



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cristiane Custódio de Souza

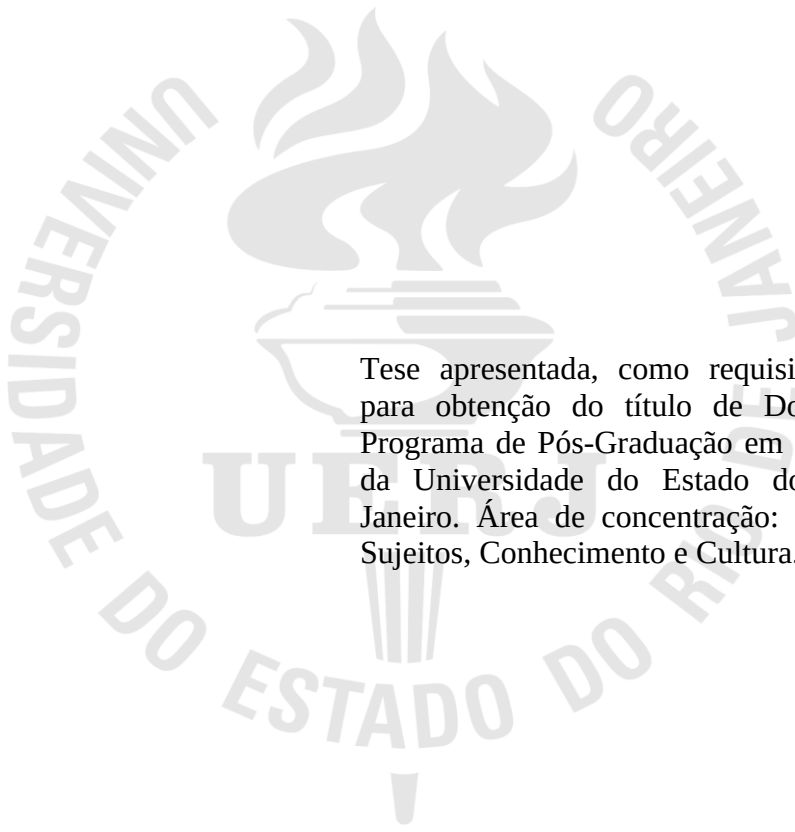
**Como as escolas atuam no reforço escolar? Significações da/para
a política curricular de Niterói**

Rio de Janeiro

2024

Cristiane Custódio de Souza

**Como as escolas atuam no reforço escolar? Significações da/para a
política curricular de Niterói**



Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Área de concentração: Currículo:
Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro

2024

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

S586 Souza, Cristiane Custódio de
Como as escolas atuam no reforço escolar? Significações da/para a política curricular de Niterói / Cristiane Custódio de Souza. – 2024.
196 f.

Orientadora: Rosanne Evangelista Dias.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Formação de professores – Teses. 3. Discursos – Teses. I. Dias, Rosanne Evangelista. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 37

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

Assinatura

Data

Cristiane Custódio de Souza

**Como as escolas atuam no reforço escolar? Significações da/para a
política curricular de Niterói**

Tese apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutora, ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Área de concentração: Currículo:
Sujeitos, Conhecimento e Cultura.

Aprovada em 12 de novembro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Rosanne Evangelista Dias (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Claudia Oliveira Fernandes
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Talita Vidal Pereira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a. Kátia Silva Cunha
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a. Maria Isabel Ramalho Ortigão
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2024

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, invisível, mas real, por manter acesa a chama que me sustentou com vida e saúde durante todo esse processo, sendo meu refúgio, fortaleza e socorro bem presente no tempo que angústias tentaram me alcançar para me abater.

Aos meus filhos Ana Carolina, Nelson Eduardo e Maria Eduarda, por acreditarem que valeria à pena todo esforço e tempo consumidos para a realização de mais esse projeto.

Ao meu neto Nelson Raul, que como raio de sol fez meus dias se tornarem mais alegres, me fazendo acreditar que, enquanto há vida, há possibilidade de recomeços.

À Sid, minha outra metade, pelo companheirismo, paciência e amor em tempos de muitas lutas.

Aos meus familiares, irmãos, irmã e amigos pelas palavras de encorajamento.

À minha orientadora, Professora Doutora Rosanne Evangelista Dias, por me acolher e acolher minhas ideias e escolhas para esta pesquisa. Gratidão pela sua decisão em me compreender, demonstrando serenidade e paciência em todo tempo.

Aos professores e professoras do ProPED/UERJ, pela oportunidade de convívio e diálogo.

Aos colegas do GruPesq pelas valiosas discussões e contribuições.

Pelas importantes contribuições das Professoras Doutoras Talita Vidal e Claudia Fernandes, participantes da minha banca para qualificação.

À Fundação Municipal de Educação de Niterói, na figura dos profissionais que atuaram junto comigo na Diretoria de Ensino Fundamental, meus agradecimentos por tantos aprendizados.

Aos meus pares e gestores da Escola Municipal Paulo Freire e da Escola Municipal Vila Costa Monteiro, por me apoiarem nesse percurso, compreendendo minhas vulnerabilidades. Sem palavras para agradecer o quanto vocês foram incríveis!

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lugar onde realizei os cursos de Graduação, Pós-graduação, Mestrado e Doutorado, te desejo vida longa! Que continues existindo, insistindo e resistindo como espaço de luta coletiva por uma educação mais humana, porque mais plural.

A linha desconstrutiva de pensamento que apresento [...] não é uma tentativa de sugerir que a educação é simplesmente impossível – e, portanto, vã. É antes uma tentativa de pensar diferentemente sobre a educação e mostrar que aquilo que torna a educação difícil, e por vezes até impossível, é precisamente o que torna a educação possível em primeiro lugar.

Gert Biesta

[...] o que é proposto pela teoria do discurso é uma aposta em sermos mais humanos. Assumir a condição humana - demasiado humana -, finita, provisória, heterogênea, faltosa e fracassada faz parte dessa compreensão de política. Conviver com a necessidade – e impossibilidade – de argumentar e negociar a significação que damos ao caos.

Alice Casimiro Lopes

RESUMO

SOUZA, Cristiane Custódio de. **Como as escolas atuam no reforço escolar?** Significações da/para a política curricular de Niterói. 2024. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Esta tese tem como objetivo investigar significações para ações nomeadas de “reforço escolar”, compreendidas neste estudo como demanda discursivamente articulada e hegemonizada em diferentes contextos de produção da política curricular na Rede Municipal de Educação de Niterói. O interesse por essa temática surge como desdobramento das investigações iniciadas no Mestrado, que tiveram como lócus privilegiado o acompanhamento do Projeto de Reforço Escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental na referida rede, a partir do ano de 2015. São focalizadas inicialmente, produções discursivas acerca de ações propostas em textos normativos que, disponibilizados através da Secretaria Municipal de Educação para as unidades escolares, se orientavam no sentido de “reforçar” as aprendizagens dos estudantes via proposições curriculares que ocorreriam paralelamente ao trabalho docente regular nas turmas (mesmo turno), sendo justificadas pela sua pretensão em promover “melhorias na qualidade” dos processos educativos. Visto que a cada ano letivo, orientações para organizar o reforço escolar nas unidades escolares poderiam adquirir outras configurações, o trabalho empírico que compõe esta investigação se encontra dividido em dois momentos distintos: num primeiro momento, a partir da análise de excertos de textos em documentos orientadores, além de discursos de cunho político disponibilizados pelas mídias impressas e digitais, vinculados à gestão municipal e da educação, os quais reforçavam argumentos sobre a necessidade e positividade de tais ações; num segundo momento, através da realização de entrevistas-conversas, buscando acessar a produção discursiva de atores que atuavam/atuam no contexto das práticas na função de pedagogos/as, organizando, orientando e acompanhando o desenvolvimento de ações de reforço escolar para estudantes dos anos iniciais. Diante da instabilidade de significações para o reforço que se articulavam discursivamente, produzindo, com isso, outras demandas para a política curricular na Rede estudada, o percurso teórico-investigativo se inicia com base na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, investigando os sentidos de categorias político-discursivas, tais como *demanda*, *articulação*, *hegemonia* e *significante vazio*. Posteriormente, ao colocar sob suspeição a noção de prescrição normativa e fechamento de significação para essas ações e projetos, cuja “eficácia” foi contingencialmente justificada a partir dos resultados apurados pelo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, opera-se, também, em consonância com a teoria da atuação (*theory of enactment*) de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun, tendo como suporte teórico-estratégico os estudos e pesquisas de Lopes, Macedo e Dias, relacionado ao campo de Políticas de Currículo e/para Docência. Argumento que a combinação destes referenciais articulados oportuniza acessar, para compreender, a pluralidade de sentidos e significações materializadas em distintas atuações sobre as proposições de reforço escolar, contribuindo, desse modo, para problematizar políticas curriculares que projetam e almejam resultados mensuráveis para as escolas.

Palavras-chave: Políticas de currículo. Demandas. Discursos. Reforço escolar.

ABSTRACT

SOUZA, Cristiane Custódio de. **How do schools act on school reinforcement?** Meanings of/for Niterói's curricular policies. 2024. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

This thesis aims to investigate meanings for actions called “school reinforcement”, understood in this study as a discursively articulated and hegemonized demand in different contexts of production of curricular policy in the Municipal Education Network of Niterói. The interest in this theme arises as an outcome of the investigations initiated in the Master's degree, which had as a privileged locus the monitoring of the School Reinforcement Project for the initial years of Elementary Education in the aforementioned network, starting in 2015. Initially, the focus is on discursive productions about actions proposed in normative texts that are made available to school units through the Municipal Department of Education, were geared towards “reinforcing” student learning via curricular proposals that would occur in parallel with regular teaching work in classes (same shift), being justified by their intention to promote “improvements in the quality” of educational processes. Since each school year the guidelines for organizing extra tutoring in school units could take on other configurations, the empirical work that makes up this investigation is divided into two distinct moments: in a first moment, based on the analysis of excerpts from texts in guiding documents, in addition to political speeches made available by print and digital media, linked to municipal and education management, which reinforced arguments about the need and positivity of such actions; in a second moment, through the conduct of interviews-conversations, seeking to access the discursive production of actors who acted/act in the context of practices in the role of pedagogues, organizing, guiding and monitoring the development of school reinforcement actions for students in the initial years. Given the instability of meanings for reinforcement that were articulated discursively, thus producing other demands for curricular policy in the Network studied, the theoretical-investigative path begins based on Laclau and Mouffe's Discourse Theory, investigating the meanings of political-discursive categories, such as demand, articulation, hegemony and empty signifier. Subsequently, by casting doubt on the notion of normative prescription and closure of meaning for these actions and projects, whose “effectiveness” was contingently justified based on the results obtained by students' performance in large-scale assessments, it also operates in line with the theory of enactment by Stephen Ball, Meg Maguire and Annette Braun, with theoretical-strategic support from the studies and research by Lopes, Macedo and Dias, related to the field of Curriculum and/or Teaching Policies. I argue that the combination of these articulated references provides an opportunity to access, in order to understand, the plurality of senses and meanings materialized in different actions on school reinforcement propositions, thus contributing to problematizing curricular policies that project and aim for measurable results for schools.

Keywords: Curriculum policies. Demands. Discourses. School support.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Pronunciamento sobre o retorno híbrido na rede de Niterói.....	21
Figura 2	Gráfico comparativo de avanços do IDEB entre cidades com aspectos semelhantes.....	33
Figura 3	Ideb atual alcançado pela Rede Municipal de Educação de Niterói.....	97
Figura 4	Evolução gráfica do IDEB de Niterói (alcançado e projetado).....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Publicações a partir de palavras-chave.....	47
Quadro 2	Publicações na CAPES com a palavra-chave "reforço escolar".....	49
Quadro 3	Pesquisa Capes com a palavra-chave "recuperação da aprendizagem"	51
Quadro 4	Publicações BDTD a partir de palavras-chave.....	53
Quadro 5	Pesquisa BDTD com a palavra-chave "reforço escolar".....	54
Quadro 6	Pesquisa BDTD com a palavra-chave "recuperação da aprendizagem".....	55
Quadro 7	Síntese dos contextos situados selecionados para a realização da pesquisa de campo.....	118
Quadro 8	Síntese das culturas profissionais acessadas durante as entrevistas-conversas.....	119
Quadro 9	Síntese dos contextos materiais acessados durante as entrevistas-conversas.....	120
Quadro 10	Síntese dos contextos externos acessados durante as entrevistas-conversas.....	121
Quadro 11	Relação dos/as pedagogos/as participantes da pesquisa.....	124
Quadro 12	Questões/Roteiro das entrevistas-conversas semiestruturadas.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAP	Equipe de Articulação Pedagógica
FEC	Fundação Euclides da Cunha
FME	Fundação Municipal de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIA	Núcleo Integrado de Alfabetização
NQQ	Plano Estratégico Niterói Que Queremos
P.A.L.A.V.R. A	Programa de Alfabetização, Leitura e Autoria para Valorização das Redes de Aprendizagens
PCA	Programa de Consolidação das Aprendizagens
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TAI	Termo de Autorização Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TD	Teoria do Discurso
TPE	Todos pela Educação
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
	Organização da tese.....	15
1	MOBILIZAÇÃO DISCURSIVA DO REFORÇO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI.....	20
1.1	O Reforço Escolar significado nos documentos normativos veiculados pela rede.....	24
1.2	A mobilização do reforço como estratégia/intervenção para melhorar o desempenho de estudantes nas avaliações.....	27
1.3	Vestígios e fragmentos de propostas curriculares que antecederam o reforço escolar.....	37
1.4	Breve levantamento do “reforço escolar” como assunto e tema na pesquisa acadêmica.....	46
2	TEORIA DO DISCURSO E TEORIA DA ATUAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES.....	58
2.1	Teoria da Atuação e possibilidades de investigação no contexto da prática.....	62
2.2	Teoria do Discurso e a investigação de demandas nas políticas curriculares.....	71
2.2.1	<u>Demandas por uma educação de qualidade suscitadas pela articulação dos discursos de crise.....</u>	<u>76</u>
3	PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O REFORÇO ESCOLAR.....	81
3.1	O significante reforço como articulador de demandas na/para a política curricular.....	85
3.2	O reforço escolar e sua correspondência com as demandas da educação básica.....	89
3.3	Relação entre ações de reforço e a centralidade dos processos avaliativos na Rede Municipal de Niterói.....	94
3.4	A consolidação dos processos de alfabetização como demanda articulada no espaço/tempo do reforço escolar.....	104

4	O REFORÇO ESCOLAR ATUADO NO CONTEXTO DA PRÁTICA APÓS RETORNO PRESENCIAL PÓS PANDÊMICO...	107
4.1	A opção estratégica: em defesa das entrevistas-conversas na pesquisa pós-estruturalista.....	110
4.2	Descrição de principais dinâmicas contextuais das escolas investigadas neste percurso.....	117
4.3	Os/As pedagogos/as: atores curriculistas e sua atuação no/com reforço escolar.....	123
4.3.1	<u>O discurso do “bom reforço”, ou “reforço ideal” articulado no contexto das práticas.....</u>	129
4.3.2	<u>A produção do “aluno do reforço” no retorno das aulas presenciais.....</u>	144
4.3.3	<u>O “bom desempenho” significado no âmbito do reforço escolar no período pós-pandêmico.....</u>	151
4.3.4	<u>Significações para a formação continuada na atuação dos professores de reforço.....</u>	154
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista – Pedagogos (as) Participantes....	182
	ANEXO A – Documento orientador para o reforço escolar ano de 2015.	183
	ANEXO B – Documento orientador para o reforço no ano de 2016.....	187
	ANEXO C – Documento de divulgação do reforço no Pós-Pandemia 2021.....	189
	ANEXO D – TCLE.....	190
	ANEXO E – Termo de Anuência.....	192
	ANEXO F – Ofício Circular nº 041/2021 sobre o Currículo Emergencial.....	193
	ANEXO G – Atribuição dos bolsistas e edital (parcial) do Programa P.A.L.A.V.R.A.....	194

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘o-posição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘imposição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a exposição, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’ (Larrosa, 2002, p. 25).

A proposta desta tese foi pensada a partir de desdobramentos da minha pesquisa de mestrado acadêmico¹ concluído no ano de 2017. Ao investigar as *Concepções de Ensino da Matemática* praticada por professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em espaços de formação continuada da Rede Municipal de Educação Niterói (SME/FME), fui surpreendida ao identificar o conhecimento *matemático* como elemento disperso nas falas dos professores que atuavam no reforço escolar e não como um suposto conhecimento curricular que, sob o mito de “o mais” poderoso, poderia conferir poder intelectual àqueles que o adquirissem ou “dominassem” (Young, 2014 *apud* Macedo, 2017, p. 545; Macedo 2013; Lopes; Macedo, 2011a).

Explicito que, naquele momento, apreendendo uma metodologia de pesquisa que buscava analisar as falas dos/as professores/as em espaços de formação continuada, o conhecimento matemático – foco de minha investigação no mestrado –, embora relevante e “poderoso” nos currículos, se assemelhava a uma “agulha num palheiro”, pois seu caráter historicamente privilegiado dissolvia-se momentaneamente em meio a tantas outras questões que foram surgindo ao longo dos nove meses em que estive atuando como uma das coordenadoras do Projeto de Reforço Escolar na referida rede. Se por um lado, ao ser atravessada por essas percepções, convivi com sentimento de frustração pelas opções metodológicas que eu havia selecionado, visto que, naquele momento, os achados de pesquisa se desviavam dos objetivos e das questões previamente formulados, por outro lado, posso compreender que aquele desconforto provisório, na verdade, me possibilitava ampliar investigações para outros campos de pesquisa, orientadas sobretudo por perspectivas discursivas de significação da realidade. Argumento, portanto, que minha aposta nessa

¹ Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino? Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói (2017). Dissertação apresentada junto ao PPGEdu – FFP – Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes.

perspectiva se inscreve ante a possibilidade de compreender os “[...] discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los [...]” (Lopes; Macedo, 2011a, p. 40), corroborando com a ideia de que a educação não se resume apenas ao ato de transmissão de conhecimentos reconhecidamente válidos, mas destaca-se como um campo de disputa onde diferentes grupos com suas narrativas buscam impor suas visões, demandas e interesses, competindo por hegemonia.

Das experiências que “me acontecem” e que “me formam” (Larrosa, 2002), me exponho ao risco de assumir uma abordagem narrativa em todos os capítulos desta tese, para justificar que, como pesquisadora e envolvida com as questões políticas orientadas pela/para a educação, trago em minha escrita rastros de itinerâncias, permanências e rupturas adquiridas ao longo do tempo, tanto pelas reflexões teóricas, quanto pela trajetória profissional que se desenham num caminho nada linear, porque continuamente sou sujeita e aberta a mudanças. Entendo, com isso, que meu “movimentar” nessa trilha de produção de conhecimento tem se assemelhado a um “ziguezaguear”, conforme descrevem Meyer e Paraíso (2012) sobre o modo como fazemos nossas investigações²:

Movimentamo-nos em zigue-zague no espaço entre lutas particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar ‘de fora’ da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais. É nesse espaço entre que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisa pós-críticas (Meyer; Paraíso, 2012, p. 17)

Provocada por outros modos possíveis de fazer pesquisa em educação e distanciando-me de perspectivas essencialmente binárias, determinantes, focalizo *reforço escolar* nesta trilha investigativa não mais como *lócus* fixo de investigação, mas problematizando seu sentido de *demand*a que, ao ser articulada discursivamente, se hegemonizava na política curricular local, projetando sentidos do que a escola “deveria fazer” para alcançar aquilo “que deveria ser”. Esse será, portanto, um foco de análise nesta tese.

Diante desses sentidos, explícito que a interpelação inicial que escolhi para dar título a este trabalho – “*Como as escolas atuam no reforço escolar?*” – problematiza modos distintos pelos quais as políticas são pensadas, articuladas e atuadas em múltiplos contextos, desconstruindo, assim, a ideia de que as escolas apenas funcionem sob a égide de propostas

² Neste texto, as autoras englobam uma gama de abordagens teóricas sob o rótulo de “pós”, considerando que todas fizeram deslocamentos importantes em relação as teorias críticas, e segundo seus efeitos combinados podem ser consideradas como pós-críticas.

comuns para o currículo. Pelo viés da perspectiva discursiva, em aproximação com pressupostos pós-estruturalistas de análise das políticas, busco acessar para trazer à tona a “pluralidade dos jogos de linguagem que torna[vam] provisório[s] o[s] processo[s] de significação” (Lopes, 2013, p. 13) para as ações de reforço escolar na rede estudada, sobretudo no âmbito da docência dos anos iniciais do ensino fundamental. Para essa empreitada investigativa, aposto na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe associada à Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2021) como referenciais teórico-estratégicos que viabilizam o desenvolvimento das ideias que defendo nesta tese, tendo como subsídio os estudos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo sobre Políticas Curriculares, e por Rosanne Evangelista Dias no que tange às articulações políticas no âmbito de propostas curriculares, atuação e formação docente. Com base nessas ideias e nesses referenciais teóricos, desenvolvi uma proposta de percurso investigativo que me ajudou a desenvolver a temática proposta, porém distante da pretensão de fixar definitivamente os sentidos aqui emergidos.

Organização da tese

Para empreender tal investigação, busquei dar visibilidade aos sentidos da política curricular/educativa em momentos distintos ao longo deste trabalho, tendo como marco temporal de análise o período compreendido entre os anos de 2015 e 2023. Sendo assim, num primeiro movimento investigativo, analisei excertos de documentos norteadores do Projeto de Reforço Escolar para os anos iniciais do ensino fundamental nos anos de 2015 e 2016, além dos discursos políticos disponibilizados pelas mídias impressas e/ou digitais, vinculados à gestão municipal e da educação, os quais reforçavam argumentos sobre a necessidade, positividade e continuidade de tais ações.

Parto do entendimento de que estes documentos e artefatos políticos de divulgação do reforço escolar no contexto local serviriam como importantes referências para compreender distintas mobilizações discursivas acerca de uma mesma proposta curricular, além de evidenciarem uma dimensão política que envolve processos educativos orientados aos indivíduos (Meyer; Paraíso, 2012). Logo, ao optar investigar o reforço escolar como produção discursiva em seu sentido de demanda articulada e hegemônica na/para política curricular, busquei em todos os momentos desta pesquisa me orientar pela seguinte questão: *Que sentidos de demandas por reforço escolar vêm sendo articulados e hegemônicos pelos discursos da política curricular local?*

Assim, além da análise de documentos e artefatos da mídia relacionados a essa proposição política, para um segundo momento empírico tive como proposta analisar a produção discursiva de atores curriculistas que atuam nas escolas na função de pedagogos, os quais possuíam, como principal atributo, articular e orientar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em diferentes segmentos de ensino. Destaco que, atualmente, a função desses profissionais se diferencia dos professores regentes, sobretudo por terem realizado concurso específico para a função de articulação/orientação e supervisão do trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas da rede municipal de Niterói. Junto com os gestores (diretores) integram ao que chamamos de Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) em cada unidade escolar, acompanhando o desenvolvimento de políticas curriculares, projetos instituintes, avaliações e seus possíveis impactos no âmbito da docência.

Minha intenção ao incorporar a produção discursiva desses atores foi “[...] diminuir [e diluir] o excesso da minha presença, enquanto pesquisadora, no texto” (Meyer; Paraíso, 2012, p. 180), mesmo compreendendo que “[...] há inúmeras vozes falando num mesmo discurso [...]” (Fisher, 2001 *apud* Meyer; Paraíso, 2012, p. 181). Logo, justifico que a produção de dados a partir de entrevistas-conversas com esses atores curriculistas se trata de mais uma tentativa para acessar a pluralidade de significações materializadas por distintas atuações sobre a política curricular orientada para o reforço, agora produzidas na/pela tensão e disputa de sentidos entre o micro-macro contexto. Minha compreensão ao propor essa empiria se baseia na consideração que o projeto de reforço escolar instituído a partir de documentos políticos normativos e divulgado em diferentes artefatos da mídia, poderia ser atuado de formas diversas, porque submetido a distintas traduções, significações e disputas discursivas no contexto da prática.

Nessa problematização, interessou-me compreender a produção discursiva desses profissionais a partir de como pensavam configurações para práticas curriculares orientadas para o reforço: se poderiam ser criativas, se precisavam estar submetidas, ou ainda se ignoravam ou extrapolavam prescrições normativas. Assumo, contudo e antecipadamente, a impossibilidade de captura de todas, bem como fechamento dessas significações e sentidos, os quais interpreto como contingentes e provisórios.

Para análise dos dados produzidos durante essa empiria, busquei, estratégica e metodologicamente, operar em consonância com os pressupostos da Teoria da Atuação (*enactment*) de Ball, Maguire e Braun (2021, p. 14), incorporando a compreensão de que “A atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas.”

Penso que as contribuições dos autores sobre a instabilidade de atuações provocadas por distintas significações da política em contextos singulares e singularizantes, me ajudam a problematizar os processos performativos nas/das políticas curriculares orientadas para o reforço, no que concerne a sua previsibilidade quanto à transferência de ideias e fechamento de significação entre os contextos de influência, de produção de textos e da prática (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994).

Argumento, portanto, que, em todo o processo envolvendo a empiria proposta para esta pesquisa, tanto em excertos de documentos como de artefatos políticos ou da produção discursiva de atores no contexto das práticas, levando em consideração a constante profusão e hibridização de sentidos, busquei *investigar o reforço escolar como demanda para a política curricular de Niterói, articulada discursivamente na tentativa de suplementar a “qualidade”, supostamente ausente, dos processos educativos*, ideia que se consubstancia no *objetivo geral* pensado para esta tese.

Além disso, tendo em vista a centralidade que o trabalho docente tem adquirido nas políticas curriculares, considere também que as orientações para atuação e formação docente no âmbito do “reforço escolar” poderiam se coadunar com a ideia de que a prática curricular docente possibilita garantir “o êxito escolar dos discentes e, conseqüentemente, o alcance da qualidade da educação” (Dias, 2016, p. 590). Desta forma, busco como objetivo específico, *problematizar os sentidos que o significativo reforço vem assumindo nos distintos contextos de produção da política curricular, percebendo seus deslizamentos e flutuações nos discursos sobre reforço escolar que se hegemonizam de forma precária e contingente*. Opero, contudo, com a impossibilidade/precariedade de fechamento para sentidos que foram/são produzidos e significados ao longo do tempo, visto que propostas para reforço escolar se encontram ainda sujeitas a constantes e contínuas (re)significações, extrapolando, assim, tanto o sentido de “prescrição normativa”, quanto de efeitos e resultados.

A partir dessas considerações, sistematizei as discussões pretendidas para a defesa desta tese, propondo uma organização estruturada por quatro capítulos, além da introdução. A parte introdutória foi pensada inicialmente como aquela na qual eu descreveria meu objeto de estudo e apresentaria as principais ideias que desenvolveria ao longo do texto, tecendo aproximações com a perspectiva discursiva de análise das políticas. Todavia, considere relevante explicitar, ainda na introdução desse estudo, que a atual investigação foi inspirada a partir de ampliações, desdobramentos e ressignificações resultantes de minha pesquisa do mestrado acadêmico.

No primeiro capítulo, denominado *Mobilizações discursivas do reforço escolar na Rede Municipal de Educação de Niterói*, realizo uma abordagem aos principais pressupostos que

integravam as ações de reforço escolar instituída pela política curricular de Niterói a partir de excertos de textos relacionados aos documentos normativos e os veiculados pelas mídias, os quais buscavam uniformizar alguns sentidos e significados *a priori* para estas ações, mas não traziam no seu bojo considerações acerca da fluidez, provisoriedade e precariedade com que sentidos se estabilizariam em distintos contextos de atuação e produção de políticas.

Dando continuidade às problematizações neste primeiro capítulo, sinalizo na subseção 1.3 a possibilidade de mobilização discursiva do reforço escolar no atendimento às demandas para melhorar o desempenho de estudantes nas avaliações – sentido articulado principalmente pelos artefatos políticos em textos ou mídias digitais. Tendo em vista as dimensões envolvidas nessa discussão, considerei produtivo investir no diálogo com as contribuições de Biesta (2012, 2021); Lindblad; Pettersson; Popkewitz, (2020) e de Popkewitz; Lindblad, (2016), sem, contudo, abandonar os demais referenciais que já tinham sido propostos.

Mais adiante, na subseção 1.4, resgatando o sentido de que políticas podem ser produzidas em processo de “bricolagem”, destaco vestígios e fragmentos de propostas curriculares desenvolvidas pela rede ao longo do tempo, as quais antecederam as atuais proposições de reforço, mas que ainda podem coexistir ou se assemelhar em algumas de suas intencionalidades.

Considerando importante olhar o que tem sido investigado sobre um determinado tema, encerro o primeiro capítulo na subseção 1.5, realizando um breve levantamento de estudos já existentes, tendo como base a produção de periódicos, teses e dissertações que utilizaram a expressão “reforço escolar” e outras de sentido aproximado como, “recuperação da aprendizagem” e “reforço pedagógico”. Analiso, nestas produções, sobretudo como foram construídos os objetos a serem investigados, bem como sua filiação a distintas perspectivas teórico-metodológicas. Me movimenteiei nessa atitude investigativa por compreender que o objeto “reforço escolar” pela perspectiva discursiva, se difere de outras perspectivas teóricas, pois seus sentidos se estabilizam apenas provisoriamente, porque associado/relacionado à produção discursiva em cada contexto e em cada época, logo não se encerra numa única perspectiva de análise nem encerra uma única verdade.

