a pouco ela tá lá em cima (F6).

Não muito, parece que é português de manhã, tem uma parte que é matemática né, isso, é o que ela fala pra mim, quando ela sai um pouquinho tarde ela fala pra mim, mãe não dá tempo, que já passou do horário (F7)

A professora pega mais é o que eles, assim, da sala de aula mesmo, porque outro dia eu perguntei pra ela, ela falou a gente tá na frações que ela tem dificuldade então a gente tá nas frações, eu falei beleza, porque tem que ser o que eles tão com dificuldade (F8)

[...] ela tá eu acho que em duas matérias eu não sei se é em matemática ou em português, eu não me recordo, ela fala pra mim que é essas duas matérias que ela ficou meio enroscada durante o ano que ela ficou foi fraca e parece que história também parece então ela falou pra mim lá em casa que ela já tá bem na história e a professora falou pra ela que daqui uns dia ela sai, só que não me recordo se ela comunicou pra mim qual seria a matéria que ela estuda aí (FA9).

Pouca coisa né que ela tava comentando, eu tava conversando com ela e até conversei uns dias com a M. e ela tava falando que ela passa trabalhinhos, muito assim trabalhinhos, continhas, coisinhas ali pra eles ir se desenvolvendo né na matéria deles, soma pra ir trabalhando essa parte. Mas assim, o que a A. me comentou e o que eu comentei ali com a M. (F13).

O conhecimento dos pais acerca do funcionamento do programa está limitado ao que os filhos relatam. Não se observa qualquer estratégia da escola para esclarecer os pais sobre como o programa se constitui e se desenvolve na escola ou a busca por essas informações por parte dos pais.

Ribeiro e Andrade (2006), em um estudo que teve como objetivo levantar as percepções dos pais sobre a escola, os professores e o significado da educação formal, observaram que, nas relações cotidianas entre a família e a escola, os pais apresentam comportamentos passivos e conformistas, tendo dificuldade em se posicionarem criticamente. Isto acontece porque “o conhecimento propagado pela escola é visto e vivido pelos pais como superior ao seu, o que parece levá-los a pensar que não possuem os requisitos necessários para tornar seus questionamentos legítimos” (RIBEIRO; ANDRADE, 2006, p. 392).

Vale ressaltar que, no contexto desta pesquisa, a ausência de clareza sobre as ações no programa não está vinculada à avaliação de que há falta de interesse ou de acompanhamento da trajetória escolar dos filhos, assim como a ausência de “convocação/convite” da família na escola por parte dos professores também não é um indicador isolado de que a escola está “fechada” para a família.

Há uma série de elementos relativos às condições objetivas de trabalho, por exemplo, dos professores e dos pais que muitas vezes impedem a realização de um trabalho integrado. Mas de todo modo, esses dados nos alertam para a necessidade de pensarmos a escola e os programas nela desenvolvidos, coletivamente.

Outro dado a observar revela que a família, ainda que não consiga explicar o funcionamento da sala de apoio, a diferencia de outros projetos do contraturno (Mais Educação/ Atividades complementares), como é possível identificar no depoimento a seguir:

Ele faz escultura, o J. V. faz escultura. Ele vai na segunda e na quarta. Na segunda ele vai 8 horas no apoio e depois vai pra escultura e fica lá o dia inteiro e na quarta ele vai 9 e meia porque tem sala de apoio e escultura, mas ele vai na sala de apoio (F4).

Para Lahire (1997) a ausência ou invisibilidade dos pais no espaço físico da escola não significa, necessariamente, desinteresse e descaso à escolarização dos filhos, pois na verdade os pais participam a seu modo na escolarização dos filhos, e não do modo como a "escola" espera que participem.

Outro fato a ser destacado nesse contexto, dado oriundo da entrevista com as famílias diz respeito ao início da participação dos filhos no programa. Segundo os familiares entrevistados, os convites para participar da sala de apoio ocorreram no início do ano em alguns casos: (F1), (F2), (F3), (F5), (F9), (F12), (F13). Os que declaram que foi no meio do ano são: (F6), (F7), (F8), (F10), (F11). Nos depoimentos os entrevistados ficam duvidosos quanto ao momento exato em que os filhos começaram a participar, demonstrando pouca familiaridade com o funcionamento da sala de apoio. Entretanto, isso parece não diminuir o comprometimento da família nas atividades escolares dos filhos, como revela um dos participantes:

Eu acho que foi desde março acho que foi, parece que eu vi a data acho que foi desde março agora que ela chegou mesmo, pra eu não deixar ela vim primeiramente eu vim conversar eu e meu esposo nós viemos ali na sala da pedagoga conversamos né tudo certinho vimos tudo direitinho com a professora M.[...]. (F13).

Mesmo que a participação da família no contexto da SAA não seja a esperada pela escola, a família percebe a necessidade de acompanhar a trajetória escolar do filho a despeito de sua limitação, como podemos observar no trecho a seguir:

Ah ela começou bem tardia já heim, foi depois das férias, por isso que falo pra você tem que ser logo no começo né que nem agora se ela passar ela vai passar arranhadinha né então o ano que vem ela deveria ter a sala de apoio pra no começo ela já dá aquele... né. Porque, parece que não, mas os estudo dela hoje do tempo que eu estudei é muito diferente eu não acompanho ela mais nos estudo dela e eu também não sei lidar com computador né então (FA11).

Segundo Lugli e Gualtieri (2012), pode-se encontrar na escola representações negativas sobre as famílias dos alunos, as quais são consideradas ausentes, desinteressadas ou pouco colaborativas com o processo de aprendizagem da criança, porém trata-se de uma diferença cultural com a qual às vezes é difícil de lidar. Collares e Moysés (1996) expõem também que o cotidiano escolar é permeado por preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias e que a explicação para o fracasso escolar recai sempre sobre eles.

Ao “dar voz” a esses sujeitos, pode-se perceber que encontram mecanismos e diferentes estratégias de participação que às vezes são desconhecidos pela escola. Como aponta Lahire (1997) em seus estudos sobre o sucesso escolar de alunos advindos de classes populares, há casos em que as disposições sociais e condições familiares para auxiliar os filhos na escola estão “a mil léguas” do que é necessário para obter o êxito exigido pela escola, porém não podemos dizer que existe omissão dos pais.

O autor destaca a forma de investimento pedagógico das famílias e que as estratégias podem ser as mais diversificadas, dentre elas o esforço dos pais, que utilizam o tempo livre para auxiliar os filhos (LAHIRE, 1997).

A participação dos pais na escola depende de uma parceria entre esses dois microssistemas (família e escola). Nesse sentido, dialoga-se com Caetano (2004) ao apontar que as tentativas de aproximação e de melhoria das relações estabelecidas com as famílias devem partir, preferencialmente, da escola, pois “transferir essa função à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais, uma vez que não são eles os especialistas em educação” (CAETANO, 2004, p. 58).

Acrescentam Caetano; Yaegashi (2011, p. 65) que “a escola como instituição responsável pela formação de cidadãos, deve assumir a iniciativa da construção da parceria com a família” e ressaltam ainda que nesta vinculação “alguns obstáculos precisam ser transpostos: entre eles o preconceito, a culpabilização recíproca e a falta de compreensão”.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) ao discutirem sobre os desafios da relação família e escola afirmam que esses dois sistemas têm suas especificidades e suas complementaridades. Embora sejam instituições com objetivos distintos “compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 107).

Este modo de compreender as intersecções entre escola e família, para apreender os sentidos do não aprender na sala de apoio à aprendizagem supõe um olhar sistêmico que não retira a pessoa de seu contexto e não desconsidera os processos ativos que a envolvem. Portanto, dar voz aos microssistemas nos quais a sala de apoio está ancorada é imprescindível para compreender como a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos está permeado pelas interações neste espaço.

1.3.2 Inter-Relação Aluno e Escola

Ao analisar este tópico, vale ressaltar que no mesossistema constituído pela inter-relação aluno e escola a participação multiambiental do aluno deve ser considerada.

Por essa razão é importante ouvir também a concepção dos alunos acerca do funcionamento da SAA já que são eles os sujeitos na condição do não aprender. Dos 13 alunos entrevistados, 5 deles (A8, A9, A11, A12, A13) começaram a participar da SAA desde o início do ano, já os demais alunos começaram a partir do meio do ano (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7). Uma das alunas (A10) afirma que começou no início do ano, mas deixou de frequentar por um tempo e depois retornou e esclarece a razão:

[...] É, por causa que meu avô tava doente aí eu tinha que ficar com a minha vó pra cuidar da minha irmã, porque minha irmã é muito bagunceira. [...] Porque meu vó agora tá no hospital, porque meu vó é cadeirante, e agora que o vó tá no hospital ficou mais difícil né, ele tá no hospital e minha vó tá preocupada com ele, mas as vezes eu faltei, acho que eu faltei segunda-feira pra mim ficar cuidando da minha irmã porque minha vó foi vê meu avô no hospital né, mas daí minha irmã agora tá na escola né, que ela faz contraturno lá no S. D., e minha vó deve tá lá em casa ou já tá aí me esperando (A10).

A forma de organização da SAA, no contraturno escolar, introduz outra variável - ensino integral. Como não há uma estrutura para que o aluno permaneça o dia todo na escola, outros condicionantes se apresentam nesse contexto, como por exemplo: quem traz e quem leva o aluno, já que, em geral, são alunos que não têm autonomia para ir e vir da escola sozinhos, além das tarefas domésticas pelas quais são responsáveis como cuidar de avós, de irmãos mais novos, limpar a casa enquanto os pais trabalham fora, entre outras.

Nem sempre a questão da baixa frequência dos alunos no contraturno – sala de apoio pode ser associada à falta de interesse do aluno e de sua família. Esbarra em questões operacionais e estruturais que levam as famílias a decidirem pela não participação do aluno na sala de apoio.

Conforme destaca Bahia (2012, p. 33):

Não é possível continuar a assistir o descaso em relação às crianças e jovens da nossa escola pública, sem uma discussão mais profunda e necessária em busca de melhores condições, tanto de acesso quanto de permanência, com qualidade de aprendizagem, nas escolas.

As condições objetivas de realização da sala de apoio muitas vezes diferem do que apresenta a política pública que a instituiu. As relações predominantes são de descontinuidade dos trabalhos e ausência de acompanhamento à rede, originadas nas frequentes mudanças administrativas, descontentamento dos professores frente às condições precárias de funcionamento da sala de apoio e ausência de trabalho coletivo e, como destaca Bahia (2012, p. 32), “os problemas são inúmeros e no centro deste contexto está o aluno – um sujeito social que tem direitos e deveres – definidos por uma sociedade que possui valores morais e éticos que a organizam”.

O modo como os alunos percebem o programa são explicitados quando questionados sobre como é para eles fazer parte das aulas de apoio.

Observamos que a maioria atribui significados positivos em relação à SAA. Apenas A2 e A8 dizem que “não sabem” e A12 e A10 se referem também a outras situações que circundam o ambiente de aprendizagem, tais como as relações de afeto: “*é que aprende muita coisa, faz festinha, amigo secreto*” (A12):

Ah pra mim é bom né, pelo menos assim eu fico mais tempo aqui e aprendo mais né. Porque em casa é chato também né. O meu tio tá trabalhando aí não tem como mexer no computador, nós só mexe quando ele tá lá. Tarefa é fácil. Fácil às vezes né. (A10).

Os demais alunos (A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A11, A13) dizem que a sala de apoio “ajuda” e consideram “legal”, como exemplificamos com as manifestações na entrevista: “*Ah, num sei, ajuda*” (A1). “*Humm, ah legal né, daí aprende na sala e aqui*” (A3). “*Um poquinho legal. [...] Porque eu sei mais, vou aprendendo. É isso. [...] Pra nós, é, para aprender mais... Pro nosso futuro* (A4). “*Um pouco legal*” (A6). “*É legal. Se eu faltou mais é que às vezes não dá pra vir*” (A7). “*Eu acho que ajuda* (A8). “*Legal. Ajuda. Aqui na sala de apoio é mais fácil a matéria que ela explica e os conteúdos*”. (A11). “*É legal*” (A13).

Ah eu só sinto bem aliviada, porque na matemática, na matemática, assim, os alunos, os meninos não mexem com as meninas, porque daí né, tem mais meninas na sala de matemática no que do português e no de português os alunos mexe com as meninas, fica xingando, mas daí eu nem ligo. Porque daí eu nem ligo, porque é brincadeira né. (A9).

Legal, divertido, melhor do que a tarde. [...] Melhorei em tudo. Em português, tipo assim, eu tava mal em produção de texto, aí não parava de..., tipo assim, a professora passava, tipo assim, a professora passava uma folha, tipo assim, da Monica, a Monica e o Cebolinha, é, jovem..., aí eu tinha que escrever sobre eles, escrever um texto, uma historinha, aí eu não sabia fazer né, eu fazia tudo errado, daí o... depois que eu fui pra sala de apoio eu melhorei bastante, aí eu comecei melhorar (A5).

Pondera-se que, apesar das condições objetivas nem sempre serem favoráveis ao aluno, o modo como significam a situação aponta para o que o sujeito estabelece como significativo para se apropriar dessas condições. Mesmo se referindo a SAA como um espaço de confraternização entre amigos, uma forma de permanecer na escola porque em casa é chato, um espaço para fazer amizades, os alunos também a percebem como um espaço de aprendizagem, cujas condições ali existentes fazem com que entendam melhor os conteúdos, como explicou A5 sobre como melhorou depois que começou a participar das aulas de apoio.

Para Araújo e Oliveira (2010), a significação envolve as formas de interpretar a realidade pelos sujeitos, considerando os aspectos pessoais, sociais e culturais que estão imbricados nessa relação. Dessa forma, as significações dos alunos sobre o espaço da SAA são o resultado de uma construção coletiva que se dá a partir das interações entre os sujeitos e os contextos em que estão inseridos.

1.4 IDENTIFICANDO FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO PERCEBIDOS NO CONTEXTO DA SAA

Falar da inter-relação entre os dois microssistemas escola e família implica reconhecer uma relação sistêmica, contextual do modo como Bronfenbrenner (2011) propôs. Nesse sentido, é possível destacar algumas relações: professor/aluno; escola/família; professor/equipe pedagógica (diretor e pedagogo); aluno/aluno; aluno/família. Ao considerar o sistema escolar instituído, refletido na SAA, recorte deste estudo, cabe identificar algumas relações possíveis nesta teia de relações que compõe as significações sobre o não aprender neste contexto.

Sendo assim, interessa retomar, no campo teórico que subsidiou as análises do estudo, a discussão acerca do processo que agrega esses elementos do sistema e os coloca em movimento. Observa-se, em Bronfenbrenner (2011), que a evolução da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano reconhece a importância da pessoa no processo de desenvolvimento levando em conta os diversos elementos do contexto que interagem ao longo de períodos de tempo.

Assim, quando analisadas as significações do não aprender para a equipe gestora, ou para a família, ou para o aluno, é preciso ter em mente que estes elementos não são, mas estão, em dado momento do tempo, em circunstância específica, relacionados de um modo também peculiar, produzindo um significado que é ao mesmo tempo sistêmico e relativo.

Levando em conta essa teia de relações e o movimento que lhe é próprio, retoma-se a reflexão sobre os fatores de risco e proteção evidenciando que alguns eventos da vida se constituirão ou não em risco para a pessoa, dependendo da forma com que eles são percebidos, além do contexto, das experiências, dos processos psicológicos e características individuais (POLETTI; KOLLER, 2008).

Dessa forma, risco e proteção não são fatores estáticos, pois o que é risco numa determinada situação não o é necessariamente em outra (TAVARES, 2001).

A resiliência em situação de não aprendizagem escolar engendra mecanismos de risco e de proteção e, portanto, neste momento de nossa análise, consideramos pertinente indicar os fatores de risco e proteção identificados no contexto da SAA como dois processos pertinentes à resiliência (CECONELO, 2003; PINHEIRO, 2004; PALUDO; KOLLER, 2005; SANTOS; DELL'AGLIO, 2006; BENETTI; CREPALDI, 2012). Reitera-se que a escola configura-se um espaço no qual risco e proteção estão situados em fronteiras muito tênues (CAMARGO, 2009).

Tais ponderações têm início refletindo acerca da frequente ausência de aspectos importantes às concepções do ensinar/aprender na formação inicial e continuada. A formação, tanto inicial quanto continuada, quando deixa de atender às especificidades do não aprender, no contexto de um programa implantado para tal, está oportunizando, e neste entendimento, a instalação de um fator de risco ao processo ensino-aprendizagem. Conforme Poletto e Koller (2006), Áspera (2007) e Rodriguez (2008), o risco não está ligado apenas às características individuais do sujeito, mas também às características ambientais. O que se evidencia nessa situação são processos envolvendo o ambiente e a cultura do sujeito na produção dos sentidos da sala de apoio.

Considerando o que já foi indicado acima sobre o fato de que o risco e proteção coexistem na produção da resiliência (CECCONELLO, 2003), a formação do profissional (Pedagogo, Professor da sala regular e Professor da SAA) pode constituir fator protetivo ou de risco a influenciar o processo de aprendizagem que se desenvolve nesse microssistema.

No caso da SAA investigada a formação inicial dos professores encontra-se adequada ao específico do trabalho nesse espaço, portanto, fator de proteção. Entretanto a formação continuada, prevista na resolução regulamentadora do programa e desejada pelos professores que atuam neste espaço não ocorre satisfatoriamente, o que em nossa leitura se constitui risco ao processo.

O fator protetivo, segundo Tavares (2001), Poletto e Koller (2008), tem a função de interagir com as condições adversas e acionar processos que possibilitem melhoria na adaptação do sujeito. Quanto às condições específicas de trabalho dos professores, percebe-se que eles tentam dar conta da demanda desenvolvida na SAA buscando nos livros didáticos ou no material encaminhado

pela SEED e NRE, sugestões para o trabalho. Como o programa indica que esse aluno tem que recuperar o que ele não aprendeu do 1º ao 5º ano, os professores buscam jogos, atividades, para que eles possam se orientar a respeito do trabalho na SAA.

Nessa questão, evidencia-se uma importante contradição presente no modo de significar o ensinar e o aprender. Há seguramente distância entre atividades usualmente presentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental para a aquisição de algumas noções e as necessidades de alunos que, tendo passado pela escola neste período, encontram-se em situação de não compreensão daqueles conceitos, em momentos posteriores de desenvolvimento – adolescência. Ignorar essa questão permite a inadequação de propostas para a aprendizagem, como a que denunciávamos anteriormente em relação às atividades xerocadas propostas em sala.

O que se manifesta como risco em nossa compreensão está relacionado ao fato de que esses materiais são infantis, desvinculados da relação idade e momento de desenvolvimento do aluno, ausência de plano integrador destas atividades a um objetivo comum. Embora não apoiemos a ideia de que a aprendizagem é garantida nos materiais didáticos e/ou instrucionais, não desconsideramos a importância que ocupam no cenário escolar e ressaltamos sua inadequação em relação aos próprios objetivos e eixos aos quais estão vinculados nas fichas de acompanhamento dos alunos.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que os professores sujeitos deste estudo estão em busca de situações e de atividades que possam evocar a aprendizagem, o que se torna um fator de proteção, constituindo os modos de encarar as dificuldades de aprendizagem e de atribuir significado às circunstâncias estressantes ou desvantajosas ao aprender. Esta questão vincula-se à condição de promoção da resiliência entendida como elaboração de estratégias de enfrentamento diante das situações adversas à aprendizagem (SANTANA; KOLLER, 2004; BARLACH, 2005; SEQUEIRA, 2009, OLIVEIRA et al., 2008; RACHAMN, 2008).

Outro aspecto importante a considerar como risco está indicado na dificuldade da escola e do professor para a realização de planejamento do trabalho conjuntamente construído no coletivo escolar. Na ausência desse espaço coletivo,

ações isoladas são realizadas focando um rol de atividades que compõem as aulas, mas que não oferecem condições a um processo efetivo de aprendizagem.

Outro fator de risco que identificado na discussão do contexto refere-se à discrepância entre as ações pensadas e as ações desenvolvidas efetivamente na SAA. As ações na sala de apoio sugerem integração entre os profissionais que atuam nesse contexto (Pedagogo, Professor da sala regular e Professor da sala de apoio), mas na prática não é o que ocorre. Os depoimentos indicam que há compreensões distintas acerca do que é o espaço da SAA, de como foi instituído, de seu funcionamento e, principalmente, das concepções do ensinar e aprender, o que se apresenta como fator de risco que impede uma articulação entre os elementos.