No segundo capítulo, intitulado *Teoria do Discurso e Teoria da Atuação na investigação das políticas curriculares*, justifico as escolhas teóricas para este estudo, abordando possibilidades teórico-estratégicas de associação entre a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Teoria da Atuação (*enactment*) de Ball, Maguire, Braun compreendidos como referenciais potentes para análise dos processos de produção e mobilização de demandas na/para as políticas curriculares articuladas em múltiplos contextos. Contudo, abordo também

limites, fronteiras e possibilidades de complementação entre essas correntes teóricas, considerando que são epistemologicamente distintas em alguns de seus pressupostos. Finalizo o capítulo 2, preparando-me para as abordagens do capítulo 3, ao sinalizar que a constante presença do discurso global de crise na educação tem fomentado a produção de demandas por uma educação de qualidade, o que justifica, em parte, a constante proposição de intervenções/soluções educacionais para as escolas, entre as quais situo no contexto local demandas por reforço escolar.

No capítulo 3, denominado *Práticas Articulatórias na produção de sentidos sobre o reforço escolar*, opero com algumas categorias teóricas da Teoria do Discurso – TD – como, hegemonia, articulação e ponto nodal, buscando compreender processos de produção de sentidos a partir do significante reforço, que se hegemonizava pela articulação de diferentes demandas para a educação. Entre os distintos sentidos que poderiam ser articulados ao significante reforço, suscitando diferentes significações para a política, destaco sua correspondência com as demandas por recuperação das aprendizagens inscritas em leis que regem o funcionamento dos estabelecimentos de ensino em território nacional; de suas relações de emergência e permanência a partir da centralidade assumida pelos processos avaliativos nas redes de ensino; além de sua articulação com estratégias de consolidação dos processos de alfabetização dos/as alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental.

Já no capítulo de número 4, ao mobilizar minha empiria para análise de significações e demandas expressas pela linguagem dos atores que atuam nas escolas da rede, apresento *O Reforço Escolar atuado no contexto da prática após retorno presencial pós-pandêmico*. Nessa empiria, tive como foco a produção discursiva de 13 atores curriculistas que atuavam como pedagogos/as nas unidades escolares, cuja função consistia em articular, planejar, organizar e acompanhar todo o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores junto aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando o contexto escolar no período presencial pós-pandêmico. Destaco que, assim como os outros, este capítulo se encontra estruturado em seções distintas, nas quais busquei apresentar e justificar teoricamente a opção metodológica, as dinâmicas contextuais, a apresentação dos participantes da pesquisa, bem como a construção de quatro eixos temáticos que me ajudaram na organização e análise de dados que considerei importantes para defesa desta tese.

Finalizo o texto da tese desenvolvendo minhas *Considerações Finais*, sinalizando a necessidade de frear, ainda que provisoriamente, o livre curso de significações para as investigações que tenho proposto.

1 MOBILIZAÇÃO DISCURSIVA DO REFORÇO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

*A secretária municipal de Educação, Ciência e Tecnologia, Flávia Monteiro, destacou a importância da preparação dos estudantes para a realização da prova. “Temos a expectativa de que os nossos alunos tenham um **bom desempenho**, pois estamos construindo caminhos para uma Educação de **qualidade** na rede. Uma das nossas estratégias é a realização do **reforço escolar** com o objetivo de ajudar a superar as dificuldades de aprendizagem dos discentes” (Jornal O Fluminense, Caderno Atualidades, em 19/10/2017, grifo meu).*

A implantação do Projeto de Reforço Escolar, na Rede Municipal de Educação de Niterói, estava inscrita entre as metas para a área de educação, presente nos discursos do prefeito eleito Rodrigo Neves, no ano de 2013. A fala em epígrafe, da então secretária municipal de Educação de Niterói – Flávia Monteiro de Barros – publicada no Jornal *O Fluminense*, em 19 de outubro de 2017, traduzia a centralidade dada a essa perspectiva, que tinha como foco perseguir um ideal de “qualidade” para a educação de Niterói.

Ao ser provocada por essas e outras significações para as ações de reforço e incorporando uma abordagem discursiva de análise das políticas, busquei problematizar propostas do Projeto de Reforço Escolar instituído como parte da política curricular/educativa de Niterói orientada na/para consolidação das aprendizagens dos estudantes dos anos iniciais.

Compreendo que estas propostas em textos normativos constituem discursos cujos sentidos projetam o que as escolas “precisam fazer” para alcançarem aquilo que “deveriam ser”.

As inquietações que me movem na defesa desta investigação ancoram-se em minha experiência junto à equipe que coordenava o desenvolvimento de ações em projetos pedagógicos para as unidades escolares que ofereciam atendimento aos/às alunos/as do 1º ao 5º ano de escolaridade do ensino fundamental, no marco temporal compreendido entre os anos de 2015 e 2019. Penso que pontuar o intervalo temporal inicial para esta investigação se torna relevante, visto que no ano de 2020, por conta do cenário de Pandemia Global por Sars-Cov-2, todo o planejamento pedagógico da rede de ensino focalizada neste estudo sofreu alterações, priorizando demandas como a elaboração de atividades para o ensino remoto, confecção de apostilas de orientação pedagógica para alunos sem acesso à internet e produção de recursos midiáticos disponibilizados em plataforma e/ou portal educacional.

Entretanto, cumpre informar que proposições para ações de reforço escolar obtiveram continuidade, ou seja, continuaram se constituindo como demandas na proposta pedagógica da rede para o ano 2021 (período de retorno ao ensino híbrido e/ou remoto), ainda que sob nova gestão municipal e admitindo outras configurações.

Desta forma, destaco que sob a gestão do novo prefeito eleito, Axel Grael, que indicou Vinicius Wu para assumir a Secretaria de Educação do Município de Niterói, e no desenvolvimento de medidas de enfrentamento dos impactos causados pela pandemia nas redes de ensino, uma nova proposta foi veiculada para as escolas – um *Plano de Retomada das Aulas*.

Segundo o documento, o programa buscava reduzir os efeitos da pandemia sobre o desenvolvimento educacional, articulando uma série de ações integradas, como avaliação de indicadores de aprendizagem, rede de monitores, *reforço escolar*, alfabetização intensiva, entre outras ações. Conforme informações do *site* da referida rede, em 28 de janeiro de 2021, as ações de reforço escolar fariam parte do *Programa Aprendizagem Intensiva*, e desta vez envolveria parcerias (de baixo custo) entre estagiários graduandos de licenciaturas (Pedagogia, Letras e Matemática) e os professores regentes de turma, no oferecimento de monitoria aos estudantes e apoio ao uso da tecnologia em plataforma digital. Com tais estratégias, pretendia-se, assim, mobilizar uma rede de *explicadores* com a convocação desses *estagiários* para auxiliar estudantes no uso da nova plataforma educacional virtual, acompanhando e apoiando o desenvolvimento de aulas *on-line* ministradas pelos professores regentes na modalidade remota.

Acreditava-se, naquele momento, que essa ação seria suficiente para facilitar e garantir a qualidade do ensino *on-line* e a consequente *recomposição* de conhecimentos e habilidades consideradas importantes para os estudantes, pois, conforme enfatizava o secretário de educação Vinicius Wu em declaração disponibilizada no portal Cidade de Niterói (2024) em 14/01/2021, “sabemos que temos um longo desafio que é o de recompôr as perdas do ano passado”.

Figura 1 – Pronunciamento sobre o retorno híbrido na rede de Niterói



Fonte: 2021 – SME/FME, 2021.

Assim, considero que, após a proposta de retorno híbrido (parte remota/parte presencial), outras demandas locais e contextuais continuaram emergindo, a partir do momento no qual as unidades escolares buscavam dimensionar e equacionar efeitos, impactos e desafios ocasionados pela pandemia na educação de crianças que, em sua maioria, eram oriundas de classes populares e, por esse motivo, não tiveram acesso às aulas remotas ofertadas pelos profissionais da rede, ou por não terem acesso à *internet*, ou por não terem dispositivos para acessá-la. Tampouco obtiveram garantias quanto ao acompanhamento pedagógico ou ajuda de familiares na realização das atividades disponibilizadas em apostilas, as quais foram distribuídas aos responsáveis dos alunos dos anos iniciais mediante a organização de uma força-tarefa da comunidade escolar.

Ainda dentro desse contexto de “retomada” das aulas, através do ofício Circular SGP 041/2021, a Assessoria de Desenvolvimento da Educação, em parceria com a Subsecretaria de Gestão Pedagógica, apresentava para as escolas um *Currículo Emergencial* a fim de orientar e dar suporte ao planejamento docente nas unidades escolares. De acordo com o ofício, este documento havia sido elaborado por um trabalho colaborativo entre professores, unidades de educação e coordenadores da FME, no qual “[...] buscou-se dar maior atenção aos objetos de conhecimento considerados essenciais à continuidade do processo ensino e aprendizagem” (SGP 041/2021) (Anexo F), tendo em vista minimizar os impactos das medidas de isolamento social e garantir a progressão das aprendizagens do estudante no ensino fundamental, conforme disposições explicitadas no parecer CNE/CP 05/2020, item 2.1. Contudo, o documento da FME salientava que seriam os professores que, após “amplo processo de avaliação”, deveriam analisar quais objetos de conhecimento mereciam ser abordados, retomados e contextualizados.

De fato, nesta época muitas normativas foram elaboradas e publicadas na tentativa de re(organizar) as redes de ensino³, as escolas, os currículos, os processos avaliativos e a prática docente diante da excepcionalidade das situações vivenciadas durante a pandemia. Sob orientação deste mesmo parecer, foi proposto uma espécie de *Ciclo Emergencial* para as escolas na tentativa de garantir direitos e objetivos de aprendizagem, sob o qual buscava-se “reordenar a trajetória escolar reunindo em *continuum* o que deveria ter sido cumprido no ano letivo de

³ MEC Portaria nº 343 de 17/03/2020 – Dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19; MEC Portaria nº 1030/2020 – Dispunha sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas; CNE/CP nº 2/2020 – Essa resolução permitiu que os sistemas de ensino adotassem medidas como a aprovação automática dos alunos, considerando as dificuldades impostas pelo contexto da pandemia; CNE/CP nº 9/2020 – Tratava da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da pandemia, entre outras.

2020 com o ano subsequente [...]” (BRASIL, 2020b, p. 4). Segundo essa proposta, seria possível “[...] reordenar a programação curricular, aumentando, por exemplo, os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021, para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior” (Brasil, 2020b, p. 4).

Paralelamente, no contexto das práticas, pela interpretação da resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, foi largamente adotado pelas escolas uma espécie de “promoção automática” para o ano/ciclo seguinte, cujo critério admitido para avaliar os estudantes seria a verificação do cumprimento da carga horária anual, podendo considerar para esse fim o tempo dedicado às atividades que ocorreram remotamente, sendo estas utilizadas no cômputo geral das horas pré-estabelecidas para conclusão do ano letivo. Nesse caso, os professores, com base em seus registros, precisariam confirmar um mínimo de 75% de presença dos alunos no cômputo total das aulas, considerando a participação dos estudantes tanto nas aulas remotas, como as ocorridas presencialmente, notando-se, nesse sentido, que havia mais preocupação com o cumprimento da carga horária mínima anual, mas, não necessariamente, que essa decisão fosse respaldada por uma discussão curricular que a antecederesse.

O retorno totalmente presencial para todos os estudantes da rede municipal de Niterói só veio a acontecer em março de 2022. Isso porque a primeira proposta para esse retorno se deu em novembro de 2021, contudo, prioritariamente, para alunos com idade acima de 12 anos de idade, porque já vacinados. Logo, pelo critério de idade, a quase totalidade dos alunos dos anos iniciais **não** retornou ao ensino presencial em 2021.

Argumento, portanto, que, antes, durante e após esse período, diferentes configurações para as ações de reforço foram sendo propostas e desenvolvidas pelas escolas, quer sob orientação da instância administrativa ou ante a ausência de proposições desta, na intenção de atender aos estudantes que apresentavam “lacunas” no seu processo educativo, frente habilidades e conhecimentos considerados importantes segundo referências curriculares admitidas para a rede em cada época. Acentuo também que, neste espaço de tempo, outras nomeações foram sendo assumidas frente a emergência de ações com finalidades e configurações semelhantes e/ou “emprestadas” do projeto de reforço escolar na rede. Desta forma, busquei pela escrita elaborada nesta tese, produzir um discurso cuja articulação destaca a constante disputa de sentidos e significados em torno do significante “reforço”, que ao ser vinculado a sua pretensão política de promover melhorias na “qualidade” que supostamente se encontrava ausente dos processos educativos de estudantes dos anos iniciais, se materializava pela realização de práticas curriculares “suplementares” de reforço escolar, as quais, em sua

maioria, foram desenvolvidas paralelamente ao trabalho pedagógico de professores nas salas de aula regulares.

1.1 O Reforço Escolar significado nos documentos normativos veiculados pela rede

Destaco que ao assumir a perspectiva discursiva de análise das políticas, meu foco de investigação se baseou inicialmente pela busca de sentidos da política curricular explicitada nos documentos que circulavam na rede estudada, cujos discursos se articulavam em torno de demandas para (re)forçar as aprendizagens dos estudantes, via prescrições curriculares orientadas para a organização, atuação e a formação docente que, enredadas sob uma “lógica suplementar” (Frangella, 2020) e de caráter “intervencionista” (Lopes; Macedo, 2021a), propunham o desenvolvimento de trabalho pedagógico, que ocorreria em paralelo ao realizado nas salas de aulas. Tal paralelismo era assim significado a partir de alguns excertos dos documentos de circulação interna na rede, os quais serviam para orientar as ações de reforço nas escolas.

O reforço escolar destina-se aos alunos do 2º ciclo [...] será oferecido nas unidades escolares a partir da avaliação diagnóstica a ser aplicada aos alunos do 4º e 5º ano de escolaridade, cujo desempenho se apresente insatisfatório frente às habilidades esperadas para o referido ciclo [...] acontecerá duas vezes por semana nas escolas, com duração de duas horas por dia. [...] Poderão ser utilizados: sala de leitura, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de arte, sala de aula, etc. A princípio, **os alunos deixarão o grupo de referência de origem nestes momentos. [...] Será oferecido por professores que não atuam cotidianamente com os alunos.** (FME, 2015, p. 1 e 2, grifo meu)

[...] vimos por meio deste informar, no que tange ao Programa de Consolidação das Aprendizagens desta Rede de Educação, que daremos continuidade ao Projeto do Reforço Escolar no presente ano. [...] **Na intenção de contribuir com o trabalho do professor**, auxiliando aos alunos com dificuldades de aprendizagem, **ampliaremos nosso atendimento ao 1º ciclo.** (FME, Ofício circular 017/2016, grifo meu)

O planejamento acontecerá QUINZENALMENTE, às quartas-feiras, sob a supervisão da Diretoria de 1º e 2º Ciclos. A equipe de articulação das unidades escolares deverá manter arquivados todos os planejamentos e demais registros **produzidos pelo professor de reforço escolar.** (FME, 2015, p. 2, grifo meu)

Tendo em vista os desafios que envolvem a alfabetização e o letramento na atualidade e seguindo em direção às propostas do Programa de Consolidação das Aprendizagens, **buscamos com este movimento de formação, potencializar e atribuir um foco ainda maior** nas diversas ações que já se encontram em desenvolvimento, tais como: Programa de Aceleração da Aprendizagem, Projeto de Reforço Escolar, Projetos Instituintes, PNAIC, entre outras propostas de formação continuada para professores. (FME, Ofício Circular 081/2016, Convocação para o *Encontro de professores do 1º Ciclo da Rede Municipal de Educação de Niterói: compartilhando práticas e saberes*, grifo meu)

Saliento que o uso do termo “suplementar”, apropriado das investigações de Frangella (2020), decorrente de diálogos da autora com a perspectiva derridiana, me inspiram a compreender o reforço como ação que, ao tentar suprir uma “considerada” falta por justaposição, adicionava excesso de significações ao processo educativo. Ou seja, ao “adicionar” um “algo mais” no processo educativo dos alunos, sem “excluir” o que continuava sendo realizado pelo regente, o reforço se constituía como uma forma de “suplemento” curricular, tanto para alunos indicados para o reforço, quanto para os docentes que passariam por processos de formação continuada instituídos sob uma “lógica etapista” (Frangella, 2020).

Significo, assim, que o movimento de formação para o reforço foi inicialmente estabelecido por uma “lógica etapista” tal como discorre a autora, por compreender que, segundo os sentidos explicitados pelos documentos normativos, a participação quinzenal nos espaços de formação continuada era considerada essencial para atuar/desenvolver práticas “mais eficazes” no reforço. Acrescento a essa significação que tais sentidos para o desempenho docente também se assemelha ao que tem sido problematizado por Dias (2009; 2016), pela consideração de que em diferentes escalas de produção de políticas curriculares, tem-se exigido a melhoria no desempenho dos alunos “como critério exclusivo” da atuação docente.

Retomando a utilização do sentido “suplementar” atribuído às ações de reforço na rede, me antecipo para deixar claro que ao utilizar tal termo, significado aqui como “suprimento de uma falta”, não tenho a pretensão de me aprofundar na teoria derridiana abordando a noção de *supplément*, embora eu tenha ciência da potência desta teoria, sobretudo nas articulações com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015). Antes, porém, me aproprio das compreensões explicitadas por Lopes (2013), assinalando que todo significante tem caráter de representação e que “[...] toda representação tem caráter de suplemento, visto que se refere ao que está ausente ao mesmo tempo em que produz novos sentidos [...]” (Lopes, 2012, p. 707) nunca, porém, significados como plenos, pois a plenitude tornaria os suplementos desnecessários.

Com relação ao “caráter intervencionista”, significado pela leitura de documentos políticos que “projetam soluções educacionais” (Lopes; Macedo, 2021a), justifico que se aplica a partir da interpretação/tradução de discursos articulados nos documentos normativos que produziam/induziam a compreensão de que existiam “lacunas” e “déficits” nas aprendizagens dos estudantes, segundo as habilidades esperadas para o ano/ciclo, que precisavam ser corrigidas/suturadas por intermédio das ações de reforço e/ou recuperação/consolidação das aprendizagens. Por esta perspectiva, tem-se operado com a ideia de conhecimento “para todos”, de distribuição “igualitária” de saberes garantidores da qualidade, como se houvesse um conhecimento universal a ser salvaguardado (Matheus; Lopes, 2014; Lopes, 2013).

Sendo assim, tais ações tinham como pressuposto que o “salto qualitativo” pretendido para a educação de Niterói poderia ser alcançado por intermédio de intervenções curriculares direcionadas ao processo educativo dos estudantes, as quais se configuravam segundo prescrições normativas para atuação, formação e organização do trabalho docente nas escolas da rede.

Argumento, dessa forma, que minha intenção ao me apropriar de sentidos articulados por discursos normativos e, mais adiante, legislativos, se justifica, em parte, por compreendê-los como coprodutores de demandas curriculares, educativas e de formação/atuação docente para as escolas, assunto que será abordado mais especificamente no capítulo 3 desta tese.

Entretanto, tenho considerado que embora tais disposições expressas tanto por leis, normas e decretos venham sendo utilizadas (já há algum tempo) para fundamentar/regulamentar alguns princípios, na intenção de corrigir possíveis “lacunas” no processo educativo dos alunos, em geral não tem ficado claro (pelo texto das leis e normas) como estas ações de recuperação/reforço devem/deveriam ser sistematizadas nos contextos escolares. Digo isto por compreender que existiam limites quanto à flexibilidade e autonomia dada às escolas para atenderem tal demanda, visto que ações deste tipo não poderiam ser computadas nas 800 horas/aulas anuais disponibilizadas aos estudantes dos anos iniciais, tampouco poderiam ser desenvolvidas no horário destinado a 1/3 de planejamento dos professores regentes. Desse modo, me aproprio da observação de Ball e Mainardes (2011) no que tange às políticas orientadas para contextos escolares, de que estas políticas têm colocado problemas para seus sujeitos, “problemas que precisam ser resolvidos no contexto” (p. 45).

Sinalizo também que, enquanto os termos “recuperação paralela”, “atraso escolar”, “aceleração de estudos” (Brasil, 1971a; 1996) podem ser encontrados pela leitura da legislação brasileira orientada para a educação, o termo “reforço escolar” só tem aparecido mais comumente em produções acadêmicas, tais quais serão sinalizadas mais adiante no *corpus* deste trabalho, segundo dados das plataformas Capes, BDTD, SciELO, focalizando proposições e práticas curriculares similares desenvolvidas em redes de ensino.

Todavia, independente dos sentidos diversos que os termos podem assumir em cada contexto de produção das políticas, argumento que, historicamente, estratégias educacionais/curriculares que incorporam demandas por “recuperar aprendizagens” dos estudantes têm se mostrado insuficientes para eliminar problemas que pretendem solucionar, sobretudo na esfera pública, daí sua recorrência/reelaboração propositiva nas políticas curriculares/educativas (Patto, 1990; Saviani, 2012; Oliveira; Libâneo; Toschi, 2012).

Embora aparentemente semelhantes no que querem expressar, mas etimologicamente distintas, as palavras “consolidar”, “recuperar” e “reforçar” vêm sendo utilizadas na produção acadêmica para representar ações comumente desenvolvidas em contextos escolares que se configuram pela significação de recuperar/retomar/corrigir aprendizagens dos estudantes. Entretanto, considero importante salientar que a palavra “reforço” soa emblemática. Relativamente à questão que se apresenta sobre a possibilidade de tal termo ser um “reforço à palavra reforçar”, a etimologia de *reforçar* dá-nos a resposta: *re* – é um prefixo latino designativo de “repetição, intensidade, reciprocidade e movimento para trás”. Por isso, o verbo *reforçar* (re+forçar) tem o sentido de “dar mais força a; tornar mais intenso; fortalecer; intensificar; reanimar” (CIBERDÚVIDAS..., 2022), provocando compreensões no sentido de repetir ações anteriormente realizadas. Ao assumir o sentido de “repetir para tornar mais forte”, cabe indagar o que precisa ser (re)forçado? A aprendizagem ou a dificuldade? A complementação do trabalho pedagógico ou a invisibilização da diferença e exclusão efetiva do aluno? A pluralidade de sentidos possíveis para o significante “reforço escolar”, por si só, já sinalizava um adiamento do fechamento para significações acerca das ações de reforço escolar.

Entendo que aproximações com discursos que defendem certo “paralelismo” educativo, característico das ações de reforço propostas nas políticas curriculares, têm se alinhado sobretudo com a ideia de “remediar” supostas falhas no processo educativo dos estudantes dos anos iniciais através da intensificação/regulação do trabalho docente, focalizando, a partir dessas ações, em melhores desempenhos e alcance de metas e resultados nas avaliações.

1.2 A mobilização do reforço como estratégia/intervenção para melhorar o desempenho de estudantes nas avaliações.

Ainda nessa trilha investigativa, considere que significar a mobilização do reforço escolar como estratégia para melhorar o desempenho de estudantes nas avaliações poderia se apresentar como uma análise importante, à medida que estratégias educativas têm sido veiculadas por distintas redes de ensino na intenção de “prepararem” seus alunos para se submeterem às avaliações em larga escala.

Nas últimas três décadas, os sistemas de ensino das redes públicas têm convivido com uma intensificação de reformas propostas pelas políticas curriculares/educativas, que se articulam aos interesses e lógicas de competitividade de mercado, face a emergência de uma cultura da performatividade negociada para um mundo globalizado (Ball, 2005). Penso que o modo como essas políticas chegam às escolas, propondo e prescrevendo orientações, estratégias

e normas em documentos e textos políticos, faz com que gestores, professores e alunos fiquem atônitos, sem compreender “[...] a forte presença de novas propostas e determinações, que surgem a todo momento” (Tura, 2012, p. 797), as quais, por vezes, são descontinuadas sem que para isso haja avaliações ou justificativas. Dentre inúmeras políticas que podem circular nas escolas em um dado momento (Ball; Maguire; Braun, 2021), interessa-me destacar no escopo desta tese, no sentido de contextualizar parcialmente a investigação que proponho, a prática das avaliações em larga escala para os estudantes da educação básica, através de testes padronizados (*standards*), pelos quais tem se aferido a “qualidade” da educação, sobretudo a ofertada pela rede pública.

O estabelecimento de uma “cultura da mensuração” conforme sinaliza Biesta (2012), aliada ao movimento de eficácia e melhoria escolar, além de produzir classificações e *rankings* nos sistemas de ensino, alimenta um tipo específico de pesquisa que busca proporcionar uma base de “evidências” que justifique mudanças projetadas sobre a prática educacional e a produção curricular, isso “[...] desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores” (Biesta, 2012, p. 812). Embora Biesta (2012) considere que, até certo ponto, a produção de dados e informações seja benéfica se comparada com suposições e opiniões particulares, infere, contudo, que o problema está em compreendê-los enquanto “verdades inquestionáveis” sobre as quais se baseiam os rumos da política.

As contribuições e indagações do autor se tornam importantes para pensar nas implicações acarretadas pelo uso/mal uso dos dados educacionais produzidos pela mensuração/testagem, considerados como “evidências” que justificam a tomada de decisões na política. Em concordância com as percepções de Biesta, destaco que:

- 1) O primeiro é que quando nos comprometemos com a interpretação dos dados para sugerir um rumo para a educação, estamos sempre atravessados por “juízos de valor” – julgamentos subjetivos e singulares daquilo que pode ser “desejável” para a educação: que conhecimentos devem ser priorizados? Que sujeitos queremos formar? Que “qualidade” queremos alcançar? Entre tantas outras tentativas para hegemonizar sentidos para a educação.
- 2) Então surge outro questionamento relacionado ao primeiro: ao mensurar, estamos, de fato, medindo aquilo que valorizamos na educação, ou estamos valorizando somente aquilo que pode ser medido?

Na indagação sobre os sentidos de “qualidade”, e da própria educação, medidas e justificadas pela produção/tradução de dados nas últimas três décadas, Biesta (2021) infere que

temos vivenciado uma crescente substituição da “linguagem da educação” por uma “linguagem da aprendizagem” – processo que, dada a transferência de sentidos, contribui para que *a aprendizagem* se torne um “[...] conceito favorito em documentos de políticas nacionais e internacionais [...]” (Biesta, 2021, p. 32). O problema dessa substituição, segundo análises do autor, é que ela pode facilitar “[...] uma nova descrição do processo da educação em termos uma *transação econômica* [...]” (Biesta, 2021, p. 37) modificando, assim, a relação educacional. Desse modo, diante da nova estrutura sugerida para uma educação “eficaz”, possibilitada pela *linguagem da aprendizagem* e favorecida e justificada pela *cultura da mensuração*, o aprendente se torna um potencial consumidor, cujas necessidades devem ser satisfeitas pelo “professor-provedor”, que tem sua existência justificada pela sua capacidade de suprir as necessidades do aprendente.

As pressões exercidas pelos governos, (independentemente de serem de direita ou esquerda) sobre os sistemas educacionais para prestarem conta de seus desempenhos são consideradas por Biesta (2021) como um tipo de “expectativa tecnológica”. O termo “tecnológico” é utilizado pelo autor ao incorporar a compreensão de que “[...] a educação é um meio ou instrumento que pode ser usado para realizar certos objetivos predeterminados [...]” (Biesta, 2021, p. 101).

De raciocínio análogo e complementar, Ball (2005), em suas pesquisas, trata *performatividade* também como uma tecnologia, considerando-a como “[...] uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (Ball, 2005, p. 543). Na perspectiva proposta por Ball, “[...] os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado [...]” (Ball, 2005, p. 109), servindo, assim, como demonstrações de “qualidade”. Inscritos nessa cultura performativa, professores se empenham para corresponder aos imperativos da competição e alcance de metas (Ball, 2005) baseadas em julgamentos, mensurações, comparações..., informações coletadas, registradas e publicadas na forma de *rankings*.

Buscando aproximações em estudos que, de certo modo, corroboram e me ajudam a compreender sobre a utilização de dados e *rankings* na educação, encontro o artigo intitulado *Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação*, produzido pelos professores/pesquisadores Lindblad, Pettersson e Popkewitz (2020). Vinculados ao campo do currículo e avaliação em larga escala, os autores apontaram sentidos instituídos pelo “poder comparativo dos números”, compreendidos como uma espécie de “linguagem socialmente validada”, a partir de critérios científicos e seus supostos significados,

que baseados em medição, constroem “verdades” acerca de “[...] diferenças e semelhanças entre tipos de pessoas e *performances* [...] ao longo do tempo e por diversos lugares” (Lindblad; Pettersson; Popkewitz, 2020, p. 10).