Não se deseja com isso afirmar que visões distintas do processo se constituam fator de risco. Concepções diferenciadas acerca do não aprender quando postas em diálogo podem desencadear ações frutíferas. Entretanto, o percebido neste contexto é que as ações e concepções são contraditórias porque não há espaço dialógico e reconhecimento de visões diferenciadas sobre o programa e sobre o não aprender.

A prática integrada não tem sido oportunizada, não há espaço na escola que permita que esses profissionais constituam uma rede de apoio escolar, levando em conta que um atua de manhã, outro, à tarde. Os professores não se veem, não se conhecem, e, ainda assim, tem que realizar um trabalho de “efeito” coletivo. Mesmo nessa situação de risco é possível identificar um fator protetivo quando os professores encontram “um jeito”, um modo de lidar que permite aproximar as ações, recorrendo à pedagoga para estabelecer troca com o colega que está trabalhando com o aluno em turno contrário. A intencionalidade do contato e do acompanhamento é percebida por nós, como importante fator protetivo neste contexto de estudo ainda que as condições objetivas de realização não permitam efeitos melhores e mais integrados. Os professores buscam alternativas e, conforme a discussão de Barlach (2005), isso mostra a condição da pessoa ou do grupo de encontrar qualidade de vida em um meio considerado socialmente ruim ou desfavorável.

Nessa perspectiva, é possível retomar a visão de Cecconello e Koller (2000), Pesce et al. (2004), de que os fatores de proteção interagem o tempo todo com os fatores de risco, uma visão que se articula com a opinião de Oliveira e

Macedo (2011) que alertam para a necessidade de romper com a cisão entre mecanismo de risco e proteção.

Outro fator que pode ser identificado como risco é relativo ao conhecimento dos pais sobre o funcionamento da SAA. A família não sabe sobre o trabalho desenvolvido na sala de apoio ou o pouco que conhecem se reduz a informações trazidas pelos filhos nos relatos sobre a sala de apoio. Outro risco é relativo ao próprio conhecimento dos alunos sobre o real funcionamento da sala de apoio. Isso é observado pela repetição da frase “é legal”, sem maior argumentação. Entretanto, o contexto da sala de apoio ainda se configura como proteção quando os alunos dizem que “ajuda a aprender” e que melhoraram em alguns conteúdos depois que iniciaram sua participação na SAA.

Para Yunes (2006), a resiliência aponta para esses discursos que focam processos, percepções e sentidos obtidos por elementos qualitativos de experiência de vida e que devem ser compreendidos na ótica sistêmica, ecológica e de desenvolvimento.

A conversa dos pais com os filhos revelando conectividade entre eles quanto ao tema escola. Os pais têm acesso aos significados da sala de apoio e ao trabalho ali desenvolvido, por meio do relato do contexto feito pelo aluno. Ao apontar como fator protetivo essa relação, não se pode desconsiderar que há risco quando a possibilidade de interação neste espaço está mediada unicamente pelas significações do aluno ao contexto, trazidas para casa. Nesse entendimento, o acesso e a participação ativa da família na escola, no ambiente da sala de apoio, permitem que o aluno usufrua de outros sentidos e percepções deste espaço, o que é positivo ao seu processo de aprendizagem. Como mostrou Yunes (2001, 2003), não podemos culpabilizar a família por essa “falta” e pelas dificuldades do aluno sem considerar os aspectos do meso, exo e macrossistema que a afetam.

A compreensão da resiliência deve ser evidenciada considerando que ela se refere a processos que não eliminam o risco, mas encorajam o sujeito a se engajar efetivamente na situação, fazendo emergir variáveis “protetoras” que atuam de forma antagônica aos fatores de risco (COSTA; ASSIS, 2006; MORAIS; KOLLER, 2004; POLETTO; WAGNER; KOLLER, 2004). A resiliência, então, se apresenta como resposta da “pessoa” (alunos, professores, gestores, família) ao seu contexto e expressa em condições de risco.

Destaca-se como fator protetivo que se apresenta no caso desta unidade escolar se relaciona à existência de um espaço próprio à SAA, demonstrando que os participantes valorizam o programa na escola e que esse ele tem o seu lugar no ambiente escolar. Conforme ressaltam Sapienza e Pedromonico (2005), as experiências compensadoras proporcionadas como, por exemplo, por um ambiente escolar favorável, estão relacionados aos fatores protetivos.

Dessa forma, a coexistência dos fatores de risco e proteção no contexto da SAA indica processos de resiliência, trazendo à tona que eles dependem não somente do meio social em que o sujeito está inserido, mas da forma que percebe e atribui significado às situações vividas. Conforme o que já discutimos no referencial teórico deste trabalho, a resiliência se constrói de forma gradativa ao longo da trajetória de vida, a partir de uma sequência de processos proximais que possibilitam que a “pessoa” conduza as adversidades que enfrenta, encontrando respostas saudáveis para os seus problemas, mesmo em contextos de risco.

Os dados nos permitem analisar como condição de resiliência, o fato de que mesmo em condições objetivas desfavoráveis, a maioria dos alunos considera que a SAA os ajuda a aprender e referem melhoria na aprendizagem depois que começaram a participar das aulas de apoio. A princípio pode-se dizer que o fato de estarem na SAA porque em casa é chato, ou por gostar de estar ali porque tem “festinha”, constituiria fator de risco, porém para os alunos essas situações somam-se ao que a SAA proporciona (melhor aprendizagem) e, deste modo, torna-se fator protetivo.

Embora não se tenha como objetivo quantificar fatores de risco e de proteção, levando em conta que outros olhares são possíveis a esses mesmos dados, apresenta-se um esboço para sintetizar o que foi considerado como risco e proteção na SAA.

Quadro 1 - Dados do Contexto

Fatores de Risco	Fatores Protetivos
Ausência de Formação Continuada.	Formação inicial adequada às áreas de Língua Portuguesa e Matemática.
Atividades nem sempre apropriadas ao grupo envolvido.	Preocupação do professor em promover aprendizagem.
Ausência de plano coletivo.	
Discrepância entre o previsto e o realizado pelo programa.	Intencionalidade de ação integradora por parte do professor a despeito das condições impossibilitadoras.
Ausência de uma prática integradora.	Busca de situações e atividades que possam evocar a aprendizagem.
Desconhecimento do que é o programa SAA, seus objetivos e alcance por parte da família e do aluno.	Através do diálogo com os filhos os pais identificam como a sala de apoio funciona, revelando uma estratégia para conhecer o programa.
Alta rotatividade de profissionais na SAA tendo em vista seu regime de trabalho.	Existência de um espaço próprio revela valorização da SAA.

Fonte: A autora (2013).

Em síntese, afirma-se ser necessário que se compreenda o contexto da SAA a partir das complexas relações entre o indivíduo e seu ambiente, bem como diversos contextos dos quais ele participa (principalmente familiar), considerando os fatores de risco e proteção presentes. É importante destacar que estar na SAA não constitui por si mesmo um risco, sem que sejam entendidos os processos ou mecanismos que influenciam e ligam esse risco às suas consequências.

Assim, neste caso, resiliência refere-se mais aos processos que operam na presença do risco, para produzir características saudáveis, do que a eliminação dos fatores de risco. Por essa razão é entendida como fenômeno que procura explicar os processos de superação de adversidades, mesmo reconhecendo que somos afetados por ela, conforme observam Oliveira e Macedo (2011, p. 1000): “A resiliência na escola é produzida contextualmente. Está a serviço do desenvolvimento do sujeito-autor e, nos fatores protetivos ou no risco, revelam-se

co-partícipes necessários ao enfrentamento das situações desequilibradoras próprias ao conhecer”.

Na análise do contexto, fica evidenciado que as condições objetivas de implantação e de funcionamento do programa SAA constituem mais risco e menos fatores protetivos. Entendemos que a ausência da formação continuada e de subsídios ao professor, bem como de alternativas para que a família seja mais atuante no contexto da SAA além do conhecimento dos objetivos e do funcionamento do programa pelo próprio aluno constituem os três maiores fatores de risco à aprendizagem neste contexto.

Compreende-se que o fato dos protagonistas (alunos, professores, gestores, família) buscarem alternativas de enfrentamento a despeito das condições adversas pode ser pensado como resiliência.

Conforme Barlach (2005), o indivíduo ou grupo é capaz de atribuir significados e de criar soluções onde aparentemente não existem, e valorizar suas experiências. Assim, a resiliência é a forma pela qual são processadas as experiências vividas na sala de apoio à aprendizagem e conforme Yunes (2006, p. 226) trata-se de uma “condição humana que se manifesta por um conjunto de processos ou sistemas que são possibilitadores do enfrentamento das dificuldades”.

É nesse sentido que se faz necessário apresentar a análise acerca do processo em desenvolvimento na referida SAA, buscando reconhecer o movimento de encaixe dos elementos envolvidos, resultante no significado atribuído ao não aprender neste contexto. A análise do processo será contemplada no item a seguir.

2 PROCESSO

Neste segundo eixo de análise, busca-se enfatizar o Processo para compreender os significados do não aprender na SAA. Nesse sentido, consideramos as relações que se estabelecem ali e os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos que participam do processo estabelecendo as relações entre as percepções da família e da escola porque são dois microssistemas cuja intersecção, entendida neste trabalho como mesossistema, pode sugerir como a sala de apoio é pensada e compreendida.

2.1 O SIGNIFICADO DO NÃO APRENDER E DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DOS DIFERENTES PARTICIPANTES (PEDAGOGOS, PROFESSORES, FAMILIARES E ALUNOS)

Com o objetivo de analisar o processo, torna-se necessário conhecer a visão dos participantes acerca do não aprender na SAA. Apresentamos a opinião dos gestores, dos professores, dos alunos e da família, procurando ressaltar como entendem a sala de apoio e com isso analisar como percebem o processo ali desenvolvido.

2.1.1 O Significado Atribuído Pelos Pedagogos ao Não Aprender e à SAA

Nas respostas dos pedagogos, observamos distintas significações por meio das quais o não aprender é caracterizado: “imaturidade dos alunos”, “tempo de aprendizagem”, “deficiência da escola”, “formação do profissional”, “problemas familiares, sociais ou psicológico”, “diferentes modos de aprender”, “desinteresse do aluno”, “aluno indisciplinado”, “falta de conteúdos significativos”, “metodologia do professor”, “falta de articulação entre os professores e equipe pedagógica” (PE1, 2 e 3). Utilizamos a fala de dois gestores para ilustrar o modo como o não aprender tem sido compreendido neste espaço:

Porque assim, existem “n” fatores né, as vezes é imaturidade dele ou o tempo de aprendizagem dele, outras vezes ele não consegue, entendeu, claro que entra a questão familiar também, mas eu não consigo achar que a participação da família é preponderante nisso, entendeu. A própria deficiência da escola, entendeu. De repente a formação do profissional que tá trabalhando com esse aluno que não consegue atingir as diferenças dentro da sala de aula. Então tem assim, um mundo de fatores que podem ser. São tudo suposições também, porque assim, afirmar cientificamente eu não consigo (PE1).

Ah, eu acho assim que... cada um tem um jeito de aprender, certo. Uns tem mais facilidade, igual eu estava conversando ontem com um professor. Uns tem facilidade mais pela audição, aquele aluno que às vezes não copia nada durante a sala de aula, mas chega no dia da prova ele vai bem. E acontece muitas vezes com o aluno, nem sempre aquele que só escreve, escreve, escreve, aprende. Às vezes aquilo ali é um ato mecânico e outros não, outros conseguem estudar, tem mais facilidade pra colocar no papel mesmo, desenvolver na hora da avaliação aquilo que ele entendeu durante a aula do professor (PE3).

Para apreender melhor o trabalho desenvolvido no contexto da sala de apoio, buscou-se investigar também como os pedagogos percebem a SAA.

Os entrevistados referem que ao coordenar o trabalho desenvolvido na sala de apoio, percebem que a aprendizagem dos alunos nesse espaço poderia ser mais efetiva se conseguissem acompanhar e articular melhor esse trabalho (PE1) e se os pais fossem “mais comprometidos” com o programa (PE3). Porém, ainda assim, consideram mais significativo o aprender nesse espaço, como indica PE2: “*porque vai fazer a diferença esse aluno que veio aqui pra escola fora do horário, vai refletir lá na sala em todas as disciplinas*”.

Embora nas falas dos gestores ainda seja predominante a localização do não aprender no aluno e em sua família, surgem outros elementos na definição que apontam para o que tem sido indicado na literatura atual acerca das múltiplas faces do aprender. Um fenômeno complexo que não pode ser “fatiado” e desconsiderado em seu conjunto. Sobre essa questão, considera Fagali, (2001, p.22):

[...] o que é aprender, olhando a existência das pessoas, suas necessidades de troca e socialização, as questões éticas de respeito humano e os valores frente às novas perspectivas do existir? O que é aprender, diante da diversidade cada vez maior de informações que se impõem com aceleração crescente, na louca corrida, frente aos desafios de sobrevivência? E o personagem do professor? Que lugar é este que ele ocupa e quais as possibilidades de ocupar outros lugares? [...] Em vista dessas possibilidades de transformação, quais são as qualidades das experiências educacionais que devem permanecer e que poderão fazer sentido para as necessidades humanas? O que deve ser alterado e aperfeiçoado, por não responder mais às nossas necessidades em transformação, neste momento histórico, na nossa cultura?

É importante reconhecer que as dificuldades de aprendizagem implicam em co-ocorrência (BAZONI; OLIVEIRA, 2013) para que o não aprender não seja determinado apenas por avaliação do desempenho escolar, aspectos cognitivos, constatações ou por alguma característica de inadequação vista de forma isolada.

2.1.2 O Significado Atribuído Pelos Professores ao Não Aprender e à SAA

Para compreender mais especificamente quais as dificuldades apresentadas pelos alunos que participam da sala de apoio na escola pesquisada, buscamos conhecer as causas da não aprendizagem na visão dos professores envolvidos nesse processo. Questionados sobre as razões pelas quais os alunos não aprendem, elencaram alguns fatores: “*dificuldade nas operações, principalmente em divisão*” (PR1, PR2), “*leitura, escrita e interpretação*” (PR3, PR5), “*ortografia, pontuação*” (PR4, PSA2) e até mesmo a “*organização da segunda etapa do ensino fundamental*” (PR3). A seguir expomos as falas de alguns participantes:

Olha infelizmente é a divisão. Eles têm dificuldade em divisão, tá. Por mais que você sabe que frequenta sala de apoio, eles têm dificuldade de divisão sim. Com um número, dois números, três números, eles tem dificuldades. Você pode trabalhar o ano todo que eles têm muita dificuldade nisso (PR2).

Ah, daí depende do aluno né. Mas às vezes eles juntam palavras, colocam duas palavras juntas quando é separado, é ortografia, que não sabe... assim, no caso de redação, às vezes tem uns que não sabem, é, separar pra por parágrafo né. Fazem um texto só, começa uma linha e termina láaaa, não sabe dividir parágrafo. Bom depende. Pontuação também não tem muito, vírgula, essas coisas (PR4, PSA2).

Pelo menos pela minha ideia eu acho que vai mais quem tem dificuldade de conseguir interpretar e desenvolver na sala de aula né, então certas deficiências assim de..., assim se o aluno não tá conseguindo caminhar com as próprias pernas né, talvez precisa de um incentivo maior pra conseguir tá acompanhando, ainda mais assim que daí vem o pessoal, tinha um professor só né, agora tem vários professores né, é mais complicado eu acho que esse ano é o pior ano da vida deles, eu acho que é o pior assim, eu na minha época eu lembro que eu fiquei bastante com medo assim, mas eu dei conta né, só que nem todo mundo consegue esse... é, sem contar que tá vindo muitos deficientes né, não muitos, alguns né, as vezes vem sem uma bagagem (PR3).

Os depoimentos indicam as dificuldades dos alunos nos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que perpassam os aspectos de dificuldades de aprendizagem da linguagem, da leitura, da escrita e da matemática,

como discutiu Garcia (1998). Porém, há outras dimensões como a falta de incentivo, de adaptação à organização da segunda etapa do ensino fundamental e até mesmo de necessidades educativas especiais como apontou (PR3).

A análise desses depoimentos revela causas do não aprender, centradas no aluno e, como alerta Patto (1994), muitas vezes as causas intraescolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino, são secundarizadas. Os professores são capazes de lançar seu olhar para o processo, mas a partir de suas respostas não podemos assegurar que se percebem como parte dele, pois não atribuem as causas do não aprender às suas práticas, concepções educacionais, crenças acerca do processo ensino-aprendizagem. Como mostra Souza (2012), muitas vezes o profissional não tem a dimensão de que o fracasso ou o sucesso no processo de aprendizagem não é determinado apenas por questões individuais do aluno.

Tacca e Branco (2008) sublinham que neste processo de ensinar e aprender é necessário considerar os conteúdos, atividades e métodos de ensino. Corroborando essa ideia Yaegashi, (2012, p. 180) destaca:

[...] a culpa da dificuldade de aprendizagem nem sempre está no aluno ou nas suas características pessoais e particulares. O fenômeno da dificuldade de aprendizagem é complexo e precisa considerar outros aspectos, tais como: metodologia em sala de aula, relação professor aluno, as questões de motivação e interesse, avaliação, planejamento, estratégias de ensino, entre tantas outras.

Outra questão instigante diz respeito à dificuldade de avaliação das dificuldades de aprendizagem (laudo médico, medicalização) dos alunos que fazem parte da sala de apoio daqueles que fazem parte de outro programa.

Na entrevista, os professores citam que os alunos, os quais fazem tratamento médico com outro profissional, frequentam a sala de recursos, como podemos verificar na fala de alguns dos entrevistados: “[...] *os alunos que fazem algum tratamento, que toma uma certa medicação está indo pra sala de recurso, né*” (PR2). “[...] *Aqui só vem aluno com defasagem mesmo. Pode ser que eles estejam assim, tipo assim, procurando laudo. A mãe tá atrás do laudo, aí tá aqui primeiro pra depois ir pra lá, entendeu?*” (PSA1).

Mesmo constatando que os alunos que possuem laudo não participam da SAA, observa-se que há uma justificativa da não aprendizagem

também pela via da patologização, ou do adoecimento que permeia o processo de ensino e aprendizagem na escola. A questão da patologização, medicalização ou biologização do ensino é discutida por autores como Collares e Moysés (1996) segundo as quais, o propósito para os encaminhamentos dos alunos para a área médica por mau rendimento escolar é a destinação oficial para as classes especiais - como é o caso da sala de recursos indicada pelos participantes desta pesquisa. Como indicam Collares e Moysés, (1996, p. 28):

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isto, temos chamado medicalização do processo ensino-aprendizagem.

Como observado na fala de PSA1, enquanto não se justifica a não aprendizagem da criança através do laudo, ela permanece na sala de apoio. Nesse sentido, entende-se que quem não tem laudo está indo para as SAA, independente do problema que apresenta.

Justificar o não aprender na escola pela via da patologia é um retrocesso no campo educacional e atribuir às crianças as causas do não aprender é penalizá-las duplamente, sobretudo por não oferecermos uma escola de qualidade e utilizarmos tratamentos, inclusive medicamentosos, para “aliviar” o não aprender (SOUZA, 2012).

De acordo com a Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED, a Sala de Recursos Multifuncional é um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino, enquanto que a SAA, como já citamos anteriormente e conforme o disposto na Instrução nº 007/2011 – SUED/SEED envolve a ação pedagógica para enfrentamento dos problemas relacionados à aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no que se refere aos conteúdos básicos dessas disciplinas.

Considerando a diversidade que caracteriza o alunado é preciso reconhecer a existência de situações em que a medicação se faz necessária e que nem todo diagnóstico médico pode ser considerado equivocado. Evidencia-se

a necessidade de uma avaliação mais completa para a compreensão do funcionamento intelectual da criança e assim “enriquecer a atuação de diferentes profissionais, tais como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, promovendo uma intervenção terapêutica mais eficiente” (LUCCA; MANCINE; DELL’AGLI (2008, p. 34).

O que se observa, porém, é a ausência da definição de quais processos são esperados para serem desenvolvidos na sala de recursos e quais os esperados para serem desenvolvidos na SAA. A ausência de clareza sobre os processos que constituem esses espaços pode comprometer o trabalho do professor.

Observa-se que o significado que os participantes dão às dificuldades para aprender está pleno de outros sentidos que o imbricam e interessa-nos relacionar também a significação do aluno nesse processo, por meio da indicação das próprias dificuldades.