Segundo os autores,

Os números nos fazem ler o mundo em termos de progresso e crises, altos e baixos, diferenças e semelhanças [...] Cada vez mais, a vida em sociedade e as políticas são apresentadas em números por categorias e por espaço e tempo, e por meio disso em termos de gráficos, listas e tabelas comparativas que mostram progressos ou falhas. Tais apresentações tornaram-se parte de esforços para aumentar a transparência e a *accountability* na produção de conhecimento com base científica. (Lindblad; Pettersson; Popkewitz, 2020, p. 10)

As análises realizadas por estes autores, e que se basearam na produção de dados numéricos a partir das avaliações internacionais em larga escala, sobretudo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), oferecem contribuições sobre o “paradigma comparativista”, que baseado em medidas de classificação, hierarquização e eficiência, vem sendo utilizado para uma compreensão do educacional, como algo possível de ser demonstrado por números. Salientam que, desde a década de 1990, essas comparações internacionais, hierarquizando o que/quem é melhor e/ou pior, têm sido priorizadas como ferramentas capazes de favorecer o alcance de melhorias educacionais e sociais, ao invés de incrementar investimentos em ações que proporcionem a compreensão das culturas educacionais e de como tarefas e problemas educacionais são tratados em diferentes contextos (Lindblad; Pettersson; Popkewitz, 2020, p. 13). Segundo os autores, as avaliações em larga escala operam um tipo de raciocínio no qual

[...] as inscrições, o gerenciamento e as orquestrações de gráficos, estatísticas e tabelas mapeiam uma racionalidade ou um sistema de razões para dizer a verdade sobre organizações, instituições e pessoas. Os dados de taxinomias populacionais de gênero, distinções socioeconômicas, relacionadas com as classificações dos *designs* escolares e sistemas educacionais, juntamente com avaliações de desempenho escolar e outros tipos de medida incorporam déficits e esperanças como diretrizes para a ação profissional ou política que nunca é meramente descritiva, mas antecipatória (Lindblad; Pettersson; Popkewitz, 2020, p. 14).

Na categorização do desempenho dos alunos, que incorporam um tipo de raciocínio sobre a “natureza da criança”, assim como o que deve ser medido e classificado, os dados provenientes das avaliações em larga escala agem como uma tecnologia que possibilita “tirar conclusões” e descrever como agir e o que deve ser “recuperado” /atualizado na “fabricação”

de uma individualidade para uma sociedade que tem como missão “[...] introduzir o futuro como deve ser” (Lindblad; Pettersson; Popkewitz, 2020, p. 15).

Neste sentido, concordo com Lopes e Macedo (2021), ao compreenderem que “tais estatísticas, mais do que descrever um problema para o qual deve ser buscada uma solução, são elas mesmas parte central do problema” (Lopes; Macedo, 2021, p. 3). Penso que os impactos e significados que as avaliações em larga escala têm adquirido sobre os sistemas educativos, em nível global, merecem destaque na pesquisa que busca compreender as políticas curriculares na produção de demandas para a atuação e formação docentes, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, segmento que investigo nesta tese.

Considerando o cenário brasileiro na constituição de políticas e práticas de avaliação para a educação básica, destaco que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação no Brasil foi criado em 1990 e, nas duas primeiras edições, avaliou-se, de modo amostral, apenas o ensino fundamental público (a primeira edição foi coordenada pela Fundação Carlos Chagas – FCC – e a segunda pelo INEP). Naquela época chamava-se Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau - SAEP⁴.

No âmbito da criação de políticas de regulação do fluxo escolar, a partir do SAEP, foi criado, no ano 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), antecipando a nomenclatura que seria adotada posteriormente, a partir da caracterização atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 20 de dezembro de 1996, a essa etapa da escolarização (educação básica).

Com adequações implementadas pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, inicialmente o SAEB foi subdividido em Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida por Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), designada pelo mesmo nome que agora abriga o Sistema Nacional de Avaliação. Dessa forma, o SAEB e a Prova Brasil representaram, nas últimas décadas, uma das forças mais expressivas da cultura da avaliação em larga escala no Brasil, sobretudo pelo lugar que ocupavam na delimitação dos indicadores de qualidade da educação básica. Isso porque os resultados obtidos pelos estudantes nesses dois instrumentos alimentavam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 com o intuito de aferir a qualidade das escolas de educação básica, redes de ensino, unidades da Federação e da União

⁴ A proposta inicial de criação de um sistema de avaliação da educação brasileira está relacionada com demandas do Banco Mundial, a partir da experiência do Projeto Nordeste – Segmento da Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/BIRD, em 1988. Por solicitação das autoridades do Ministério de Educação, visando estender a sistemática de avaliação ao âmbito nacional, esta proposta foi ampliada e, em meados de 1988, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do ensino Público de 1º Grau – SAEP.

Desse modo, o atual Sistema de Avaliação para a Educação Básica (SAEB), instaurado oficialmente nas escolas públicas a partir de 1994 (Bonamino; Franco, 1999), admitiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como órgão centralizador na elaboração, sistematização e divulgação dos resultados das avaliações em larga escala, ações estas centralizadas pelo governo federal.

A partir desse processo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tendo sido criado em 2007, se configurou como índice capaz de expressar o rendimento e desempenho dos alunos na Prova Brasil, aferidos bianualmente para alunos da escola pública, contemplando as séries finais do ensino fundamental I – que atende do 1º ao 5º ano de escolaridade; e também do ensino fundamental II – que atende do 6º ao 9º ano de escolaridade. O resultado desse indicador passou então a “quantificar” para comparar a qualidade da educação, a partir do alcance de “metas de desempenho” pré-estabelecidas pelo INEP, conforme disposto no Decreto 6904/07.

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007)

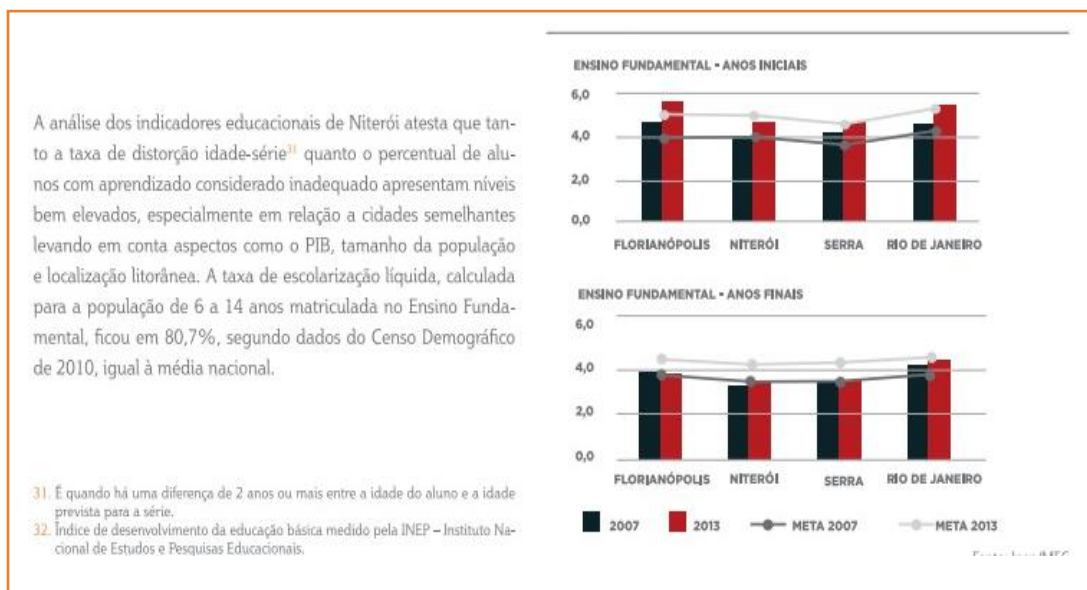
Desde a instauração do IDEB como índice para aferição da qualidade, e da divulgação de metas a serem alcançadas pelas escolas, as redes de ensino têm se mobilizado na proposição de ações adaptativas e/ou compensatórias, envolvendo prescrições curriculares para o trabalho e a formação docente, além de “arranjos” na organização do trabalho pedagógico, tendo como foco melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações. Tais esforços coletivos se justificam pela pretensão proposta em promover “melhorias na qualidade dos processos educativos”, objetivos que se orientam em concordância com a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), cuja perspectiva se coaduna para “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014).

A Rede Municipal de Educação de Niterói, assim como outras redes de ensino municipal, tem disponibilizado os dados que compreendem o desempenho de suas escolas na Prova Brasil (avaliação em larga escala) através de sites de livre consulta, como o Portal Qedu e INEP, cuja última atualização de seus dados ocorreu no ano de 2019 – antes do período

pandêmico. Além disso, disponibiliza para consulta pública o documento *Niterói Que Queremos* (NQQ) – Plano Estratégico 2013 a 2033 (Niterói, 2013) para cada área de atuação das políticas, entre elas a área de educação *Niterói Escolarizada e Inovadora*, para qual explicita alguns desafios e metas em gráficos e tabelas numéricas, conforme apresentado na Figura 2 a seguir.

Contudo, saliento que minha intenção em trazer esses dados ilustrados pela Figura 2, nesse momento, não é a de produzir uma análise comparativa a partir do tratamento de informações com dados numéricos disponibilizados pela mídia digital, compondo, com isso, um cenário para prestação de contas de políticas dentro das escolas, mas de compreender que os números representados em tabelas e/ou gráficos são capazes de produzir/fabricar “ficções” e nuances discursivas acerca da realidade (Popkewitz; Lindblad, 2016), conferindo, com isso, “poder” provisório a determinadas demandas na luta pela hegemonização nas políticas curriculares.

Figura 2 – Gráfico comparativo de avanços do IDEB entre cidades com aspectos semelhantes



Fonte: Recorte do documento Niterói (2013)

O Projeto de Reforço Escolar, tendo sido criado no ano de 2015 como parte das ações da Secretaria Municipal de Educação de Niterói, focalizava prioritariamente os alunos do 2º Ciclo de ensino, correspondente aos 4º e 5º anos de escolaridade. Considero, para efeito de análise, que os estudantes do 5º ano incluídos nos grupos de reforço participariam das avaliações externas naquele ano letivo, e cujos desempenhos poderiam proporcionar alterações/avanços na apuração do IDEB, embora a convergência dessas condições não

estivesse explicitada pelos documentos orientadores. Dessa forma, eram priorizados nas ações de reforço escolar os conhecimentos nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa, tanto na avaliação diagnóstica (instrumento utilizado para certificar a inclusão dos estudantes em grupos de reforço), quanto no desenvolvimento das aulas e formação docente dos professores do reforço escolar, em encontros que ocorriam quinzenalmente. Tais perspectivas de atuação e formação encontravam-se previstas no documento orientador para o reforço, em excertos já anteriormente explicitados e significados como discursos que incorporavam a ideia e a defesa de que existiam “lacunas” e “déficits”, tanto nas aprendizagens dos estudantes, quanto no trabalho e formação docente que precisavam ser corrigidos, preenchidos, para que competências e habilidades consideradas importantes para os estudantes fossem alcançadas.

Cabe ressaltar que na aferição de índices resultantes dos testes padronizados atribuídos às redes de ensino, não tem sido problematizadas as igualdades de condições “no ponto de partida” de cada realidade, de cada contexto. Dadas as mesmas oportunidades, o que diferencia cada realidade e os sujeitos que as compõem articula-se à ideia de esforço pessoal (performances) para alcançar a meta projetada. Para as escolas, o que comumente tem sido considerado articula-se ao potencial produtivo/performativo dos docentes, enquanto “garantidores de qualidade e êxito da educação” (Dias, 2016), considerações que contribuem com a ideia de que os professores são responsáveis por eliminar, ou pelo menos diminuir as distorções de desempenho entre os alunos.

Os impactos dessas políticas na/para a docência, bem como na organização do trabalho pedagógico nas escolas, tem sido amplamente discutidos nas investigações que focalizam a avaliação e suas interlocuções com o currículo, à docência e a organização escolar (Esteban; Fetzner, 2015; Esteban, 2014; Ravitch, 2011; Dias, 2016; Almeida; Dalben; Freitas, 2013; Fernandes; Nazareth, 2011).

Ressalto, porém, que, embora muito presentes nas discussões que envolvem a educação em seus múltiplos aspectos, as práticas e políticas de avaliação, incluindo as em larga escala, não são o foco prioritário da investigação que proponho desenvolver. Contudo, entendo que os esforços instituintes⁵ das redes de ensino, no sentido de se adequar aos padrões de qualidade traduzidos por metas e alcance de índices nos exames contribuem para produção de discursos

⁵ Célia Linhares compreende movimentos instituintes na escola como “aqueles em que prevalecem tendências ético-políticas que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas por construções permanentes de uma maior inclusão e amorização da vida, marcadas por uma dignificação crescente do humano-social em seu processo de diferir, criar e criar-se com autonomia, legitimando as alteridades como forma de enfrentamento das desigualdades na escola e em todos os intercâmbios culturais que a constituem” (Linhares, 2010, p. 815).

que, quando hegemonizados, servem para justificar as políticas em torno da necessidade de ações e projetos que promovam (re)forço/recuperação/(re)orientação das aprendizagens dos estudantes. Isso porque, conforme vem sinalizando Barriga (2003), com relação aos exames, estes se converteram num instrumento no qual tem sido depositada a esperança (ainda que falsa) de melhorar a educação, visto que

[...] Parece que tanto autoridades educativas como professores, alunos e a sociedade consideram que existe uma relação simétrica entre sistema de exames e sistema de ensino. De tal modo que a modificação de um afetasse ao outro. Desta maneira se estabelece um falso princípio didático: um melhor sistema de exame, melhor sistema de ensino. Nada mais falso que esta proposição (Barriga, 2003, p. 53).

Considero, portanto, que são esses sentidos articulados discursivamente, atribuídos a uma dada “falta”, “necessidade”, “vazio”, “dano” – situações percebidas como “injustas” no processo educativo dos estudantes, que as produzem como demandas (Retamozo, 2009). Me antecipo na defesa de que abordar a constituição de *demandas* nas políticas curriculares a partir da Teoria do discurso de Chantal e Mouffe, será o foco do segundo capítulo desta tese, logo, não irei me aprofundar neste momento sobre tal categoria, sob o risco de me desviar das discussões que propus inicialmente nesta seção.

Na apreensão e compreensão desses sentidos, considero que as articulações discursivas em torno das demandas por reforço escolar, na referida rede de ensino, se encontram/encontravam sujeitas a distintas traduções e contínuas (re)significações nas políticas curriculares/educativas, visto que (re)surgiam, a cada ano letivo, propondo novas configurações para o desenvolvimento das ações, condições que favorecem pensar a política como “disputa discursiva” (Laclau; Mouffe, 2015), que se mobilizava num ciclo contínuo, conforme a ideia de ciclo defendida por Stephen Ball. Cabe esclarecer que proposições de ajustes nos espaços-tempos escolares para recuperação/reforço das aprendizagens dos estudantes, articuladas em torno de demandas educativas, não correspondiam, nesta rede, apenas ao período temporal investigado, mas já ocorriam em outras gestões com configurações semelhantes e mesma finalidade, embora nomeadas de formas diferentes: *(re) orientação das aprendizagens (2000)*, *(re) agrupamentos (2011)*; materializando processos de “bricolagem” e empréstimos de ideias (Ball, 2001) em distintas proposições da política local.

Assim, identifico que tensões e desafios encontrados pelos docentes que atuam com alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente na rede pública de ensino, não é um fato desconhecido. Lidam, muitas vezes no limite da relação entre recursos materiais, humanos e condições objetivas disponíveis para atendimento educacional, contrastando com o

que é considerado na “elaboração de política” e pelos “elaboradores de políticas”, que “tendem a assumir os ambientes melhores possíveis para implementação” (Ball; Maguire; Braun, 2021), condição por vezes contraditória, mas que tem favorecido discursos e crenças de que, para a escola, toda ajuda é bem-vinda! As condições materiais, estruturais e relacionais, dinamizadas e inter-relacionadas nos contextos escolares, precisam ser incorporadas na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional (Ball; Maguire; Braun, 2021). Estas considerações são importantes na análise das ações de reforço, enquanto política educativa e sua atuação junto às escolas, justificando que sua positividade e aceitação se inseria também a partir da significação de parcerias para o trabalho docente⁶ nas salas de aula, *bidocência*⁷ e/ou docência compartilhada, atenção individualizada aos educandos – desejos coletivos instauradores de determinadas demandas equivalentes nos contextos escolares.

Em contrapartida, quando essas ações, desviando-se da proposta pedagógica inicial e, por orientação administrativa/normativa, passam a focalizar a intensificação da prática docente, em torno do alcance de melhorias do desempenho dos estudantes nas avaliações externas, constrói-se paradoxos promotores de sentidos ambíguos nas significações da política, favorecendo distintas possibilidades de tradução nos contextos escolares.

Distanciando-me de binarismos que propõem investigar proposições de reforço escolar, ora como superação, ora como retroalimentação de situações consideradas de fracasso/atraso escolar, compreendo que a investigação que tenho proposto pelo viés discursivo de análise, assume tanto a positividade, quanto as fragilidades e contradições, enquanto possibilidades de (re)significação, (re)contextualização e (re)criação das políticas curriculares/educativas produzidas na tensão macro e micro, global e local (e outras escalas). Realizo a compreensão dessa dinâmica amparada pelo argumento de que “indivíduos trazem suas próprias experiências, seus ceticismos e suas críticas diante do que veem/leem, são expostos e irão ler as políticas a partir das posições de suas identidades e subjetividades” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 42).

⁶ Propor parcerias no desenvolvimento do trabalho pedagógico entre regentes de turmas e outros docentes e/ou estagiários de outras licenciaturas, tem sido uma prática corriqueira nas propostas educativas da Rede Municipal de Niterói, destacando-se o Projeto *Matemática em Foco* (2011/2012), Projeto *Alfabetiz(Ação)* – 2017/2018, Projeto *Matemática em Ação* – 2017/2019, entre outros vinculados a outros setores da rede.

⁷ Na Rede Municipal de Educação de Niterói, a *bidocência* ocorre quando dois docentes atuam numa mesma turma em regime de parceria, tanto no planejamento, como na realização e avaliação das atividades desenvolvidas. Tal modelo se assemelha ao que já vem ocorrendo nas turmas de educação infantil na referida rede de ensino.

Na apreensão dos aspectos até aqui explicitados, argumento que demandas por reforço escolar nas políticas curriculares/educativas da Rede Municipal de Educação de Niterói favoreciam mobilização e o deslocamento de sentidos sobre a escola, a educação e a docência.

Que mesmo estando investidas por “[...] estratégias discursivas para produzir o aluno, o propósito da escolarização e o professor [...]” (Lopes, 2016, p. 6), não se tratava de “fenômenos totalizantes”, uma vez que sujeitadas a distintas dimensões da atuação docente, podendo com isso produzir sentidos outros, condição que colocava em tensão a relação global/local das políticas.

1.3 Vestígios e fragmentos de propostas curriculares que antecederam o reforço escolar

A compreensão de política curricular como arena de disputas por determinadas finalidades educacionais nos convida a analisar o seu desenvolvimento discursivo ressignificado ao longo do tempo. Não se trata, com isso, de assumir uma postura nostálgica buscando no passado políticas que se assemelham, mas compreender que a produção de crítica às atuais políticas curriculares “[...] implica entender as modificações sociais, políticas, econômicas e culturais pelas quais passamos e [sermos capazes] de dar respostas a essas modificações, empreender novas interpretações sobre as questões de nosso tempo” (Lopes, 2004, p. 110).

Ademais, “discursos primários ou discursos mestre, que constroem visões do que vem a ser o bom professor, o bom aluno, a boa escola, são sempre situados em uma história de discursos anteriores, em um cemitério de discursos do passado” (Lopes, 2016, p.6), promovendo, de certo modo, uma disputa entre discursos contemporâneos e do passado, o que pode até causar desconfortos éticos e políticos.

Ao investigar demandas por “reforço escolar”, compreendo que sua vinculação à ideia de “melhorias na qualidade do ensino” frente a uma suposta “crise anunciada” não é nova no contexto local, tampouco no contexto global de produção de políticas curriculares. De acordo com Ball (2006), políticas não são fixas, claras ou estáveis, de modo que precisam ser compreendidas como “produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa interconexão e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais (p. 102). Dentro dessa perspectiva, busquei resgatar articulações discursivas historicamente produzidas ao longo do tempo na rede estudada, e que tiveram como proposta promover outros modos de organizar o currículo, os espaços/tempos escolares, as práticas avaliativas e

consequentemente as configurações para o trabalho docente, de modo a atender determinadas finalidades educacionais instituídas por via política.

Ressalto, porém, que ao realizar brevemente este desvio, não tive como intenção estabelecer ou buscar uma origem, imanência ou produção de centro fundador de ideias políticas que pretendo investigar, mas penso ser oportuno problematizar tentativas articuladas discursivamente pela política curricular que, em alguns momentos e ao longo do tempo, se tornaram hegemônicas nesta rede pelo esforço incessante de conciliação/reconciliação de demandas que tinham como foco corrigir supostas falhas/faltas no processo educativo dos estudantes. Além disso, buscavam sanar problemas relativos ao fluxo escolar dos alunos admitidos nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, se me fosse possível supor alguma “regularidade” discursiva entre tais ações, tentativas, iniciativas, políticas... inscritas sob consensos provisórios, diria que compartilharam o “desejo/vontade política” inscrita em horizonte irrealizável (Mendonça, 2014), de superar problemas enunciados com relação aos índices de desempenho/repetência/reprovação/retenção e evasão escolar de alunos admitidos nos anos iniciais do ensino fundamental – situações sinalizadas como indicadores de que a escola precisava/precisa buscar caminhos para superar uma “crise anunciada” e cumprir seu papel social. E ainda: que essas/esses “vontades/desejos” políticos, ao se converterem em reivindicações por “ajustes” e “arranjos” na organização curricular/escolar, produziram determinadas demandas passíveis de serem hegemonizadas pela política curricular projetada para as escolas, visto que demandas também são da ordem do desejo (Lopes, 2019). Ademais, penso que realizar tal digressão acerca de sentidos que foram sendo instituídos nas/pelas políticas no decorrer das décadas, pode ser profícua nesta investigação, à medida que trazem aproximações, vestígios e marcas de disputas acerca de reformas pensadas para a escola em busca da tão sonhada “qualidade” dos processos educativos a partir da década de 1990.

Atentando momentaneamente para a lógica das atuais ações de reforço escolar, que propõem novas formas de organizar a dinâmica escolar e o trabalho docente dirigido aos estudantes que apresentam “baixo desempenho” frente às habilidades esperadas para o ano/ciclo, busquei recuperar tentativas/iniciativas articuladas discursivamente em contextos de produção da política local, que se assemelhavam em seus pressupostos, no que tange a solucionar/suplementar/corrigir possíveis “lacunas no processo ensino/aprendizagens” dos estudantes, tendo em vista melhorar desempenhos individuais na trajetória escolar. Para realizar tal intento, realizei uma breve revisão de literatura a partir da produção de autores cujas investigações focalizaram a organização escolar, o cotidiano e os componentes estruturais do sistema municipal de ensino de Niterói (Fetzner, 2008; David; Dominick, 2010; Arosa; Marina,

2010; Arosa, Fernandes, 2018), os quais abordaram de forma mais aprofundada, ainda que em outras perspectivas teóricas, temas relacionados acerca da trajetória de modificações de cunho estrutural e/ou pedagógico, e que culminaram com a implementação da escolaridade em ciclos⁸ na rede local a partir da década de 1990. Mesmo reconhecendo que “[...] a produção acadêmica em torno do tema põe em marcha um poderoso discurso sobre a escola e sua necessidade de mudança (os ciclos), articulando concepções de educação e ensino, de avaliação, metodologia, currículo, formação de professores e, não obstante, de investigação das políticas” (Cunha; Lopes, 2017, p. 191), não tentarei expandir em demasia discussões acerca dos aspectos da escola dita *ciclada*, sob pena de perder o foco do tema que propus.

Todavia, por compreender a criação de políticas em processos de “bricolagem”, nos quais podem ser agregados fragmentos e empréstimos de ideias e de tudo aquilo que possa vir a funcionar (Ball, 2001), destaco aqui iniciativas/mobilizações da política local (inclusive os ciclos) que se coadunam, em suas finalidades, aos sentidos projetados para a escola, a organização curricular e as práticas avaliativas, conformados na busca por soluções, frente a uma instabilidade educacional (crise) produzida/anunciada.

Ademais, não se pode omitir que as atuais proposições para o reforço escolar coexistem com configurações propostas para uma escola ciclada (ainda vigentes na rede estudada), condição que tanto pode favorecer como impor limites à prática curricular e de avaliação, ao buscar atender simultaneamente diferentes finalidades educativas.

Ressalto, porém, que ao abordar alguns aspectos de tais proposições, não tive como pretensão demarcar um tempo inicial para ações que visavam organizar a escola de outros modos, mas questionar o apriorismo político com o qual essa organização tem sido feita ao longo do tempo, atrelado, muitas vezes, com a ideia de “inovação/renovação”. Nesta feita, tentei realizar uma “costura” teórica-metodológica para salientar/sustentar aspectos que considere mais produtivos e que integram parte da discussão que tenho proposto.

No trabalho desenvolvido por Arosa e Marina (2010), os autores reuniram produções de diferentes pesquisadores que tiveram como foco resgatar percursos da política local na busca pela superação do chamado “fracasso/atraso escolar”, significado dessa forma a partir da

⁸ Segundo Mainardes (2009), tanto no Brasil como em outros países, o termo “ciclos” passou a ser utilizado para designar uma nova forma de organização da escolaridade que pretendia superar a escola graduada, organizada em séries anuais, e que classificava os estudantes durante todo o processo de escolarização. Nessa nova forma, os anos de escolaridade obrigatória (séries) ficariam divididos em ciclos de 2, 3 ou 4 anos. A partir dessa nova divisão, a reprovação seria possível apenas no final de cada ciclo e, em algumas experiências, ela podia ser totalmente eliminada e/ou substituída por outras formas de progressão dos alunos.

apuração, na época, de altos índices de evasão e repetência. Dentre os trabalhos apresentados na publicação, a produção de Marina e Sepúlveda (2010) abordaram momentos da trajetória do sistema educacional público municipal de Niterói que antecederam a implementação da organização escolar em ciclos. Assinalaram, por exemplo, sobre a criação da Fundação Municipal de Educação (FME) e do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA) em 1991, como marcos importantes a partir dos quais inaugurava-se “um novo modo de pensar a educação, especialmente no que se refere ao questionamento da organização seriada” (Marina; Sepúlveda, 2010, p. 19).

Enquanto a criação da FME supostamente teve como objetivo trazer maior autonomia administrativa e financeira do sistema de ensino, com relação à captação de recursos materiais e financeiros, a criação do NIA tinha como objetivo discutir o processo de alfabetização nas séries iniciais. Entretanto, esses não foram os únicos movimentos desencadeados pela necessidade de (re)pensar o Sistema Municipal de Educação. As autoras também destacaram outras mobilizações da política educativa local na década de 1990, entre elas a criação de um grupo de trabalho (GT) em 1992, denominado GT de Currículo e Avaliação. Esse GT era constituído por professores representantes das unidades escolares e por profissionais que atuavam na Secretaria Municipal de Educação (SME), os quais conjuntamente produziram em 1994 um documento intitulado *Documento-proposta de Currículo e Avaliação* (Marina; Sepúlveda, 2010), explicitando concepções que o GT tinha sobre o currículo. Inspirados nas concepções teóricas defendidas na época por Cesar Coll⁹, o texto produzido no documento defendia um “[...] currículo básico a fim de que cada escola [poderia] partir desse [modelo] para construir seu próprio programa curricular” (Marina; Sepúlveda, 2010, p.19).

Paralelamente à discussão curricular, em 1994, a equipe gestora implementava na rede de Niterói a *Avaliação Continuada*, sob justificativa de “corrigir” os altos índices de repetência – propiciadores da distorção idade/série (alunos de 12, 13 anos ou mais frequentando ainda Classes de Alfabetização). Por intermédio da adesão das escolas à *Avaliação Continuada*, que constituía o ponto fundamental da proposta pedagógica que se instaurou, os alunos poderiam cursar “todo o primeiro grau sem ser retido entre um ano e outro, salvo em situações extremas, que deveriam ser *autorizadas* pela FME” (Marina; Sepúlveda, 2010, p. 20, grifo meu). Dessa forma, segundo as autoras, o sistema de *avaliação continuada* admitido na rede de Niterói

⁹ De acordo com pontuações de Cunha e Lopes (2017), o construtivista César Coll é um dos nomes mais relacionados à reforma curricular espanhola no fim dos anos 1980, tendo suas obras amplamente difundidas no Brasil nos anos 1990 por ocasião de sua atuação como consultor do MEC na elaboração dos PCN’s para o ensino fundamental. Em uma de suas obras, o autor argumentou que o enfoque curricular dos ciclos, adotado na reforma espanhola, teve sua origem nos conhecimentos atuais sobre os processos escolares de ensino e aprendizagem.

concretizava-se, na prática, como uma forma de *promoção automática*, visto que havia muitas exigências em documentar toda e qualquer reprovação de alunos por meio de relatórios, para que, de fato, fosse *autorizado* o procedimento pela Equipe Central da FME. Tal processo “causava o constrangimento e a indignação dos professores, pois viam nessa exigência uma desvalorização de sua autoridade profissional” (*ibidem*, p. 20).