Quanto ao espaço da SAA os professores entendem que apesar das dificuldades encontradas, a sala de apoio é um espaço significativo à aprendizagem do aluno, o que é evidenciado nas seguintes falas:

Tem contribuído bastante e eu sei que é difícil, mas só que o resgate é grande né, a gente consegue resgatar aquilo que tem, muitos que não consegue aprender, que você traz pra você muitos que não gostam. Através de jogos trabalhando você consegue trazer a curiosidade dele. (PR1).

Eu acho que sim, porque a sala é menor, daí se o professor fica em cima, dá mais atividade, vê como que tá né. Porque às vezes no regular é difícil porque a sala é muito cheia, assim, trinta, trinta e poucos alunos. Ali na correria o professor não vê direito, não dá atenção, assim, eu acho que assim a sala de apoio... se a turma dos regulares fossem menor. No começo do ano tinham menos alunos ainda, dez, agora que entrou mais aluno né. (PR4, PSA2).

Nossa e como. Ajuda M.? É... tanto é que o M. não falta né M. Oh, esse menino vem todos os dias. Uma vez na chuva ele veio de mototaxi, né M., chegou pingando aqui, tadinho. Ah, eu acho que ajuda no aprendizado mesmo, na dinâmica da sala, na dinâmica do professor. De repente você vem aqui, passa tudo no quadro e manda o aluno copiar, ele não tem mais dinâmica pra vim, ele não tem mais vontade pra vim. Agora se você faz uma aula diferenciada, uma aula com probleminhas, uma aula com... que nem quando a gente trabalhou com perímetro, área no quadriculado, o aluno sente interesse né, então ajuda, no concreto, isso vai refletir lá na frente. (PSA1).

Por meio dos depoimentos dos professores, é possível compreender os sentidos da experiência do trabalho escolar desenvolvido na SAA e observar alguns significados acerca de condições necessárias para o aprender. O número de alunos na sala de aula é um fator relevante que denuncia as condições conjunturais. Os professores indicam também a intervenção do professor, através de aula mais dinâmicas, com jogos e materiais concretos.

Além disso, a maioria dos professores da sala regular relata que o aluno quando encaminhado para a sala de apoio não tem tempo determinado para concluir o processo. Afirmam que o tempo de permanência depende do desenvolvimento do aluno, como podemos observar em alguns relatos: “*Olha se for um aluno que tem tudo isso que eu disse, frequência, seriedade, acho que uns três meses, dois, é difícil avaliar né, porque é de cada um, mas por aí. Uns dois, três meses*”. (PR2).

Ai eu acho que depende né, porque tem aluno que se ele melhora, ele fica lá seis meses e sai, agora tem aluno que não, ele começa do começo, termina o ano ele volta de novo, continua, até terminar o... tem aluno, eu imagino que deve tá desde do quinto ano, ah do sexto né, agora é o sexto ano até o nono ano e as vezes precisa até no terceiro ano do colegial. (PR1).

Então, teve aluno que já foi dispensado né, porque ele teve apenas alguns tópicos pra alcançar, então teve aluno que já foi dispensado. Teve aluno que tá faltando três ou quatro tópicos, mas eu creio assim, pra quem tem muita dificuldade, na minha opinião fica mais do que dois bimestres, fica bem mais que dois bimestres, sabe. (PSA1).

Entretanto, vale ressaltar que a dimensão estrutural da organização do trabalho na sala de apoio tem predominado na preocupação dos professores e gestores em detrimento das condições pedagógicas. A SAA é tida como importante espaço para a aprendizagem, não porque promove um trabalho diferenciado, mas porque tem menos alunos e isto permite aulas mais dinâmicas. O que intencionamos levantar com essa reflexão é que aquilo que é secundário (o fato do aluno passar mais tempo na escola, número de alunos e quais recursos podem ser usados) assume o lugar prioritário para explicar o ensinar e o aprender.

Na percepção dos profissionais entrevistados o que concerne ao aprender é tomado como acerto da escola enquanto o não aprender (como apontado no item 2.1.2) é definido como incapacidade do aluno (OLIVEIRA; MACEDO, 2011).

Para compreender o significado do não aprender na Sala de Apoio, buscou-se ainda perceber por meio das observações realizadas quais critérios eram levados em conta para que o aluno fosse dispensado de sua participação no programa. Assim, procedeu-se por considerar que tanto o processo de avaliação para o encaminhamento quanto o processo avaliativo para a suspensão da indicação de participação do aluno são reveladores dos modos de lidar com esse programa na escola.

Em vista da compreensão que tivemos a respeito da saída do aluno, foi dado voz ao professor considerando que ele é o responsável por definir o momento e as condições de saída do aluno da sala de apoio.

Não podemos desconsiderar que toda vez que esses elementos aparecem de modo integrado (contexto, processo, pessoa e tempo) há que se considerar a co-ocorrência. Dessa forma, no intuito de compreender como é o processo que rege a SAA, questionamos os entrevistados quanto à saída do aluno desse espaço.

Os entrevistados indicaram critérios diversificados, tais como: “*avalia como tá o desempenho dele*” (PR2), “*ele tem acho que corresponder né, porque se não tiver evolução não tem necessidade de cortar né*” (PR3), “*ah, eu acredito que ele tenha avanços né*” (PR5), “*essa superação da dificuldade*” (PSA1), “*então, assim, a nota lá na sala regular né. Se a nota estiver bem*” (PR4, PSA2). PR1 diz não saber os critérios, mas expõe sua opinião:

[...] então eu imagino assim, pra ele sair de lá do apoio, quando ele melhorou na sua absolvição né, absorção assim dos conteúdos, quando ele já consegue assimilar. No meu caso na matemática as operações: o que é soma, o que é multiplicação, o que é vezes, o que é multiplicação que é vezes, o que é divisão, subtração que é menos, adição que é mais né, que é as quatro operações e que consiga. Não só você falando pra ele que é pra ele poder assim ter confiança dele fazer, não ficar inseguro de falar:

— oh professora é tal coisa! e ter medo de te responder. Eu falo pra eles:

— Não precisa ficar com medo de errar porque se você errar você vai aprender!

E a tabuada, a tabuada que eles não sabem, tabuada que eu luto muito que eu falo:

— Vamos estudar tabuada, vamos estudar tabuada!

Tem professor aí que vê que o colegial não sabe tabuada. Então assim, não sabe tabuada, então assim no processo todo não, eles se confundem muito assim na contagem. Vou te falar assim um exemplo numa continha de multiplicação eles não fazem número debaixo de número, casa debaixo de casa, eu acho que eles não sabem o que é unidade, dezena e centena que são os básicos, então quando faz a multiplicação é número fora das casas e a hora que soma, soma tudo errado, tá certinho, mas a hora que soma, soma tudo errado.

Observa-se a ênfase que dão ao conteúdo, acrescido do termo defasagem. Nessa discussão acerca dos processos, aparece uma relação de falta de continuidade entre uma aprendizagem e outra. Quando o aluno no ensino médio não consegue compreender os conteúdos específicos e o professor detecta que esse problema é anterior a esse conteúdo que foi apresentado porque tem a ver com noções básicas (como por exemplo, a questão da tabuada apontada por PR1) há uma indicação de que um processo faltoso ocorreu.

Este processo, indicado como lacunar pela professora, acompanha a trajetória de escolarização do aluno ao longo dos anos. A identificação das dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente os encaminhamentos dados, perdem consistência na sua reparação por parte da escola. Partindo de diagnósticos aligeirados, este processo faz com que as dificuldades de aprendizagem continuem sendo vistas, na maioria dos casos, como um problema localizado no aluno ignorando sua produção no cotidiano escolar e outros aspectos que o influenciam (BAZONI; OLIVEIRA, 2013).

Não há um consenso sobre quem toma a decisão de saída do aluno da SAA. Dois professores da sala regular dizem que é o professor do apoio (PR2 e PR5), dois professores dizem que não sabem quem decide o momento em que o aluno pode deixar de frequentar a sala de apoio (PR1, PR3). A professora da sala de apoio afirma que é a professora da sala regular:

Quem toma a decisão é o professor de sala. Da sala regular. Porque daí ele acompanha o aluno na sala, verifica se realmente ele tá, se ele tá acompanhando, se a defasagem dele foi... como é que fala... foi... superada. Ele que acompanha né. Então ele vem né, a gente conversa, aí eu falo olha, na minha opinião ele já alcançou, vê com você lá. Ele olha, passa mais alguma atividade relacionada aquele conteúdo, ele verifica através de uma outra diagnóstica que ele faz, aí ele fala, esse aluno está apto a sair do apoio. Aí ele sai e abre vaga pro outro. Mas quem determina se o aluno sai ou não, é o professor de sala, não eu que sou do apoio. É ele que determina tá. (PSA1).

Já a professora que trabalha tanto nas turmas de ensino regular quanto da sala de apoio faz outra indicação: “Os dois né. A professora dele no regular fala como que ele está, a nota, daí eu vejo também como ele está aqui, entram num acordo, fala com o pedagogo, liga para os pais para avisar né”. (PR4, PSA2).

Ainda que a definição do momento de saída do aluno seja estabelecida pela indicação do professor do apoio e do professor da sala regular observa-se a ausência de uma avaliação específica que considere o processo percorrido durante sua permanência no apoio.

A saída do aluno da SAA deveria respeitar o progresso no processo de aprendizagem com avaliação específica indicando essa trajetória de crescimento, de evolução. Uma avaliação processual, portanto. Porém os professores estão indicando por meio de suas falas que a avaliação do processo é desrespeitada para atender a outras demandas, tais como aumentar o número de alunos atendidos pela escola e, portanto não manter por longo tempo o mesmo aluno na SAA. Ou ainda, a consideração apenas da nota da prova para a suspensão do acompanhamento do aluno na SAA no meio do bimestre, tendo em vista que alcançaram a nota mínima requerida. São apresentadas a seguir algumas cenas da observação que podem exemplificar as ponderações que fazemos.

Cena 4 - Relativa à observação (PSA1)

Cena 4

A professora inicia a aula falando sobre os combinados na sala e pedindo aos alunos que tenham consciência do que estão fazendo ali, pois a sala de apoio não é lugar de bagunça e sim de aprender. Em seguida destacou que se o aluno não se comportar, será retirado da sala de apoio e neste momento a professora conversa com os alunos sobre o comportamento na sala de apoio. Os alunos ouvem em silêncio. Por fim a professora alerta que em todas as aulas ela preenche uma ficha sobre o aluno, indicando como ele está se desenvolvendo e solicita que os alunos prestem atenção.

Fonte: A autora (2013).

Cena 5 - Relativa à observação (PSA1)

Cena 5

Durante a aula a professora disse que ia colocar avanço na ficha deles se terminassem aquela atividade. Chamou a atenção para a conversa, disse que ia colocar no caderno "atividade incompleta" e na ficha "não completou a atividade". Em seguida explica para os alunos que não trabalha com notas na SAA, mas que tem uma ficha para cada aluno e que irá colocar nesta ficha que não realizaram a atividade porque estavam conversando.

Fonte: A autora (2013).

A “ficha avaliativa”¹³, que deveria ser um documento de acompanhamento do desenvolvimento do aluno a revelar a minuciosa evolução, a explicitar o tom gradativo da mudança desse aluno, passa a ser um instrumento de classificação, a indicar se o aluno está dentro ou fora dos “parâmetros comportamentais” aceitos pelo professor neste espaço. Ao valer-se da ficha como esta estratégia “o professor transmite a mensagem de que a única opção para o aluno é submeter-se, ou poderá sofrer as consequências” (GALVÃO, 2013, p.36). A forma de lidar com este instrumento de avaliação não está de acordo com o que é proposto pelo programa, embora se reconheça que há ganhos para o aluno quando esta indica a sua permanência na SAA.

A ausência de ações integradas no programa alerta para o fato de que o processo pode ser comprometido. Por ser comprometido, dada às razões que discutimos sobre o contexto, esse processo fica impedido de acontecer e de haver um registro fidedigno da evolução dos alunos. Ele continua centrado nos resultados e isso justifica o uso da ficha como elemento intimidador, de controle. Alves (2007, p. 169) nos alerta: “o problema que resulta de se pensar o ensino a partir da busca de resultados [...] é que as decisões e práticas educativas, intrinsecamente ligadas a valores humanos e eminentemente políticos, são reduzidos a decisões técnicas”.

Nas observações e no registro das fichas foi possível notar que elas são preenchidas como se o professor tivesse tratando de um único aluno. Elas são compostas de frases padronizadas que se repetem para todos os frequentadores da SAA.

Esse fenômeno também foi percebido na pesquisa de Corrêa (2013), em que analisou os laudos de encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais da Rede Municipal de Ensino de Londrina. A autora observou que todos os laudos seguiam o mesmo padrão e que tanto as respostas elaboradas na análise do caso quanto na conclusão de encaminhamento contém as concepções teórico-metodológicas utilizadas pelos profissionais avaliadores.

Ao cruzar os dados da entrevista com a observação, verificou-se que no início do ano as fichas são preenchidas após a avaliação, porém ao longo do ano quando outros encaminhamentos são feitos, esse processo não acontece da mesma forma.

¹³ Anexos A e B.

Observa-se a preocupação em preencher burocraticamente a ficha ao invés de buscar nela o sentido do não aprender. Em determinado momento da observação PSA1 cita que “perderam” suas fichas e que ela terá que preencher tudo novamente. Em outro momento ela diz que os alunos frequentarão o apoio até o mês de novembro, pois o mês de dezembro ela “aproveitará para colocar em ordem e finalizar a ficha dos alunos”. A falta de condições necessárias para a objetivação do trabalho do professor na escola confirma as situações de fracasso (AQUINO, 1999; PATTO, 1999; ALVES, 2007; BAHIA, 2012).

Nesse sentido, o processo se perde completamente, pois a partir do momento que se apresenta fragmentado, está impedindo a relação interdependente dos elementos que compõe o sistema.

Do mesmo modo que examina-se no item 1.2.3 do eixo *Contexto* as atividades desenvolvidas e as consideramos descontextualizadas e sem sentido para o objetivo do programa, parece-nos que as fichas de acompanhamento do processo do aluno demonstram o mesmo problema. Elas indicam uma classificação, mas não revelam um olhar interessado ao processo. Possuindo um sentido de avaliação classificatória se torna estática e permanece presa ao que foi ou não, aprendido ou retido pelo aluno (GALVÃO, 2013), não despertando maiores preocupações em relação às mudanças que poderiam acontecer durante o percurso contribuindo para a superação das dificuldades de aprendizagem ainda presentes.

Tomada como um produto, sem que o processo que o originou seja considerado, “interessa ao professor/examinador apenas a demonstração da retenção das informações, independentemente do nível compreendido ou apropriado” (GALVÃO, 2013, p. 36).

2.1.3 O Significado Atribuído Pelas Famílias ao Não Aprender e à SAA

Procurou-se cruzar os dados dos diversos sujeitos participantes e apresentar também a opinião das famílias sobre o que faz com que os alunos não aprendam. Alguns fatores em comum apareceram nas respostas dadas pelas famílias, dentre eles: “descompromisso do professor com o ensino” (F1), “influências de más amizades” (F2), “falta de interesse, de atenção ou preguiça por parte do aluno” (F8, 9, 10 e 11), “dificuldades de aprendizagem” (F4, 5 e 13), “problemas familiares” (F6, 7 e 12).

A seguir buscou-se elencar alguns protocolos que ilustram cada tema:

a) Descompromisso do professor

O motivo dos alunos não aprender é os professores ser muito sem ser rígido com o aluno porque se ele vai lá e fala assim: você faz tal coisa pra tal dia e o aluno não faz, vai sem fazer tá tudo bem, o professor não vai ver. Que nem muitas coisas com meu filho W. eu fui lá queixar com a diretoria. Eu ia e falava. A professora nem corrigir as tarefas dele ela corrigia, sabe, eu ia na bolsa dele tava lá do mesmo jeito que ele fez que eu ajudei ele fazer, tava lá tudo "massarocado". Eu falei: mas que é isso nem corrigir não corrige não põe nenhuma nota? Aí chega o dia de boletim a gente não vai saber a nota, e os três boletim que eu peguei lá ela não tinha pnhado nota e eu ia perguntar porque que não tinha pnhado nota porque o meu filho tinha feito aquela tarefa e eu tinha ajudado porque eu sempre ajudo em casa, quando eu posso né eu to ajudando ele em tudo eu explicando, né. Quando eu sei também o que é pra ser feito eu vou lá e ajudo porque tem muitas coisas que eu também não lembro, não sei e também não estudei o que eles estão estudando. Eu estudei até a sexta série como eu falei pra você e daí ela chegar e falar assim ah porque eu esqueci, eu esqueci. Daí eu falei como que o aluno vai ter aquele empenho de desempenhar se o professor não tem empenho pelo aluno né, então eu acho isso. (F1).

b) Influência de más amizades

*Eu acho que é muita amizade, amizade errada, eles aprende cada uma aqui que eu vou te contar, tudo que eles falam em casa é coisa que eu não ensinei. Eles chegam com certos palavrão em casa eu falo: escuta você ouviu isso aqui em casa?
 ___ Não mãe fulano falou.
 ___ Então fulano falou fica lá não traz pra cá, muitas vezes eu bato neles, deixo eles de castigo por causa de certas palavras. Então, mas é difícil como vai impedir dos alunos falar palavrão no pátio né, não tem como. Pior que não é só no pátio, na rua também então não adianta, é difícil. (F2).*

c) Falta de interesse e/ou atenção do aluno

*Eu acho assim às vezes é a preguiça sabe que muitos... Eu tiro até pela C., a C. é muito assim parada, ela é muito aérea, as vezes se tá falando com ela e ela tá assim...
 ___ C. se sabe?
 ___ Sei mãe sei.
 Se não sabe..., ah você vai tomar alguma coisa dela ela fica ali, 10 vezes pra poder aprender. Então eu acho assim é bem complicado mesmo que eles, eu acho que tem que ser a partir deles mesmo, interesse deles. (F8).*

Tem vários, mas se a gente foi falar vários a gente fica aqui o resto do dia. Então a gente pode citar alguns: a distração que isso daí é o que eu já conversei com a minha filha em casa, a pessoa tá concentrada ali escrevendo um ditado no quadro negro.

___ *Fulano ei olha aqui, olha aqui. Então o que acontece nessa conversa aqui a professora vai lá no quadro.*

___ *Ah mas eu não copieei o ditado professora.*

___ *Porque você não copiou? Qual é o motivo?*

___ *Ah mas eu tava conversando com o amiguinho [...].*

Então é a pessoa, as crianças tá focado demais nos alunos, “professora eu vou no banheiro; eu já venho; professora eu vou apontar o lápis; professora vixi eu não to agüentando mais eu vou no banheiro”. É o tempo inteiro, apontando lápis demais o amiguinho chamando, então vai distraindo a mente naquilo que a professora tá ensinando. Aonde que no final do ano vem os problema, nota baixa, ficando de reforço em colégio porque isso daí tudo atrapalha. Então eu acho que as crianças precisa mais de atenção. (F9).

Eu acho que é falta de atenções, é atenção que fala né, e falta de vontade, porque, que nem a C., se vê a C. eu dô de cima, eu fico em cima e eu acho que ela não tá tão mal porque eu falo pra ela:

___ *Oh filha tem que ter vontade e com amor.*

Porque não pode fazer as coisa sem amor e sem vontade né. Eu acho que o aluno que não vai pra frente na idade da C. é porque não tem interesse, que nem, tem que ter muito interesse. (F10).

Ah muita preguiça viu. Gente como as crianças de hoje em dia é preguiçoso, nossa, eles tem preguiça de calcular de raciocinar. Antes não você calculava nos dedos era, não eles querem no celular, calculadora e na minha época não tinha né. Na sua eu acho que também não. Então eu acho que eles têm muita preguiça de raciocinar, demais. (F11).

Ah eu tenho o meu filho J. V. que ele tem uma dificuldade, acho que desde quando ele vem ele tem essa dificuldade de aprender. Ele, eu vou falar por ele assim, ele eu acho que, ele é quieto ele presta atenção só que ele se perde muito de brincar os amigos, então aí eu acho que ele não tem essa dedicação em querer aprender, aí nisso que eu acho que ele se perde no meio do caminho. (F4).

Eu vou ver pelo meu filho né, porque ele sempre fez reforço e aqui o professor tem acompanhado ele de perto, junto com ele e eu também acompanho ele em casa. É aquilo que eu falei tem que ser o professor e a mãe em casa pra tá acompanhando junto, se não a criança não desenvolve, porque ele tem muita dificuldade. Todo ano ele fez, desde a primeira série ele tem feito reforço, o apoio, é ... ele entrou com dificuldade esse ano aqui já logo do começo né, e eu tive que acompanhar ele assim, sentar junto, fazer e resolver junto com ele, se não. (F5).

Então no aprendizado... olha, depende, é difícil de você dizer porque tem criança que já tem o problema mesmo né, a distração, muitas vezes ele tá ali tá olhando, mas a cabecinha não tá assimilando o que tá ali né, então como que eu vou te dizer isso. (F13).

Os dados que obtivemos nas entrevistas com a família fazem alusão à individualização da dificuldade de aprendizagem, centrada no aluno, conforme criticado por alguns autores, tais como Patto (1994), Moysés e Collares (1996).

d) Problemas familiares

Não mas o que acontece é porque se a criança não aprende, é pelos pais em casa também. Porque ele vê aquela bagunça do pai e a mãe dentro de casa ele fala há porque que eu vou estudar, meu pai se matou de estudar e tá nessa situação porque que eu vou estudar. É por causa do exemplo, tudo vem da casa, porque eu falei é engraçado eu criei sete filho praticamente sozinho, eu falei se tiver um sem vergonha na família é porque quis virar depois de grande, porque enquanto tiver dentro da minha casa e eu tiver tratando eu falei, aqui não (F6).

Bom, eu vou falar no meu ponto de vista né, não sei assim o geral né, eu diria assim, que é falta de atendimento dos pais, porque a minha, por exemplo, teve uma época que ela tava bem adiantada né, assim, não primeira aluna, mas tinha uma, duas matéria que era fraca, agora, de uns tempo pra cá não sei se é a adolescência, o amadurecimento da idade né, ou é as brigas, as discussões em casa né, porque parece que não mas influi também na cabeça da criança né. [...] (F7).

[...] muitas das vezes, é acho que problema na casa né, problema na casa. Acho que isso é bastante difícil né, já chega na escola... apesar de ser criança né, muitos problemas na casa (F12).

Nesse processo, a família não só percebe os elementos que constituem o sistema, como também se percebe parte dele, como verificamos na fala de F7, em que a falta de acompanhamento dos pais pode ser um indicador das dificuldades apresentadas pelo filho. Dessa forma, nas questões que envolvem o não aprender, tanto as razões internas como externas à família, desfavorecem a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (SZYMANSKI, 2007).

Os dados também apontam a complexidade e dinamicidade do processo de ensinar e aprender, como apontou Fagali (2001) e enumeram vários aspectos que caracterizam as dificuldades de aprendizagem escolar como evidenciam os estudos de Garcia (1998), Smith e Strick (2001), Chabanne (2006), Yaegashi (2012), além de indicarem a percepção de sua implicação no processo de aprendizagem dos filhos.

Na proposta de Bronfenbrenner (1996) as famílias que oferecem às crianças atividades organizadas em que elas podem se engajar, facilitam seus processos de desenvolvimento.

A família também foi convidada a indicar se a participação do filho na SAA trouxe alguma mudança para a aprendizagem. Em alguns depoimentos não são percebidas mudanças significativas: *“Ah, eu não achei que teve mudança não, ele continua do mesmo jeito, ele não coloca as coisas na cabeça, ensina, ensina, só entra na hora depois passa”.* (F2).

Pode ser que por um lado eu acho que ele teve uma mudança né, é... não sei, grandes mudanças não, eu sei que ele gosta muito de vir né, não sei, se interagir mais com os alunos né com o professor, porque ele era uma criança muito retraída, então em questão disso eu acho que mudou bastante. Pelo que eu vejo no caderno dele, pelo que eu tenho acompanhado, eu acho que não, então mas é aquilo que eu tô falando né assim é que eu vejo pelas atividades que são passadas no caderno o que é feito as provas que ele tem feito, a nota não sei, que já é 60 né, nem sobre nem desce é aquilo. Tem coisas que ele não sabe fazer, não sabe como, ele tem muitos erros de gramática e ele, eu acho que era isso que ele tinha que ter melhorado bastante (F5).

A família encontra significado neste trabalho. Porém, observa-se que há aspectos secundários que entrecortam o processo de aprendizagem e são estes que se evidenciam. O depoimento de F5 indica que o aluno obteve alguns ganhos como, por exemplo, o filho ter sido antes uma criança retraída e agora se comunicar melhor, mas com relação ao aprendizado não houve ganho significativo.

Ah ela melhorou pouca coisa, mas melhorou, aquilo que eu disse pra você né, vocês fazem a parte de vocês né, agora ela... igual um dia que eu abri o caderno dela, maior parte é branca aí eu falei assim E. você vai na escola fazer o que, olhar na cara dos professores ou pra ter os colegas, ah ela ficou com a cabeça baixa, não respondeu nada porque a E. não é uma criança assim ou um adolescente de boca aberta respondendo, me responde mas assim pouca coisa em comparação dos outros que eu to vendo né, falei E. eu faço a minha parte, as professoras fazem a parte delas, faz a sua, porque você tem exemplo em casa o que eu faço, se eu tivesse um bom estudo eu não tava fazendo o que eu to fazendo, limpando, barrendo casa, eu taria num escritório né, quem não tem estudo sofre, trabalha muito e ganha pouco, agora quem tem um bom estudo vai pra frente, isso não é pra mim é pra você mesmo, então eu tento colocar na cabeça dela, a vida não é fácil e tal né (F7).

A fala de F7 revela outra dimensão. O significado pra essa mãe, da filha ir bem na sala de apoio, é a de não repetir sua trajetória de vida, subemprego, condições precárias de trabalho por não ter estudado. Há um sentido muito importante para essa família que é a oportunidade que a escola confere de ter um bom emprego representando possibilidade de superação da condição de vida pela próxima geração por meio de melhores condições financeiras.

Apesar dos aspectos secundários que entrecortam o processo de aprendizagem não serem correspondentes àqueles pelos quais os alunos devem se manter na SAA, esta relação pode ser considerada positiva ou protetiva na medida em que favorece a vinculação à escola.

Lahire (1997, p.334) afirma que:

Quase todos os pais têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos 'sair-se' melhor do que eles". Aliás, é importante destacar que os pais, ao exprimir seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos, tendem, frequentemente, a desconsiderar-se profissionalmente, a 'confessar' a indignidade de suas tarefas: almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles.

Com seu trabalho, Lahire (1997) mostra que a apropriação de um "capital cultural" não é impossível para quem não o possui em seu ambiente familiar e com este dado queremos mostrar que esses significados são legítimos a essa comunidade, apesar de estarem distantes da importância de significar o ensinar e aprender nessa via. A família apresenta sua forma de investimento para atingir o sucesso escolar embora esteja diferente daquilo que a escola espera, havendo um confronto dessas expectativas.

Em se tratando da relação entre esses dois microsistemas, o que o microsistema familiar e o microsistema escolar compreendem acerca do ensinar e do aprender é muito distinto. Por isso, conforme aponta Silva (2007a, p.61):

Parece ser mais frutífero, na análise da relação família-escola, explorar o campo da significação da escola para alunos e famílias, analisando o cotidiano familiar, do que atribuir o fracasso à carência cultural, à ideologia do dom e às deficiências na organização familiar.

Os dois microsistemas reconhecem a importância de frequentar a sala de apoio, mas as expectativas são diferentes. Embora no resultado pais e escola estejam querendo que o aluno permaneça na SAA, as razões que mantêm o aluno, tanto para o encaminhamento quanto para o acompanhamento desse aluno são muito distintas, para a família e para a escola.

O processo muitas vezes não ocorre do modo como ele está previsto nem na legislação, nem nos cursos de capacitação. O aporte teórico de fato não vem puro para a realidade porque ele está entremeado desses outros elementos que não são do campo teórico.

Entretanto, por outro lado existem alguns momentos em que há uma correspondência mais aproximada entre a expectativa da escola e a expectativa da família, como por exemplo, quando algumas famílias revelam que houve mudanças em relação ao "interesse, atenção" (F8), "a criança se encontra mais focada nos livros" (F9), "ficou mais adiantada nos estudos" (F10), "evoluiu bem" (F13). Outras mudanças foram relevantes como podemos observar em alguns relatos: "oh, ele

teve uma mudança sim porque a gente pergunta, faz continha de cabeça, ele já tá acompanhando então” (F3).

Ixi, minha filha, muito, melhorou muito, muito sabe, eu fiquei feliz depois que ele começou a fazer a sala de apoio porque daí ele melhorou bastante, bastante, principalmente nas matérias, ele, as notas dele, sabe, explodiu porque tinha nota que, nota de matemática mesmo, nossa eu quase chorava quando eu ia lá tinha nota que ele tirava catorze, catorze, eu falei:

— Meu Deus do céu o que tá acontecendo? Catorze, dez, as provas que ele fazia era um, dois que ele tirava eu falei:

— Meu Deus do céu não tá dando não! E depois que ele entrou na sala de apoio, nossa nos últimos boletim que eu peguei dele, nossa eu quase chorei de felicidade, porque tá tudo setenta, oitenta, noventa eu falei:

— Olha só como que melhorou bem! Então melhorou muito porque todo ano eu já to acostumada com o W. porque todo ano a gente tem que pegar ele de jeito, os professores lá e eu aqui pra ele poder passar de ano se não ele não passa, porque aquilo minha filha se você não pega no pé, eles não tão nem aí e aí eu pego muito aqui em casa no pé e eu peço pros professores lá também pegar bastante no pé e eu fico ligando né pra saber e aí ele vai. (F1).

Teve uma mudança porque ele viu a dificuldade dele em português, que a gente conversou muito eu falei:

— Oh você tá com dificuldade nisso. E ele começou a prestar mais atenção nessa dificuldade dele, e eu comecei a cobrar dele a letra dele, eu falei assim:

— Oh essa letra tá feia você vai apagar e fazer de novo. Aí ele fazia feio, vai apagar e fazer de novo, então isso eu fui mostrando pra ele como que ele tem que ir melhorando, foi mais pra ele prestar mais atenção e foi melhorando. A atenção também pro aluno, porque a professora vai conseguir dar uma atenção melhor pra ele e reparar melhor na dificuldade dele. Mas a professora viu a dificuldade dele né até que passou ele pro contraturno né, mas aí essa daí, aí ela consegue trabalhar mais essa dificuldade deles sem atrapalhar os outros alunos da sala né (F4).

Diante destas declarações, não se pode desconsiderar que a sala de apoio tem contribuído para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, mas diante do sentido dado é preciso aproximar mais as expectativas em relação a esse programa analisando e estudando os processos que estão ali envolvidos, sendo este o ponto de maior lacuna encontrado nos dados, uma vez que o processo é o maior indicador da presença ou ausência da articulação entre os elementos envolvidos.

Integrando esses elementos do processo, é importante destacar ainda o modo como a família se insere e se percebe nesse espaço da sala de apoio. Descobrir as estratégias que as famílias encontram para acompanhar a trajetória do aluno na escola e na SAA amplia nossa compreensão sobre qual é o lugar que a família ocupa no processo de ensinar e aprender.

Revelar as formas de acompanhamento dos filhos contribui para retificar a interpretação corrente no contexto escolar de que há omissão dos pais em

relação à vida escolar de seus filhos. Como esclarece Lahire (1997) “omissão parental é um mito”. Nas palavras de Lahire (1997, p.334):

Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir.

Por meio da entrevista realizada verificou-se que as famílias procuram acompanhar a vida escolar dos filhos através de telefonemas (F1, F8), reuniões (F8, F9), observação dos cadernos e tarefas do aluno (F3 e F11), por meio de vizinhos e colegas (F10, F12) além de comparecer na escola quando é solicitado (F2, F7) ou às vezes comparece mesmo não sendo chamado (F13). A seguir destacamos alguns protocolos que indicam esse acompanhamento:

Por ele já ter uma dificuldade assim então eu sempre vou na escola né, e, eu sempre olho os caderno dele pra ver se tem tarefa porque as vezes ele fala que não tem e tem, então eu sempre olho os caderno dele, todo dia eu pergunto se tem recado, então dá algum problema eu vou lá na escola pra saber como que ele tá. Eu vejo alguma coisa assim e vou e converso com a diretora, a pedagoga, essa daí, aí ela fala com a professora e se tiver algum problema depois ela me fala (F4).

Ah eu to vindo direto aqui, eu venho, venho direto né, se eu não venho assim pra saber e acontece alguma coisa já me chamam, porque eu já disse que é pra tá me chamando. Moro perto e sempre to perguntando pra ele como é que está e as vezes ele fala:

__ Ah mãe aconteceu isso na escola.

Aí eu já venho.

__ Oh aconteceu isso, quero saber realmente o que está acontecendo. Então sempre eu to aqui (F5).

Ah porque eu ligo, eu ligo pra saber. Eu venho nas reuniões sabe e já fico no pé dela, sabe, se tem algum bilhete eu procuro ver e eu procuro ficar ligando. Às vezes a J. ali na frente fica até de cabeça em pé comigo porque eu venho mesmo sabe, eu tendo uma folguinha eu corro mesmo pra saber do M., dela, tudo (F8).

Ah no regular vendo se tem tarefa, perguntando pra ela, eu não coloco ela de molho para estudar, eu não coloco, mas ela chega em casa e tem falado:

__ Mãe eu tenho tal tarefa vamos fazer.

Eu tenho ajudado ela, ajudo ela a fazer trabalho, tem até uma maquete lá começada que a professora ia dar não deu, mas tá lá. Tem vez que eu passo lá, dá a doida eu passo lá (F11).

É que assim, tem as minhas duas meninas também que estuda na mesma escola, então eu sempre mando elas perguntar alguma coisa lá né. Daí elas me falam. Tem amigo também que fala que ele vai, tem os amigos que vai junto, mas às vezes eu fico com medo, do jeito que tá né, porque às vezes podem mentir pra gente, do jeito que tá né. Mas ele vai sim, eu acho que certo (F12).

Eu venho conversar né, as vezes, a maioria das vezes a gente vem conversar, a gente vem conversar. Nunca esperei chamar, nunca fui chamada assim eu sempre procuro tá vindo. Nas reuniões né quando não sou eu é meu esposo que vem, ou eu ou ele um de nós sempre tá vindo eu procuro acompanhar (F13).

No depoimento de F13 no observa-se um movimento dessa família que, ao mesmo tempo em que assume a função de fiscalização, vigilância e controle da situação, para saber o que está acontecendo na escola, também tem um acolhimento ao aluno (quando o filho conta algo, a mãe vai à escola para saber o que aconteceu). O que parece interessante considerarmos acerca das condições dessa família é a postura do “quero saber”, “quero participar” e “conhecer” o processo que está sendo desencadeado nesse contexto da sala de apoio.

Os dados apontados aqui tornam visível a postura familiar que não está alheia ao que acontece na escola e como explica Caetano (2012) cabe aos profissionais em educação investir numa relação de parceria com a família com vista à formação autônoma da criança. “Não podemos, como professores, manter os mesmos discursos abusivos e, [...] equivocados de que a família não sabe educar” (CAETANO, 2012, p.38).

Nota-se que há diferentes formas do envolvimento da família e todas são legítimas porque têm a ver com a realidade de cada uma, com o modo como elas estão estruturadas e com o sentido que a aprendizagem do filho ocupa naquele espaço, como podemos verificar nas declarações abaixo:

Olha, eu vou falar a verdade. Eu já falei pros meus filhos, eu não vou atrás deles, na sala de aula. A minha parte é fazer e colocar na escola. Vocês quer aprender, aprende, não quer oh, problema de vocês. Só quero que do caminho pra escola eu quero que venha. Nada de torcer caminho pra outro canto, porque esses dias, ela veio por outro caminho, porque eu sei o caminho que ela faz, aí meu filho vinha descendo e falou:

___ Mãe a N. vinha descendo por tal rua.

Eu falei:

___ Mas porque tava vindo em tal rua? Aí eu falei:

___ N. porque você veio em tal rua?

___ Ah porque eu vim com a menina. Eu falei:

___ Nada de menina, você vem para casa, hoje você vai até ali, amanhã você estica mais um pouquinho. É pra casa. (F6).

Através das reunião né, eu não participo muito das reunião porque eu trabalho em dois emprego né. Eu trabalho em um até 3 horas e 20, chego em casa tomo um banho, descanso um pouquinho, e pego no outro 6 horas da tarde. Quem vem mais nas reunião é minha mulher e da outra vez que eu vim aqui na reunião a diretora passou pra nois como é que tá indo o aluno. Então ela fala de forma em geral né, mas eu nunca cheguei e chamei ela do lado e perguntei como é que tava a minha filha dentro do colégio

porque conforme ela fala de um modo geral é porque várias pessoa ali né, então pelo o que ela falou ali no dia da reunião, ela falou que tá evoluindo. (F9).

Há vários estilos de acompanhamento por parte da família aqui representados. No caso de F6, a mãe está mais preocupada com o entorno da escola e suas influências do que com a questão pedagógica retratada pela mãe no depoimento anterior (F4). F9 também localiza uma forma de realizar esse acompanhamento, envolvendo pai e mãe na situação. Não se trata de julgar se há melhor ou pior forma de acompanhamento da trajetória escolar do aluno, mas é importante conhecer os sentidos, levantando os distintos modos de significar o processo.

Falar da participação da família implica reconhecer as múltiplas formas de envolvimento possíveis desta na trajetória escolar dos alunos. Em uma abordagem sistêmica, como a que adotamos, podemos afirmar que essas famílias são envolvidas. Estamos evidenciando um significado que a sala de apoio tem para cada família, significados legítimos, independentemente de serem correspondentes ou não aos objetivos da SAA. A relação de legitimidade é conferida ao programa, pelos pais.

Além do acompanhamento da vida escolar destaca-se como os pais acompanham de forma mais específica a SAA. Os depoimentos a seguir, revelam este acompanhamento do trabalho da sala de apoio pelos pais em seus diferentes modos:

Então, da mesma forma porque quando eu trazia eu pegava a professora na entrada, perguntava pra ela:

__ Professora como é que tá?

Assim sabe, eu sempre converso com ela. Agora eu não to podendo trazer já tem um mês que eu não to podendo trazer, aí eu dou um jeitinho, porque daí o dia de folga eu venho aqui, eu sempre ligo sabe, eu sempre to aqui pra. (F8).

Então a sala de apoio é isso. Eu já ligo pra diretoria e daí ela já me fala como que ele tá na sala de apoio, como que os professores tão com ele, como que ele tá agindo com os professores. Eu pergunto de tudo e quando eu posso ir eu to sempre indo lá também, eu vou lá eu entro na secretaria e peço:

__ Oh eu quero falar com a direção quero saber dos meus filhos né.

Aí eles me mandam lá pra dentro até o H. ele já tá até acostumado comigo ele fala assim:

__ Nossa R. você não falha aqui mesmo.

__ Não meu filho, eu cuido muito dos meus filhos. Porque eu falo assim o que eu não tive pra mim eu quero pra eles que é o estudo eu quero que eles façam uma faculdade eu quero poder vê eles formado numa faculdade sabe, porque eu fico tão feliz quando eu vejo aqueles formando da

faculdade eu falo será que eu vou ver meus filhos aí desse jeito eu tenho certeza que Deus vai me ajudar que eles vão ainda fazer [...]. (F1).

Nunca vim, nunca vim. O horário que eles tão é o horário que eu to dormino dá para participar mais na parte da tarde, na parte da manha não dá. (F2).

Oh, na sala de apoio eu conversei com a professora uma vez que me chamaram, que ele tava fazendo muita bagunça, juntava com uma menininha lá e ficava só de converseiro. Aí eu vim e ele parou. (F3).

Do apoio eu, é, eu fui lá assim umas duas vezes, mas era porque ele tinha brigado com um menino, mas eu já conversei na reunião com a professora de apoio e ela falou que ele vai muito bem. (F4).

Olha na sala de apoio é difícil eu receber chamado heim, muito difícil. Eu fico sabendo, mas não é tanto quanto a parte da tarde, porque na parte da tarde eles me chamam:

__ Ah preciso falar com a senhora.

Mas na sala de apoio é difícil, no certo eu perguntei pra professora ali, mas é coisinha rápida né, ela falou:

__ Não a E. se comporta bem, é uma menina legal, bacana, só que tem dia que não quer fazer as coisas, tem dia que faz tem dia que não faz, vamos vê até quando vai ser assim né (F7).

Ah então não tem caderno na sala de apoio né, ela traz as atividades, às vezes aí ela mostra e fala:

__ Olha mãe esse aqui acertei tudo aqui eu fiz tudo.

Porque ela é um pouco preguiçosa também assim pra copiar pra fazer. Aí amanhã tem festinha né, ela tá desesperada tem que levar refrigerante. Amanhã é o encerramento (F11).