Fernandes (2008), ao defender que “a avaliação no meio escolar é um processo que envolve muito mais do que somente aprovação ou reprovação” (p. 54), problematizou em suas investigações¹⁰ sobre as implicações da chamada *avaliação continuada*, implementada na rede de Niterói no ano de 1994. Sinalizou, por exemplo, que a partir dessa perspectiva de avaliação continuada, foi concebida uma construção coletiva de práticas docentes na rede que não tinha por finalidade a reprovação, mas as aprendizagens dos alunos¹¹, numa espécie de buscar caminhos alternativos para lidar de forma produtiva com propostas advindas da instância administrativa (FME). Ao investigar o cotidiano de uma das escolas da rede municipal de Niterói, Fernandes (2008) identificou a presença de estratégias próprias de atuação, oriundas do professorado local, face à imposição da *avaliação continuada* para todas as escolas, quando essa era significada como *promoção automática* dos alunos para a série seguinte. Na análise do cotidiano escolar da referida escola, a autora observou que “[...] a obrigatoriedade da avaliação continuada gerava desconforto entre as professoras. Porém, antagonicamente aos conflitos e às resistências que esta obrigatoriedade causava, a imposição da avaliação continuada fazia com que as professoras revisassem suas práticas” (Fernandes, 2008, p. 56), planejando de modo diversificado e avaliando suas próprias ações coletivamente. Uma dessas estratégias foi nomeada na escola focalizada de *Projeto Agir* e consistia em oferecer atendimento paralelo aos alunos que apresentavam maiores dificuldades.

Segundo Fernandes (2008), o movimento de buscar estratégias que visavam auxiliar os alunos a superarem as suas dificuldades surgiram também muito em função do processo de

¹⁰ A professora e pesquisadora Claudia Oliveira Fernandes (2003), em sua tese de doutorado intitulada *A Escolaridade em Ciclos: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI*, utilizando como referencial teórico as ideias de Phillippe Perrenoud (literatura especializada nos ciclos em diversos países e no Brasil no final da década de 90) destacou a peculiaridade inerente a implementação dos ciclos no município de Niterói. Sinalizou, por exemplo, que a rede de ensino desse município adotou, primeiramente, a avaliação continuada (a não reprovação de seus alunos ao longo de todo o ensino fundamental) a fim de reverter o quadro de evasão e reprovação, sem, no entanto, ter alterado a organização de sua escolaridade, que permaneceu por um tempo ainda em séries.

¹¹ Em suas observações, Fernandes (2008) salientou características do Projeto AGIR – mobilização política local que contava com a atitude dos professores em estudarem e debaterem, na própria unidade, melhores formas de trabalhar com dificuldades apresentadas pelos alunos durante o processo de aquisição da leitura e da escrita. Para tanto, buscavam planejar de modos diversificados, avaliando suas próprias práticas coletivamente. O Projeto Agir inicialmente foi idealizado por uma professora da classe de alfabetização e primeiras séries. A professora que o idealizou passou a exercer o cargo de coordenadora do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA) em 1996.

avaliação ser continuado, visto que “[...] as professoras preocupavam-se com o fato de receberem alunos na série seguinte que não dominavam minimamente os aspectos dos conteúdos trabalhados nas séries anteriores” (Fernandes, 2008, p. 61). Dessa forma, a implementação de um sistema de avaliação continuada na rede, ao mesmo tempo em que provocava entre os professores um sentimento de resistência à proposta, pela ocorrência da promoção “quase” automática dos alunos para séries seguintes, acabava por estimular, no contexto local, a busca por estratégias que pudessem atender às necessidades educativas desses alunos que apresentavam dificuldades. Por esse viés de análise, a inquietude, o conflito e as tensões cotidianas que se instauraram na escola, podiam e deviam ser entendidos como movimentos salutarres, coerentes com o sentido de busca pela “[...] mudança e construção de uma escola mais democrática e de maior qualidade” (Fernandes, 2008, p. 69).

Destaco que tais estratégias, ao serem desenvolvidas no contexto local sob iniciativa dos próprios professores, são importantes para exemplificar e sinalizar possibilidades de mobilização da política curricular (e das práticas avaliativas) no contexto da prática, através da produção e veiculação de influências discursivamente articuladas por estes atores. Tais estratégias, corroboram tanto para empoderar esses atores sociais no contexto da prática, bem como superar a ideia de produção política verticalizada, elaboradas no contexto de influência e/ou ao contexto de produção de textos e “implementadas” no contexto da prática (Ball; Maguire; Braun, 2021). Importa, contudo, ressaltar que as referidas ações veiculadas pela política local antecederam a implementação dos *ciclos* na rede, embora aproximem-se em seus pressupostos e antagonismos.

Considero que resgatar um pouco dos pressupostos dos *Ciclos* nesta investigação se torna um movimento importante, à medida que a organização escolar em *Ciclos* não só caracteriza políticas que, antecedendo proposições de reforço, tiveram sua intencionalidade justificada pelo sentido de melhorar a qualidade dos processos ensino/aprendizagem na rede, mas que coexiste com ela no momento atual. Ao resgatar alguns pressupostos históricos relativos aos *Ciclos*, observo que a partir da justificativa de que o ensino público em Niterói não havia equacionado problemas graves como evasão e a repetência, os quais comprometiam o fluxo escolar dos alunos (mesmo tendo já tendo vivenciado uma história de *avaliação continuada*¹² na rede), a Proposta Política-pedagógica de 1999 implementava uma nova

¹² A política educacional implementada em 1994 instaurou o sistema de *avaliação continuada* na rede pública de ensino de Niterói. Tal proposta instituía que o aluno frequentasse todas as oito séries do 1º grau sem, a princípio, ter que refazê-las. A reprovação só ocorreria se submetida a conselho na escola e depois a uma equipe da FME, que avaliaria se o aluno teria realmente condições pedagógicas de trabalhar na série seguinte. (Arosa; Fernandes, 2018)

estrutura organizacional na rede municipal de ensino (Arosa; Fernandes, 2018), sob a qual todo o ensino fundamental foi organizado em *ciclos*. A “nova” Proposta Pedagógica de 1999 apresentava “[...] uma revisão do processo vivido pela rede e afirmava que, se Niterói, de alguma forma havia equacionado o problema da *distorção idade-série* com a *avaliação continuada*, um novo problema havia sido criado: a *distorção conhecimento-série*” (Arosa; Fernandes, 2018, p. 13, grifo meu). A *distorção conhecimento-série*, ao ser considerada como mais um “problema” a ser equacionado, se constituía assim como mais uma prerrogativa para implementação dos chamados ciclos na rede de Niterói, que seguia tendências e influências políticas produzidas em contexto nacional e global (Matheus, 2009). Desse modo, a organização da escolaridade em ciclos podia ser considerada como “[...] uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar, bem como para a construção de uma escola de qualidade que [...] [garantissem] a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das aprendizagens” (Mainardes, 2009, p. 58-59). Todavia, a proposta *ciclada*, significada como possível ruptura com a cultura inerente ao paradigma *seriado*, trazia consigo a emergência/instauração de inquietações e conflitos no cotidiano escolar, uma vez que ao propor mudanças na organização escolar, *outras demandas* para o currículo, a avaliação, a gestão e a prática pedagógica continuavam sendo produzidas. Conforme traduzia Fernandes (2008, p. 54),

A escola em ciclos, por ser uma escola na qual se [exigia] uma mudança, [tornava-se] mais do que outras, uma escola em conflito, inquieta, uma vez que [estavam] sendo questionadas: a forma de avaliar, a maneira de se entender o conhecimento, a didática utilizada, a organização dos tempos e dos espaços. Essa escola [solicitava] muito mais do corpo docente, das famílias, da sociedade, no sentido de mobilizá-la para encontrar soluções em conjunto, para mediar estratégias, para repensar valores, para gerir situações curriculares, como decidir o quê, porquê, como e quando ensinar e avaliar. Tais demandas [acabavam] por comprometer todos com a construção de um projeto de escola que ainda [estava] sendo construído.

Atentando para as considerações de Fernandes (2008), para os sentidos de ciclos explicitados pela lei¹³; e para o que, de fato, foi ocorrendo no âmbito das escolas (segundo estudos já citados), considero que, muito além de promover uma simples mudança nas formas de organização das escolas que se propunham *cicladas*, outros elementos que se encontravam em disputa pelo “novo” projeto educativo emergiam suscitando reflexões/inquietações acerca de relações engendradas no/pelo cotidiano escolar.

Analizando a emergência de confrontos que surgira entre lógicas da escola organizada em séries e os que constituíam a escola *ciclada*, Arosa; Marina (2010) infere sobre a

¹³ LDB 9394/96.

impossibilidade de haver supressão absoluta de um paradigma pelo outro, uma vez que permaneciam “[...] traços sociais, culturais e políticos que [...] [compunham] o quadro geral dos interesses em jogo na luta pela hegemonia no espaço escolar” (Arosa; Marina, 2010, p. 34). Desse modo, era perfeitamente possível pensar numa escola seriada incorporando elementos da escola ciclada, assim como pensar numa escola ciclada carregando ainda elementos que sustentavam a escola chamada seriada, de modo que a ruptura não acontecera em sua totalidade. Em ambos os modelos, ainda persistiram “categorias” capazes de reproduzir sentidos da escola como um “lugar de classificações”. Tal qual ocorria no regime seriado, também na organização ciclada

Ainda [...] [era] possível ver categorias como distorção, aceleração, progressão, etapas, etc. Categorias estas que [...] [pretendiam] enquadrar o desenvolvimento humano em parâmetros mais ou menos fixos, normalmente vinculados à noção de tempo como medida de aprendizagem. A escola ciclada ainda [...] [era] uma escola que [...] [tinha] prazo e medida. (Arosa; Marina, 2010, p. 34)

A manutenção dessas categorias permaneceu na proposta ciclada, mesmo após ressignificações e recontextualizações¹⁴ em processo, produzidas ao longo dos anos, decorrentes de modificações na gestão e na política partidária da rede¹⁵. Em todas as suas edições, a proposta de ciclos operou com a possibilidade de haver estudantes que não conseguiriam alcançar os objetivos educacionais prescritos e que, por esse motivo, deveriam permanecer no ciclo por um período adicional, excetuando as turmas de educação infantil (Arosa; Marina, 2010). Dessa forma, independente do regime ser seriado ou ciclado, continuava-se operando com uma noção de conhecimento como algo a ser acumulado num tempo determinado, no qual o sucesso escolar estaria diretamente ligado a essa acumulação, associada à hierarquia de saberes, à competição e à meritocracia – concepções orientadoras de processos avaliativos encontrados na sociedade e que contribuiriam para reproduzir, na escola, relações sociais de produção (Arosa; Marina, 2010, p. 65).

¹⁴ A partir do conceito de **recontextualização** (Bernstein, 1996, 1998), os textos oficiais ou não oficiais, ao circularem no corpo social da educação, são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. A recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre os diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, quanto na transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino. (Lopes, 2004).

¹⁵ As investigações de Viviane Gualter Peixoto da Cunha (apud Arosa; Fernandes, 2018), analisando processos de recontextualização da proposta de ciclos na rede municipal de educação de Niterói, propiciam acompanhar a trajetória da referida proposta num recorte temporal compreendido entre os anos de 1999 e 2012. A autora abordou a reformulação dessa mesma política segundo seus elementos discursivos sob influências político-partidárias, disputas locais, bem como das diretrizes globais e nacionais, apreendidas em negociações provisórias.

Contudo, em uma outra leitura possível, Freitas (2004, p. 12) avalia que “[...] o trabalho em ciclos [...] [tinha] como um de seus pressupostos uma concepção de conhecimento como processo de construção e reconstrução, sendo revestido de significado a partir das experiências dos sujeitos-educandos”, afirmando desse modo, uma aprendizagem que se dava com o sujeito e não, à margem dele.

Na perspectiva discursiva que tenho defendido, com base em Lopes e Macedo (2011a), compreendo o campo de luta política como campo de luta por significação. Assim, em alguns momentos, tem-se optado por destacar algumas tensões envolvidas na significação do conhecimento considerado legítimo, ou ainda tensões entre diretrizes oficiais e demandas locais das escolas, tensões entre os sujeitos que dominam os saberes considerados legítimos e os sujeitos que dominam saberes “deslegitimados”, ou ainda questões relacionadas ao conhecimento “tradicional” e o dito “inovador”, as demandas do mercado de trabalho e expectativas sociais, entre outras; conflitos estes que, ao mesmo tempo que provocam, frequentemente limitam a ampliação do debate no campo curricular. Isso me permite pensar que a centralidade dada ao conhecimento significado no currículo vai além de uma seleção prévia de conteúdos, visto que a importância que se tem dado ao conhecimento na definição do currículo a ser praticado nas escolas, via políticas curriculares em resposta a determinadas demandas, acaba por invisibilizar aquilo que é imprevisível na educação (Macedo, 2013b; 2017; Biesta, 2012).

Assim, por este viés de análise, que prima por definir a significação da/para a política curricular a partir de determinada concepção de conhecimento, Cunha e Lopes (2017) cooperam argumentando que a centralidade do conhecimento não era um argumento exclusivo dos ciclos. Segundo as autoras,

[...] A aspiração moderna que conecta educação e democracia se caracteriza principalmente pela aceção progressista de conhecimento como verdade que pode alçar à consciência crítica pela educação. Uma noção disparadora de hierarquias, como a ideia de conhecimento básico e de conhecimento contextual, de saberes científicos e saberes populares, de conhecimento e cultura, que credencia afiançar o papel da escola como vinculado à democratização, via transmissão de uma suposta seleção estabilizada (e acumulada) da cultura. Ciclos e serialização, nestes termos, participam da mesma chave discursiva moderna que projeta a ilustração ou a consciência como consequente ao conhecimento a ser garantido pela escola (Cunha; Lopes, 2017, p. 196).

Argumento, com base nestes pressupostos e na perspectiva teórica-estratégica que tenho me filiado nesta tese, que o conhecimento não deve ser visto **apenas** como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas como um processo dinâmico e cultural (Lopes, Macedo,

2011b). Dessa forma, concordando com Macedo (2017), defendo que a centralidade dada ao conhecimento no currículo não deve servir, de forma alguma, para reduzir a educação aos processos de ensino e, nesse processo, negligenciar a diversidade e a complexidade das experiências educativas (Macedo, 2017).

Logo, dentro desse escopo de análises, temos compreendido as significações que foram projetadas para os chamados ciclos nas escolas como “leituras que se [antecipavam] às realidades educativas”; uma política cuja ideia de inovação era marcada por uma relação faltosa com o ensino e o conhecimento; um nome cuja interpretação será sempre a produção de crise que precisa ser continuamente (re) significada (Cunha; Lopes, 2017). Correspondem, portanto, a enunciação de ideias que inscritas em diferentes finalidades educacionais, permaneceram sendo articuladas na produção e proposição de outras políticas curriculares orientadas as escolas.

1.4 Breve levantamento do “reforço escolar” como assunto e tema na pesquisa acadêmica

Realçando que distintas significações podem estar associadas ao nome que certas ações curriculares adquirem, ao modo como seus sentidos são discursivamente articulados, ou ainda pelo referencial teórico utilizado em cada investigação, busquei analisar distintos sentidos e significados para ações de reforço (ou termos semelhantes) realizando, ainda num momento inicial de escrita, um levantamento de produções científicas que se aproximavam daquilo que planejei investigar. Considerei esse movimento importante na medida que me possibilitaria construir uma espécie de superfície investigativa por proporcionar “[...] saber o que já foi produzido, para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 37).

Entendo que interrogar de modo diferente um objeto de pesquisa implica realizar leituras, “[...] conhecer, mapear, mostrar o que já foi dito, pesquisado, significado, escrito, publicado, divulgado sobre o objeto que escolhemos para investigar” (Paraíso, 2021, p. 37).

Nessa intenção, realizei um breve levantamento de estudos já existentes, tendo como base a produção de periódicos, teses e dissertações¹⁶ articulados a expressões que se assemelhavam ao que pretendia investigar. Entre as expressões que se aproximavam do sentido de “reforço escolar”, elenquei outras palavras-chave, tais como “recuperação da aprendizagem”

¹⁶ Priorizou-se, sempre que possível, o levantamento de dissertações de mestrado acadêmico e teses de doutorado, excluindo-se, quando sinalizado no banco de produções, dissertações de mestrado profissional e profissionalizantes.

e “reforço pedagógico”. Busquei por esses termos, consultando plataformas que condensam produções vinculadas com as áreas de educação e ensino escolar, entre elas: o Banco de Teses e Dissertações da Capes, o *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁷, num período compreendido entre os anos de 2012 e 2022 (1 década). Destaco que a opção por ampliar a consulta para um intervalo temporal um pouco distinto do que já vinha sinalizando no *corpus* desta pesquisa, deve-se à pretensão de captar um maior número de produções possíveis, vinculados exclusivamente aos assuntos educacionais. Saliento, contudo, que não se trata de um estudo aprofundado, tanto pelo reduzido número de palavras elencadas para pesquisa, quanto pela possibilidade de articulação dessa temática com outras tantas áreas de conhecimento possíveis, que não a educação. Entendo que tal intento demandaria um tempo demasiadamente maior, visto ser impossível captar a totalidade de expressões polissêmicas ao termo “reforço escolar” – condição que se desviaria em demasia aos objetivos propostos nesta investigação. Os resultados deste breve levantamento, considerando a proximidade de ideias relativas às práticas/políticas curriculares em contextos escolares, revelaram um número de trabalhos que considero reduzido, dado o período que corresponde a uma década, envolvendo palavras-chave referidas anteriormente, e segundo aproximações com a temática suscitada nesta investigação. Trago os dados desse levantamento apresentados e explicitados em quadros que virão a seguir:

Quadro 1 – Publicações a partir de palavras-chave

CAPES - Publicações do período compreendido entre 2012 e 2022		
Palavras-chave	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado
"Reforço escolar"	17	1
"Reforço pedagógico"	0	0
"Recuperação da aprendizagem"	6	1

Fonte: A autora, 2022.

No Quadro 1, apresento um resumo do levantamento quantitativo de produções com cada palavra-chave selecionada para pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Assinalo que, antes de chegar a esse quantitativo, tendo em vista analisar resumos de trabalhos encontrados com a palavra-chave “reforço escolar”, realizei uma primeira triagem

¹⁷ Explicito que utilizei dois repositórios distintos (CAPES e BDTD) por entender que há diferenças no modo como ocorre o depósito de produções científicas nessas plataformas. O Portal de Teses da CAPES (CATÁLOGO..., 2016) é o sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Já o Banco de Teses do IBICT (BDTD, 2024) é um mecanismo de busca que integra todos as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD, 2024) das universidades brasileiras **que utilizam o sistema BDTD do IBICT**. Com isto, somente as universidades que utilizam o sistema BDTD é que disponibilizam suas coleções de teses e dissertações neste repositório.

selecionando apenas produções que correspondiam ao período desejado – compreendido entre os anos de 2012 e 2022. Posteriormente, selecionei trabalhos cujo foco direcionava-se para processos de ensino/aprendizagem, focalizando, ou não, práticas de avaliação, além da investigação desses mesmos processos pela perspectiva da análise de proposições políticas curriculares/educacionais. Em comum a todos os trabalhos analisados, selecionei os que abordavam o reforço escolar orientado para os anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, descartei a análise de produções que orientavam suas investigações para outros/demais segmentos de ensino, embora tenha observado um significativo número de trabalhos cuja investigação focalizava os anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio regular.

Nas 18 produções encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes (CATÁLOGO..., 2016), 17 eram dissertações de mestrado e 1 era tese de doutorado. Dessas 17 dissertações encontradas, inicialmente 6 não foram consideradas pertinentes ao tema: 2 de Mestrado em Psicologia e Psicologia Forense, 1 de Mestrado em Educação em Ciências, química da vida e saúde, 1 de Mestrado em Ciências Jurídicas e 2 de Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social (ambas orientadas para crianças e adolescentes em tratamento oncológico). Igualmente, não foram consideradas nessa triagem outras 4 produções. Entre estas, 3 orientavam seus estudos para os anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e uma investigava a inserção de novas tecnologias para o reforço escolar, abordagens que considero relevantes, porém um pouco distantes do meu foco de pesquisa. Importante destacar que a priorização do conhecimento matemático e a crescente necessidade de ações de reforço para melhor apreensão desse conhecimento em âmbito escolar foi observado em 5 destes trabalhos, entre os quais incluo a pesquisa de minha autoria. Desta forma, considerei para análise, segundo aproximações com a investigação a ser desenvolvida nesta tese, apenas 6 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, compreendendo que tais produções apresentavam alguma aproximação com meu tema, as quais relaciono no quadro a seguir.

Quadro 2 – Publicações na CAPES com a palavra-chave "reforço escolar"

CAPES - Pesquisas com a palavra-chave "Reforço escolar"					
Título da pesquisa	Pesquisador	Tipo	Ano	Instituição	Palavras-chave
Práticas de Inclusão nos Programas de Reforço Escolar da Prefeitura do Rio de Janeiro: Análise de discursos docentes.	Natália Barbosa Netto	Dissertação	2019	UFRJ	<i>Inclusão em Educação; Reforço escolar; Discursos docentes.</i>
Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º ciclo de ensino? Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói.	Cristiane Custódio de Souza Andrade	Dissertação	2017	UERJ-FFP	<i>Reforço escolar; Avaliação; Educação Matemática; Ensino Fundamental.</i>
Dificuldades de Aprendizagem no cotidiano escolar: análise das práticas de uma escola pública.	Fabiana Aparecida de Moraes	Tese	2015	UNICAMP	<i>Dificuldades de Aprendizagem no cotidiano; Mediação pedagógica; Reforço escolar; Escola pública.</i>
Reforço Escolar na ótica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: espaço/tempo de superação ou reprodução das desigualdades educacionais?	Daiene Aparecida Campidele	Dissertação	2021	UF OURO PRETO	<i>Reforço escolar; Fracasso escolar; Desigualdades escolares; Crenças dos professores.</i>
Projeto de recuperação/reforço em matemática no Estado de São Paulo: um estudo sobre o decênio 2007-2016.	Maria Cilena Fontes	Dissertação	2018	UESP	<i>Projetos de recuperação; Reforço em matemática; História da Educação Matemática; História Oral; Condição docente.</i>
Aulas de Reforço Dentro e Fora da Escola: como contribuem para o avanço da alfabetização com crianças do terceiro ano do ensino fundamental?	Adna Elba de Oliveira Silva	Dissertação	2013	UFPE	<i>Reforço escolar; Reforço extra escolar; Ensino na alfabetização; Sistema de escrita alfabética.</i>
Educação na sombra: Contratação de Empresas de Acompanhamento Escolar como Estratégia Educativa de Famílias das Camadas Médias.	Lais da Silva Reis	Dissertação	2019	UFMG	<i>Relação família-escola; Aulas particulares; reforço escolar; Educação sombra; Estratégias educativas; Classes média.</i>
Professoras do 3º ano do Ensino Fundamental frente às dificuldades de aprendizagem em Matemática e às decisões de encaminhamento para apoio psicológico e/ou reforço escolar.	Silvia Helena Ferrão Silva	Dissertação	2014	PUC - SP	<i>Dificuldade de aprendizagem em Matemática; Anos iniciais do Ensino Fundamental; Condutas e encaminhamentos; Educação Matemática; emoções.</i>

Fonte: A autora, 2023.

Através da leitura atenta aos resumos destes 7 trabalhos selecionados (quantitativo excetuando a produção de minha autoria), busquei aqueles que possuíam aproximações com as problematizações que eu havia tomado como ponto de partida para investigar.

Nesse movimento, destaquei produções cujas respectivas investigações se aproximavam, em maior ou menor grau, das ideias que eu já vinha alinhando com relação às demandas por ações de reforço escolar direcionadas para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e inscritas em propostas/políticas curriculares/educativas, os quais achei relevante descrevê-los em alguns de seus aspectos, embora eu compreenda que se apresentem ainda um

pouco distantes da perspectiva discursiva de análise das políticas curriculares – conduta teórica-estratégica que assumo na produção desta tese.

Em três produções, considerando investigações tipo estudo de caso, buscou-se compreender crenças e concepções docentes acerca de processos ensino/aprendizagem e de como esses aspectos impactavam práticas em salas de aula, programas ou projetos desenvolvidos no âmbito das escolas. Em uma outra produção, o foco foi direcionado para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem no processo de escolarização. Os resultados desta investigação foram baseados na produção de dados a partir de entrevistas realizadas com distintos atores da comunidade escolar (alunos, pais, professores e gestores).

Duas dessas produções focalizaram a aquisição do conhecimento matemático em processos de recuperação das aprendizagens dos estudantes, bem como o modo que crenças e concepções docentes acerca desse processo reverberam sobre as práticas. Uma outra produção investigou ações de reforço realizadas por empresas que ofereciam acompanhamento escolar, abordando, dessa forma, o modo como famílias de classe média se relacionam com as atuais demandas escolares, sobretudo na esfera privada, ação designada de *Educação na Sombra/Educação Sombra*¹⁸. Acentuo que na maioria dessas produções foi utilizada a entrevista e/ou questionário semiestruturado como ferramenta metodológica.

Ao buscar aproximações entre a investigação que pretendo realizar e as produções já realizadas por estes pesquisadores, compreendo como eixo de interesse comum a esses trabalhos a possibilidade de investigar relações produzidas entre distintas concepções e crenças, articuladas discursivamente em múltiplos espaços, e de como estas reverberam sobre a prática pedagógica ao atuarem sob a perspectiva do reforço escolar. Entretanto, não identifiquei, até o momento, nestas produções o “reforço escolar” sendo considerado/analísado como demanda

¹⁸ A metáfora da *educação sombra*, utilizada pela autora, tem como referência a análise dos estudos de Mark Bray (1999; 2009), cujo debate resultou na publicação do livro *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. Neste trabalho, o pesquisador denuncia a existência de um sistema educacional que existe na *sombra* do sistema formal, apresentando suas configurações modificadas à medida que o sistema formal se modifica. Entretanto, a partir das compreensões acerca do funcionamento desse sistema, Bray tem proposto em seus estudos sobre a importância de discutir tal temática, visto que o aumento de demandas por *atividades sombra* podem criar e perpetuar desigualdades sociais, refletindo mudanças que podem estar ocorrendo na sociedade, necessitando, dessa forma, de maior atenção por parte de planejadores e formuladores de políticas. Cabe reforçar que os estudos de Bray referem-se exclusivamente à “tutoria suplementar” que ocorria em esfera privada, a qual, em alguns casos, poderia representar também um suplemento remuneratório para professores que se dispunham a realizar tal atividade.

para política curricular local, podendo ser articulada em distintos contextos de produção da política, tampouco investigações que assumissem o “reforço escolar” na perspectiva discursiva pela qual se configura o social, compreensões possibilitadas pela operação com referenciais teórico-estratégicos pós-estruturalistas, em especial a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.

Na continuidade desse percurso empírico, procedi de igual modo com as produções identificadas pela palavra-chave “recuperação da aprendizagem”. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados no Banco de teses e dissertações da CAPES (CATÁLOGO..., 2016), utilizando a palavra-chave “recuperação da aprendizagem”, usando os mesmos filtros para triagem com relação ao período de 2012 a 2022 e aos trabalhos voltados para a educação em contextos escolares, destaquei 7 produções (6 dissertações e 1 tese). A partir desta seleção, exclui 1 dissertação de mestrado em Psicobiologia e ainda outras duas que abordavam outros segmentos do ensino (anos finais e/ou ensino médio). Desta forma, restaram 4 produções (3 dissertações e 1 tese), cujos aspectos abordados se aproximavam de alguns pontos e ideias que organizei para desenvolver no meu texto.

Quadro 3 – Pesquisa Capes com a palavra-chave "recuperação da aprendizagem"

CAPES - Pesquisas com a palavra-chave "Recuperação da aprendizagem"					
Título da pesquisa	Pesquisador	Tipo	Ano	Instituição	Palavras-chave
Avaliação e recuperação em matemática e a trajetória escolar do aluno: um estudo bibliográfico e documental.	Bruno Damien da Costa Paes Jurgensen	Dissertação	2015	USP	<i>Avaliação; Avaliação e recuperação em Matemática; Avaliações externas; Educação Matemática; Recuperação da aprendizagem.</i>
O coordenador pedagógico como articulador da recuperação da aprendizagem.	Ednaldo Torres da Silva	Dissertação	2016	PUC-SP	<i>Coordenador pedagógico; Recuperação da aprendizagem; Professores de recuperação; Práticas de recuperação.</i>
Uma análise das políticas públicas para recuperação escolar: da intenção a práxis.	Rosilene de Fátima Rocioli Messias	Dissertação	2018	UNESP	<i>Recuperação da aprendizagem; Políticas Públicas; Aprendizagem escolar.</i>
Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES.	Vanildo Stieg	Tese	2012	UFES	<i>Alfabetização; Letramento; Política Educacional.</i>

Fonte: A autora, 2023.