Olha na sala de apoio quando a gente vinha trazer, né, às vezes a professora M. já estava ali, a gente conversava com ela procurava saber como que ela estava. Nesse tempinho a gente procura sempre tá conversando né com os professores, com a pedagoga. Sempre procura tá conversando direitinho (F13).

As falas indicam o acompanhamento por parte das famílias dentro de suas condições e possibilidades. A participação do aluno na sala de apoio não é obrigatória. Quem dá o tom da obrigatoriedade é a família, que ocupa um lugar de controle, de condição para que o aluno permaneça nessa sala de apoio e por certo tem suas próprias expectativas, assumindo um papel que lhe é pertinente. Expectativas e atitudes que podem não ser relacionadas à aprendizagem, mas à condição de vida melhor que o filho poderá ter através da escola e faculdade, por exemplo. O resultado desse esforço embora originado em expectativas distintas tem uma convergência com o que a escola espera, que é a permanência do aluno na SAA.

Na sala de apoio eu não acompanho, não venho saber como é que funciona eu já não sei exatamente né. Nunca tive problema com o apoio, nunca me chamaram com relação a isso. Eu acho na minha concepção que tá tranquilo, ele vem, faz, volta pra casa. Já aconteceu de na quarta feira ele quer ficar direto pra ficar brincando de ping pong com os alunos, mas a escola me liga, pergunta se eu posso deixar ele né, eu falo pode, e tal (F5).

O depoimento acima chama a atenção para outra questão. A família entende que por nunca ter sido chamada, pela escola, está tudo bem. Isto acontece porque no ambiente escolar criou-se uma parceria apenas com relação à troca de ideias ou favores (CAETANO, 2004), somente nas reuniões sobre o regulamento interno da escola, dos programas escolares ou para falar sobre as dificuldades dos filhos (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Isto mostra o quanto as interações entre a escola e a família vão indicar outras necessidades e formas de acompanhamento, que conforme Caetano (2004) implicam na criação de espaços de reflexão e trocas de experiências da comunidade educativa. A partir do momento que a família é chamada não só para ouvir a escola, mas também para participar, para ser ouvida, é permitida outra conexão que não está posta aqui, para além da crença de que a escola só vai chamar quando algo não correr bem.

Outra questão importante é o fato da família atribuir à escola a autoridade de dizer se o filho está bem ou está mal. O “empoderamento” da escola por parte da família é uma questão discutida na literatura (PATTO, 1994; COLLARES; MOYSÉS, 1996), então se a escola não chama se deduz que está tudo certo, como podemos observar no relato a seguir:

Então, a sala de apoio eu já não sei porque reunião não teve, certo, da sala de apoio. Então eu acredito que por não ter reunião tá evoluindo né, tá sendo bem melhor. [...] então até agora eu não precisei vim nem a minha mulher. Por causa que ela tava fraca numas matérias atrás aí - porque quando chega o boletim eles faz umas reunião as vezes dá o boletim - então ela tava fraca nos boletim, então minha mulher falou:

___ O que tá acontecendo, o que tá acontecendo filha, porque tá vermeia as notas? Então viemo aqui minha mulher conversou com a diretora, ela falou:

___ Oh R. é muita conversa, ela tá fraca porque é muita conversa. Aí chegemo em casa, trabalhamos na cabeça dela, falamos:

___ Oh não pode ficar conversando que a escola é pra aprender, quer conversar conversa com nois em casa, porque em sala de aula é concentrado na professora, ela tá ali pra ensinar e você pra aprender, porque você ficar conversando o que acontece, você vai pra reforço, você vai pra recuperação, você perde o ano inteiro que você estudou, você vai estudar o outro ano de novo a mesma coisa que estudou no ano passado então presta mais atenção na escola, mais atenção na professora. Na sala

de aula não tem conversa com amiguinho, a conversa só é com a professora na hora que precisa. Então ela trabalhou mais na cabeça dela, então ela tá aprendendo mais, ela melhorou praticamente 90% do que ela era, que ela gostava bastante de trocar idéia andar dentro da sala de aula então melhorou demais (F9).

A questão comportamental apresentada por F9 também merece destaque. Dependendo do modo como a família acompanha, há um retorno positivo na mudança de comportamento desse aluno, porque algum sentido relevante de escola ele capturou por meio dos significados atribuídos pela família.

A partir dos relatos apresentados ressalva-se que no sentido atribuído pela escola e pela família, a culpa pelo não aprender recai sobre o aluno, já que a família está cumprindo o seu papel de fiscalizar e a escola o de ensinar, então o aluno é quem está deixando de “ser sério” (como já observamos em relatos de professores – PR2).

A mesma ocorrência se atrela à permanência do aluno na sala de apoio, pois para que ele permaneça neste espaço, outros princípios que não o aprender, tomam lugar. Ou é pelo princípio da autoridade, seja da família ou da escola, em razão da necessidade de controle, ou ainda como um regulador das atividades do aluno enquanto os pais trabalham, como verificamos nos depoimentos das famílias:

Ligaram pra mim. Falaram que ele ficar o dia todo na escola que era bom né, e eu gostei por isso porque eu trabalho de noite preciso dormir de dia e quando eles tão em casa minha fia eu não durmo, eles brigam o tempo todo (F2).

[...] porque eu já ia vim aqui pra pedir pra que você deixasse o dia todo ele no colégio porque tá difícil pro meu marido trazer eles e buscá, de manhã e outra a tarde não dá. Ela falou então tá eu já vou fazer a ficha dele, põe ele na sala de apoio e nas outras coisas que tem pra fazer que é esporte eu acho que... E o D. também, daí foi nisso que ele entrou daí ele tá desde então (F1).

Dessa forma, as razões para manutenção do aluno na sala de apoio nem sempre tem foco na aprendizagem, quer para a família, quer para a escola. Relacionando esse item com o que foi discutido no item 1.2 do contexto, no qual se demonstra que a preocupação dos gestores evidenciava a manutenção de 20 alunos matriculados, para sustentar o programa na escola, chega-se à predominância de critérios não relativos à aprendizagem também para a manutenção dos alunos na SAA. Garantir a permanência das crianças na escola não tem sido suficiente porque não estamos garantindo um bom desempenho (BAHIA, 2012).

Ao atribuir ao aluno a responsabilidade pelo não aprender retira-se outras possibilidades de análise, como por exemplo, as condições objetivas do trabalho do professor, a constituição e funcionamento da SAA, formas de encaminhamento, ou as atividades trabalhadas de forma “infantilizadas”, como foi discutido no eixo sobre o contexto.

2.1.4 O Significado Atribuído Pelos Alunos ao Não Aprender e à SAA

Ao atribuírem sentido às próprias dificuldades para aprender, os alunos localizam áreas do conhecimento e depois localizam conteúdos específicos nestas áreas. Este dado revela que possuem clareza quanto ao que é esperado deles em termos de demandas e o que de fato têm conseguido realizar.

As disciplinas citadas por eles como aquelas que têm dificuldades foram: Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, Geografia, Ciências, História. Com relação aos conteúdos citados dentro das disciplinas que são eleitas no programa da sala de apoio, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática, algumas dificuldades foram destacadas: *“continha de dividir”* (A12), *“[...] fazer aquelas perguntas do texto. Eu não leio (risos) só leio quando a professora manda”* (A11), *“[...] Em português... ah, é mais nas perguntas, meio que tem, que você tem que ler um texto, aí depois a professora passa aquelas perguntas bem difícil, [...] Matemática... continha de dividir, que tem tipo três números (A9); Matemática [...] Então, assim, as matérias mais avançadas que eu ainda não consegui entender. Não consigo entender. [...] Em português é que as vezes eu troco as letras (A7). A10 se expressa:*

Ah, várias coisas né. Tipo na matemática. Agora eu tô ficando mais boa. Té na sala né. A professora tava mexendo com fração, tô ficando boa. Daí eu tenho mais mesmo na continha de divisão mesmo. Eu tô boa. Eu só tô com problema mesmo é divisão.

É possível compreender outros aspectos sobre o processo que está em andamento na SAA nesta unidade escolar quando os alunos manifestam como se vêm nesse processo de escolha e seleção para fazerem parte da SAA.

Entre os alunos entrevistados apenas dois deles disseram que não sabiam por que tinham sido escolhidos (A1 e A4). Somente uma aluna (A11) disse que foi para a SAA porque conversava muito e questionada se não tinha nenhuma

dificuldade ela disse que não, que suas notas eram boas, apenas uma era vermelha em matemática. Quando questionada porque tinha essa nota vermelha ela respondeu: *“A professora andava faltando muito e agora veio o professor, bem no finalzinho do ano”* (A11).

Conforme enfatiza Yunes (2001), é dada a importância em reconhecer a percepção que o sujeito tem da situação em que se encontra. Ao ouvir e dar voz ao sujeito evidencia-se a importância da experiência e percepção do indivíduo sobre as situações vividas em seu ambiente, bem como nas peculiaridades das experiências vivenciadas pelo sujeito num contexto específico (POLETTTO; KOLLER, 2006; MORAIS, 2009).

A2 e A13 explicam que foram para a SAA porque suas notas eram ruins e esclarece A2: *“Porque eu tô com notas vermelhas né, mas, de matemática e de português, quer dizer, de história. Mas eu tô perto pra passar já. [...]”*.

Os demais alunos percebem sua dificuldade e declaram como “ruim na matéria” (A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A12) como indicam os relatos: *“Porque eu tô muito ruim em matemática. [...] Conta de dividir, nossa, aí aperta”* (A8).

Por causa que eu tava muito mal né. Muita dificuldades. [...] Nas continhas de multiplicação, na divisão, daí a professora falou assim:

— “C., você vai ter que fazer o apoio”. Eu falei assim:

— Tá bom professora, é só você falá com minha vó, ou manda uma carta que eu faço. Daí tava demorando eu falei:

— Professora quando você vai mandar a carta, porque eu tô óh, porque eu quero fazer. Daí ela mandou a carta pra minha vó, daí eu tô começando fazer. E é bom que eu tô muito mais boa (A10).

No trabalho que envolve a SAA, há alguns desencontros, que talvez se relacionem aos fatores que já discutimos no contexto (por exemplo, a organização, funcionamento e plano de trabalho da sala de apoio). O processo de seleção dos alunos não é claro, pois se percebe no modo como os alunos significam esse espaço que alguns identificam suas dificuldades, outros não sabem o porquê de sua participação nesse programa. Verificamos que o problema de indisciplina também perpassa esse processo. A5 indica que só passou a melhorar depois que os pais vieram para a escola conversar sobre o comportamento dele e ainda revela:

[...] Depois que meu pai e minha mãe assinou um contrato lá né, sabe aquele livrinho da disciplina, sei lá, como que é o nome. Aquele, que você faz bagunça, ah tem um livrinho lá, aí meu pai e minha mãe veio aqui pra assinar, aí se eu melhorasse né [...]. (A5).

A participação do aluno na SAA, mesmo que compreendida por vias não muito adequadas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, no nosso entendimento, contribui de alguma forma para o desenvolvimento do aluno como indicou A10.

Da mesma forma os critérios de saída não ficam claros também na percepção dos alunos. A fala de um dos alunos entrevistados revela o porque não está mais participando da sala de apoio: *“Porque a professora me tirou. É que duas aulas eu não fiz, eu não sabia, aí ela me tirou, eu não fazia as coisas mais. Ela falou que não precisava mais vim”* (A6).

Sendo assim, qual o significado do aprender e do não aprender no espaço da SAA? Quando o foco não está no processo de ensino e aprendizagem, outros aspectos tomam lugar: estigmas, preconceitos, exclusão, ou outros problemas localizados no aluno (GOFFMAN, 1988; PATTO, 1999; COLLARES; MOYSÉS, 1996, BAHIA, 2012). Se o aluno aprende ou não, passa a ser por razões que tangenciam a aprendizagem, mas não a consideram em sua essência.

Para Aquino (1997, p. 106), essa situação aponta um efeito colateral e se alastra na figura do “aluno-problema”. Discorre o autor:

Tentamos demonstrar, a partir do alastramento dessa imagem/conceito obscura e ao mesmo tempo tão evidente, como os protagonistas escolares têm se permitido capturar por expectativas que findam por descontextualizar e despotencializar os limites e possibilidades concretas da ação pedagógica.

Todos os elementos que compõem especificamente a questão precisam ser analisados, pois ainda que não se tenha clareza, o processo mantém uma relação de co-dependência entre os elementos que o compõe. No entanto, ele aparece entrecortado, quando família tem uma expectativa que é a da mãe poder dormir e descansar do trabalho, a escola de atender ao núcleo ou a secretaria de educação e o aluno porque não gosta de ficar em casa. As questões de aprendizagem não ficam com o lugar de destaque.

Buscou-se apresentar como isso se relaciona ao trabalho realizado na SAA, como os participantes percebem e significam esse programa, qual o sentido que dão e que lugar ele ocupa na escola, na família, para o aluno, para o professor.

Os alunos também indicam que a sala de apoio os ajuda a compreenderem melhor os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática (A3, A4,

A5, A8, A9, A10, A11, A12, A13) e alguns justificam como a sala de apoio ajuda: “Ah, nas contas né, antes eu não fazia bem agora eu tô acertando já fazer” (A3) *É... quando nois faiz alguma coisa sobre verbo, daí eu já sei*” (A4); “*Produção de texto. Eu tô indo bem em produção de texto* (A5); “*Porque quando eu cheguei aqui eu tava com muita dificuldade, agora que eu tô vindo pra sala de apoio, eu tô aprendendo mais, por isso*” (A10).

Três dos alunos (A1, A2, A7) acham que a sala de apoio ajuda “*mais ou menos*” em sua aprendizagem e argumentam: “*Eu fico no português porque eu tenho que ficar na escola..., ah sei lá, mas aquela lá, ela passa conteúdo da quinta série e eu tô no sétimo ano daí*” (A1); “*Bom, porque as matérias, as perguntas que ela passa eu aprendi no ano passado. Ai tô vendo algumas matérias que eu tô aprendendo esse ano. Tem algumas pergunta que já é desse ano já*” (A2).

É... alguns, porque tem uns que a gente já conhece, então... a gente aprende bem melhor [...]. Na verdade quais eles tá passando ali, já passaram em anos passados então isso é quase uma diferença mínima, não tanto...bastante (A7).

Constatou-se que A1, A2 e A7 são alunos do sétimo ano. Então, para eles, a SAA não surte muito efeito, pois eles continuam com dificuldades nos conteúdos trabalhados no ensino regular, na série que de fato estão cursando. Observamos que os professores da sala regular por não estarem dando conta de uma proposta diferente para estes alunos do 7º ano os agrega na SAA, sem que haja um direcionamento de conteúdos específicos. Além de não solucionarem por essa via o problema dos alunos do 7º ano, a situação se torna ainda mais equivocada e os alunos passam a atribuir um significado negativo à sala de apoio.

A situação indica que não há mobilização para o aprender, como discute Charlot (2000). Para o autor para haver atividade e a criança mobilizar-se, a situação deve apresentar um significado para ela. Quando o saber se apresenta descontextualizado e sem relações com o mundo ele não tem significado, “um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 64).

Entretanto, todos os alunos participantes da pesquisa consideram ser mais fácil aprender na sala de apoio e revelaram vários motivos que consideramos importante elencar. Trata-se de problemas como: a “indisciplina dos

alunos na sala regular,” “compreensão do conteúdo” e “metodologia do professor”. A seguir apresentamos alguns depoimentos que ilustram essas categorias:

a) Indisciplina

Com relação à indisciplina dois alunos (A3 e A9) indicam que na sala de aula regular “é muito barulho” (A3) e na sala de apoio “é muito mais quieto e também vai saindo alunos aí não fica aquela baderna” (A9). Outro aluno participante da pesquisa relata:

Ah mais fácil né, aqui tem pouca gente, a professora fala mais baixo, não precisa gritar. Porque na sala a professora grita por causa dos alunos e aqui tem como se concentra bastante e lá não. Porque é gritaria pra cá, é gritaria pra lá, num vô fala que eu não grito, porque eu grito também, porque num pode mentir né, só que isso aí só não pode cair na boca do meu tio porque se não ele me bate. Não, não me bate, é que tipo assim, se faz bagunça, tipo assim, como que nós tem computador, tipo que celular, fica sem, por uma semana, daí por isso que eu tento controlar e não fazer bagunça (A10).

Os dados nos permitem entender que o espaço da sala de aula regular tem significados que interferem no modo como os alunos significam a sala de apoio, por essa razão consideramos tão importante dar voz ao aluno.

Quando os alunos dizem “aqui tem menos conversa então eu aprendo mais”, está implícito à questão da indisciplina. Conforme Aquino (1996), atualmente a questão da indisciplina é uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar e talvez o “inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiriam propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico” (AQUINO, 1996, p.40).

Esse é um fator importante para a aprendizagem. O comportamento em sala, respeito mútuo, as relações de troca, bem como a disciplina pessoal desse aluno em casa, o ambiente familiar favorecedor para fazer tarefa, o acompanhamento dos pais. Não podemos negar que para uma condição efetiva de ensino é necessário disciplinar-se. O estudo de Szymanski (2007) sobre o “significado de avaliação para mães de uma escola estadual na região central de São Paulo” retrata que a própria família tem uma visão que ressalta a disciplina pessoal do aluno como condição para a aprendizagem. Os depoimentos que estes

alunos trazem como necessidade deles está congruente com aquilo que a escola e também a família espera numa situação de ensino.

b) Compreensão do conteúdo e metodologia do professor

Conforme os relatos dos alunos, observa-se que eles compreendem mais os conteúdos trabalhados na sala de apoio e consideram “mais fácil” (A6) a matéria. Como indica A2 é mais fácil “*porque não tem aquelas contas lá de... de cubo ao quadrado*” e A5 explica que “*é porque, tipo assim, a professora passa mais coisas que eu sei. Ela passa uma folhinha lá de... de... verbo lá. Eu sei. Algumas coisas eu sei, algumas não né*”. O fato de o aluno manifestar neste espaço conhecer determinado conteúdo é significado como uma experiência positiva que ele retoma e que pode indicar fator de proteção. A discussão de Carvalho (2003) aponta que nos estudos de resiliência têm sido consideradas as significações do sujeito em relação ao que ele vive como importante indicador de fatores protetivos.

A maioria dos alunos (A1, 4, 7, 8, 11,12, 13) considera que na sala de apoio o professor “explica” melhor as atividades e indicam uma sequência na abordagem dos conteúdos que facilita a compreensão. Nas palavras dos alunos: “*Porque lá eles começam desde o comecinho até o final, mas até chegar lá a gente até aprendeu mais um pouco*” (A7); *Ah, porque nois fica um tempo aprendendo a mesma coisa, daí na sala não*” (A12); “*Porque a professora explica. A professora lá de cima não*” (A13).

Os dados apontados pelos alunos tanto em relação à compreensão do conteúdo quanto em relação à metodologia do professor indicam condições da aprendizagem escolar que envolve, mecanismos da aquisição do conhecimento, ritmos escolares, ritmos individuais de aprendizagem, lógicas de comunicação ao ensinar e organização da progressão dos conteúdos de ensino, do tempo e espaço da sala de aula (CHABANNE, 2006).

Chabanne (2006, p.73) ainda acrescenta que:

As dificuldades de aprendizagem muitas vezes se desenvolvem à maneira como o professor transmite as informações: se a fala fora inaudível, rápida demais, muito lenta ou monocórdia, não facilitará a compreensão, a participação, o interesse.

O fato de o professor explicar não é prerrogativa da sala de apoio, mas quais são as condições objetivas de trabalho na sala de aula regular? Como não comprometer a condição do aluno de construir o conhecimento e se apropriar dos saberes aos quais tem acesso?

Os significados sustentam as concepções e práticas que os participantes adotam na sala de apoio e é por essa razão que relacionamos esses fatores a risco e proteção. Não basta que o programa seja constituído para oportunizar apoio à aprendizagem, é preciso “olharmos” para ele funcionando para depreendermos mecanismos protetivos e de risco no processo.

2.2 IDENTIFICANDO FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO PERCEBIDOS NO PROCESSO DA SAA

Para captar a complexidade do fenômeno da resiliência, a percepção que o sujeito faz da situação e o significado atribuído ao que é experienciado por ele devem ser considerados, como comentamos anteriormente (YUNES, 2001; CYRULNIK, 2001, CECONELLO, 2003; SANTOS; DELL'AGLIO, 2006). Deste modo é preciso sintetizar os dados enfatizando o sentido atribuído pelos participantes ao não aprender e ao trabalho na SAA. Interessa agora articular esses sentidos à ideia de risco e proteção nas interações que ocorrem no processo de aprendizagem no espaço da sala de apoio. Esclarece-se que o risco e proteção apontados aqui não devem ser generalizados como equivalentes para todos os sujeitos em diferentes contextos (YUNES, 2001).

Optou-se por acrescentar fatores de risco e de proteção de modo integrado, pois a concepção que adotamos é a de que uma mesma situação vivida na SAA pode engendrar nela mesma tanto risco quanto proteção.

Inicialmente retrata-se a interpretação dada pelos gestores, professores e família que indicavam vários fatores que contribuem para o não aprender. Constitui-se importante fator protetivo o fato dos participantes da pesquisa não elencarem uma causa única para o não aprender, pois isto indica a compreensão de que há múltiplos fatores para o aprender. O que pode ser considerado risco é a incompreensão acerca de quais processos são pertinentes à SAA. É preocupante a indiferenciação entre o programa SAA e a sala de recursos e a prevalência da visão biologizante do aprender que ainda é predominante.

Este aspecto biologizante do não aprender e mais especificamente da patologização e medicalização pode ser cotejado com a resiliência. A medicação, suposta proteção aos sujeitos da aprendizagem, em relação ao risco – não aprender, acaba por tornar-se ela mesma o risco que afasta ainda mais as possibilidades da pessoa em desenvolvimento, pois a prejudica em seu funcionamento orgânico promovendo entre outros sintomas, a apatia e a desorganização mental. Mas para além desse fator, segrega, rotula e diferencia. Outro dado relevante a apontar é o papel que a patologização do aprender cumpre na ratificação de que as dificuldades de aprendizagem se localizam no sujeito e em sua incompetência interna, em suas famílias “desestruturadas” e pouco interessadas pela aprendizagem, ou ainda na comunidade a qual estes alunos se vinculam.

Fatores de risco, cristalizados e revestidos por nova roupagem, conforme avança a história são, entretanto, impedidores da relação destes alunos com o saber especializado da escola, obstaculizadores da construção de estratégias de enfrentamento – resiliência – aos riscos próprios à condição que essa situação agrega. Por outro lado, é preciso reconhecer, na busca por articular os sentidos do não aprender produzidos neste espaço, que alguns professores consideram este contexto – a SAA – muito relevante ao aluno. Um espaço que oportuniza o atendimento mais direcionado, maior monitoramento das condições do aluno no processo, possibilita intervenção mais próxima por parte do professor daquilo que o aluno necessita em seu aprendizado. Há o desenvolvimento saudável no modo como significam e todos os processos psicossociais que subjazem o desenvolvimento saudável podem envolver-se na resiliência (POLETTI; KOLLER, 2006).

Outro elemento de composição de risco, é relativo ao processo de saída do aluno da SAA, quando não há um consenso sobre quem toma a decisão o que revela falta de acompanhamento do processo. Os entrevistados indicaram critérios diversificados e na maioria das vezes a decisão para a definição do momento de saída do aluno não é conjunta. Nesse aspecto, se somam na produção de risco à aprendizagem dos alunos, a visão do professor acerca do não aprender e da sala de apoio que, sendo vista como espaço de superação das dificuldades assume um lugar messiânico e, portanto, polariza por um lado o aluno e por outro a escola (SAA) e o processo novamente é ignorado.

Entretanto, mesmo nessa situação é possível identificar como fator de proteção o fato da maioria dos professores da sala regular relatar que o aluno quando encaminhado para a sala de apoio não tem tempo determinado para concluir o processo. Afirmam depender do desenvolvimento do aluno e isso nos remete a uma sensação de que o processo de aprendizagem de cada aluno vai ser considerado. Risco e proteção estão interagindo na mesma situação (CECONELLO; KOLLER, 2000).

O risco é sempre tomado em relação à determinada situação (TAVARES, 2001) e, portanto, deve ser analisada em suas particularidades. Por essa razão aqui foram inseridas as fichas de encaminhamento dos alunos para a SAA, para nelas reconhecer risco e proteção. Elas representam fator protetivo do entendimento desta pesquisa, pois estão propondo um acompanhamento individual do aluno. No entanto, reconhece-se como fator de risco o fato de serem preenchidas com repetição da avaliação de um aluno para outro, como se preenchidos “em série”, o que compromete o processo ensino-aprendizagem neste espaço. As condições de registro das “fichas” revelam generalização da avaliação devido à dificuldade de operacionalização, o que indica um fator de risco.

As fichas avaliativas também constituem risco no modo como estão sendo usadas na avaliação. Nelas é referido aquilo que falta ao aluno em relação à expectativa inicial da escola, dos professores, das famílias, entretanto, deixam de revelar o que na condição de instrumento de registro, permitiria o acompanhamento de um processo em andamento e em contínua modificação. A avaliação fica assim reduzida à nota atribuída, que geralmente é mínima para permitir apenas que o aluno passe de ano, deixe de frequentar a sala de apoio liberando seu lugar a outro aluno, ou ainda permitindo que o aluno seja aprovado por conselho de classe, pois passou pela sala de apoio.

Na discussão sobre o Contexto, as atividades propostas também conferem o mesmo sentido à sala de apoio. A falta de identidade no trabalho ali desenvolvido, as expectativas que não convergem entre o que é esperado que recuperem (conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental) e a avaliação (conteúdos trabalhados, nas séries em curso). Assim, o espaço oficializado para o trabalho com as disciplinas específicas (Língua Portuguesa e Matemática) fica permeado por questões de outra ordem, na convergência de um sentido profuso de inaptações.

Alguns eventos da vida constituirão ou não risco para a pessoa, dependendo da forma como são percebidos (POLETTI; KOLLER, 2008). A SAA adquire sentido positivo pelos alunos que indicam que ela os ajuda a compreenderem melhor os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto na percepção de alunos do 7º ano, por exemplo, a sala de apoio não surte muito efeito por não haver um trabalho diferenciado para eles, tornando-se um fator de risco.

Contudo o espaço da sala de apoio tem funcionado protetivamente, pois todos os alunos participantes da pesquisa consideram ser mais fácil aprender na sala de apoio, elencando vários fatores que contribuem para esta proteção.

Por exemplo, o fato de a professora explicar mais e por mais tempo determinado conteúdo, gera fatores protetivos na sala de apoio, pois permite o aluno aprender, diferentemente do que ocorre na sala de aula regular. Quando sabemos o que é valorizado em determinado contexto podemos avaliar os indicadores de proteção (PESSOA, 2011). Destacamos os modos como significam e os modos como lidam com as situações como principais fatores de proteção e colaboradores no processo de resiliência.

Torna-se proteção quando a família também encontra significado no trabalho da SAA o que se revela no envolvimento com a escola e com a SAA. Mesmo não sendo estas as formas de participação esperadas pela escola, todas são legítimas porque têm a ver com a realidade de cada família, com o modo como elas estão estruturadas e com o sentido que a aprendizagem do filho ocupa naquele espaço. Conforme Barlach (2005) isto é resiliência porque revela a capacidade do indivíduo de criar soluções onde aparentemente não existem.

As estratégias que as famílias encontram para acompanhar a trajetória do aluno constituem processos de resiliência (BRITO, 2006; PALUDO, 2008, VASCONCELLOS, 2006; SILVA et al., 2009).

Desponta entre os fatores de risco, a anulação ou a pouca referência à dimensão pedagógica na sala de apoio, como exemplificado no depoimento da mãe sobre levar o aluno para SAA porque precisa dormir. Neste caso há o abandono da questão pedagógica e de aprendizagem, em nome de alguns arranjos da vida doméstica, em nome da condição de ter um “descanso” e de “ter algo a fazer para não ficar brigando” no caso das crianças que tem a oportunidade de ficar o dia todo na escola, fazer outras atividades recreativas e almoçar.

No entanto, mesmo numa situação entendida como risco há um aspecto na promoção do processo da resiliência a ser considerado, uma vez que a participação do aluno, ainda que compreendida por vias não muito adequadas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, parece favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem como indicou A10: “[...] *é bom que eu to ficando muito mais boa*”. O modo como os participantes lidam com as situações adversas, ainda que não modifique os resultados acadêmicos em termos de nota, indica processos de resiliência, como discutiu Barbosa (2011).

São os fatores internos e externos que, em interação com o risco, tornam possível lidar com situações adversas. A pesquisa desenvolvida por Seidl (2008) corrobora com essa ideia de que mesmo diante do risco se formam mecanismos de proteção.

Outro fator que pode ser identificado como de risco é relativo à concepção sobre o acompanhamento dos pais daquilo que ocorre na SAA que nem sempre se efetiva de acordo com o esperado ou desejado por eles mesmos, pela escola e pelo aluno. Porém, observamos a manifestação de um fator protetivo como indica o depoimento da família (F13) de que nunca esperou a escola chamar e que nas reuniões um ou outro participa, ou seja, quando a mãe não pode comparecer, o pai participa. Apesar das condições objetivas serem de risco, os pais manifestam interesse, buscam conversar com o aluno para saber o que eles estão fazendo na escola, saber o que está sendo organizado nesse espaço e isso é um fator protetivo. Eles acompanham, a seu modo, apesar das condições objetivas que se apresentam.

Nesse sentido, sintetizando as ideias discutidas foi elaborado um quadro no qual os fatores de risco e protetivos são apresentados

Quadro 2 - Dados do Processo

Fatores de risco	Fatores Protetivos
Causas do não aprender centradas no aluno.	Ausência de causa única para explicar o não aprender.
Incompreensão dos processos pertinentes à SAA.	
Ausência de consenso sobre quem toma a decisão acerca da saída do aluno da SAA.	Indeterminação de tempo para o aluno sair da SAA.

Preenchimento da ficha de encaminhamento com repetição da avaliação de um aluno para outro. Ênfase no que falta ao aluno.	Ficha de encaminhamento propõe o acompanhamento individual dos alunos.
	Os alunos consideram ser mais fácil aprender na SAA.
Pouca referência à dimensão pedagógica da SAA.	Estratégia da família para acompanhar o filho na SAA.
	Permanência na SAA ainda que por motivos secundários ao processo ensino/aprendizagem.

Fonte: A autora (2013).

Observa-se que existem as questões que são orientadoras, as atividades sugeridas, o espaço, as fichas de acompanhamento, a avaliação diagnóstica, mas o processo que deveria “costurar” esses elementos entre si, não revela expectativas comuns. Pensando no conjunto de expectativas da família, da escola e do aluno, depara-se com caminhos contraditórios, ou se não contraditórios, que não se alinham.

Para que se torne protetivo e com uma rede de apoio significativa a essas crianças, Dessen e Polonia (2007) analisam que o processo precisa ser estudado, conhecido, planejado pelos envolvidos e executado coletivamente para ter uma relação mais equitativa entre esses elementos do sistema. Conforme Bronfenbrenner (1996, p. 9-10):

O desenvolvimento é definido como a concepção desenvolvvente da pessoa do meio ambiente ecológico, e sua relação com ele, e também como a crescente capacidade da pessoa de descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades.

Esse sistema de interação constitui o que Bronfenbrenner (1996) chama de rede social. Para que sujeito obtenha sucesso na escola é imprescindível uma rede de apoio (PELTS; MORAES; CARLOTTO, 2010). Apesar das expectativas serem distintas, a significação da família e da escola converge para a permanência do programa, para a participação do aluno, o que implica reconhecer funcionamento protetivo neste contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por sintetizar, até o presente momento, a trajetória de produção desta pesquisa, permito-me tecer algumas considerações. As reflexões aqui apresentadas intencionaram proporcionar compreensão do processo de resiliência, por meio das significações dos sujeitos do estudo sobre o não aprender na Sala de Apoio à Aprendizagem considerando as inter-relações percebidas entre os dois microsistemas família e escola.

Dentro do recorte proposto (possíveis intersecções entre estes dois microsistemas), procurei identificar fatores de risco e de proteção presentes na sala de apoio.

Como em toda pesquisa, os desafios se impuseram desde o início. O primeiro se constituiu em lançar mão dos conceitos da teoria bioecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1996), o modelo PPCT (processo, pessoa, contexto e tempo) e relacioná-los com a resiliência. O referencial teórico apontou para o fato de que a abordagem bioecológica permite entender o desenvolvimento de maneira contextualizada, contemplando as quatro dimensões descritas, além de revelar a preocupação sobre as significações que o sujeito constrói acerca do seu ambiente. Este aporte teórico permitiu que os significados atribuídos pela pessoa às suas experiências fossem valorizados.

Parti dos princípios desta teoria para dar voz aos envolvidos no microsistema da SAA, entendendo que os processos proximais e as relações estabelecidas estão inter-relacionadas com os sistemas mais amplos, como o meso, exo e macrosistema. O mesossistema aqui ressaltado é formado pela inter-relação da família e escola, por isso os dados deste estudo são relativos às interações entre estes dois ambientes.

O segundo desafio envolveu a compreensão da temática da resiliência entendida como processo, e não como característica que existe *a priori* no indivíduo. Como processo refere-se também a interação entre o indivíduo e o ambiente e implica na concepção dinâmica de fatores de risco e de proteção.

As questões norteadoras que levaram ao desenvolvimento deste estudo buscaram identificar os modos de significar e de lidar com o não aprender, bem como, as possíveis relações entre os mecanismos de risco e de proteção

presentes na SAA, manifestados por gestores, professores, alunos e familiares envolvidos, questão central do estudo.

Entender a trama envolvida no cotidiano deste cenário educacional, dando voz aos professores, pedagogos, alunos e familiares, permitiu ouvir os protagonistas e visualizar como a sala de apoio é percebida e como os participantes se percebem, bem como, observar as interações estabelecidas nesse mesossistema. A análise dos dados deste estudo apontou para o fato de que nem sempre o modo como a sala de apoio é percebida por seus protagonistas vai de encontro com o que o Programa idealiza e com o que é esperado do processo de ensino e de aprendizagem.

Os resultados da pesquisa, coletados pela observação e entrevistas, mostraram que os professores atuantes no programa, tanto da sala de aula regular quanto da sala de apoio estão expostos a uma política de contratação e formação continuada que implica diretamente no ensinar e aprender da sala de apoio. Em muitos aspectos há o desfavorecimento do processo de ensino e de aprendizagem, dado pela alta rotatividade dos professores na SAA, além da formação insatisfatória deles.

Tanto o processo de implantação quanto o funcionamento da SAA, revelados por este estudo, indicam desarticulações na constituição da sala de apoio, principalmente com relação aos dados de encaminhamento do aluno. Um exemplo marcante está na ausência de diálogo entre quem encaminha e quem recebe o aluno, porque isso não acontece de forma integrada nas ações do programa. Há um manejo dos professores e pedagogos ali envolvidos para driblar as condições que, em sua maioria, não favorecem um trabalho conjunto e que, por isso, busca alternativas para acompanhamento dos alunos. Os dados indicam fatores geradores do não aprender, presentes nas condições políticas e socioculturais da escola e do trabalho docente.

Com relação às disciplinas, há uma forte tendência em valorizar os conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática não só pela legislação que compõe o programa, mas também pela percepção dos profissionais que atuam. A fragmentação do processo de ensino e de aprendizagem acontece em função de avaliações e ações generalizadas sobre o ensino, revelando que os professores reproduzem aquilo que, de certa forma, está imposto a eles e também o modo como vêm se constituindo as concepções e condições de ensino.

Diante disso, o plano de trabalho aparece também dicotomizado. Apesar de receber recursos materiais diversificados e ter espaço específico para a sala de apoio, estes elementos por si não garantem a efetivação do plano, principalmente quando as atividades ainda se centram em exercícios de fixação e o único recurso explorado é o quadro de giz. Além da falta de preparação do profissional que irá atuar neste programa, permanecem outras condições aligeiradas que vão desde a contratação destes profissionais à reflexão sobre o quadro da não aprendizagem escolar.

Os resultados demonstraram que nem sempre ocorre a relação família e escola devido a fatores conjunturais de tempo, funcionamento, objetividades e subjetividades que incluem as significações do processo de ensino e de aprendizagem. As famílias revelam pouco conhecimento acerca do funcionamento do programa, mas significam positivamente a aprendizagem dos alunos. Revela-se uma dinâmica e recursos familiares para acompanhamento da vida escolar da criança que nem sempre são conhecidos e compreendidos no ambiente escolar.

Como discutido na análise dos dados, há diferentes formas de envolvimento da família com a escola. Todas são legítimas, porque estão relacionadas com a realidade de cada uma, com o modo como elas estão estruturadas e com o sentido que a aprendizagem do filho ocupa naquele espaço, independente de corresponderem ou não aos objetivos da SAA.

Com isso percebe-se que há uma série de fatores relativos às condições objetivas de trabalho, tanto para os pais quanto para os professores que, muitas vezes, impedem a realização de um trabalho integrado e coletivo do referido programa.

As condições objetivas nem sempre são favoráveis ao aluno e, mesmo permeadas por outros sentidos que não diretamente relacionados à aprendizagem, a SAA é significada pelos alunos como um espaço que os ajuda a aprender. Desta forma, dar voz aos protagonistas dos microssistemas foi imprescindível para a compreensão de como a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos estão permeados pelas interações neste espaço.

A visão do não aprender, evidenciada nesse estudo, demonstra que no modo como a sala de apoio é pensada e/ou compreendida, as causas do não aprender acham-se centralizadas no aluno, ignorando outros fatores do contexto

escolar que contribuem com as dificuldades de aprendizagem. O não aprender representa mais do que uma resposta insuficiente do aluno às demandas da escola. Representa a complexidade de um processo que passa pelas significações atribuídas pelo sujeito a não aprendizagem.

Eleita como um contexto específico destinado aos alunos que não estão acompanhando satisfatoriamente a aprendizagem escolar, a compreensão da sala de apoio à aprendizagem me permitiu reconhecer risco diante do qual os fatores protetivos podem se manifestar, dependendo das significações dadas ao processo desenvolvido. Assim, pautei-me no princípio de que a resiliência se manifesta diante dessas situações desafiadoras ou de risco.

Mesmo apresentando situações que são consideradas de risco, do ponto de vista do ensinar e aprender, os participantes significam a sala de apoio à aprendizagem como um espaço que exerce apoio eficaz aos alunos no processo de aprendizagem.

Ainda que existam aspectos secundários que entrecortam este processo, manifesta-se a resiliência quando os sujeitos deste contexto desenvolvem formas de significar e lidar com as demandas do não aprender superando as situações adversas vividas.

A discussão sobre a SAA apresentada no decorrer deste trabalho contribui para a desconstrução do discurso que procura culpabilizar o sujeito ou sua família pelas causas do não aprender. Em contrapartida, propõe pensar o fenômeno de forma multideterminada, pois as dificuldades de aprendizagem evidenciam não apenas um processo insatisfatório, mas também diversas outras teias que formaram tais dificuldades. Além disso, conforme destacado, apreender os sentidos do ensinar e do aprender na SAA supõe um olhar sistêmico que não retira a pessoa de seu contexto e não desconsidera os processos ativos que a envolve.

Esta pesquisa direciona uma reflexão para os processos de ensinar e aprender que ainda se mostram cristalizados, com ênfase nas causas individuais do aluno, da família ou da escola além de outros elementos elucidadores que compõem a rede de relações e se entrelaçam com diferentes fatores geradores do não aprender.

A pesquisa foi realizada em uma única escola, por isso, pretende-se evitar a generalização dos resultados. No entanto, eles servem como base para reflexão sobre as ações que estão acontecendo, levando em conta os processos de

interação entre as pessoas (participantes da pesquisa), objetos e símbolos (percepções e significações) em dois ambientes imediatos (família e escola) em um dado período de tempo (considerando o tempo em que a pesquisa foi desenvolvida).

A discussão deve subsidiar o estabelecimento de políticas públicas de atendimento às dificuldades de aprendizagem para que novas pesquisas possam surgir em outros espaços escolares, a fim de discutir e lidar com a questão do aprender e o não aprender.

Para lidar com as questões que envolvem a não aprendizagem, deve-se levar em consideração a intencionalidade e o desejo dos professores, gestores, alunos e suas famílias, que mobilizam as ações e atravessam, juntos, o processo educativo. Para isso, as relações estabelecidas no interior dos microssistemas escolar e familiar precisam ser problematizadas, de modo a permitir que se tornem cada vez mais um espaço aberto à construção de estratégias de enfrentamento mais resilientes.

As considerações tecidas neste estudo foram de grande valia para minha atuação profissional, enquanto professora da educação básica envolvida diretamente com os processos do ensinar, aprender e não aprender. Durante a realização da pesquisa no Programa de Mestrado, foi possível repensar a prática docente, produzir conhecimento e divulgá-lo.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVES, P. B. O Estudo sobre crianças em situação de rua. In: KOLLER, S. H. (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 121-141.