As quatro produções elencadas segundo a palavra-chave “recuperação da aprendizagem” possuíam assuntos muito díspares, de modo que farei uma breve descrição de cada uma delas, pois não há como agrupá-las numa única análise. A tese encontrada como a palavra-chave “recuperação da aprendizagem” se trata de uma produção anterior à Plataforma Sucupira no ano de 2010. A pesquisa de campo desenvolvida pelo autor/pesquisador teve como objetivo analisar práticas de letramento à luz de discussões produzidas sobre a proposta de alfabetização assumidas e proclamadas pelo discurso oficial (MEC), no período compreendido

entre 1990-2009. Configura-se, pois, um estudo de caso que concentra sua problematização na adoção do termo “letramento” pelo discurso oficial do MEC. Uma outra dissertação que focalizava a avaliação e recuperação em matemática, teve como objeto a problematização de políticas públicas no que tange à proposição de modalidades de recuperação da aprendizagem como forma de mitigar o fracasso escolar, sobretudo relativo à aquisição do conhecimento matemático. Analisou diferentes concepções de avaliação ao longo do tempo, preconizadas por currículos e documentos oficiais, sendo materializadas no cotidiano escolar. Destaca que estudos têm apontado que os mecanismos oficiais de aferimento da qualidade da educação, bem como a produção de indicadores, estão influenciando as práticas de professores em sala de aula no sentido de alcançarem melhores resultados, condição que, segundo o pesquisador, não necessariamente se traduz em melhor aprendizado do aluno. Uma das produções problematiza a atuação do coordenador pedagógico (CP) como articulador de processos educativo, atores cujas funções se assemelham aos pedagogos na rede municipal de Niterói, os quais organizam e acompanham as ações de reforço e/ou recuperação da aprendizagem no espaço escolar.

Analizando também proposições da política pública, outra produção problematiza o distanciamento significativo entre práticas escolares e o desejo conclamado pelas políticas acerca da recuperação da aprendizagem analisando as normatizações, leis, teorias pós-estruturalistas, pós-modernas e interacionistas, focalizando a “qualidade” pretendida para a educação, considerada, pela autora, sob influência do contexto neoliberal, globalizado e capitalista vivenciado no país a partir dos anos 1990.

Sintetizando acerca das análises que realizei sobre estas produções, explico que ao selecionar a palavra “recuperação da aprendizagem”, o fiz pensando numa possível significação para ações/projetos de “reforço escolar”. Entretanto, mesmo observando que muitas das questões suscitadas por estes autores/pesquisadores que investigavam a “recuperação da aprendizagem” se aproximavam em sentidos e intencionalidade das ações de “reforço escolar”, não percebi a decisão por um nome específico, criado arbitrariamente na tentativa de “definir” uma dada significação para a política.

Penso que, decerto, o termo “reforço escolar” extrapole em sentidos as ações de recuperação da aprendizagem, ou há ainda a possibilidade de se articular discursivamente, por equivalência ou diferença, a outros termos e outros sentidos, sinalizando, de antemão, a impossibilidade de aprisionamento para suas significações. De igual modo, encontrei nessas produções e estudos os sentidos da chamada “recuperação da aprendizagem” sendo desestabilizados ante a possibilidade de diferentes atuações dos atores sobre as políticas educativas em espaços escolares, visto que não raro desenvolvem suas práticas curriculares sob

influência de resultados de avaliações que buscam “medir” a qualidade de processos ensino/aprendizagem pelo alcance de índices, desconsiderando que tais práticas se encontram igualmente condicionadas pela fluidez e transitoriedade de contextos situados.

Prosseguindo com as investigações, realizei o levantamento de produções em outra plataforma:

Quadro 4 – Publicações BDTD a partir de palavras-chave

BDTD - Publicações do período compreendido entre 2012 e 2022		
Palavras-chave	Dissertações de mestrado	Teses de doutorado
"Reforço escolar"	14	2
"Reforço pedagógico"	0	0
"Recuperação da aprendizagem"	4	2

Fonte: A autora, 2023.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), das 16 produções encontradas com a palavra “reforço escolar” (por assunto e título), compreendidos no período temporal de (2012 a 2022), 14 eram dissertações de mestrado e 2 eram teses de doutorado. Após realização de uma triagem, a partir da leitura dos resumos, 8 produções (7 dissertações e 1 tese) não foram consideradas para análise por se tratar de estudos orientados para os anos finais do ensino fundamental (6 ° ao 9 ° ano) e/ou ensino médio.

Igualmente, não considerei duas outras: uma dissertação intitulada *Programa para adolescentes em regime de internação*, por se tratar de pesquisa vinculada ao Mestrado em Psicologia, e outra vinculada ao programa de mestrado acadêmico investigando escolas rurais. Dessa forma, foram consideradas nesse levantamento apenas 6 produções (5 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado), uma vez que assumi os mesmos critérios de triagem (orientação para os anos iniciais do ensino fundamental, focalizar processos de ensino/aprendizagem, atuação das políticas curriculares em contextos escolares...), conforme já havia delimitado na seleção de trabalhos de outros bancos e que se alinhavam com meus interesses de pesquisa.

Quadro 5 – Pesquisa BDTD com a palavra-chave "reforço escolar"

BDTD - Pesquisas com a palavra-chave "Reforço escolar"					
Título da pesquisa	Pesquisador	Tipo	Ano	Instituição	Palavras-chave
Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino? Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói.	Cristiane Custódio de Souza	Dissertação	2017	UERJ	<i>Reforço escolar; Avaliação; Educação Matemática. Ensino Fundamental.</i>
Professoras do 3º ano do Ensino Fundamental frente às dificuldades de aprendizagem em Matemática e as decisões de encaminhamento para apoio psicológico e ou reforço escolar.	Ednaldo Torres da Silva	Dissertação	2016	PUC - SP	<i>Coordenador pedagógico; Recuperação da aprendizagem; Professores de recuperação; Práticas de recuperação.</i>
Reforço escolar na ótica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: espaço/tempo de superação ou reprodução das desigualdades educacionais?	Daiene Aparecida Campidele	Dissertação	2021	UFOP Ouro Preto	<i>Reforço escolar; Fracasso escolar; Desigualdades escolares; Crenças dos professores.</i>
"Não sou bom de escola, sou bom de coração": significações constituídas por crianças do ensino fundamental a respeito de sua participação no reforço escolar.	Marina Lara Rodrigues	Dissertação	2018	PUC - SP	<i>Significação-Psicologia; Fracasso escolar; Reforço escolar.</i>
Projetos de recuperação/reforço em matemática no estado de São Paulo: um estudo sobre o decênio 2007-2016.	Cilene Maria Fontes	Dissertação	2018	UNESP Bauru	<i>Projetos de recuperação; Reforço escolar; História da Educação Matemática; História Oral; Condição docente.</i>
Dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar: análise das práticas de uma escola pública	Fabiana Aparecida de Moraes	Tese	2015	UNICAMP	<i>Dificuldades de aprendizagem; Mediação pedagógica; Reforço escolar; Escola pública.</i>

Fonte: A autora, 2023.

Analiso que quatro dessas produções são constantes tanto do Banco da Capes, quanto no banco BDTD. Logo, já haviam sido descritas anteriormente. Contudo, reforço a presença das investigações com a palavra-chave “reforço escolar”, tendo como foco o conhecimento matemático para os anos iniciais, entre as quais se encontra a investigação de minha autoria. Desse modo, sinalizo apenas uma produção cuja abordagem se diferencia das já citadas. Trata-se de trabalho que teve por objetivo identificar significações atribuídas por estudantes do ensino fundamental ao processo de reforço escolar em escolas privadas de São Paulo. A partir da perspectiva teórica da Psicologia Sócio-histórica, a autora mapeou as respostas obtidas, construindo, assim, um panorama de como as crianças percebem e significam o processo de reforço escolar. Sugere que, a partir das informações encontradas, os adultos envolvidos com a criança possam reestruturar e orientar o processo de reforço escolar, de modo a diminuir sentimentos de exclusão e desvalorização nos estudantes, demonstrando, desse modo, certa preocupação com a possibilidade de estigmatização desses/as alunos/as afetando sua

autoestima. Considerei essa perspectiva investigativa bem interessante, sobretudo porque agregava sentidos pertinentes e se aproximava das ideias que já vinha construindo a algum tempo sobre o desenvolvimento de ações de reforço na rede.

E ainda nesse movimento, investigando junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2024), busquei produções com a palavra-chave “recuperação da aprendizagem” (por assunto e título), compreendidas no mesmo período de 2012 a 2022.

Das 6 produções encontradas, 4 eram dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Após triagem realizada pela leitura dos resumos dos trabalhos, exclui de meu levantamento as duas teses de doutorado por se tratar de pesquisas orientadas para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio; igualmente, não considerei 1 dissertação de Mestrado em matemática (área específica) e uma outra vinculada ao programa de mestrado profissional, por distanciarem-se do meu foco de pesquisa. Dessa forma, considerei apenas duas produções, conforme destaco no quadro 6 a seguir.

Quadro 6 – Pesquisa BDTD com a palavra-chave "recuperação da aprendizagem"

BDTD - Pesquisas com a palavra-chave "Recuperação da aprendizagem"					
Título da pesquisa	Pesquisador	Tipo	Ano	Instituição	Palavras-chave
O coordenador pedagógico como articulador da recuperação da aprendizagem	Ednaldo Torres da Silva	Dissertação	2016	PUC-SP	Coordenador pedagógico; Recuperação da aprendizagem; Professores de recuperação; Práticas de recuperação.
Uma análise das políticas públicas para recuperação da aprendizagem escolar: da intenção a práxis	Rosilene de Fátima Rocioli Messias	Dissertação	2018	UNESP Franca	Recuperação da aprendizagem; Políticas Públicas; Aprendizagem escolar.

Fonte: A autora, 2023.

De igual modo, as duas produções já constavam no Banco da Capes, pelo que considerei redundância explicitá-las novamente.

Aproveito para esclarecer que não foram encontradas produções com a palavra-chave “reforço pedagógico” por assunto e/ou título no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) que importassem ser selecionadas/analizadas, segundo aproximações com a temática em desenvolvimento nesta tese.

Saliento que a dissertação de minha autoria pode ser encontrada simultaneamente com as palavras-chave “reforço escolar” e “recuperação das aprendizagens”. Não foram identificadas nesta plataforma produções com a palavra-chave “reforço pedagógico”.

Na plataforma Scielo (2022), nas produções consideradas, vinculadas à área das ciências humanas, foram encontrados 5 periódicos com a palavra-chave “reforço escolar”: 4 produções brasileiras e 1 argentina. Não foram identificadas produções com as palavras-chave “recuperação da aprendizagem” tampouco “reforço pedagógico” até o ano 2022.

Atentando para os limites desse levantamento, mas não desconsiderando sua importância, destaco que a maior parte dessas investigações se orientaram em suas análises pela separação proposta-prática; concepções-implementação; macro-micro. De igual modo, em maior número, estas pesquisas privilegiaram as práticas curriculares cotidianas das escolas, em detrimento de textos de documentos oficiais.

Na ocorrência da análise dos documentos, os autores optaram por confrontá-los/problematizá-los com relação à sua materialização nas práticas docentes, ou seja, foram problematizados com relação às distintas concepções, crenças e atuações docentes no seu atendimento às proposições da política, buscando uma possível validação, ou não, no contexto da prática. Desse modo, fechava-se precocemente a possibilidade para outros modos (igualmente válidos) de significar uma mesma política. Também foi observada uma possível produção de sentidos a partir do uso de palavras, como “evidências”; “eficiência”; “eficácia”, sem, contudo, aprofundar ou problematizar discussões acerca do “paralelismo” docente, decorrente de ações que ocorrem no mesmo tempo/espço das aulas regulares, em seus possíveis impactos com relação ao acompanhamento efetivo dos alunos.

Não foram encontrados nessas produções a sinalização do “reforço escolar” ou “recuperação da aprendizagem” como “demanda” articulada na/pela/para produção de políticas curriculares, tampouco assumindo um referencial teórico-estratégico em registro pós-estrutural na análise de tais mobilizações políticas. Contudo, chama-me a atenção o fato de que o reforço escolar, como objeto de estudo e pesquisa, transcende o campo exclusivamente escolar e público, uma vez que, pela análise dessas produções, o reforço escolar também foi abordado e articulado em produções e estudos que envolviam práticas inerentes à escolarização em rede privada ou às oferecidas em caráter de “tutoria” por empresas do setor privado, ou ainda relacionadas à atividade oferecida pelos profissionais chamados de “explicadores” em suas residências. Também foi percebido a abordagem ao reforço em produções orientadas para o campo da psicologia e das ciências jurídicas, de modo que a análise dessas produções amplifica e reitera a existência de inúmeras possibilidades discursivas e de significação para ações assim nomeadas.

Nas produções que se alinhavam com minhas intenções iniciais de pesquisa, não encontrei, em nenhuma das produções analisadas, a abordagem à política de reforço escolar ou da recuperação da aprendizagem, que destacasse tentativas fracassadas de fixação para suas significações, dado que a provisoriidade, precariedade e contrariedade são marcas constitutivas desse processo investigado através da perspectiva discursiva. Digo isso por compreender e assumir que decisões políticas educativas/curriculares estão/são inscritas em superfície

indecidíveis (quando não há certeza quanto ao processo decisório), e para as quais não há “garantias” ante o apriorismo de suas prescrições. Penso que atentar para estes aspectos tem se tornado importante, uma vez que favorece compreender que distintas significações podem possibilitar atuações diversas sobre uma mesma proposição política, face a natureza conflituosa dos projetos educativos que vêm sendo propostos e orientados para as escolas em diferentes momentos.

2 TEORIA DO DISCURSO E TEORIA DA ATUAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Iniciar uma investigação sobre políticas curriculares, operando com a ausência de consensos sobre sua origem ou de um centro fixo definidor de seus sentidos, do qual se emana certo poder, tem me instigado a compreendê-las como constituídas por discursos que se articulam na busca por um ideal de democracia, ainda que este ideal seja dado como um horizonte, um porvir..., algo irrealizável (Mendonça, 2014). Nesse sentido, não excluo, mas também não priorizo conhecer nesta investigação quando/como ou por intermédio de quais sujeitos os discursos são formados no jogo político, mas reconhecer condições culturais, sociais, relacionais e/ou circunstanciais, ainda que contingentes, que fazem dele um discurso hegemônico. Dentro dessa perspectiva de investigação, explico que a noção de *discurso* substitui a de estruturas fixas (fundamento último, objetividade materialmente pré-concebida, postulados, axiomas...), bem como o estabelecimento definitivo de significação para as políticas (Lopes; Macedo, 2011a). Segundo Lopes e Mendonça (2013 *apud* Laclau, 2013, p. 10), “[...] O discurso é prática e, como tal, articula dimensões linguísticas e não linguísticas”, de maneira que o social é configurado/reconfigurado numa “[...] incessante produção de discursos no plano ôntico, ou seja, no campo das experiências e das práticas políticas e sociais” (Lopes; Mendonça, 2015, p. 76).

Ao assumir a perspectiva discursiva como aparato metodológico nesta investigação, tenho ciência que me arrisco a caminhar por uma superfície movediça, sobre a qual a estabilidade de estruturas está sempre sendo ameaçada (Lopes; Macedo, 2011a), dada a precariedade e contingência de seus fundamentos, a fluidez dos contextos, e frente a profusão constante de demandas discursivamente articuladas, e que buscam hegemonização nas/pelas políticas. Esse posicionamento investigativo apriorístico, incorporando matizes pós-estruturais e pós-fundacionais, baseadas na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe mais adiante pela abordagem aos estudos de Stephen Ball e colaboradoras¹⁹, se torna oportuno para pensar na possibilidade das políticas educacionais, em geral, e políticas curriculares, em específico, começarem em diferentes pontos, com diferentes trajetórias e expectativas de atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021), envolvendo sempre negociações, contestações e lutas entre diferentes contextos de produção política. Políticas também podem se caracterizar como

¹⁹ Utilizarei o termo *colaboradoras* e não *colaboradores* como usualmente venho identificando em artigos e periódicos que citam esta obra ao se referir a coautoria de Meg Maguire e Annete Braun, como forma de destacar e dar visibilidade à forte participação das mulheres na investigação sobre políticas educacionais.

resultantes de colagem ou cópia de fragmentos e ideias de contextos distintos (bricolagem), fruto da “moda” ou ainda um investimento em novas/velhas formas que prometem funcionar (Ball, 2001). Por reunirem algumas, ou todas essas características, “[...] a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar” (Ball, 2001, p. 102), portanto, não raro, são ressignificadas e recriadas num ciclo contínuo e constante.

Argumento que, nesta investigação, minha aposta inicial na Teoria do Discurso (Laclau, 2013, 2015) como ferramenta teórica potente para análise e compreensão de discursos nas/das políticas educativas/curriculares, se circunscreve ante a possibilidade de afastamento de estudos políticos que incorporam a “[...] pretensão de estabelecer um sentido último e fundamental para o currículo”, elaborando bases e normativas que vislumbram a fixação de significação para o educacional (Lopes; Macedo, 2021, p. 1). Assumo, com isso, a ideia de currículo como “[...] prática [constante] de significação, como criação ou enunciação de sentidos [...]” (Lopes; Macedo, 2011a, p. 42) constituídos na luta política, e que incorpora também significações “[...] do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação, transformação social” (Lopes; Macedo, 2011a, p. 253). Consequentemente, opero com a ideia de Política Curricular que, ao romper com binarismos proposta/prática, prescrição/implementação, dominação/resistência, se concebe como “[...] produção de múltiplos contextos [...], produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (Lopes; Macedo, 2011a, p. 273).

Conforme já venho sinalizando, na concordância com os pressupostos da Teoria do Discurso, a complexidade do social deve ser percebida a partir da lógica dos discursos – categoria de análise e unidade de significação que vai muito além de fala e escrita –, pois que “[...] une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 49).

Assumindo tal perspectiva, focalizo significações produzidas nas/pelas práticas políticas-discursivas (Laclau, 2013, 2015), nas quais as relações assumem centralidade e desempenham papel constitutivo. Admitir essa concepção no processo investigativo, corresponde assumir a impossibilidade de apreensão da realidade a partir de um único viés de significação, tendo em vista que diferentes estruturas discursivas, permeadas nas/pelas relações, produzem uma sobredeterminação de sentidos para o social. Faço um parêntese para descrever que, na intencionalidade de apresentar o termo *discurso* em sua dimensão relacional, envolvendo aspectos linguísticos e não linguísticos, Ernesto Laclau recorreu em seus estudos à apresentação de algumas metáforas, nas quais objetos, que por analogia representam algo ou

alguma coisa que nomeamos, concebemos ou conhecemos –, se constituem discursivamente através de uma ordem simbólica. Nessa empreitada, Laclau explicita a importância das relações implicadas nos processos de significação. Para o autor, toda configuração do social é significativa e dependente das relações que se estabelecem num determinado contexto – condição que pode gerar distintos significados (Laclau, 2013, 2015; Lopes; Mendonça, 2015 *apud* Laclau, 2013; Burity, 2014).

a) O fato de que todo objeto é constituído como objeto de discurso *não tem nada a ver* com a existência de um mundo externo ao pensamento, nem com a oposição realismo/idealismo. Um terremoto ou a queda de um tijolo é um evento que certamente existe, no sentido de que ocorre aqui e agora, independente da minha vontade. Mas, se sua especificidade como objeto será constituída seja em termos de um “fenômeno natural” ou como “expressão da ira de Deus”, vai depender da estruturação de um campo discursivo. O que se nega não é que tais objetos existam externamente ao pensamento, mas antes a afirmação bastante diferente de que eles próprios possam se constituir como objetos fora de qualquer condição discursiva de emergência.

b) Na origem do preconceito anterior reside a suposição do caráter *mental* do discurso. Contra isso, afirmaremos o caráter *material* de toda estrutura discursiva. [...] Os elementos linguísticos e não-linguísticos não são meramente justapostos, mas constituem um sistema diferencial e estruturado de posições – isto é, um discurso. (Laclau; Mouffe, 2015, p. 181-182)

Apropriar-se dessa perspectiva de análise elaborada por Laclau e Mouffe (2015) possibilita compreender que o “[...] sentido dos eventos sociais não está dado em sua pura ocorrência, em sua positividade [...]” (Burity, 1997, p. 4). Logo, toda produção de sentidos nas/das políticas se vincula a uma/alguma formação discursiva, na qual são/estão colocadas em jogo “[...] os termos de um debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes, regras e normas são criadas” (Laclau, 2011, p. 9-10), com vistas à articulação de um processo hegemônico.

Me antecipo para justificar que minha pretensão/intenção ao abordar antecipadamente a categoria *discurso* neste capítulo em que abordo questões teóricas se justifica pelo entendimento de que esta noção primária oferece suporte para a compreensão de outras categorias político-discursivas, entre elas a de *demandas, articulação, hegemonia...*, mesmo ciente de que na Teoria do Discurso todos os conceitos/noções se interligam e assumem importância em determinados momentos da análise/discussão do fenômeno social.

Argumento, portanto, que a apropriação estratégica da Teoria Política do Discurso, nesta tese, se deve pela filiação a uma compreensão da política curricular como produção discursiva, cujos sentidos se fixam apenas provisoriamente, frente a profusão de demandas que, em disputa,

emergem em múltiplos contextos, e que buscam, através dessa dinâmica, possibilidades de sua hegemonização na política local.

Ao me alinhar com estes pressupostos, compreendo que o debate proposto nesta investigação é um campo de articulação discursiva, no qual ocorrem disputas hegemônicas de significação em torno de projetos para a escola, a educação, o currículo, a atuação e formação docente. Entretanto, compreendo que esta perspectiva investigativa “[...] não se acomoda a um modelo de pesquisa que busque *aplicar* – partindo de uma pretensa exterioridade entre discurso subjetivo e mundo objetivo – certos conceitos abstratos gerais à realidade, como uma forma de confirmar ou refutar a teoria” (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1331, grifo meu). Com isto, me afasto de movimentos que se configuram na busca por “[...] extrair dados da realidade e garantir sua validade através do uso estrito de uma metodologia reconhecida e supostamente neutra e universal” (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1331), visto que “[...] a própria teoria deve ser observada como um discurso – intrinsecamente contingente – a ser articulado com os discursos sociais”, conforme sinaliza (Howard, 2005 *apud* Oliveira, Oliveira, Mesquita, 2013, p. 1331), porém, convém pontuar, que não se torna menos rigoroso em razão dos pressupostos elencados.

Mesmo apreendendo que a perspectiva discursiva da TD pode “inibir” (mas não impedir) o diálogo com outras tradições teórico-metodológicas de pesquisa (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013), pretendo, nesta tese, possibilitar a análise dos textos normativos do contexto de produção de textos, articulando os pressupostos teóricos da TD com as teorias de currículos abordados por Alice Lopes e Elizabeth Macedo, além do estabelecimento do diálogo com as contribuições de Stephen Ball e colaboradores sobre o ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) e a Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021). Entendo que as contribuições de Stephen Ball e de seus colaboradores nas pesquisas sobre políticas educacionais têm sido profícuas, pois que também demonstram esforço investigativo no sentido de superar sentidos dicotômicos entre formulação e implementação: ideias que favorecem meu entendimento sobre a circularidade discursiva capaz de interconectar macro e micro contextos na produção de políticas curriculares (Matheus, 2013). Considerando a relevância destes estudos para os argumentos que pretendo defender, farei uma breve descrição de aspectos que julgo importante esclarecer referentes à estratégia metodológica que proponho combinar com a perspectiva da TD.

2.1 Teoria da Atuação e possibilidades de investigação no contexto da prática

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball destacou, em sua primeira resposta ao conjunto de interpelações realizadas pelos entrevistadores, que “[...] o ciclo de políticas é um método. [Portanto] Ele não diz respeito a explicações das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 304-305). A partir desta concepção, o autor refuta a ideia de que políticas são verticalmente implementadas, destacando que há uma grande complexidade na tradução de políticas em práticas.

Considerando que a caracterização do *Ciclo de políticas* (Bowe; Ball; Gold, 1992) já tem sido exaustivamente abordada nas pesquisas que envolvem análise das políticas curriculares e educacionais (Dias, 2009; Matheus, 2009), destaco algumas características dos contextos que têm sido considerados na ideia de ciclo desenvolvida por Bowe, Ball e Gold (1992), sem, contudo, me aprofundar no detalhamento.

Com atualizações e reelaborações, o Ciclo de Políticas inicialmente desenvolvido por Bowe, Ball e Gold (1992) se encontra atualmente composto por cinco contextos que se distinguem pela sua esfera principal de atuação nas políticas (Ball, 1994): contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto de resultados e efeitos e o contexto de estratégia política. Embora composto por estes cinco contextos, três destes contextos são considerados como principais e têm sido os mais enfatizados como produtores de políticas nas pesquisas: o contexto de influência, o contexto da produção de textos políticos e o contexto da prática, os quais se encontram inter-relacionados e não necessariamente linearizados (Mainardes; Marcondes, 2009). Tais contextos podem ser caracterizados resumidamente da seguinte forma:

·O *contexto de influência* corresponde ao espaço no qual diz-se que a política pública é iniciada em meio a disputas por distintos grupos de interesse, sendo, portanto, considerado como o contexto em que agem partidos políticos e governos em geral; entretanto, outros aspectos têm sido considerados importantes, tendo em vista ampliar a caracterização do sentido de influência desse contexto. Segundo Dias (2009, p. 60),

Pode-se dizer que o contexto de influência opera direta e indiretamente no centro produtor e difusor das idéias [sic] políticas, de onde são iniciadas as políticas públicas e são produzidos os discursos. Nele, podemos identificar grupos sociais que atuam na definição das finalidades sociais das políticas curriculares. Trata-se de um contexto difusor de política, por excelência. Também encontramos nesse contexto os empreendedores de política, as organizações internacionais, publicações diversas,

consultorias, palestras, entre outras exercendo suas influências. Lingard (2004) ao analisar as influências na produção de políticas curriculares de cunho global acentua a emergência de uma comunidade de políticas educacionais globais, trazendo desafios para a discussão da política pública que extrapola os limites do Estado-nação.

· O *contexto da produção de texto* encontra-se relacionado ao contexto de influência e corresponde aos contextos nos quais um discurso hegemônico sobre a política é interpretado e disponibilizado por meio de textos políticos, que podem ter a forma de textos legais e normativos oficiais, comentários e pronunciamentos sobre a política;

· O *contexto da prática* corresponde aos contextos nos quais a política é colocada em ação, estando sujeita a traduções e recriações, produzindo efeitos e resultados. É a esfera na qual a política sofre outras interpretações podendo, desse modo, redefini-la a partir de ajustes secundários relacionados à prática (Mainardes, 2006; Mainardes; Marcondes, 2009).

Sem a pretensão de diminuir a importância dos demais contextos na produção das políticas, considero que o reconhecimento, pelo menos desses três contextos principais, se torna oportuno nas análises sobre políticas curriculares, principalmente porque a interconexão entre tais contextos não tem sido comumente considerada no processo de formulação/elaboração destas políticas, que em geral marginalizam relações e dinâmicas que acontecem no cotidiano escolar, invisibilizando-as. Daí a pertinência dessas contribuições referenciadas aos estudos elaborados por Bowe, Ball e Gold (1992).

Entretanto, as discussões de que tenho participado no grupo de pesquisa ao qual tenho me filiado (GruPesq-Políticas de Currículo e docência) me oportunizam radicalizar algumas questões que se apresentam aparentemente sedimentadas por esta lente teórica. Embora reconhecendo a potência da abordagem ao ciclo de política nas pesquisas educacionais, Oliveira e Lopes (2011) problematizam concepções e limites explicitados por este modelo, sobretudo ao seu sentido de “ciclo”, por reconhecerem que ainda se encontra fixado a uma ideia de que as políticas têm origem no contexto de influência. Nesse sentido, as autoras pontuam que,

[...] Se, por um lado, o ciclo sugere um movimento, por outro, implica uma redução ao indicar um contexto ao qual compete a formulação inicial das políticas – o de influência – e outro que tem privilégio na resignificação. Em outras palavras, o modelo compromete a ideia de circularidade das políticas curriculares, uma vez que ciclos não devem ter origem nem fim (Oliveira; Lopes, 2011, p. 21).

Contudo, as autoras sugerem, como forma de amenizar essa possível contradição, uma associação da abordagem defendida por Ball e colaboradores com a teoria do discurso desenvolvida por Ernesto Laclau, pretendendo, com essa empreitada, aprofundar e subsidiar a interpretação do ciclo de políticas sem separações entre proposta e implementação, ou seja, com

menos ênfase no macro contexto de influência, o que torna “[...] mais nítida a ideia de um ciclo contínuo onde não há início nem fim para os processos de reinterpretação” (Oliveira; Lopes, 2011, p. 23) que acontecem na esteira de relações entre os contextos. Para tal proposição, argumentam que

[...]Na teoria do discurso de Ernesto Laclau, diferentemente, cada ato social tem um significado e é constituído na forma de sequências discursivas que, **articulando elementos linguísticos e extralinguísticos**, superam o condicionamento mútuo entre o discursivo e o não discursivo. Esta concepção disponibiliza aportes teórico-metodológicos que nos parecem mais potentes no sentido de compreender o ciclo contínuo de produção de políticas para além da dicotomia ação-estrutura e para além da ênfase no macro contexto de influência. Possibilita compreender, de forma mais efetiva, as relações macro-micro, para além da enunciação de dois pólos tornados opostos, e a multiplicidade de significados que circulam na produção das políticas (Oliveira; Lopes, 2011, p. 31, grifo meu).

Com intenções semelhantes, mas considerando a importância de investir na superação da ideia de “implementação” e no sentido de “linearidade” das políticas em direção à prática, Ball e colaboradoras (2021) propuseram posteriormente pensar no sentido de *atuação* (*enactment*) para um processo que alterna modalidades de materialização momentânea/sedimentação provisória das políticas (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim.

Desta forma, a teoria da atuação (*theory of policy enactment*) é organizada de forma mais substantiva²⁰ por Ball e colaboradoras no livro *Como as escolas fazem as políticas* (Ball; Maguire; Braun, 2021) e corresponde a uma ampliação e complementação de elementos já abordados no ciclo de políticas, que ajudam principalmente nas análises do movimento de criação/recriação relacionado ao contexto da prática (Mainardes, 2018). De acordo com os autores, “[...] a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas[...]” (Mainardes, 2018, p. 14). Embora distintos, os processos de

²⁰ Segundo Lopes (2016), Ball e colaboradoras já vinham desenvolvendo a teoria da atuação em vários artigos anteriores à organização do livro: (Ball; Maguire; Braun, 2010a, 2010b, 2012; Ball; Maguire; Braun; Hoskins, 2011a, 2011b, 2011c; Maguire; Hoskins; Ball; Braun, 2011 *apud* Lopes, 2016).

interpretação e tradução são interdependentes; momentos diferentes de um mesmo processo de atuação de políticas. Posso acrescentar, segundo pressupostos desenvolvidos pelos autores na Teoria da Atuação, que enquanto “a interpretação é um compromisso com as linguagens da política, [...] a tradução está mais próxima às linguagens da prática” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 81). Na apreensão desses sentidos, a interpretação pode ser compreendida como “[...] uma leitura inicial, um fazer sentido da política – o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa?” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 80). São, portanto, interlocuções produzidas comumente por grupos/equipes que integram as Secretarias de Educação, instâncias que apresentam os objetivos da política por meio de documentos textuais de circulação interna, eventos e/ou reuniões orientados para as unidades escolares. Já o processo de tradução pode ser compreendido como

[...] uma espécie de “terceiro espaço” entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “**atuar**” **sobre a política** usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhadas de aprendizagem”, bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 81, grifo meu)

A atuação, portanto, compreende ações de professores, equipe pedagógica e gestores, que mediados pelo texto político, pelo contexto da escola, pelas realidades socioculturais e históricas, produzem, criam e (re)criam materiais diversos, documentos, relatórios e planos, objetos representativos de artefatos pedagógicos que são compartilhados em reuniões e eventos.

Ao afirmar que “as escolas não são uma peça só, [embora assumam contingencialmente a centralização de atuação das políticas, as escolas continuam sendo] redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 213); concomitantemente os autores sinalizam que é preciso “levar o contexto a sério” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 47).

A incorporação da dimensão contextual na análise de políticas passa a ser defendida por Ball, a fim de compreender melhor as atuações das políticas no âmbito institucional. Para efeito de apresentação, são consideradas em sua abordagem quatro dimensões contextuais específicas:

- 1) *Contextos situados* – (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas);
- 2) *Culturas profissionais* – (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e “gestão da política” nas escolas);
- 3) *Contextos materiais* – (ex.: funcionários, orçamentos, edifícios, tecnologia e infraestrutura);

4) *Contextos externos* – (ex.: grau de qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do *ofsted*, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades).

De acordo com os autores, a abordagem e compreensão de dimensões contextuais representam aliadas importantes que, junto às concepções dos sujeitos atuantes em cada dimensão, ajudam nas análises de como as políticas são atuadas, tendo como base a Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Diante das abordagens explicitadas, penso que as contribuições dos autores sobre a instabilidade de atuações sobre as políticas, considerando aspectos materiais, estruturais e relacionais, me ajudam a problematizar processos performativos nas/das políticas curriculares orientadas para o reforço, bem como subsidiam argumentar teoricamente para superação da noção de “prescrição normativa” e “implementação” verticalizada das ações, no que concerne a sua previsibilidade e fechamento de significação entre os contextos de influência, de produção de textos e da prática.

Contudo, faço um parêntese para sinalizar limites interpostos ao operar com as teorizações de Ball e seus colaboradores (2021, mesmo na teoria da atuação, uma vez que segundo Lopes (2016),

Para construir essa teoria da atuação, são recorrentes as referências aos teóricos com os quais Ball opera em trabalhos anteriores, [sendo] retomadas as noções de **política como texto e política como discurso**, para afirmar que os textos das políticas educacionais tendem a ser escritos de forma autoritária e persuasiva, sendo reinterpretados e traduzidos quando colocados em ação. Na prática, atores políticos se utilizam de diferentes recursos produzindo suas leituras e interpretações, com base em suas experiências, ceticismos e críticas (Lopes, 2016, p. 6, grifo meu).

Admitindo que noções de política como texto e política como discurso são retomadas pela teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021), parece-me oportuno problematizar essas distintas concepções de política operada nos estudos de Ball e colaboradoras (2021). Na mobilização dessa discussão, me apropriei de discussões promovidas por Dias, Abreu e Lopes (2012), quando buscam explicitar interrelações entre política como texto e política como discurso, que me ajudaram compreender processos de negociação das políticas, segundo modelo cíclico proposto por Ball e colaboradoras (2021).

Na análise dessas distintas perspectivas políticas, as autoras trazem importantes contribuições ao explicitarem que

[...] A política como texto corresponde às representações, mais ou menos legítimas, de variados códigos existentes na sociedade, sejam eles de lutas, compromissos, experiências pessoais, interpretações, histórias e alianças constituídos na tentativa de controlar sentidos e os significados nas leituras. Assim, os textos políticos, sejam eles registrados na forma escrita ou não, não estão fechados ou completos nem tampouco apresentam significados fixos e claros. Para Ball, mesmo o texto físico que chega aos leitores não surge de repente, como também não penetra em um vácuo social ou institucional. Isso pressupõe dizer que os leitores não podem ser desconsiderados nesse processo, pelo contrário, assumem um papel importante já que as suas histórias e contingências influenciam a leitura e a interpretação desses textos. [Havendo] assim, uma infinidade de leituras possíveis produzidas pelas inúmeras formas de interação que cada leitor estabelece com os textos [...] (Dias; Abreu; Lopes, 2012, p. 202).

Contudo, elas (as autoras) advertem que mesmo havendo uma pluralidade de leituras por conta dos diferentes leitores possíveis, isso não significa que qualquer interpretação será possível de ser admitida no processo de negociação. “Há modos de regulação dessas diferentes e múltiplas interpretações, por meio do que se supõe ser uma leitura mais correta ou mais coerente” (Dias; Abreu; Lopes; 2012, p. 203). E por ser essa regulação “eminentemente” discursiva, ela tem sido compreendida por meio da política como discurso.

A política como discurso baseia-se nas práticas que constituem os objetos de que se fala e nas regras que norteiam e direcionam essas práticas. Os discursos referem-se ao que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, onde, quando e com que autoridade (Ball, 1994). Com base nos estudos de Foucault, Ball defende que os discursos incorporam o significado e usam de propostas e palavras para construir certas possibilidades de pensamento. Assim, a política como discurso nos leva a pensar “de outro modo” estabelecendo alguns “regimes de verdade”. Mesmo tendo acesso a inúmeras vozes, somente algumas delas vão ser ouvidas e identificadas como legítimas ou dotadas de autoridade. Desse modo, a política como discurso não deve ser entendida fora de seu contexto sócio-histórico e das relações que estabelece com os outros contextos sociais, como o campo econômico e o campo cultural (Dias; Abreu; Lopes, 2012, p. 203)

Argumento que, por serem distintas as concepções de “discurso” nos estudos de Ball (inclusive na teoria da atuação) e as defendidas pela Teoria do discurso (Laclau e Mouffe), isso acaba por limitar compreensões acerca das articulações dos processos de *hegemonia* a partir da teoria da atuação. Tampouco, nos estudos de Ball, “[...] há uma teoria sobre negociação que produz tal hegemonização, de forma a explicar tanto a mudança quanto a estabilidade política, desenvolvida de forma simultânea[...]” (Dias; Abreu; Lopes, 2012, p. 206), e não como dois polos distintos. Isso porque Ball, ao operar com uma concepção focaultiana do termo, limita a ideia de discurso associando apenas ao que é falado ou escrito como “práticas discursivas” para distingui-las de “práticas não discursivas”, ou seja, não há possibilidade de discurso fora do campo extralinguístico. Já na Teoria do discurso, Laclau e Mouffe (2015) defendem que o campo da discursividade é próprio do social e, portanto, não há nada que possa ser entendido

fora do jogo discursivo. Para ele, “[...] a linguagem é apenas um dos componentes da estrutura discursiva” (Dias; Abreu; Lopes, 2012, p. 206), ou seja, fala, escrita, práticas, sujeitos, instituições, realidades..., são todos constituídos pelos discursos, logo, não há nada extradiscursivo.

Pela ótica do aprofundamento da perspectiva de contestação político-discursiva, Lopes (2016) também questiona essa continuidade da separação entre os polos de regulação (discurso) e o da mudança (texto), ou política como discurso e política como texto, que permanecem sendo evidenciados pela teoria da atuação.

[...] Na matriz teórica da atuação, esses polos ainda são apresentados como opostos. Há o esforço de pensá-los de forma inter-relacionada, mas parece que eles permanecem associados insuficientemente por cada um representar o negativo do outro. Regulação e mudança, discurso e texto, sujeito e ator, aquiescência e resistência, colonização e interpretação/tradução. Tal dissociação acaba por nos fazer oscilar entre um ou outro polo. É afirmado que no contexto das práticas ambos os processos se desenvolvem, mas sempre se vai em busca de qual o *grau maior ou menor* de desenvolvimento de um dos polos, conferindo maior poder a um do que a outro, em termos absolutos e não contingenciais (Lopes, 2016, p. 8, grifo da autora).

Pelo resultado desse processo, segundo a autora, nos é permitido compreender que somos discursivamente regulados/colonizados/assujeitados, mas pouco se avança no entendimento das possibilidades de escape, de diferença e de mudança (Lopes, 2016).

Argumento que, mesmo apreendendo e entendendo os limites dessa combinação teórica, continuo apostando que não há de antemão uma interdição ao diálogo entre essas duas correntes teóricas (Ball e colaboradores/colaboradoras e a Teoria do Discurso de Laclau). Para tal, defendo, a partir das leituras que realizei (Dias; Abreu; Lopes, 2012; Lopes, 2016), pensar como produtivo que questões discursivas nesta tese possam ter uma compreensão ampliada quando associadas às abordagens oportunizadas pela TD.

Como já assinalei anteriormente na introdução deste trabalho de pesquisa, volto a explicitar que meu interesse e filiação à perspectiva discursiva e aos aportes teóricos pós-estruturais possui também reflexos de ideias que fui construindo após revisitação aos dados utilizados para defesa de minha dissertação no Mestrado acadêmico, os quais foram produzidos em espaços de formação continuada de professores que atuavam no Reforço Escolar da referida rede de ensino. Naquela época (2015), já me chamava a atenção a ocorrência de distintas significações para as ações de reforço escolar que se articulavam no âmbito da docência dos anos iniciais, refletindo certa instabilidade, imprevisibilidade, desvio e transbordamento de sentidos para a prática. Desse modo, minhas percepções sobre o “reforço escolar” foram se constituindo pela observação dessas múltiplas significações expressadas pela linguagem dos

atores no contexto de suas práticas pedagógicas, as quais interpreto como uma empiria que, ao ser ressignificada, possibilitou ampliação e articulação, agregando sentidos ao atual percurso investigativo. Entre as significações produzidas naquele lugar e tempo, destaco a materialização de atuações articuladas na abordagem aos conhecimentos que seriam avaliados por testes em larga escala no âmbito do reforço, mas também da ajuda oferecida pelos professores de reforço aos alunos que apresentavam problemas emocionais/comportamentais em meio às complexidades vivenciadas no ambiente escolar. Assinalo que, por serem dados empíricos publicizados em minha dissertação no ano de 2017, em respeito à ética na pesquisa, não os trarei novamente ao *corpus* deste texto, sob pena de confundir o leitor. Todavia, continuo, de alguma forma, mantendo-os como referência para pensar na possibilidade de flutuação de sentidos e significados homogeneizados por esta política em determinada época.

Penso que os relatos de professores, como também de outros atores empenhados com o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas unidades escolares, são sempre interessantes para investigação, porque as narrativas, ao problematizarem a política, nos aproximam de compreender como as práticas são inspiradas e inspiram as políticas. Na observação e análise da profusão desses distintos sentidos e significados, penso que embora as orientações curriculares para a prática docente tivessem sido provisoriamente fixadas no documento orientador para o reforço escolar, não havia garantias quanto às significações que emergiam pelo movimento de atuação docente sobre as políticas. Desse modo, incalculáveis significações para a política curricular se encontravam presentes nos relatos dos professores que atuaram no projeto, sinalizando que distintas concepções, crenças e ideias pedagógicas ainda permaneciam presentes nas práticas discursivas, as quais extrapolavam prescrições normativas inscritas pelo documento, quanto à prioridade e foco na abordagem ao conhecimento escolar pretendido para o espaço/tempo dedicado ao reforço.

Contudo, assevero que, ao trazer à tona essas considerações, não tive a pretensão de negar que as proposições/prescrições políticas possam ser, de fato, seguidas “à risca” pelos atores políticos nas escolas, naquilo que Ball (1994 *apud* Ball; Maguire; Braun, 2021) denomina de “implantação performativa” para prestação de contas. Entretanto, compreendo também que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 25). Concordo, portanto, com as afirmações dos autores na consideração de que “a política não é ‘feita’ em um ponto no tempo [...] é sempre um processo de ‘tornar-se’ (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 27), de modo que, em geral as escolas não respondem rapidamente às demandas das políticas, posto que

[...] As atuações são coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, cargas de trabalho impossíveis [...] são sempre mais do que apenas a implementação, elas reúnem dinâmicas contextuais, históricas e psicossociais em uma relação com os textos e os imperativos para produzir ação e atividades que são políticas (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 115).

Há, portanto, um misto de sobrecarga, contradição e criação nos contextos escolares nos quais a atuação acontece, ou seja, lugares onde as políticas “são colocadas em ação”, “encenadas” pelos atores que participam das escolas.

Investigando aspectos atinentes à Teoria da Atuação e a utilização do termo *enactment*, Lopes (2016) incorpora em suas análises a expressão “colocar em ação” para tentar dar conta do verbo *to enact*, e infere que, diante desse sentido, a atuação deve ser compreendida não como processo momentâneo, mas “[...]emoldurado por fatores institucionais envolvendo uma gama de atores. É tanto interpretação quanto tradução, reunindo dinâmicas psicossociais, históricas e contextuais relacionadas com os textos e imperativos para produzir ação e atividades políticas” (Lopes, 2016, p. 5). Apreendendo essas reflexões e análises, tenho considerado que a teoria da atuação reforça posicionamentos teóricos que se contrapõem com a ideia de prescrição das políticas concebidas com (pré)fixação de seus resultados, sem considerar possibilidades de escape.

Reconhecendo como profícua possibilidades de intercambiamento teórico-analítico-estratégicas, volto a justificar que minha aposta ao propor a Teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2021) como referencial combinado com a Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) para análise da política curricular orientada para o reforço escolar, teve como intenção alcançar subsídios na análise de processos micropolíticos articulados às políticas curriculares que ocorriam contingencialmente no contexto da prática. Ou seja, considero a teoria da atuação como mais uma ferramenta potente para acessar provisoriamente aos sentidos da prática curricular através de relatos/narrativas produzidos nas entrevistas-conversas junto agora, não mais com professores de reforço escolar, mas com um grupo de pedagogos/as das escolas da rede (atores curriculistas que integram a Equipe de Articulação Pedagógica – EAP), cuja função orienta, articula e organiza o trabalho pedagógico junto aos docentes que atuavam/atuam nas unidades escolares na Rede Municipal de Educação de Niterói. Contudo, reconheço seus limites teóricos conforme apontados em Lopes (2016), visto que embora a teoria da atuação apresente “uma interpretação discursiva das políticas” (p. 5), trata-se ainda de uma teoria que se aplica aos contextos, cuja flutuação de sentidos ocorre somente pelo movimento de

mudança/transferências entre contextos, e nesse aspecto se distingue de alguns pressupostos defendidos pela Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.

Considerando parcialmente fundamentada a articulação teórica que propus nesta seção, retomo, a seguir, à análise do processo de produção das políticas na referida rede de ensino, desenvolvido a partir da abordagem a algumas categorias políticas-discursivas da TD como, *demanda*, *articulação* e *hegemonia*, as quais penso serem relevantes para compreensão da política curricular como produção discursiva em múltiplos contextos. Minha aposta na categoria *demanda* se deve em função de compreender o reforço escolar não como a política curricular em si, mas numa articulação discursiva negociada dentro da própria política, por isso *uma demanda*, uma busca, solicitação, reivindicação por algo que, provisoriamente, se desviava do previsto e que precisava ser suturado/suplementado em sua falta constitutiva.

2.2 Teoria do Discurso e a investigação de demandas nas políticas curriculares

Concordo com Dias e Lopes (2009) na defesa de que investigar políticas curriculares envolve investigar *demandas* que se articulam na constituição do discurso hegemônico, representado pela materialização/corporificação provisória de uma identidade/estrutura discursiva, que em meio a disputas, se hegemoniza dando a impressão de uma universalidade.

Dentro dessa perspectiva, e ao assumir a *demanda* como categoria de análise nas/das políticas curriculares, vislumbrei *investigar o reforço escolar como demanda para a política curricular de Niterói, articulada discursivamente na tentativa de suplementar a “qualidade”, supostamente ausente, dos processos educativos*.

Mais adiante e associado a essa ideia, busquei problematizar/confrontar *significações para o reforço escolar que se encontravam em disputa no contexto da prática, e em que medida se aproximavam e se distanciavam das prescrições para organização, atuação e formação docente, explicitadas pelos documentos normativos*.

Para tanto, defendo, a partir dos estudos do Grupo de Pesquisas no qual atuo, que Políticas Curriculares são compreendidas como processos culturais que envolvem simultaneamente textos e discursos, resultantes de articulações provisórias entre propostas e práticas curriculares produzidas para a escola (por meio de ações externas a ela), e pela escola em suas práticas cotidianas instituintes. (Lopes, 2004; Matheus; Lopes, 2011).

Entre os significados comumente encontrados para o termo *demanda* podemos relacionar ao de busca, de procura, de necessidade – por algo ou alguma coisa (sentido dicionarizado). Contudo, a partir do aporte teórico disponibilizado pela Teoria do Discurso

(Laclau, 2013, 2015) é possível ampliar essa compreensão, acerca da categoria *demandas*, produzidas nas/pelas articulações discursivas e constituídas na luta/conflito político.

Pela perspectiva laclauniana, há pelo menos dois sentidos primários para compreender a *demanda* enquanto categoria político-discursivo: a de *solicitação* e de *reivindicação/exigência*, bem como a passagem de uma para outra. A primeira delas, a de *solicitação*, carrega o sentido de um simples pedido ou *solicitação* feita diretamente a alguém ou a uma instituição formal. Caso essa *solicitação* seja atendida, a demanda exaure-se, desaparece. Entretanto, caso não seja prontamente atendida – situação que pode gerar certa frustração –, há duas outras possibilidades: tal demanda pode igualmente desaparecer, ou, ainda, associar-se a outras demandas, que semelhantemente não foram atendidas, mas que podem estabelecer relações articulatórias entre si, transformando-se a partir desse momento em *reivindicações*, na defesa das quais variados grupos podem se formar, mobilizando, assim, uma luta política. No aprofundamento desses sentidos, Lopes (2019, p. 8), com base na Teoria do Discurso, sinaliza que

[...] Toda demanda tem um sentido ambíguo, entre solicitação e exigência, pedido e reivindicação. Essa ambiguidade é destacada por Laclau para interpretar a passagem de uma solicitação ou pedido isolado não atendido a uma exigência ou reivindicação coletiva. Nessa passagem, também se evidencia uma dinâmica relacional da demanda: sua constituição coletiva depende de uma relação contextual com o outro. A demanda se diferencia assim de um interesse ou de uma vontade singular, uma vez que se forma a partir da relação entre interesses e vontades, afetos, linguagens e práticas políticas.

Na perspectiva ontológica elaborada por Laclau (2013), a articulação e associação entre demandas distintas pode ocorrer pela formação de uma *cadeia equivalencial*. Tal mobilização decorre de situações nas quais, por algum motivo, demandas diferentes que não foram atendidas (de modo isolado) por um sistema/ordem institucional se unem numa cadeia articulatória a partir da incorporação de uma lógica de equivalência, na qual “apagaram” provisoriamente suas diferenças para lutar por um objetivo comum, um “inimigo comum a ser vencido”. Quanto mais ampla for essa cadeia, mais distintas são essas demandas entre si. Laclau faz a observação de que, a partir desse ponto, um corte/abismo antagônico passa a dividir negativamente o espaço social entre essas demandas articuladas e o poder contingencialmente estabelecido (o inimigo comum a ser vencido), o que gera processos de identificação/subjetivação entre os “de baixo” (o povo) *versus* “os de poder”, considerando nessa análise “o povo” enquanto sujeito coletivo, um “ente determinável discursivamente” (Laclau, 2013). Destaco, a partir das análises junto a essa lente teórica, o conceito de *antagonismo* elaborado por Laclau e Mouffe (2015) para “[...] explicar o processo pelo qual o social, que é o reino das diferenças discursivas, torna-se

provisoriamente homogeneizado em uma cadeia de equivalências *vis-à-vis* (frente a frente) com um exterior puramente negativo” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 11). Os *antagonismos*, por sua vez, também não são fixos, podendo ocorrer situações/movimentos que reduzam estes antagonismos em sua capacidade de manter demandas unificadas. Como, por exemplo, o atendimento a uma determinada demanda pela instância administrativa. Dito de outro modo, será por intermédio desses movimentos antagônicos, capazes de reduzir o antagonismo, que poderão ocorrer desestabilizações nas articulações discursivas da política devido ao “afrouxamento” da relação equivalencial que as unia. Nesta situação, “[...] a relação equivalencial será transformada de volta, passo a passo, numa fileira de diferenças[...]” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 11) que, em meio à permanente disputa hegemônica, possibilitarão a formação de outras cadeias de equivalência, em função da circularidade de discursos que se mantém em terreno indecível. Essa instabilidade discursiva me permite pensar que “[...] é a partir dessa dispersão de antagonismos e de diferentes demandas que se pode compreender os processos de articulação que acabam por hibridizar textos e discursos no sentido de fixar sentidos para as políticas curriculares (Oliveira; Lopes, 2011, p. 33)

Saliento que essa relação de conflito político, contingencialmente estabelecida na disputa hegemônica, é entendida pelo autor como pré-condição para a lógica populista, ou seja, o próprio fundamento da política, a partir da qual “[...] sujeitos constituídos por essas articulações identificam inimigos contra os quais investem, buscando ter suas demandas atendidas” (Lopes, 2019, p.8). Tal posicionamento também é compartilhado por Mouffe (1996, p. 95 *apud* Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 113) no reconhecimento de que

[...] As forças antagônicas nunca desaparecerão e a política é caracterizada pelo conflito e pela divisão. É possível alcançar formas de acordo, mas são sempre parciais e provisórias, uma vez que o consenso se baseia necessariamente em actos [sic] de exclusão.

Para o *lócus* investigado nesta tese, analiso que na disputa por um ideal de *qualidade ausente nos processos educativos* (o inimigo a ser vencido), sentidos atribuídos às demandas por reforço escolar prescritas nos documentos normativos da SME, embora constituídos numa relação diferencial/contraditória (provisória) com sentidos das demandas individuais e coletivas do contexto da prática, se uniam na proposição de suplementação para a política curricular que provisoriamente se hegemonizava. Destaco importante inferir que na perspectiva laclauniana do discurso, a possibilidade de existir contradição é inerente ao caráter discursivo do social, visto que

[...] se considerarmos as relações sociais como discursivamente construídas, a contradição se torna possível. Pois, enquanto a noção clássica de “objeto real” exclui a contradição, pode haver uma relação de contradição entre dois objetos de discurso (Laclau; Mouffe, 2015, p. 184).

Desta forma, por meio do caráter discursivo das políticas curriculares havia possibilidades de articulação entre objetos discursivos considerados, *a priori*, contraditórios, mas que tiveram suas identidades modificadas provisoriamente em razão dessa articulação.

Identifico, com isso, que processos de articulação envolvem consensos apenas provisoriamente. Se constituem em meio a disputas e conflitos entre contextos, resultantes de mudanças nas identidades originais com vistas a um fechamento parcial e contingente, sem que isso signifique um movimento de justaposição de identidades.

Segundo Laclau e Mouffe (2015, p. 178), a categoria *articulação* pode ser compreendida como “[...] qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada como resultante desta prática articulatória”. Logo, a possibilidade de ação de qualquer identidade deve ser entendida em seu sentido relacional, significando dizer que no processo de articulação discursiva “[...] uma identidade busca impor suas vontades na concorrência com outras, visando, com isso, universalizar seus conteúdos particulares” (Mendonça, 2007, p. 250)

Ao conceber que processos de articulação política pressupõem o fechamento de uma cadeia de equivalência entre demandas diversas, Laclau (2013) adverte que não se deve focalizar nas identificações de sujeitos e grupos atuantes como estruturas estáveis para a análise de produção das políticas, e sim nas *demandas*. Tal alerta é justificado pelo autor na consideração de que se toda identidade é resultante de articulação discursiva, de modo que qualquer mudança na demanda do grupo poderia ser interpretada como traição/incoerência com determinado sentido pactuado discursivamente pela relação equivalencial.

Não existem grupos políticos com identidades definidas anteriormente ao processo de articulação e de decisão que constitui os sujeitos. Os sujeitos políticos são uma decorrência da articulação de demandas, as quais, por sua vez, não são elementos preexistentes, mas dependem também da relação com o outro – a quem a demanda se dirige (Laclau, 2013, p. 13).

Outro aspecto importante de ser abordado faz referência às demandas que comumente têm sido analisadas como solicitação ou reivindicação (e/ou a passagem de uma para outra), gerando a apreensão de uma relação verticalizada entre “os desprovidos de poder” para com aqueles “estabelecidos provisoriamente no poder”. Atento a esse aspecto analítico, e considerando alguns limites na perspectiva laclauniana aplicada ao plano ôntico, Mendonça

(2014) convida a ampliar essa compreensão, sinalizando para a possibilidade de compreender as demandas também como fruto de “vontades políticas” ou de desejos políticos, e que a partir desse paradigma, possam também ser produzidas “de cima para baixo” (Mendonça, 2014, p. 3), ou seja, dos “detentores de poder” sobre os “desprovidos de poder”.

[...] o discurso populista não é um discurso necessariamente construído e retoricamente articulado pelo povo a partir de demandas dos “de baixo”. Aliás, como vimos, o povo é uma categoria político-discursiva e não uma soma aritmética de uma população num determinado território geográfico. Dessa forma, mais importante é entender como se dá a construção desse discurso e tal construção não pode ser conhecida fora das suas condições de emergência [...] A razão para esse desajuste se dá pelo fato de que o discurso populista não somente visa à representação de demandas populares de baixo para cima, mas também constitui novas vontades políticas de cima para baixo (Mendonça, 2014, p. 63)

Essa particularidade, sinalizada por Mendonça (2014), me provoca a pensar nos processos de adesão/identificação dos sujeitos atuantes na política, frente às demandas que fixavam parcialmente os sentidos para o reforço escolar proposto pela política curricular local.

Em parte, a positividade inicialmente atribuída aos discursos dos textos e documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, se vinculava à ideia de que, através do desenvolvimento das ações de reforço prescritas pela SME, fosse possibilitado às unidades escolares o alcance da “pretensa” qualidade que, por ora, encontrava-se ausente nos processos educativos. Focalizando momentaneamente esse sentido de atuação das políticas, tenho indagado o quanto as ações de reforço podiam representar precariamente uma proposta da política curricular local, que se hegemonizava antecipadamente frente à “ameaça” de ausência de qualidade nos processos educativos/curriculares nos anos iniciais do ensino fundamental. E ainda, se tais “situações” continuavam sendo traduzidas a partir da divulgação de índices de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Minha compreensão se baseia em algumas investigações, entre elas a de Frangella e Mendes (2018), quando sinalizam que os discursos que orientam políticas curriculares/avaliativas, inscritos em textos normativos das secretarias de educação, têm produzido para o contexto da prática orientações cujos sentidos se traduzem no desenvolvimento de uma “autonomia docente sitiada” por uma perspectiva de qualidade. Tal expressão tem sido abordada pelas autoras na designação de uma atuação docente que se mobiliza em torno da “[...] homogeneidade curricular, uniformização de procedimentos e resultados, e que tem na avaliação sua possibilidade de ser” (Frangella; Mendes, 2018, p. 305), na busca por um ideal de qualidade prescrito pelas políticas curriculares/avaliativas.