ALVES, W. F. Quando ensinar não é o mais importante: reflexões sobre o trabalho docente e o ofício do aluno no contexto atual. In: **Olhar de Professor**. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, v. 10, n.1. Ponta Grossa, 2007, p. 159-178. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410109>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

ANGST, R.. Psicologia e Resiliência: uma revisão de literatura. In: **Psicologia Argumento**. 2009. jul./set., v. 27, n. 58, p. 253-260. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=3252&dd99=view>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

ANTONI, C. de. Vulnerabilidade e resiliência familiar na visão de adolescentes maltratadas. 2000. 179f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2000. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2116/000269011.pdf?sequence=1>>. Acesso em 05 abr. 2013.

_____. Coesão e hierarquia em famílias com história de abuso físico. 2005. 222f. **Tese** (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005. Disponível em: <<http://www.msmedia.com/ceprua/ClarissaDeAntoni.pdf>>. Acesso em 05 abr. 2013.

ANTONI, C. de; BARONE, L R.; KOLLER, S. H. Violência e pobreza: um estudo sobre vulnerabilidade e resiliência familiar. In: **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 141-171.

ANTONI, C. de; KOLLER, S. H. A visão de família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. **Estudos de Psicologia**, 2000, 5(2), p. 347-381. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a04v05n2.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

AQUINO, J.G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J.G.(org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, 16. ed. p. 39-55.

_____. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, J.G. **Erro e fracasso na escola – alternativas teóricas e práticas**. 2ed. São Paulo: Summus, 1997, p.91-109.

AQUINO, J.G. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. (Org). São Paulo: Summus, 1999.

ARAUJO, C. A. Introdução: Resiliência ontem, hoje e amanhã. In: ARAUJO, C. A.; MELLO, M. A.; RIOS, A. M. G. (orgs). **Resiliência: Teorias e Práticas de Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Ithaca Books, 2011, p.6-17.

ARAÚJO, C. M. de; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo. In: **Educação em Revista**. Dez/2010, vol.26, n.3, p.169-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2013.

ARMANDO, M. D. Abordagem corporal com toques sutis na terapia e promoção da resiliência. In: ARAUJO, C. A.; MELLO, M. A.; RIOS, A. M. G. (orgs). **Resiliência: Teorias e Práticas de Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Ithaca Books, 2011, p.160-181.

ÁSPERA, M. das G. de C. H. Adolescer em ambientes socialmente adversos: duas itinerâncias de resiliência. 2007. 204 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2007. Disponível em: <http://www.pospsi.ufba.br/Graca_Aspira.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

BAHIA, N.P. **O fracasso escolar e a reclusão dos excluídos**. São Paulo: Alexa Cultural, 2012.

BARBOSA, R. J. Medidas em resiliência. In: ARAUJO, C. A.; MELLO, M. A.; RIOS, A. M. G. (orgs). **Resiliência: Teorias e Práticas de Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Ithaca Books, 2011, p.18 – 41.

BARLACH, L. O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito. 2005. 119 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-19062006-101545/pt-br.php>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Um guia para a iniciação científica**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BAZONI, J. E. da S.; OLIVEIRA, F. N. de. Aprender e não aprender na visão de professores de um programa de apoio à aprendizagem. In: **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE** – Universidade Estadual de Maringá, 12 a 14/06/2013.

BENETTI, I. C.; CREPALDI, M. A. Resiliência revisitada: uma abordagem reflexiva para principiantes no assunto. In: **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 7, Enero, 2012, p. 7-30. Disponível em: <<http://www.revistareid.net/revista/n7/REID7art1.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. (ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B. dos. Trad) Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, D. Resiliência da esposa na expatriação. In: ARAUJO, C. A.; MELLO, M. A.; RIOS, A. M. G. (orgs). **Resiliência: Teorias e Práticas de Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Ithaca Books, 2011, p.108 – 133.

BOROWSKY, F. Representação do *self* em pré-adolescentes em situação de risco: método de autofotografia. 2008. 76f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008. Disponível em: <http://www.msmedia.com/ceprua/rep_self.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 127 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2013.

BRITO, H. S. de. **Estresse, resiliência e vulnerabilidade**: comparando famílias com filhos adolescentes na escola. Rev. bras. crescimento desenvolv. hum. 2006, v. 16, n. 2, p. 25-37. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v16n2/04.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

BRITO, R. C. Uso de drogas entre meninos e meninas em situação de rua: subsídios para uma intervenção comunitária. 1999. 129f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26508/000241287.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 mar. 2013.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados (VERONESE, M. A. V. Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando seres humanos mais humanos (BARRETO, A. C. Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAETANO, L. M. Concepções educativas de pais e professores sobre o respeito: o sentimento de obrigação moral. In: CAETANO, L. M. (org). **A escola contemporânea e os novos desafios aos educadores**. São Paulo: Paulinas, 2012, p.13 – 42.

_____. Relação escola e família: uma proposta de parceria. In: **Dialógica** – Revista acadêmica dos Cursos de Pedagogia e Comunicação Social da FAM – Faculdade de Americana, Americana- SP, ano 1, n. 1, p.51-60, jul./dez. 2004.

CAETANO, L. M.; YAEGASHI, S. F. R. Obediência e a relação escola e família. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 57-66, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18488/9642>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

CAMARGO, L. S. dos. **Concepções de adolescentes sobre a escola**: do risco à proteção. 2009. 161f Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2009/LUCIENECAMARGO.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2013.

CARVALHO, L. R. R. de. Oficinas com o jogo *Set* na sala de apoio à aprendizagem como espaço para pensar a resiliência. 2013. 181 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

CASSOL, L.; ANTONI, C. de. Família e abrigo como rede social de apoio social e afetiva. In: **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 173-202.

CECCONELLO, A. M. Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco. 2003. 320f. **Tese** (Doutorado em psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.msmedia.com/ceprua/artigos/alessandra_tese.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2013.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. In: **Estudos de Psicologia**, 2000, 5 (1), p. 71-93. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a05v05n1.pdf>>. Acesso em: 26 mar.2013.

_____. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2003, vol.16, n.3, pp. 515-524. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a10.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na Comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, S. H. (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 267-292.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa. In: ARROYO, M.; ABRAMOWICZ, A. (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009.

CHAVES, Priscila Freitas. Famílias de catadores de resíduos sólidos urbanos na perspectiva da educação ambiental: condições de risco e processos de resiliência. 2011, 100 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2011. Disponível em: <http://www.argo.furg.br/btd/tde_arquivos/5/TDE-2011-08-10T091101Z-298/Publico/Dissertacao%20Pri.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013.

CHEQUINI, M. C. M. Resiliência e espiritualidade. In: ARAUJO, C. A; MELLO, M. A.; RIOS, A. M. G. (orgs). **Resiliência: Teorias e Práticas de Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Ithaka Books, 2011, p.134 – 159.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COPETTI, F. KREBS, R. J. As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In: KOLLER, S. H. (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 67-90.

CORRÊA, T. de C. Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina – PR. 2013. 122f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

COSTA, C. R. B. S. F. da.; ASSIS, S. G.de. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia e Sociedade**. 2006, vol.18, n.3, p. 74-81. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v18n3/a11v18n3.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

CYLRUNIK, B. **Resiliência**. Lisboa: Ed. Instituto Piaget, 2001.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (org). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 113 – 131.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 2007, 17(36), p. 21-32. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

DINIZ, E; KOLLER, S. H. **O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico**. Educar, Curitiba: editora UFPR, n. 36, p.65-76, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a06n36.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

EMÍLIO, S.A. O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão. 2004, 277f. **Tese** (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08032006-104424/pt-br.php>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

FAGALI, E. Q. Múltiplas faces do aprender. Novos paradigmas da pós-modernidade. São Paulo: Unidas Ltda, 2001.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C.O.F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. In: **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a06.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos práticas e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALVÃO, E. C. **O compromisso formativo na avaliação da aprendizagem em Química**: das concepções às abordagens do erro. 2013, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 98, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013

GARCIA, N, M.; YUNES, M. A. M. Resiliencia familiar: baixa renda e monoparentalidade. In: **Resiliência e Psicologia Positiva**: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 117-140.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

GROTBERG, E.H. Introdução: novas tendências em resiliencia. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (orgs). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Trad. Valério Campo. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 15 a 22.

HABIGZANG, L. F.; LAMPERT, S.S.; ANTONI, C. de; KOLLER, S. H. A violência no contexto escolar e a inserção ecológica do psicólogo: um relato de experiência. In: KOLLER, S. H. (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 355- 380.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INFANTE, F. A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. IN: In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (orgs). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Trad. Valério Campo. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 23-38.

KOLLER, S. H. Resiliência e vulnerabilidade em crianças que trabalham e vivem na rua. **Educar em Revista**, n. 15, 1999, p.67-71. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/koller.pdf>. Acesso em 15 fev. 2013.

KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano**. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

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

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M. de; COÊLHO, A. E. L. Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In: **Resiliência e Psicologia Positiva**: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 89 a 112.

LISBOA, C. KOLLER, S. H. O microssistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: KOLLER, S. H.

(org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.337-354.

LONGMAN, A. W. **Dictionary of English Language and Culture**. England: New Edition, 1998.

LUCCA, S. A. de; MANCINE, M. S.; DELL'AGLI, B. A. V. Dificuldade de aprendizagem: contribuições da avaliação neuropsicológica. **Pensamento Plural**: Revista Científica do UNIFAE. 2008, v.2, n.1. Disponível em: http://www.fae.br/2009/PensamentoPlural/Todas/artigo21_dificuldadedeaprendizagem_contribuicoes.pdf. Acesso em: 10 mar. 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUGLI, R. G.; GUALTIERI, R.C.E. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

MAYER, L. R. Rede de apoio social e representação mental das relações de apego de meninas vítimas de violência doméstica. 2002. 116 f. **Tese** (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2793/000376536.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 abr. 2013.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MELILLO, A.; ESTAMATTI, M.; CUESTAS, A. Alguns Fundamentos Psicológicos do conceito de resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. (orgs). **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Trad. Valério Campo. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 59-72.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.) **Pesquisa Social**: teoria, método, criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 9 a 29.

MORAIS, N. A. de.; KOLLER, S. H. Abordagem Ecológica do desenvolvimento Humano, Psicologia Positiva e Resiliência: Ênfase na Saúde. In: KOLLER, S. H. (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 51 a 65.

MORAIS, N. A. de. Um estudo sobre a saúde de adolescentes em situação de rua: o ponto de vista de adolescentes, profissionais de saúde e educadores. 2005. 165f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7392/000543583.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 mar. 2013.

MORAIS, N. A. de. Trajetórias de vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social: entre o risco e a proteção. 2009. 241 f. **Tese** (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16660/000704367.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. H.(org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 51 a 65.

NEIVA-SILVA, L.; ALVES, P. B. e KOLLER, S. H. A Análise da dimensão ecológica “Tempo” no desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de rua. 2004. In: KOLLER, S. H.(org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p 143-165.

OLIVERIA, C. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campinas. 2010, vol.27, n.1, pp. 99-108. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

OLIVEIRA, F. N. de; MACEDO, L. Resiliência e insucesso escolar: uma reflexão sobre as salas de apoio à aprendizagem. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, vol11, n.3, pp.983-1004, 2011. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v11n3/artigos/pdf/v11n3a15.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

OLIVEIRA, M. A.; REIS, V. L. dos; ZANELATO, L. S.; NEME, C. M. B. Resiliência: Análise das Publicações no período de 2000 a 2006. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2008, 28 (4), 754-767. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n4/v28n4a08.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

PÁDUA, E. M. M. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, M.C.C. (Org.) **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas**. Campinas/SP: Papyrus, 2001, p. 147-175.

PALUDO, S. Emoções morais e gratidão: uma nova perspectiva sobre o desenvolvimento de jovens que vivem em situação de risco pessoal e social. 2008. 221f. **Tese** (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.msmedia.com/CEPRUA/tesesimonepaludo.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

PALUDO, S.; KOLLER, S. H. Resiliência na rua: um estudo de caso. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Maio/ago, 2005, vol. 21, n. 2, p.187-195. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20040/000499916.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

PALUDO, S.; KOLLER, S. H. Psicologia Positiva, emoções e resiliência. In: DELL ‘AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M.(orgs) **Resiliência e Psicologia**

Positiva: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 69 a 80.

PANIAGO, M.L.F. S. Práticas discursivas de subjetivação no contexto Escolar. 2005. 352f. **Tese** (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista - Araraquara, 2005. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1894/1/tese.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Instrução nº 007/2011 -SUED/SEED.** 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0072011.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

_____. **Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED.** 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

_____. **Instrução 020/2012 -SUED/SEED.** 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao202012.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

_____. **Resolução nº 1690/2011.** Diário Oficial do Paraná, Curitiba, 2011 a. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69240&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

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

PELTZ, L.; MORAES, M.G.; CARLOTTO, M.S. Resiliência em estudantes do ensino médio. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** São Paulo, v.14, n.1, p.87-94, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a10.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2013.

PENNA, M. G. O. Aspectos da prática docente: formação do professor e processos de socialização. **Educação: Teoria e Prática,** Rio Claro, v. 22, n. 39, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT08-3124--Int.pdf>>. Acesso em: 10/07/13.

PESCE, R. P.; ASSIS, S. G.; SANTOS, N.; OLIVEIRA, R. de V. C. de. Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. In: **Psicologia: teoria e pesquisa.** Maio-ago, 2004, vol. 20, n.2, p. 135-143. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a06v20n2.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

PESSOA, A. S. G. **O papel da escola na vida de adolescentes vítimas de violência sexual: risco e proteção.** 2011, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011/diss_alex.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2013.

PINHEIRO, D. P. N. **A resiliência em discussão**. Psicologia em Estudo, 2004, Maringá, v.9, n.1, p.67-75. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a09.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

PIZZI, L. C. V.; ARAUJO, I. R. L.; MELO, W. L. A precarização na sala de aula: reflexões sobre seus efeitos na ótica docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, 2012. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/439>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

POLETTTO, M. **Contextos ecológicos de promoção de resiliência para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade**. 2007. 104f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

_____. **Bem-estar subjetivo**: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. 2011. 171f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011.

POLETTTO, M.; KOLLER, S. H. Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M.(orgs) **Resiliência e Psicologia Positiva**: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 19 a 44.

_____. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. In: **Estudos de Psicologia**, Campinas, jul/set, p. 405-416, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

POLETTTO, M.; WAGNER, T. M. C.; KOLLER, S. H. **Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: uma visão em perspectiva**. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*. 2004, vol.20, n.3, p. 241-250. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n3/a05v20n3.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (org). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 71-79.

PRATI, L. E.; COUTO, M. C. P. de P.; MOURA, A.; POLETTTO, M.; KOLLER, S. H. **Revisando a Inserção Ecológica**: Uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (L), 160-169, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a20v21n1.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

PRATI, L. E. Práticas dos terapeutas familiares brasileiros: a perspectiva da abordagem bioecológica do desenvolvimento humano. 2009. 149 f. **Tese** (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15870/000691715.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

RACHMAN, V. C. B. Resiliência: o emprego desse conceito nas áreas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil (2002 a 2007). 2008. 255f. **Dissertação**

(Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7621>. Acesso em: 14 abr. 2013.

REBEIRO, G. B. **Fatores protetivos e o jogo de regras Rummikub**: um estudo com alunos do 6º ano do ensino fundamental. 2012. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. In: **Paidéia**. 2006, vol.16, n.35, pp. 385-394. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 de set. 2013.

RODRIGUEZ, S. N. **Pensando sobre si mesmos: o que adolescentes em situação de vulnerabilidade social aprendem ao enfrentar adversidades**. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_rodriguez.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. In: COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL'AGLIO, D. D. (orgs). **Psicologia do Desenvolvimento**: reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 19-59.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. de S.; SILVA, A. P. S. da S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. de S., Silva, A. P. da S.; CARVALHO, A. M. A. (orgs). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.23-34.

SAMPAIO; M. M. F.; MARIN, A. J. A precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

SANTANA, J. P.; KOLLER, S. H. Introdução à Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano. In: KOLLER, S. H.(org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p.109-119.

SANTOS, L. L. Habitar a rua: compreendendo os processos de risco e resiliência. 2006. 123f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8305/000573038.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 abr. 2013.

SANTOS, L. L.; DELL'AGLIO, D. D. A constituição de moradas nas ruas como processos de resiliência em adolescentes. In: **Resiliência e Psicologia Positiva**: interfaces do risco à proteção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 203- 232.

SAPIENZA, G.; PEDROMONICO, M. R. M. Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. **Revista Psicologia em estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 209-216, maio/ago.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a07.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2013.

SEIDL, M. L. de A. Fatores de risco e mecanismos de proteção nas narrativas das famílias em situação de violência conjugal. 2008. 134 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Universidade Do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp069097.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

SEQUEIRA, V. C.. Resiliência e abrigos. In: **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. 2009, vol.29, n.1, pp. 65-80. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v29n1/v29n1a07.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 13.

SILVA, M. R. dos S.; ELSEEN, I.; LACHARITÉ, C. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. **Paidéia**, 2003, 13 (26), 147-156. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n26/03.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

SILVA, A. N. da. Famílias especiais: resiliência e deficiência mental. 2007. 107 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1216>. Acesso em: 25 abr. 2013.

SILVA, M. R. S. et al. Processos que sustentam a resiliência familiar: um estudo de caso. **Texto Contexto Enfermagem**. 2009, v. 18, n. 1, p. 92-99, jan./mar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v18n1/v18n1a11.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

SILVA, M. V. **Crônicas do cotidiano familiar**: relações com a escola. Juiz de Fora: FEME, 2007.

SILVA, N. L.; DESSEN, M. A. intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (org). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 152-167.

SILVEIRA, S. B. A. B. da.; GARCIA, N. M.; PIETRO, A. T.; YUNES, M. A. M. Inserção ecológica: metodologia para pesquisar risco e intervir com proteção. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, 29, 2ºsem., 2009, p. 57-74. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a04.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

SIQUEIRA, A. C. Instituições de abrigo, família e redes de apoio social e afetivo em transições ecológicas na adolescência. 2006. 134 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006. Disponível em: <http://www.msmdia.com/ceprua/dis_aline_siq.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2013.

SOUZA, M. P. R. de. **Medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2013.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2007.

TACCA, M. C. V. R.; BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de psicologia**. Abr 2008, vol.13, n.1, p.39-48. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2013.

TAVARES, J. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. (org). **Resiliência e Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.43-75.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2007.

VASCONCELOS, A. C. G. D. O ciclo de vida em famílias com um membro portador de paraplegia: um estudo sobre resiliência familiar. 2006. 202 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.btdtd.ucb.br/tede/tede_busca/arquivo.php?codArquivo=858>. Acesso em: 19 de abr. 2013.

YAEGASHI, S. F. R. Desenvolvimento cognitivo e dificuldades de aprendizagem. In: CAETANO, L. M. (org). **A escola contemporânea e os novos desafios aos educadores**. São Paulo: Paulinas, 2012, p.141 – 184.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, M. A. M. A questão triplamente controvertida da Resiliência em famílias de baixa renda. 2001. 168f. **Tese** (Doutorado em psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.msmedia.com/ceprua/furg/trab18.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. In: DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H.; YUNES, M. A. M.(orgs) **Resiliência e Psicologia Positiva: interfaces do risco à proteção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 45-68.

_____. Os discursos sobre a questão da resiliência: expressões e consequências para a promoção do desenvolvimento saudável. In: COLINVAUX, D.; LEITE, L. B.; DELL'AGLIO, D.D. (orgs). **Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006a, p. 225-248

_____. **Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, 2003, p. 75-84.

YUNES, M. A. A.; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, S. H. (org). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 197-218.

YUNES, M. Â. M.; SZYMANSKI, H. Crenças, sentimentos e percepções acerca da noção de resiliência em profissionais da saúde e da educação que atuam com famílias pobres. In: **Psicol. educ.**, v. 17, p. 119-137, dez. 2003.

_____. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (org). **Resiliência e Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13 -42.

YUNES, M. Â. M.; GARCIA, N. M.; ALBUQUERQUE, B. de M. Monoparentalidade, pobreza e resiliência: entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2007, v. 20, n. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a12v20n3.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2013.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P de; VILELA, R. A. T. (orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro da observação sistemática

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome da Escola:

Nome do (a) Professor (a):

Série: Turno:

Turmas/ número de alunos:

Endereço:

Telefone:

E-mails para contato:

2. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

2.1. ESPAÇO FÍSICO

2.2. PROCESSO DE AVALIAÇÃO E ENCAMINHAMENTO

2.3. RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO

2.3.1. A relação desenvolvida em sala de aula apresenta-se proativa? Justifique.

2.3.2. Descreva as relações interpessoais entre o professor e os alunos? Comente.

2.3.3. Como o professor lida com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos alunos?

2.4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Descreva a metodologia utilizada em sala de aula destacando:

2.4.1. se ela contempla atividades interdisciplinares.