Articulações engendradas entre ações de reforço escolar e práticas de avaliação na escola básica, serão melhor abordadas posteriormente neste texto. Contudo, saliento que não tenho objetivo de refutar ou defender concepções particularizadas de sujeitos ou grupos em torno de um sentido estrito de qualidade vinculado ao desempenho nas avaliações, mas proponho investigar relações produzidas entre a política global e local que influenciam na articulação de determinadas demandas curriculares e educacionais.

2.2.1 Demandas por uma educação de qualidade suscitadas pela articulação dos discursos de crise

A palavra tantas vezes dita e repetida cria uma aura de verdade em torno de si e gera, com isso, sua aceitação inconteste (Morais, 2001, p. 3)

Resgato as palavras de Moraes (2001), em seu texto *A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise* para pensar a ideia de *discurso de crise*, não como produção de verdades (faladas ou escritas) provisoriamente incontestes, mas para realçar discursos de crise que, ao se hegemonizarem, justificam a projeção de demandas para as escolas, sendo estas inscritas em políticas curriculares globais e locais. Logo, ao concordar com esses sentidos, inscrevo que demandas por reforço escolar também podem ser compreendidas no âmbito dessas articulações e análises.

Investigando aspectos constituintes do significante qualidade, Macedo (2013a) destaca que a ideia de crise na educação tem desempenhado papel de um exterior constitutivo, produtor de discursos particulares que fixam determinados sentidos para o currículo, contribuindo, assim, para a exclusão da diferença no processo de significação (Macedo, 2013a, p. 445).

Posteriormente, essas considerações sobre a noção de crise nos processos educacionais são retomadas em Lopes e Macedo (2021, p. 2), na tentativa de tensionar “visões hegemônicas que produzem diagnósticos de crise na educação [...] possibilitando projetar [...] determinadas soluções educacionais como obrigatórias”, ou seja, possibilitam a projeção de “intervenções” sobre/para o educacional na busca por uma pretensa qualidade.

De acordo com as autoras,

[...] Essa ideia de crise atua como um exterior constitutivo do discurso – ao mesmo tempo uma hegemonia e uma prática – da intervenção. A afirmação de uma falta de qualidade da educação básica no país e a consequente crise socioeducacional atinente a essa falta de qualidade vêm garantindo a articulação de múltiplas demandas que se supõem ter seu atendimento impossibilitado pela crise instaurada (Lopes; Macedo, 2021, p. 2).

Penso que as considerações das autoras são importantes para compreender a articulação de demandas por “intervenções” no processo educativo/curricular dos estudantes, face ao exterior constitutivo de uma suposta “qualidade que se encontra ausente”, que tem sido regularmente justificada com base em estatísticas, dados quantitativos de metas e desempenhos que foram alcançados, ou não, em processos de avaliação em larga escala respaldados pelas políticas de *accountability*.

Frente ao exterior constitutivo de “qualidade ausente” nos processos educativos, os sentidos das *demandas curriculares e educacionais* se inscrevem ante aquilo que é socialmente “[...] projetado como necessário para a escola e para a educação [...], o que é projetado para a identidade de crianças e jovens e mesmo o que se concebe como futuro dessas mesmas crianças e jovens e de todas as pessoas que se formem em projetos educacionais” (Lopes, 2019, p. 10).

Desta forma, tenho apreendido que essas considerações são importantes para desvelar que, de fato, muitas “projeções” do que vem a ser a “boa escola”, o “bom aluno”, o “bom professor”, “o bom resultado”, e, por fim, significações do que vem a ser “a verdade” sobre/para os processos educativos, têm se articulado discursivamente nos textos políticos, favorecendo a produção de demandas por uma pretensa educação de qualidade.

A busca pela “qualidade” nos processos educativos tem sido um argumento recorrente nas proposições das políticas curriculares e por isso se tornam alvo de investigações da pesquisa acadêmica. Sobre o discurso de “qualidade na educação” e suas articulações nas políticas, Matheus (2013), em sua tese de doutorado, destaca, entre outras coisas também muito relevantes, sobre a polissemia deste significante (qualidade), capaz de abarcar “[...] inúmeras significações e representar inúmeras demandas postas em jogo pelos formuladores dos textos políticos, pelas escolas e seus professores e pela sociedade de forma geral” (Matheus, 2013, p. 106). De igual modo, Dias, Abreu e Lopes (2012, p. 212) salientam que

[...] Tantas são as demandas sociais diferentes em relação ao que venha a ser qualidade da educação, sintonizadas com níveis que vão das condições socioeconômicas de vida até as relações interpessoais nos locais de trabalho, que a qualidade se esvazia de significado. Mas é exatamente por meio desse esvaziamento que esse significante se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em nome dessa qualidade da educação, e são capazes de se contrapor a uma escola sem qualidade.

Alguns estudos de cunho crítico (Freitas, 2002; 2007) têm denunciado que, sob o manto discursivo das reformas produzidas por políticas neoliberais e processos de globalização, a qualidade na educação passou a ser interpretada a partir da lógica custo/benefício. Dentro deste escopo de análise, Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço

etc., foram criados na década de 1990 com a finalidade de ocultar custos econômicos efetivos advindos de situações de evasão e repetência dos alunos, acabando por promover processos significados como *exclusão internalizada* ou *eliminação adiada* nas escolas. Por meio desta significação, “[...] o aluno permanece[ria] na instituição escolar *mesmo sem aprendizagem* [...]” (Freitas, 2002, p. 306), pois lhe seria oportunizado frequentar classes especiais, programas e projetos cuja finalidade seria reverter situações consideradas de “fracasso/atraso escolar”.

Entretanto, segundo Freitas (2002), tais remanejamentos no “metabolismo escolar” têm sido instituídos na intenção de obter maior clareza e controle sobre os custos econômicos da educação, para a qual a questão da qualidade dos processos educativos se articula em torno de estratégias e arranjos capazes de gerar menores gastos, menores custos para um Estado mínimo.

Freitas justifica seu posicionamento assinalando que

Não é que esteja errada a preocupação com gastos, é que em educação essa visão não é suficiente – não pode ser o ponto de chegada. Esta visão economicista da qualidade faz com que jamais seja colocada para as políticas públicas neoliberais, por exemplo, a questão da *escola em tempo integral* – ela prefere criar **penduricalhos ao redor da sala de aula** (programas remediais e compensatórios) que são de menor custo; que não seja colocada a questão das finalidades formativas da educação (Freitas, 2002, p. 306-307, grifo do autor, grifo meu).

Em suas análises, o autor salienta que tais “penduricalhos”, significados por novas/velhas propostas, programas e formas de organização escolar, não foram capazes de alterar a essência seletiva da escola, criando ainda um campo de exclusão subjetiva, dissimulada por discursos de responsabilização do aluno, atribuindo-lhe “falta de aproveitamento das oportunidades concedidas” (Freitas, 2002, p. 306).

Saliento que, nas últimas décadas, no âmbito das políticas públicas, a tríade currículo, avaliação e formação de professores tem adquirido centralidade no âmbito das políticas educacionais. Entretanto, pelo lugar de destaque que tem sido conferido ao professor, no que tange sua atuação e formação docente no contexto da prática, as políticas de currículo têm se apresentado como estratégias normativas que visam garantir o sucesso das reformas educacionais (Lopes, 2004). Todavia, tal tecitura política e contextual acaba por gerar tensões e inseguranças ante as prescrições que chegam até as escolas e seus professores. Se, por um lado, as pesquisas apontam para a necessidade do protagonismo de professores, por outro, prescrições normativas, entre elas (e mais recente) a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atrelada aos sistemas de avaliações externas, tentam, de certa forma, padronizar o trabalho desses professores em sala de aula. Tais ações de cunho político acabam por desvelar tentativas de fixar de uma vez por todas, e para todos, sentidos de um currículo

proposto como comum, cuja demanda projeta discursos articulados em torno de “uma boa educação”, que “garanta um bom resultado”, para atingir/assumir hegemonicamente um ideal projetado de “qualidade”, no qual diferenças são silenciadas e identidades se encontram borradas. Ainda assim, não é raro que discursos de crise projetados para a educação, justificados pela “ausência de qualidade” nos processos educativos, estejam associados à tradução de dados mensuráveis e quantificáveis das avaliações, insinuando, por este viés, que propostas políticas projetadas para as escolas são detentoras de um caráter “democrático”, isso porque tal caráter frequentemente pode ser associado a uma capacidade de “[...]representar as demandas da maioria da população em nome de um dado projeto de sociedade menos excludente” (Lopes, 2012, p. 702).

Atentas aos impasses que as políticas de avaliação externas têm trazido para o cotidiano das escolas, Frangella e Mendes (2018) refletem em seus estudos que as avaliações têm adquirido um papel “instituinte sobre a produção curricular” (p. 298).

[...] entender a avaliação como instrumento de análise curricular efetiva-se como uma prática urgente na medida em que os professores acabam por traduzir uma produção curricular tensionada em função do processo de avaliação. [...] as estratégias utilizadas como possibilidade de aumento de qualidade da educação, [assumem] um modelo educacional em que o currículo e a avaliação são os elementos essenciais para o controle e a regulação social (Frangella; Mendes, 2018, p. 297).

Penso que este aspecto destacado pelas autoras não se restringe a um caso isolado da política local, porque se alinham com outras investigações no campo do currículo (Lopes, 2013; Pereira; Velloso, 2012; Ortigão; Pereira, 2016), e suas possíveis traduções, para outras redes de ensino, nas quais as políticas de responsabilização associam-se às práticas avaliativas, tendo sua ênfase a partir da verificação/mensuração dos resultados dos sistemas educativos, possibilitando a produção de demandas por formas/fórmulas “inovadoras” de preparação dos alunos para os testes, além de controle/regulação do trabalho e formação docente.

Em concordância com os estudos de Lopes, Macedo e Dias, pontuo que no contexto das reformas educacionais a nível global, as mudanças nas políticas curriculares têm adquirido centralidade, sobretudo pelo seu caráter interrelacional entre propostas e prática curriculares, na qual se associam dispositivos legais, produção de documentos curriculares e trabalho dos professores. E dessa forma, essa busca por consenso curricular encontra-se articulada à defesa de uma avaliação centralizada do currículo comum prescrito para a educação básica. Minha intenção ao incorporar tais pressupostos teórico-estratégicos nesta investigação se baseia na problematização das ações da política curricular local enquanto processo dinâmico de

significações, que não se encerrava com a produção de documentos normativos, mas que permanecia sendo ressignificada pela atuação dos atores políticos no contexto da prática, condição que retroalimentava a produção e circularidade discursiva das políticas entre o macro contexto e as micropolíticas das escolas.

3 PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O REFORÇO ESCOLAR

Início este capítulo abordando, ainda que de modo breve, algumas categorias e noções que, aliadas ao sentido político de demandas (já abordado anteriormente), considere importantes, porque podem ser mobilizadas como ferramentas analíticas que favorecem a compreensão e construção do objeto desta tese, tais como: hegemonia, prática articulatória, antagonismo, pontos nodais e significantes vazios.

Por representarem, todas sem exceção, categorias discursivas, me esforcei, num primeiro momento, por desenvolver uma organização e sistematização que favorecessem a compreensão de tais categorias, focalizando e articulando inicialmente *hegemonia, práticas articulatórias e pontos nodais*, para posteriormente desenvolver a discussão em torno do *significante vazio*.

Contudo, saliento que tais categorias analisadas aparecerão novamente, sendo convocadas em diferentes momentos desta tese, porque articulam-se nesse processo de compreensão de políticas curriculares tendo como base a Teoria do Discurso (Laclau, 2011; 2013; Laclau; Mouffe, 2015).

Subsidiada pelas abordagens da Teoria do Discurso, considero que os fenômenos sociais não possuem um sentido único, determinado, finalístico. Apresentam-se sobredeterminados, pois que derivados de infinitas significações; estas, por sua vez, sempre permeadas por negociações e relações de poder, sendo, por isso, fenômenos constituídos de forma precária e contingente. Conforme nos aponta Burity (2014, p. 60), “[...] tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo num dado momento, sob dadas condições de possibilidade”. Cabe indagar, portanto, o que faz com que determinada significação da política obtenha relativa estabilidade num dado momento? E a resposta seria a busca por uma *hegemonia*, que sendo necessária é também impossível, visto que “[...] toda ordem hegemônica é passível de ser desafiada por práticas anti-hegemônicas” (Mouffe, 2015, p. 17), as quais buscarão desarticular a hegemonia instaurada para instaurar uma outra. A *hegemonia*, segundo os pressupostos da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) é um ato de significação resultante de *práticas articulatórias*. Ocorre quando uma demanda particular passa a representar o conjunto de demandas articuladas, sendo esta representação nem total, nem tampouco transparente, mas é algo incomensurável (que não pode ser medido ou previsto) em relação a essas mesmas demandas. Com isso, é possível deduzir, conforme pontua Laclau (2013), que a hegemonia consiste em um momento no qual uma particularidade assume contingencialmente a função de universalidade. Contudo,

para realizar essa representação universal, tal particularidade precisa se despojar de seus conteúdos precisos e concretos, e, neste processo, uma demanda tende a esvaziar-se de sua relação com significados específicos e vai se transformando num *significante vazio*. E é

[...] esse esvaziamento de um significante particular de seu particular significado [...] o que torna possível a emergência de significantes “vazios” como significantes de uma falta, de uma totalidade ausente (Laclau, 2011, p. 75).

Segundo a TD, todo discurso busca se hegemonizar sobrepondo, através de luta/disputa política, sua identidade particular sobre uma outra, ainda que se trate de uma tentativa precária e contingente, pois que seu sentido nunca o é plenamente constituído. Dentro desta perspectiva, sob a qual um discurso busca hegemonização nas políticas, Mendonça e Rodrigues (2014) assinalam que este evento sempre parte “[...] de um discurso particular que consegue suplementar (no sentido de *supplément* de Derrida), [isto é], representar discursos ou identidades até então dispersas” (p. 54). Tal momento hegemônico discursivo é precedido, segundo os princípios da TD, por uma relação antagônica, ou seja, o momento no qual uma identidade particular se tornou hegemônica e se universalizou, decorre de uma/um relação/conflito com algum discurso que a antagonizava. A precedência dessa relação antagônica, compreendida aqui como constitutiva de uma prática hegemônica é reforçada em Laclau e Mouffe (2015), ao destacarem que

[...] para falar de hegemonia, o momento articulatório não é suficiente. É necessário também que a articulação tenha lugar por meio de um confronto com práticas articulatórias antagonísticas – em outras palavras, que a hegemonia emerja num campo atravessado por antagonismos e, portanto, suponha os fenômenos da equivalência e dos efeitos de fronteira [...] Assim, as duas condições de uma articulação hegemônica são: a presença de forças antagonísticas e a instabilidade das fronteiras que as separam (Laclau; Mouffe, 2015, p. 215).

Compreendo, a partir do que pontuam os autores, que, nessa relação que acontece entre equivalências e fronteiras discursivas, as práticas articulatórias se constituem como possibilidade de formação de campo hegemônico que vai imergindo em meio a posições contrárias, e que, por se encontrarem separadas por uma linha divisória (fronteira), passam a representar formações discursivas antagônicas e excludentes.

Desse modo, penso que hegemonizar dentro das proposições políticas que desejo investigar, significava preencher uma falta por meio de um discurso particular que fosse capaz de “aglutinar” – por meio das relações de equivalência –, determinadas demandas, conferindo, desta forma, certa unidade em meio às diferenças. Segundo Lopes; Dias; Abreu (2011), no

processo articulatório os sentidos são fixados apenas parcialmente na intenção de construir determinadas significações, o que faz com que alguns significantes assumam papel privilegiado no fechamento da cadeia de significação. A estes significantes comuns que assumem um papel privilegiado ao articularem em torno de si (provisoriamente) todas as diferenças, Laclau e Mouffe (2015) irão designar de ponto nodal (*point de capiton*) – uma noção oriunda da psicanálise lacaniana (Laclau; Mouffe, 2015, p. 187). Lopes; Dias; Abreu (2011) reforçam as considerações de Laclau (2011), ao destacar que um ponto nodal discursivo é constituído no “[...] processo pelo qual uma identidade particular é esvaziada de significado, tornando-se um *significante vazio*, no qual deslizarão múltiplos sentidos” (*ibidem*, 2011, p. 39). Portanto, a noção de *ponto nodal* numa cadeia articulatória se conecta com a existência de *significantes vazios*, representado por um nome (ou expressão), que será capaz de articular a equivalência entre diferentes elementos discursivos. Dito de outro modo, pode ser compreendido como uma categoria representada por um “discurso centralizador”, o qual foi capaz de fixar um sentido hegemônico, ainda que provisoriamente, pela articulação de elementos discursivos que não estavam articulados a priori (Mendonça; Rodrigues, 2014).

A lógica das práticas articulatórias que produzem uma operação hegemônica é apresentada por Lopes e Mendonça (2015 *apud* Laclau, 2013, p. 14), retomando ao estudo elaborado por Mendonça (2006), no qual exemplifica um tipo de representação atrelado ao discurso da campanha *Diretas já*, ocorrido no Brasil, no ano de 1984. Nesse discurso, a demanda por eleições diretas para presidente representou uma reivindicação de diversos grupos sociais que, movidos por interesses diversos, aspiravam colocar um fim ao regime autoritário, instalado desde o golpe militar de 1964. A multiplicidade de identidades políticas que se articulavam em torno do discurso das eleições diretas levou ao esvaziamento do seu sentido pelo excesso de sentidos articulados, uma vez que a “[...] a campanha condensou muito mais sentidos do que simplesmente a demanda de votar para presidente” (Mendonça, 2006, p. 165). De acordo com esse exemplo, a identidade “*Diretas já*” pode ser considerada como um *significante vazio*, pois articula em torno de si distintas demandas que não somente as correspondentes às eleições diretas, mas outras filiadas ao movimento de redemocratização do país.

Para Laclau e Mouffe (2015), toda prática articulatória seguirá um caminho na tentativa de domínio no campo da discursividade, ou seja, buscando se constituir como um *ponto nodal*, ou ponto hegemônico.

A prática de articulação, portanto, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade (Laclau; Mouffe, 2015, p. 188)

Dessa relação resulta a compreensão de que todo discurso é fruto de uma relação articulatória que fixa sentidos contingentes na formação de um *ponto nodal*, o qual reúne em si diferenças subvertidas pela lógica de equivalência (Laclau, 2013) que foram assim aglutinadas a partir de um corte antagônico no social. Logo, a articulação pode ser compreendida como certa organização/amarração discursiva provisória em torno de um ponto nodal, cujo resultado é um discurso que irá disputar espaço no social (neste caso, no processo político).

Com base nessas reflexões, compreendo que a noção que se instituiria para o *reforço* nos documentos oficiais poderia ser entendida como uma construção discursiva que se fixava momentaneamente de forma provisória, em virtude de se encontrar sempre ameaçada pelo constante transbordamento da discursividade. E nesse caso, caberia indagar se, dada a infinitude de toda discursividade produzida sob o caráter aberto, incerto e polissêmico do social, a noção de *reforço* poderia significar, paradoxalmente, também uma ação negativa? Ou seja, um projeto cujos efeitos não se teria certeza quanto aos seus benefícios para as escolas? Ou ainda, que possibilitaria retroalimentar as situações consideradas de “fracasso/atraso escolar”? Mesmo assumindo a consideração de que não se pode conter a discursividade e fechamento de sentidos para eventos sociais, Mendonça (2003) me ajuda a esclarecer o que pode parecer paradoxo num dado momento, pontuando que através do estabelecimento/fixação de um *ponto nodal*, certos limites são conferidos ao discurso provisoriamente hegemonizado (aglutinador de outros discursos em torno de si a partir de um corte antagônico), ou seja, do que é possível, ou não, representar. E isto é possível a partir do princípio de autorreferência discursiva. As contribuições do autor são apresentadas a partir das afirmações a seguir:

Se a possibilidade do sistema discursivo é equivalente à possibilidade de seus limites, isso quer dizer que toda e qualquer produção de sentido ocorre obrigatoriamente no interior das práticas articulatórias, como já demonstramos. Esse é o princípio da autorreferência [sic] discursiva [...] Isso quer dizer que não há qualquer possibilidade de incorporação de elementos de um discurso antagônico no interior do discurso antagonizado, pois, se isso ocorrer, é o fim do próprio sistema como sistema, constituído a partir da negatividade do exterior antagônico (Mendonça, 2003, p. 143).

Tais contribuições são importantes para as ideias que pretendo defender, pois interessou-me problematizar a instabilidade do significante *reforço*, que tendo sido fixado nodalmente nos documentos orientadores/normativos como ação promotora de melhoria na qualidade dos processos educativos dos estudantes da rede, poderia assumir outros tantos

sentidos, podendo com isso, produzir distintas significações nos contextos de atuação da política curricular. Localizo, portanto, essas investigações, com base no que argumentam Lopes, Dias e Abreu (2011), sobre a importância de focalizar “[...] a flutuação de sentidos nos significantes que circulam nas políticas e como essa flutuação é capaz de garantir a equivalência entre demandas tão diferentes” (p. 41).

3.1 O significante reforço como articulador de demandas na/para a política curricular

Nomeia-se o que não se sabe nomear, o que é impossível nomear, mas torna-se necessário nomear.

Alice Casimiro Lopes e Daniel de Mendonça (2013)

Nesta seção, apoiada pelas considerações em Laclau (2013), discorro sobre a presença de um *nome* na constituição da política e fundamento contingente das coisas e não apenas como fenômeno linguístico. Desta forma, ao investigar proposições e atuações de uma política curricular, me aproprio da ideia de que um determinado *nome* poderia assumir certa singularidade ao reunir, equivalencialmente em torno de si, elementos que até então seriam considerados heterogêneos dentro de uma cadeia discursiva. Interessa-me, sobretudo, destacar na escrita desta seção que, através desse processo de nomear um objeto “ao mesmo tempo impossível e necessário” (Laclau, 2013), são produzidos significantes vazios, cuja importância “está justamente em homogeneizar um espaço social, essencialmente vago e impreciso” (Lopes; Mendonça, 2013 *apud* Laclau, 2013, p. 15)

A noção de *significante vazio* assume grande importância nas análises que incorporam os pressupostos da Teoria do Discurso. Segundo Laclau (2011, p. 65), “um significante vazio é, no sentido estrito do termo, um significante sem significado”. Entretanto, não cabe, segundo o próprio autor, uma tradução literal para essa definição, visto que isso não corresponde que o significante não tenha significado algum, mas que ao esvaziar-se de conteúdos específicos, poderá também representar outras identidades políticas, equivalendo dizer que se tornou um significante vazio porque incorporou uma abundância de sentidos (polissemia) e não uma total ausência deles em torno de seu significado (Mendonça, 2003).

Em concordância com Lopes (2018, p. 141), argumento que não se deve conferir sentido negativo para essa “ideia de esvaziamento” do significante, isso porque

[...] Significantes vazios não são significantes equivocados, que se modificam contextualmente, nem são significantes deficientes de significação ou ambíguos. Tampouco são decorrentes de uma incapacidade empírica de significar uma realidade múltipla e complexa para a qual não temos uma linguagem ou instrumentos de medida

adequados que nos permitam (re) conhecê-la por completo. Como discute Laclau (1996), significantes vazios expressam a necessidade de nomear um objeto ou fenômeno ao mesmo tempo necessário à luta política e impossível de ser constituído plenamente. (Lopes, 2018, p. 141)

Abordando a dimensão performativa da nomeação, articulada com sentidos produzidos nos/pelos/para os significantes vazios, Laclau (2013) explicita que sua filiação com as premissas de Žižek se justifica pela sua aproximação com ideias que envolvem “[...] emancipar o significante de qualquer sujeição ao significado” (Laclau, 2013, p. 162). Envolvida por estas considerações, optei por abordar em diferentes partes desta tese aos diferentes sentidos comumente atribuídos ao termo *reforço*, o qual nomeava em terreno indecível a ação pretendida pela política curricular de Niterói, se constituindo, dessa forma, como *significante vazio*. Neste caso, considero que o nome emblemático *reforço* poderia, ou não, representar “o melhor” ou “mais apropriado” nome para designar a ação proposta pela política curricular, todavia representava um nome negociado/encontrado de forma precária, e ao mesmo tempo necessária, pelos atores que integravam o contexto de produção de textos (Bowe; Ball; Gold, 1992), configurado nos espaços da SME/FME, na tentativa de fixar um único sentido sob o qual as políticas seriam atuadas (Ball; Maguire; Braun, 2021), conforme prescrito nos textos normativos orientados para as escolas da Rede.

Desconstruindo a lógica da representação – compreendida no movimento em que a vontade do representante “se movimenta em apenas uma direção” (Mouffe et al., 2016, p. 79), para representar a vontade do representado, Laclau, (2016 *apud* Mouffe et al., 2016) propõe pensar que isso acontece porque o representado se encontra ausente do lugar da negociação onde a decisão precisará ser tomada. Desta forma, a identidade do representado deve ser suplementada pelo representante, fazendo uso, para isso, de uma linguagem e de uma vontade (decisão) política representativas do representado. Todavia, “[...] a representação tem sempre acompanhada de si o sentido da contingência e precariedade” (Mendonça, 2007, p. 6), de modo que não há previsibilidade de que um discurso seja capaz de assumir a representação de outros discursos. Operando com essas perspectivas, Laclau (2016) sinaliza, com base em Kierkegaard, que “o instante da decisão é uma loucura” (Mouffe et al, 2016, p. 85), um ponto cego na estrutura, ao que cabe, portanto, acrescentar e justificar que “[...] a decisão excede qualquer limite no interior de um programa calculável” (Mouffe et al, 2016, p. 86), logo, acontece em terreno considerado *indecível*, ou seja, um terreno no qual impera a incerteza com relação a qual seria a melhor decisão, tal qual sinaliza Derrida (2016 *apud* Mouffe et al, 2016)

O indecível não é meramente a oscilação ou a tensão entre duas decisões, é a experiência daquilo que, embora heterogêneo, estranho à ordem do calculável e da regra, está ainda obrigado – é de obrigação que devemos falar – a entregar-se à decisão impossível, enquanto leva em conta a lei e as regras. Uma decisão que não passe pela prova do indecível não seria uma decisão livre, seria somente a aplicação programável ou o desdobramento de um processo incalculável (Mouffe *et al*, 2016, p. 86)

Entendo, com isso, que nomear as ações pretendidas pela política curricular como *reforço escolar* não era algo nem simples nem fácil dada a pluralidade de demandas que tal nome poderia aglutinar em torno de si, as quais incessantemente emergiam em meio à lutas por significação nas políticas. Partindo dessas premissas, passo a compreender a partir de Lopes (2013), que os *significantes vazios*, ao incorporarem significados variados dentro da política curricular, atuam simultaneamente cancelando provisoriamente as diferenças em nome de um sentido universal hegemonizado.

Considero, portanto, que a nomeação para a ação pretendida pela política curricular de Niterói, representada pelo significante vazio *reforço escolar* surgia como “emblema/rótulo” para o ponto nodal discursivo que provisoriamente se hegemonizava, e em torno do qual diferentes demandas sociais/particulares, com sentidos diferentes (das escolas, nas escolas e para as escolas), poderiam se articular na tentativa de “combater” um “inimigo comum” – a qualidade ausente dos processos educativos que ora se encontrava inscrita como exterior antagônico. Tais sentidos têm sido explicitados por Lopes (2018), com referência aos estudos de Ernesto Laclau, inferindo que,

[...] significantes vazios expressam a necessidade de nomear um objeto ou fenômeno ao mesmo tempo necessário à luta política e impossível de ser constituído plenamente. Para que uma sociedade, por exemplo, se identifique com a luta pela qualidade da educação e pela justiça social, os limites da objetividade dessa qualidade devem ser borrados ou imprecisos. Caso assim não o seja, o envolvimento em sua defesa não será tão amplo. Esse ato de nomear limita a lógica da diferença e produz uma estabilidade na significação necessária aos acordos sociais, à ilusão de que uma totalidade foi alcançada (Lopes, 2018, p. 141)

Argumento, amparada por Lopes (2018), que dentro desta concepção de política orientada para o *reforço*, enquanto o ato de nomear possibilitava certo sentido de estabilidade/fechamento para a significação – ainda que sob a ilusão de uma totalidade (consenso) alcançada/o –, os limites da objetividade para a *qualidade*, que serviria para suplementar sua ausência, se encontravam “borrados”, ou sob rasura, sendo uma condição considerada produtiva e, ao mesmo tempo, necessária, visto que com isso expandia-se o processo de identificação com a luta proposta.