2.4.2. a mediação desenvolvida pelo (a) professor(a).

2.4.3. os conteúdos: quais? Como foram apresentados?, São contextualizados com a realidade sócio-cultural dos alunos? A aula foi dialogada ou expositiva? Dê exemplos.

2.4.4. as atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva?

2.5. RELAÇÃO ALUNO-ALUNO

2.5.1. Descreva situações nas quais se evidencie clima de cooperação e/ou de competitividade entre os alunos.

2.5.2. Descreva como os trabalhos em grupo são desenvolvidos? Justifique.

2.5.3. Como você avalia as relações interpessoais existentes entre os alunos? Comente.

2.6. UTILIZAÇÃO DE RECURSOS

2.6.1. Que recursos são utilizados?

2.6.2. Eles contribuíram para a aprendizagem do conteúdo? Estimularam os alunos a realizar as atividades propostas?

2.6.3. Os recursos didático-pedagógicos foram apropriados para o atendimento do aluno com dificuldades de aprendizagem?

2.7. ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

2.7.1. Houve registro do acompanhamento relativo ao desenvolvimento do aluno na aula?

2.7.2. Quais os aspectos considerados neste registro?.

2.7.3. Existe coerência entre o que está escrito no registro do aluno e o que você observou em sala de aula?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

3.1. Quais os pontos considerados positivos na prática pedagógica adotada na SAA observada)?

3.2. Quais os pontos considerados negativos na prática pedagógica adotada na SAA observada)?

3.3. Em sua percepção a classe esteve envolvida com as atividades apresentadas? Dê exemplos em caso afirmativo e em caso negativo (momentos de dispersão).

APÊNDICE B

Roteiro de questões das entrevistas dirigidas aos gestores

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AOS GESTORES DAS UNIDADES ESCOLARES (DIRETORES E/OU PEDAGOGOS)

1. Como se constituiu a sala de apoio na sua escola?
2. Que critérios foram usados para selecionar os alunos para o programa? Quem fez a seleção?
3. Aqui na escola, quais são as características requeridas para que o aluno seja encaminhado para a sala de apoio?
4. Existem alunos na sala de apoio que fazem tratamento médico ou com outros profissionais?
5. O que os alunos que frequentam a sala de apoio não sabem/não aprenderam?
6. Em sua opinião, por que um aluno não aprende?
7. Por que o programa de apoio elege as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática? Você concorda com isso?
8. Que contribuições a escola recebe para o trabalho na sala de apoio? E os professores?
9. Que tipo de sugestões você daria para aperfeiçoar o programa?
10. Como você se sente coordenando (ou sendo responsável) por esse trabalho na sua escola?
11. Para participar do programa, a escola recebe recursos físicos e financeiros? Em que ele é utilizado?

APÊNDICE C

Roteiro de questões das entrevistas dirigidas aos professores da SAA

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AOS PROFESSORES DA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM

1. Qual sua formação? Já atuou na sala de apoio anteriormente?
2. Como se constituiu a sala de apoio na sua escola? Você participou desse processo?
3. Que critérios foram usados para selecionar os alunos da sala de apoio? Quem selecionou? Como selecionou?
5. Por que o programa de apoio elege as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática? O que você pensa sobre isso?
6. Quais são as características dos alunos que você recebeu esse ano na sua sala de apoio?
7. Ao iniciar as suas atividades na sala de apoio, houve a elaboração de um plano de trabalho? Como foi esse processo?
8. Que tipo de material pedagógico você costuma utilizar com seus alunos?
9. Você sabe se algum dos seus alunos faz tratamento médico ou com outros profissionais da saúde, psicologia ou educação? Você acha que isso interfere na aprendizagem do aluno?
10. O que os alunos que frequentam a sala de apoio não sabem/não aprenderam?
11. Como se sente na condição de professor da sala de apoio?
12. Com base na sua experiência, você considera que a sala de apoio ajuda os alunos a aprender? Como?
13. Por quanto tempo um aluno permanece na sala de apoio? É suficiente?
14. Qual o critério de saída do aluno da sala de apoio? Quem toma essa decisão?
15. Você sabe se, para participar do programa, a escola recebe recursos físicos e financeiros? Como esse recurso é utilizado na sua escola?

APÊNDICE D

Roteiro de questões das entrevistas dirigidas aos professores da sala regular

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AOS PROFESSORES DA SALA REGULAR RESPONSÁVEIS PELAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE MATEMÁTICA

1. Qual sua formação?
2. Como se constituiu a sala de apoio na sua escola? Você participou desse processo?
3. Que critérios foram usados para selecionar os alunos da sala de apoio? Quem selecionou? Como selecionou?
4. Por que o programa de apoio elege as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática? O que você pensa sobre isso?
5. Quais são as características dos alunos que você encaminhou esse ano para a sala de apoio?
6. Você participou da elaboração de um plano de trabalho para ser desenvolvido na sala de apoio? Como foi esse processo?
7. Você costuma acompanhar o trabalho desenvolvido na sala de apoio? Como isso acontece?
8. Você sabe se algum dos seus alunos faz tratamento médico ou com outros profissionais? Você acha que isso interfere na aprendizagem do aluno?
9. O que os alunos que são encaminhados para a sala de apoio não sabem/não aprenderam?
10. Como se sente na condição de professor que encaminha o aluno para a sala de apoio?
11. Com base na sua experiência, você considera que a sala de apoio ajuda os alunos a aprender? Como?
12. Por quanto tempo o aluno que você encaminha permanece na sala de apoio? É suficiente?
13. Qual o critério de saída do aluno da sala de apoio? Quem toma essa decisão?
14. Você sabe se, para participar do programa, a escola recebe recursos físicos e financeiros? Como esse recurso é utilizado na sua escola?

APÊNDICE E

Roteiro de questões das entrevistas dirigidas aos alunos

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AOS ALUNOS QUE FREQUENTAM A SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM

1. Neste ano, quando você começou a participar da sala de apoio?
2. É a primeira vez que você participa da sala de apoio? (se participou anteriormente por quanto tempo)?
3. Por que você acha que foi escolhido para participar da sala de apoio? (Se for por indisciplina, perguntar: então suas notas eram boas?)
4. Você já reprovou? Em que matérias?
5. Você tem dificuldades de aprender o quê?
6. Para você é mais fácil ou mais difícil aprender na sala de apoio? Por quê?
7. A sala de apoio te ajuda a compreender melhor os conteúdos de Português e Matemática?
7. O que sua família diz sobre sua participação na sala de apoio? E os seus colegas?
8. Como é para você fazer parte da sala de apoio?

APÊNDICE F

Roteiro de questões das entrevistas dirigidas aos familiares

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDO AOS FAMILIARES

ESCOLA

- 1 -Sr. Fulano, me conta um pouco sobre o que o sr. acha das escolas de um modo geral.
- 2- Como o sr. definiria um bom professor? E um bom aluno?
- 3- O que o sr. acha dos conteúdos nas escolas?
- 4- Para que serve a escola? (a importância da escola...)

DIFICULDADES PARA APRENDER

- 1- Alguns alunos apresentam dificuldades para aprender. O que o sr. acha que faz com que os alunos não aprendam? (há mais coisa que interfere...) (capacidades intelectuais: Ex: o sr. acha que alguns são mais inteligentes que outros? Por que? (e sobre o comportamento dos alunos, o sr. acha que interfere?) (que motivos levam um aluno a não aprender?)

SALA DE APOIO

- 1- O que o sr. sabe sobre a sala de apoio à aprendizagem? O contraturno?
- 2- Seu filho frequenta o contraturno. O sr. sabe o que é feito lá na escola nesse período?
- 3- A SAA é um programa para alunos que não estão acompanhando a aprendizagem. O que o sr. acha que deveria acontecer no contraturno para melhorar as condições de aprendizagem do seu filho?

ACOMPANHAMENTO FAMILIAR

- 1-O que o sr. acha da SAA?
- 2-Como seu filho foi convidado a participar da SAA? Quando foi isso?
- 3 -Pensando na participação do seu filho na SAA, o sr. acha que houve alguma mudança? (si sim, porque, se não porque)
- 4- Como o sr. acompanha ou fica sabendo como seu filho está indo na escola? E na SAA?

ANEXOS

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL – SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM**

O Professor regente deve assinalar a situação em que o aluno se encontra em relação a cada conteúdo, considerando o nível de conhecimento esperado do aluno concluinte das séries iniciais (1ª à 4ª série) do Ensino Fundamental.

INDICAÇÃO DE CONTEÚDOS BÁSICOS – LÍNGUA PORTUGUESA			SIM	PARCIAL- MENTE	NÃO
O R A L I D A D E	01	Tem noções básicas de argumentação, atendendo aos objetivos do texto e aos do interlocutor.			
	02	Observa a concordância verbal e nominal, nos casos mais comuns, levando em conta o contexto de produção.			
	03	Tem adequação vocabular, considerando as o contexto de uso e as variantes lingüísticas.			
	04	É capaz de recontar o que leu ou ouviu, mantendo a seqüência na exposição das idéias.			
	05	Percebe as diferenças básicas entre a oralidade e a escrita.			
L E I T U R A	06	Lê com relativa fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação.			
	07	Reconhece a idéia central de um texto.			
	08	Localiza informações explícitas no texto.			
	09	<i>Percebe informações implícitas no texto.</i>			
	10	Reconhece os efeitos de sentido do uso da linguagem figurada.			
	11	Identifica a finalidade e os objetivos dos textos de diferentes gêneros.			
	12	É capaz de fazer relações de um texto com novos textos e/ou textos já lidos.			
	13	<i>Interpreta linguagem não verbal.</i>			
E S C R I T A	14	Escreve com clareza, coerência e utiliza a argumentação .			
	15	Escreve conforme a norma padrão, utilizando as regras ortográficas vigentes.			
	16	Tem noções básicas de utilização dos sinais de pontuação.			
	17	Tem noções básicas de acentuação.			
	18	Reconhece maiúsculas e minúsculas, empregando-as na escrita.			
	19	Faz concordância verbal e nominal.			
	20	Utiliza adequadamente os elementos coesivos (pronomes, adjetivos, conjunções...) substituindo palavras repetidas no texto.			

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL – SALAS DE APOIO À APRENDIZAGEM

O Professor regente deve assinalar a situação em que o aluno se encontra em relação a cada conteúdo, considerando o nível de conhecimento esperado do aluno concluinte das séries iniciais (1ª à 4ª série) do Ensino Fundamental.

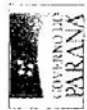
INDICAÇÃO DE CONTEÚDOS BÁSICOS – MATEMÁTICA		SIM	PARCIAL- MENTE	NÃO
N Ú M E R O S E Á L G E B R A	01	Reconhece e utiliza características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamento e troca na base 10 e princípio do valor posicional.		
	02	Compreende classificação e seriação numérica.		
	03	Calcula o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.		
	04	Calcula o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.		
	05	Resolve problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.		
	06	Resolve problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão.		
	07	Identifica diferentes representações de um mesmo número racional.		
	08	Identifica fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.		
	09	Resolve problemas com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.		
	10	Resolve problemas utilizando a escrita decimal, a partir de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.		
G R A N D E Z A S E	11	Estima a medida de grandeza utilizando unidades de medida convencionais ou não.		
	12	Resolve problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.		
	13	Estabelece relações entre unidades de medida de tempo (dia e semana, hora e dia, dia e mês, mês e ano, ano e década, ano e século, década e século, hora e minuto, minuto e segundo), incluindo leitura de calendário.		
	14	Resolve problemas envolvendo o cálculo do perímetro.		
	15	Resolve problemas envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculas.		
G E O M E T R I A S	16	Identifica a localização/movimentação de objetos em mapas e outras representação gráfica.		
	17	Identifica propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados.		
	18	Identifica propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.		
T R A F O R M A M E N Ç Ã O	19	Lê informações e dados apresentados em tabelas.		
	20	Lê informações e dados apresentados em gráficos (particularmente gráficos de colunas).		
	21	Retira dados e informações de gráficos, tabelas e textos para resolver problemas.		

ANEXO C

Relatório Semestral da Sala de Apoio à Aprendizagem

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RELATÓRIO SALA DE APOIO - PROFESSOR (por turma)



NREMUNICÍPIO:.....CÓDIGO:.....
 ESCOLATURMA DA SAA (A,B,C,D).....TURNO:.....
 PROFESSOR
 DISCIPLINA: () Língua Portuguesa () Matemática
 ANO:

NOME DO ALUNO	Data da entrada	1º semestre - Aulas Frequentadas							TOTAL	SITUAÇÃO ATUAL	2º semestre - Aulas Frequentadas				TOTAL	SITUAÇÃO ATUAL	Aprovado Direto	Aprovado Conselho	REPROVADO	OBSERVAÇÕES
		Ma	Ab	Mai	Ju	Jul	Ago	Set			Out	Nov	Dez	A						
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
18																				
19																				
20																				

DATA DA MATRÍCULA:
 Data de entrada na sala de apoio

FREQUÊNCIA:
 Indicar número de aulas frequentadas pelo aluno

SITUAÇÃO ATUAL:
 1 Desistente
 2 Desistente que retornou
 3 Dispensado (superação da dificuldade)
 4 Dispensado que retornou
 5 Transferido
 6 Transferido que retornou
 7 Permanência
 8 Remanejado

TOTAL DE AULAS
 AD: Aulas Dadas
 AF: Aulas frequentadas
 (Período frequentado pelo aluno)

OBSERVAÇÕES:
 Justificativas: motivo de desistência, das faltas, remanejamento, transferências, permanência prolongada do aluno, reprovação,

PRINCIPAIS CONTEÚDOS TRABALHADOS:

.....

METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES:

.....

DIFICULDADES ENCONTRADAS DURANTE O SEMESTRE (PEDAGÓGICAS E ESTRUTURAIS):

.....

AVANÇOS DO PROGRAMA NO ESTABELECIMENTO DE ENSINO:

1. Relato do professor da Sala de Apoio:

.....

2. Síntese dos relatos de todos os professores regentes:

.....

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA (DIREÇÃO E PEDAGOGO(A) RESPONSÁVEL):

.....

ASSINATURA:

DIREÇÃO:..... PROFESSOR(A) SALA DE APOIO:.....

PEDAGOGO(A) RESPONSÁVEL:..... PROFESSOR(A) REGENTE:.....

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da pesquisa:

“Ensinar e aprender: significações produzidas por gestores educacionais, professores e alunos envolvidos em programas de apoio a aprendizagem”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de solicitar sua autorização para que seu filho(a) participe da pesquisa **“Ensinar e aprender: significações produzidas por gestores educacionais, professores e alunos envolvidos em programas de apoio a aprendizagem”**, realizada no “Colégio Estadual”. O objetivo da pesquisa é compreender as ações desenvolvidas na sala de apoio. A participação do seu filho é muito importante e ele (a) conversará conosco sobre as atividades desenvolvidas na sala de apoio. Gostaríamos de esclarecer que a participação é totalmente voluntária e não acarretará qualquer prejuízo. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo, de modo a preservar a identidade do seu filho (a). O nome dele (a) não aparecerá em nenhum registro, nem sua imagem.

Não haverá qualquer risco aos envolvidos. Informamos que o (a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por autorizar a participação do seu filho. Ele não sairá da escola e a conversa com ele acontecerá no momento de aula da sala de apoio.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar (Francismara Neves de Oliveira. Rua José Monteiro de Mello, 270. Jardim do Lago. Tel. 3347-8729 e 9969-1559 – Jane Ester da Silva Bazoni. Avenida José Gabriel de Oliveira, 915, apto 206, torre 1. Tel. 30269266 e 91379267), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 3371-2490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de _____.

Pesquisador Responsável

Francismara Neves de Oliveira

RG: 4.485.693-0

Eu, _____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

ANEXO E

Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINAR E APRENDER: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR GESTORES EDUCACIONAIS, PROFESSORES E ALUNOS ENVOLVIDOS EM PROGRAMAS DE APOIO A APRENDIZAGEM

Pesquisador: Francismara Neves de Oliveira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 03892013.0.0000.5231

Instituição Proponente: CECA - Departamento de Educação

Patrocinador Principal: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico ((CNPq))

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 216.326

Data da Relatoria: 12/03/2013

Apresentação do Projeto:

O presente projeto propõe-se a investigar e compreender as significações em torno do ensinar e aprender produzidas por gestores, professores e alunos envolvidos no cotidiano escolar de duas realidades distintas: no Paraná e no Tocantins. O estudo de caráter qualitativo, na modalidade de estudo descritivo-interpretativo, abrangerá 5 escolas do município de Londrina pertencentes à rede pública estadual do Paraná e 5 escolas do município de Palmas TO, envolvendo em cada uma delas, a direção da escola, os pedagogos, os professores que atuam diretamente com alunos do 6º e 9º anos freqüentadores destes espaços, totalizando aproximadamente 400 sujeitos. Para sua realização será adotado os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, pesquisa documental, observação e entrevista.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar as significações do ensinar e do aprender presentes no cotidiano escolar dos sujeitos envolvidos em programas de apoio à aprendizagem, em realidades escolares distintas de dois municípios: Londrina-PR e Palmas-TO.

Objetivo Específico:

Estudar os documentos normativos referentes aos programas de apoio à aprendizagem na

Endereço: AVENIDA ROBERT KOCH, 60

Bairro: VILA OPERÁRIA

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-2490

CEP: 86.038-440

E-mail: cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



redepública estadual paranaense. Construir o perfil configuracional dos sujeitos (professores, gestores e alunos) envolvidos no trabalho com as dificuldades de aprendizagem na escola. Identificar e compreender as significações das dificuldades de aprendizagem produzidas no cotidiano escolar em programas oficiais do governo para o trabalho com dificuldades de aprendizagem. Refletir acerca de possibilidades de trabalho com as dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar e oportunizar discussões acerca de políticas públicas de implantação de programas que atendam a essa demanda.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A presente pesquisa não apresenta riscos e como benefícios, pretende contribuir para o debate acadêmico e político acerca da legislação normatizadora quanto à implantação e funcionamento desses espaços oficializados (programas de apoio à aprendizagem) propostas previstas para o atendimento às dificuldades de aprendizagem em escolares, destacando as interrelações entre os fatores relacionados ao ensino e à aprendizagem que acontecem nesses espaços do cotidiano escolar;-

Contribuir para a elaboração de indicadores de avaliação dos programas implantados para atender à especificidade do não aprender na escola, bem como para a elaboração do perfil configuracional de gestores, professores e alunos envolvidos.

- Contribuir com a produção de conhecimento na área das ciências humanas com ênfase nos processos de escolarização, a partir de uma análise crítica quanto ao(s) enfoque(s) assumido(s) pelos atores educativos (gestores e professores) para explicarem e trabalharem as dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar e para discussão acerca da formulação e implementação de políticas públicas no campo da Educação Escolar, nomeadamente relacionado ao das dificuldades de aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A presente pesquisa é de extrema relevância para a área de conhecimento e consta com aprovação e financiamento do CNPq.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto está preenchida corretamente.

Apresenta todas as autorizações das Instituições co-participantes do Município de Londrina e da Diretora Regional do Ensino de Palmas para a realização. Os TCLEs, direcionados aos pais dos alunos, gestores e professores foram apresentados adequadamente.

O Cronograma foi apresentado com início da

coleta de dados prevista para agosto/2013. O projeto conta com o financiamento de 13000,00 aprovado pelo CNPq.

Foi apresentado o roteiro de entrevista, sendo os princípios éticos respeitados na condução da

Endereço: AVENIDA ROBERT KOCH, 60
Bairro: VILA OPERÁRIA
UF: PR Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-2490

CEP: 86.038-440

E-mail: cep268@uel.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL/ HOSPITAL
REGIONAL DO NORTE DO



pesquisa.

Nesta versão, a pesquisadora apresenta o TSC, devidamente assinado.

Recomendações:

Recomendo o cuidado para que em cada TCLE seja substituído o nome da respectiva escola.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendência.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Parecer referendado.

LONDRINA, 11 de Março de 2013

Assinador por:
Paula Mariza Zedu Alliprandini
(Coordenador)

Endereço: AVENIDA ROBERT KOCH, 60
Bairro: VILA OPERÁRIA
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-2490

CEP: 86.038-440

E-mail: cep268@uel.br