Entendo que tais reflexões são importantes nas minhas investigações, pois favorecem compreender que os sentidos contextuais e relacionais do significante *reforço* com seu exterior constitutivo – a “qualidade ausente” dos processos educativos dos estudantes –, mantinha adiada a finalização do processo de significar. Desta forma, distintas significações para a política curricular poderiam continuar sendo produzidas no contexto da prática, representativas de outras tantas articulações discursivas presentes na/pela produção de demandas para os anos iniciais do ensino fundamental. Isso porque “o caráter discursivo de uma articulação implica não se ter controle nem consciência de todos os possíveis efeitos e significações que uma dada articulação produz (Lopes, 2019, p. 9). Assim, elenco precariamente, sem a intenção de capturar todas as interpretações possíveis, que para um mesmo significante poderiam se articular demandas locais/diferenciais (ou da ordem dos desejos) não só as relacionadas ao ensino priorizado em áreas de conhecimento específicas (língua materna e matemática), mas também demandas por consolidação dos processos de alfabetização dos alunos do ensino fundamental, por melhorias do desempenho destes mesmos estudantes nas avaliações externas, ou ainda pela contratação de mais profissionais para as escolas, entre outras, que provisoriamente se aglutinavam por meio do ponto nodal representado pelo significante *reforço escolar*. Ressalto, contudo, que tais pressupostos analíticos, que se articulam com as ideias que tenho desenvolvido nesta tese, não foram apreendidos em um momento estanque, mas foram pouco a pouco sendo constituídos à medida que atuava em espaços de formação continuada cedidos pela SME/FME, no qual diferentes sentidos eram compartilhados com/pelos atores políticos que desenvolviam ações de reforço na rede a partir do ano de 2015.

Considerando que toda significação é provisória, precária e contingente, e que a produção de sentidos em torno de um significante é constituída na luta por significação das políticas, conforme tem sinalizado Dias (2021), argumento que o reforço escolar foi continuamente ganhando outros sentidos e perdendo seu suposto conteúdo particular, uma vez seus sentidos também puderam ser preenchidos por reivindicações e lutas discursivas particulares articuladas nas políticas curriculares e de formação continuada docente. Desse modo, o significante “reforço escolar”, pela sua vacuidade e imprecisão, abria espaço para o estabelecimento de cadeias de equivalência com outras demandas articuladas no jogo político, entre elas: *demandas próprias da educação básica; demandas por desempenho nas avaliações internas/externas; e demandas pela consolidação de processos de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais*. O que, de certa forma, corresponde parcialmente aos sentidos investigados pela questão: *Que sentidos de demandas por reforço escolar vêm sendo articulados e hegemonizados nos discursos da política curricular local?*

Destaco que tais demandas já foram brevemente sinalizadas anteriormente, mas agora buscarei problematizá-las nas seções que se seguem, tendo como foco principal as relações forjadas entre os diferentes contextos de produção das políticas.

3.2 O reforço escolar e sua correspondência com as demandas da educação básica

Argumento, nesta seção, que demandas por reforço escolar, conforme proposto pela política curricular de Niterói, se encontravam, em parte, justificadas pela sua relação com as demandas próprias oriundas dos processos ensino/aprendizagem presentes na escola básica, segundo pressupostos normativos e orientadores que tangenciavam processos de regulamentação/regulação dos estabelecimentos escolares em rede nacional.

Dentro deste escopo de análise, focalizo, prioritariamente, mas não unicamente, alguns excertos da LDB 9394/96, assim como de outros textos políticos produzidos pelos contextos de influência e de produção de textos, abordados sob esta nomenclatura contextual a partir dos estudos de Stephen Ball e colaboradores (1992; 2006).

Início essa problematização identificando, a partir da revisitação e leitura da LDB 9394/96, no que consta em seu artigo 12, inciso V, e do artigo 13, inciso III, o princípio que se refere ao compromisso das escolas e de seus profissionais com a aprendizagem de seus alunos.

Neste sentido, a Lei recomenda, desde que em concordância com o princípio de autonomia das escolas, que as unidades escolares devam “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (inciso V do art. 12); e que os docentes que devam “zelar pela aprendizagem dos alunos” (inciso III do art. 13), estabelecendo, dessa forma, estratégias de recuperação dos alunos com menor rendimento.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

III – zelar pela aprendizagem dos alunos; (Brasil, 1996, *online*, grifo do autor)

Comparativamente, e tendo ciência de que os textos produzidos no contexto de influência sofrem tradução no contexto de produção de textos (Ball; Maguire; Braun, 2021), considero que os discursos que sugeriam intervenções nos processos educativos dos alunos, segundo a LDB, se assemelhavam, em suas concepções e demandas, com o teor discursivo dos textos normativos produzidos no âmbito da SME/FME, particularmente pelo modo como

prescreviam a necessidade de prover ações/meios/estratégias de recuperação para “alunos de menor rendimento”.

Cabe salientar que, com exceção do princípio de autonomia dos estabelecimentos de ensino, o qual possibilitava a interpretação de que a escola poderia escolher voluntariamente “o que fazer”, o modo como eram significadas as ações que visavam a “recuperação dos alunos de menor rendimento”, se assemelhavam com as proposições do Programa de Consolidação das Aprendizagens instituído pela Rede Municipal de Niterói, cujo objetivo era elaborar estratégias de ensino capazes de “equacionar” as consideradas “dificuldades de aprendizagem” dos alunos, apuradas após diagnósticos realizados, sobretudo, para anos de escolaridade em que havia maior índice de retenção. Tais estratégias tinham por finalidade garantir o aproveitamento e a permanência dos alunos na escola, pois que se configurava, pelo menos, por tentativas de “evitar” situações tão temidas de evasão e repetência, constituintes do que na literatura sobre a escola tem se considerado como “fracasso escolar”. Cumpre destacar que, embora as situações consideradas de “fracasso escolar” não seja objeto de estudo no bojo desta tese, de fato a retórica em torno do reforço escolar faz algum tipo de alusão aos sentidos considerados nas situações de fracasso, de modo que em alguns momentos dessa discussão, as questões levantadas encontrarão ressonância em ambos os objetos.

Nos limites da discussão que venho propondo, destaco que as ações para *reforço escolar* estavam previstas conforme escopo do *Programa de Consolidação das Aprendizagens* (PCA), instituído na Rede pela Portaria FME 126/14, tendo por objetivo propor estratégias de ensino com foco nos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, sobretudo nos anos de escolaridade em que havia maior índice de retenção (3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental).

Art. 5º O Programa de Consolidação das Aprendizagens no Ensino Fundamental (PCA) tem como escopo propor estratégias de ensino com foco nos alunos com dificuldade de aprendizagem, sobretudo nos anos de escolaridade em que há maior índice de retenção, buscando garantir a permanência com aproveitamento de todos os educandos no processo de escolarização (NITERÓI, 2014).

Constava ainda no art. 18 desta mesma Portaria que “os programas ora criados [seriam] regulamentados por atos específicos [...]”. Regulamentação que, para alguns programas, acabou não acontecendo. Tanto o Projeto de Reforço Escolar quanto o Programa de Aceleração das Aprendizagens faziam parte das estratégias previstas no Projeto de Consolidação das Aprendizagens da Rede, o qual orientava ações a serem desenvolvidas para todos os ciclos de aprendizagem e não somente para anos iniciais do ensino fundamental, que atendem alunos entre o 1º e 2º Ciclos de ensino. Ambas as políticas se encontravam ancoradas pela

fundamentação expressa pela Portaria 087/2011, Capítulo I, Artigo 11, a qual considerava que “o aluno poderá passar por processos de Reagrupamento, a ser organizado e realizado pelos Professores dos Grupos de Referência, com a finalidade de promover ações pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo”, e se articulavam com as resoluções no mesmo documento, Capítulo III, Artigo 31, que previa a *“recuperação paralela ao longo de cada ciclo”*. As disposições que correspondiam especificamente ao Programa de Aceleração das Aprendizagens encontravam-se dispostas no artigo 33 do mesmo capítulo, sinalizando para os alunos do Ensino Fundamental Regular,

[...] que no início de cada período letivo quem estiver em distorção idade/ciclo, de acordo com as idades expressas no artigo 4º, passarão por processo de reagrupamento e otimização da aprendizagem, que será objeto de Portaria específica, que fixará normas e diretrizes para organização do Projeto (Portaria FME, 2011, p. 10).

Essas considerações da Portaria que regulamentava as ações educativas orientadas para “reforço escolar” e “Aceleração das aprendizagens” também encontravam-se em concordância com a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Brasil, 1996), que em seu Capítulo II, Artigo 24, inciso V, alíneas ‘b’ e ‘e’ o qual previa que haveria “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”, e “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar” (Brasil, 1996). Com base nos sentidos articulados pelo texto normativo, cabe aqui problematizar distinções importantes entre significados para “atraso escolar” e “estudos de recuperação” explicitados na LDB 9394/96. Segundo o que preconiza a Lei, é direito dos estudantes que não conseguiram aprender com os métodos adotados pela escola, considerando um período pré-determinado de tempo, terem uma nova oportunidade de aprender o “conteúdo” escolar. No Brasil, o aluno que inicia o ensino fundamental aos 6 anos de idade, deve completar essa etapa de ensino aos 14 anos, devendo, após essa etapa, ingressar no ensino médio aos 15 anos, concluindo aos 17 anos. Caso o aluno apresente dois ou mais anos de diferença de idade segundo a série/ano de escolaridade que deveria estar cursando, será considerado em “atraso escolar” com indicação de inserção em programas de aceleração de estudos. Infiro, porém, que situações individuais/familiares/socioeconômicas que acarretem demora na matrícula, também podem ser consideradas entre as possíveis causas do “atraso escolar”, entre tantas outras

possíveis. O tratamento para tais situações de “atraso escolar” eram/continuam atendidas na Rede Municipal de Educação de Niterói pelo Programa de *Aceleração das Aprendizagens*²¹.

Entretanto, as situações em que se configurem indicação para “estudos de recuperação”, abrangiam outras ações, entre elas, considero, segundo intencionalidades em diferentes gestões, a *reorientação das aprendizagens* (FME/1999), os *reagrupamentos* (SME/FME Portaria 087/11 – Niterói, 2011) e o *reforço* (SME/FME 2015 – Niterói, 2015a). De acordo com o que preconiza a LDB, com adicionais esclarecimentos posteriores pelo CNE/CEB em *Notas sobre estudos de recuperação* (MINISTÉRIO..., 2013), a “obrigatoriedade de estudos de recuperação” difere da lei revogada 5692/71 (Brasil, 1971b), visto que determina que se realizem de “preferência paralelos ao período letivo” e destinados a estudantes com “baixo rendimento escolar” – diagnóstico/condição verificado/a pelos professores e gestores das escolas. Importante esclarecer que esta determinação pretende estimular a correção de desempenho dos estudantes enquanto o ano letivo se desenvolve, além de prever que a fixação de normas para estes “estudos de recuperação” ficará a critério, competência, autonomia e avaliação/reavaliação das unidades escolares segundo o que dispõe seus projetos político-pedagógicos (PPP) e regimentos. Com base nestas informações, considero que as proposições para o Reforço Escolar na referida rede se assemelhavam com os “estudos de recuperação” proposto pela LDB, porém distinguia-se pela incorporação de orientações uníssonas endereçadas a todas as escolas, referentes à organização do espaço-tempo escolar, critérios de avaliação e seleção, orientações e objetivos curriculares para atuação e formação docente, explicitadas nos documentos.

Contribuindo com as reflexões acerca de prescrições normativas pactuadas para combater a “repetência escolar” em consequência de um desempenho escolar considerado “inferior ao esperado” segundo práticas avaliativas, destaco que, semelhantes orientações também foram previstas pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007decreto) que dispunha sobre o Plano de Metas Compromisso *Todos pela Educação*. Implementado pela União Federal em regime de colaboração com estados e municípios, Distrito Federal e participação comunitária, visando promover mobilização social em prol da qualidade da educação básica, definia algumas diretrizes similares em seu Art. 2º, entre as quais destaco:

²¹ Tanto o Projeto de Reforço Escolar quanto o Programa de Aceleração das Aprendizagens faziam parte do bojo das ações desenvolvidas no *Programa de Consolidação das Aprendizagens (PCA)*. A proposta institucional para ambas as ações da política curricular local encontrava-se fundamentada nas resoluções expressas pela Portaria FME 087/2011.

IV- Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

VII-Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular. (Brasil, 2007decreto, *online*)

O Plano de Metas Compromisso *Todos pela Educação*²², orientado segundo as ideias do movimento em âmbito internacional, apresenta entre suas principais diretrizes: o foco na aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; o acompanhamento individual de cada aluno, mediante registro de sua frequência e do seu desempenho nas avaliações, as quais devem ser realizadas periodicamente; a divulgação na escola e na comunidade; os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB –, referido no artigo 3º. Nestes termos, o IDEB tanto servia para verificar o cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso, como para aferir a qualidade da educação básica. Também estava elencado como um dos critérios de prioridade de atendimento observados pela União, no que consiste à assistência técnica e financeira.

Argumento que analiso pressupostos e considerações constantes em leis, programas, projetos e planos que se orientam por uma pretensa busca pela “qualidade” na educação básica, para desvelar outros movimentos para além do local/municipal em torno de demandas por reforço escolar. Justifico que tais demandas se encontram, por vezes, diluídas nos discursos das políticas, que são endereçadas aos gestores e docentes das escolas, os quais, embora possuam relativa autonomia na condução e desenvolvimento do trabalho pedagógico, constantemente se encontram ausentes do processo de constituição das políticas e dos momentos da decisão. Essa marca da ausência no momento da decisão e, portanto, das articulações em torno dos textos normativos dos contextos de influência e de produção de textos, têm levado a entender (equivocadamente) que os atores das escolas, nas figuras de gestores, supervisores, coordenadores e docentes, se assemelham a práticos – “implementadores” de políticas –, tendo com isso suas identidades profissionais borradas. Cabe esclarecer que, nas concepções de produção de políticas de currículo às quais me filio, os atores das escolas participam do ciclo de políticas e, produzem, sim, influências nos contextos das práticas que produzirão demandas para os contextos de produção de textos e de influência.

²² O *Todos Pela Educação* é um movimento financiado por recursos privados. Conta com a participação do Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo, dentre outros.

3.3 Relação entre ações de reforço e a centralidade dos processos avaliativos na Rede Municipal de Niterói

Em geral, ações que visam propor reforço ou recuperação das aprendizagens dos estudantes surgem em decorrência da necessidade de enfrentamento a problemas históricos na educação brasileira, como, por exemplo, aquilo que é considerado “fraco desempenho” e/ou “baixos índices de proficiência”, “altos índices de retenção e evasão escolar”, entre outros tantos marcadores produzidos a partir, sobretudo, do levantamento e tratamento de dados estatísticos. Tais estatísticas, produzidas com o intuito de monitorar os processos educativos desenvolvidos pelas escolas, acabam fabricando quantitativamente discursos relativos a “problemas a serem resolvidos” (Popkewitz; Lindblad, 2016), possibilitando a criação de políticas, projetos e programas que tentarão reverter desvios sinalizados de acordo com interpretações de dados numéricos em determinado momento, cuja retórica cria “[...] um sistema de razões que simultaneamente exclui, em seu ímpeto de incluir” (Popkewitz, Lindblad, 2016, p. 729).

Com base nesse cenário entretecido por embates entre inclusão e exclusão nas políticas educativas, saliento que esferas municipais e estaduais têm buscado propor estratégias próprias de enfrentamento para solucionar os problemas, ou, quando muito, apenas demonstrar avanços/quedas nos indicadores cuja função é medir a qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino. Nesse sentido, me aproprio do que tem sinalizado Popkewitz (2001, p. 117), na compreensão de que, nas

[...] contribuições das estatísticas para a política e a ciência modernas, há um reconhecimento de que os números não são simples espelhos da realidade, mas refletem pressupostos e teorias sobre a natureza da sociedade. As estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de “ver” as possibilidades de ação, de inovação e até nossa “visão” de nós mesmos. São produtos de interesses sociais, políticos e econômicos, sensíveis às decisões metodológicas de organizações complexas com verbas limitadas.

Desta forma, as estatísticas acabam por adquirirem certa influência sobre a vida dos sujeitos, à medida que fabricam discursos em torno de uma “verdade” fundamentada por dados numéricos (Lindblad; Pettersson; Popkewitz, 2020; Lopes; Macedo, 2021), a qual será utilizada pelos governos na definição e justificação de ações e metas que orientarão os futuros rumos a serem seguidos. Servem, portanto, de referência constante em diagnósticos que desvelam problemas educacionais, além de possibilitar a projeção e monitoramento de estratégias que compõem os programas de reformas, buscando, com isso, assegurar uma pretensa “qualidade

da educação”, cujos sentidos continuam sendo permanentemente contestados sobre sua validade.

De acordo com as análises realizadas por Oliveira e Araujo (2005), as autoras problematizam os sentidos de qualidade atribuída à educação no cenário brasileiro a partir de três tipos correntes de fundamentação: a qualidade determinada pela relação entre a suficiência/insuficiência de oferta do ensino; a qualidade percebida pelas distorções do fluxo (idade X série; idade X ciclo) ao longo do ensino fundamental; e pelos resultados generalizados dos sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

O sentido de qualidade significado como melhores desempenhos nas avaliações em larga escala, resultantes de testes padronizados, é igualmente problematizado por Fernandes e Nazareth (2011). Segundo os autores, “[...] o excesso de importância que se atribui ao problema da má qualidade via resultados de exames, não permite brechas para discussões sobre o que se entende por escola de qualidade ou boa escola” (Fernandes; Nazareth, 2011, p. 64). Ao compreender a educação como prática social e a “qualidade” como termo polissêmico, torna-se inviável reduzir o sentido de “qualidade em educação” aos resultados de exames de proficiência em conhecimentos contingencialmente admitidos como prioritários.

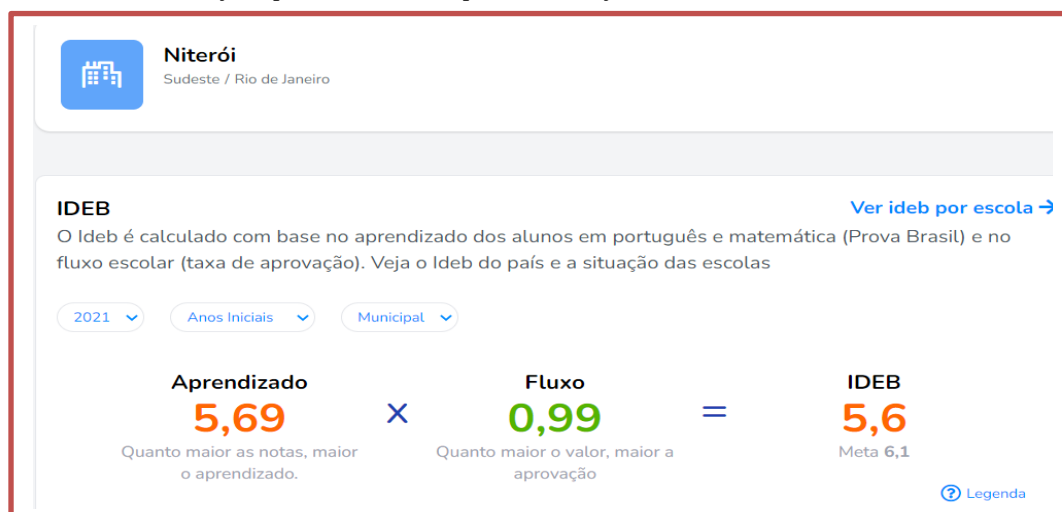
Entendo que, na rede estudada, a “qualidade ausente”, significada pelo não alcance de metas projetadas pelo IDEB, possibilitava que demandas por reforço se articulassem no jogo político com outras demandas educacionais, entre elas a demanda por melhores desempenhos/resultados dos alunos nas avaliações externas, sobretudo no período compreendido entre os anos de 2015 e 2019, embora tais sentidos não estivessem literalmente explicitados nos documentos e textos de divulgação das ações pretendidas pela política curricular. Desta forma, as demandas por melhores desempenhos nas avaliações externas eram compreendidas tanto como solicitações para melhorar o fluxo escolar dos alunos do ciclo (redução da retenção), quanto para melhorar as proficiências (aprendizagens) mensuradas pelos testes de Língua Portuguesa e Matemática – condições que quando atendidas pelas escolas da rede, significavam mobilidade no IDEB e possibilidade de alcance de metas pré-estabelecidas para esse índice.

Entre as informações que julgo importantes para as ideias que fui construindo e que proponho resgatar, atualizar e analisar, destaco que o Projeto de Reforço Escolar, tendo sido proposto pela política curricular municipal no ano de 2015, foi desenvolvido seguindo prescrições de um único documento elaborado no âmbito da SME/FME – ou seja, pelos profissionais e técnicos que atuavam no contexto de produção de textos da política. Reconheço que certa precariedade documental, que se estabeleceu sem um amplo diálogo com as unidades

escolares, poderia ser justificada, em parte, pela ausência de respaldo do texto normativo *Plano Municipal de Educação – PME* – (Niterói, 2016a), o qual nesta época se encontrava em atraso, na construção e aprovação, conforme prazos requeridos/exigidos no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) endereçado para todos os municípios e unidades da federação. Destaco que o PNE (Brasil, 2014), tendo sido homologado em 2014, em conformidade com o artigo 14 da Constituição Federal, representava uma lei ordinária para a educação, cuja duração seria de dez anos, ou seja, até o ano de 2024, servindo para o estabelecimento de diretrizes, metas e estratégias para o campo da educação em território nacional. Por sua relação com o segmento de ensino o qual eu atuava, destaquei entre as metas do PNE (Brasil, 2014), a meta 7 que previa demandas por melhorias na qualidade da educação, sendo esta garantida pela viabilidade do fluxo escolar (diminuição da retenção) e aumento aditivo e gradativo de proficiências mensuradas segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

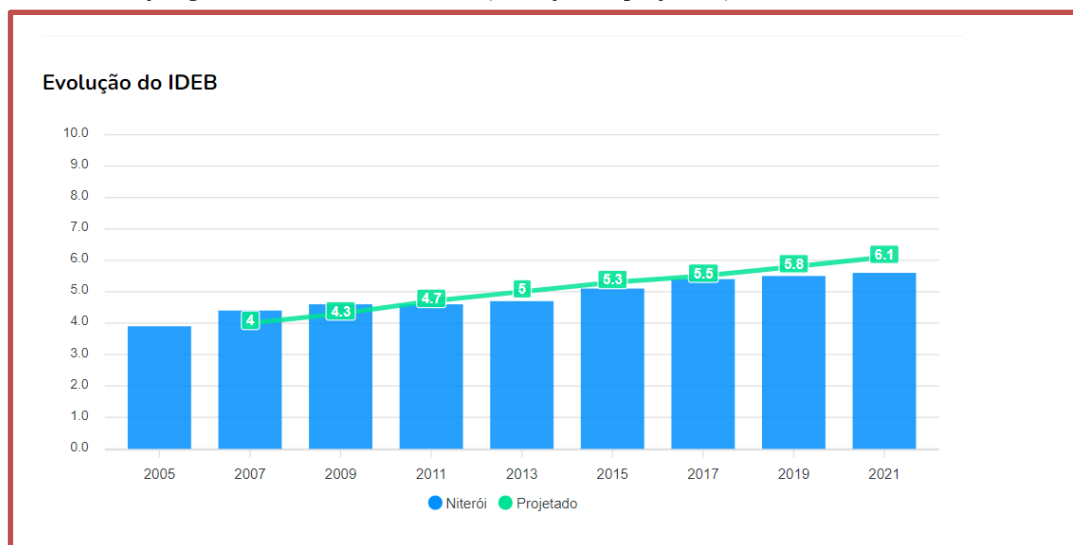
Posteriormente, o Plano Municipal de Educação de Niterói, Lei Municipal nº 3234, foi publicado em 04 de agosto de 2016, entretanto o texto deste documento não fazia referência às metas a serem alcançadas no IDEB, conforme explicitava a Meta 7 do PNE (Brasil, 2014). Como forma de acessar discursos cuja circulação/articulação naturalizava demandas por desempenho para as redes de ensino, apresento a seguir algumas imagens representativas de resultados que foram aferidos nas avaliações para os anos iniciais da rede municipal de Niterói, disponibilizadas pelo Portal Q-Edu. Esclareço que a escolha por este *site* se deve ao fato de ser um portal aberto e gratuito, o qual condensa dados educacionais, sobretudo estimativas de evolução do IDEB, sendo uma ferramenta de pesquisa de fácil acesso ao público e dirigida para diferentes esferas educativas: federal, estadual, municipal e local (por escola).

Figura 3 – Ideb atual alcançado pela Rede Municipal de Educação de Niterói



Fonte: QEDU, 2022.

Figura 4 – Evolução gráfica do IDEB de Niterói (alcançado e projetado)



FONTE: QEDU, 2022.

Os dados disponibilizados pelo portal têm como fonte de dados o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e a partir do recorte de imagem apresentado na Figura 4, era possível obter informações sobre o IDEB da cidade de Niterói. A Figura 4 demonstrava os índices apurados no período correspondente aos anos de 2005 a 2021, além de sua representação gráfica para a relação entre metas alcançadas X metas projetadas, bienalmente, para a Rede Municipal de Niterói. Destaco, a partir da leitura do texto referente ao PME (Niterói, 2016a) para o primeiro segmento do ensino fundamental, que tais informações e relações entre os índices alcançados e projetados não foram contempladas no texto, embora houvesse menção da aferição do IDEB sistematizada entre os diferentes segmentos educativos (anos iniciais, anos finais, EJA...), significadas nas demandas por qualidade nos processos ensino/aprendizagem.

Entretanto, cabe ressaltar que dados estatísticos referentes ao IDEB alcançado/projetado pela rede municipal de educação de Niterói já vinham sendo divulgados e utilizados pelo viés do discurso político com o objetivo de fundamentar estratégias de gestão municipal para a área da educação. Isso ocorria antes mesmo da homologação do PNE (Brasil, 2014) em 2016, e penso que representava um caminho encontrado pela gestão na tentativa de “evidenciar”, pela apuração dos índices, em que patamar de qualidade a educação se encontrava naquele momento, projetando desafios e metas anuais para alcançar em qual patamar se “queria chegar”. Saliento que realizo essa interpretação a partir da leitura do documento popularmente conhecido como

Niterói que queremos – NQQ – (Niterói, 2013). O Plano Estratégico *Niterói Que Queremos* (Niterói, 2013) é um plano da gestão municipal que projeta metas de desenvolvimento a longo prazo para a cidade de Niterói. Busca definir desafios e metas de qualidade a serem alcançadas em várias áreas de atuação da política pública municipal, entre elas a educação, monitorando e orientando investimentos. Desde o ano de 2013, este documento, em formato de mídia impressa e digital, intitulado Plano Estratégico 2033 – “*Niterói que queremos*” (Niterói, 2013), condensa dados e informações sobre diferentes áreas de atuação da gestão municipal, sendo disponibilizado para consulta pública. Penso que o NQQ (Niterói, 2013), embora seja um documento que expressa uma visão administrativa e performativa da realidade (porque mescla descrição e prescrição em diferentes momentos), se torna importante para pensar que a articulação de demandas por qualidade direcionada a diferentes esferas de atuação da política, incluída no “pacote” de metas e medidas gerencialistas (Ball, 2001; Freitas, 2012) à área da educação.

Os discursos articulados por esse documento me ajudam a problematizar dimensões performativas implícitas nas propostas curriculares e de avaliação na esfera municipal na qual atuo. Desta forma, infiro a observação de que, de fato, o alcance de metas e índices conforme constam em planos e textos políticos têm sido uma preocupação recorrente para as redes de ensino, independentemente de sua esfera de atuação: estadual ou municipal. São tensões que não se restringem às políticas nacionais, pois articulam-se a um movimento de ideias para o campo da educação, em diversos países da América Latina no contexto de reformas educacionais propostas a partir da década de 1990, estabelecidas por processos de “bricolagem”, “convergência ou empréstimos de políticas”, combinadas em diferentes esferas das políticas públicas – de globais a locais –, conforme suscitado por Ball (2001). Entretanto, este não pode ser considerado um movimento “simples” conforme acentua Ball (2001), por tratar-se de “[...] um processo de convergência das políticas educativas e de bem-estar social em países que têm histórias políticas de bem-estar social bastantes distintas” (Ball, 2001, p. 112), mas que sob um “novo paradigma de gestão pública”, baseado na cultura da performatividade (Lyotard, 1984 *apud* Ball, 2001), evoca políticas cujos princípios e mecanismos comuns têm sido combinados para alcançar resultados e efeitos semelhantes.

Ao analisar contextos nos quais opera a “cultura da performatividade”, Ball (2001) sinaliza que sistemas de avaliação têm sido colocados em prática na geração de indicadores de desempenho, que ao serem acessados, resultam em comparações e competições, inaugurando, assim, novas formas de organização do poder.

Conforme acentuado por Biesta (2012), o aumento da cultura da mensuração na educação tem provocado impactos profundos sobre a prática educacional, e nesse sentido argumenta que

[...] a questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos, ou conseguimos medir. A ascensão de uma cultura da performatividade na educação – uma cultura na qual meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade – tem sido um dos principais direcionadores de uma abordagem da mensuração em que a validade normativa vem sendo substituída pela validade técnica (Biesta, 2012, p. 812)

Segundo o autor, as pressões que os governos vêm exercendo sobre os sistemas educacionais e que se relacionam com o estabelecimento de currículos nacionais, com o monitoramento internacional do desempenho de estudantes, com a publicação de quadros classificatórios das escolas e de sistemas, têm se configurado como uma espécie de “atitude tecnológica” em relação à educação, que pode ser entendida como “[...] a ideia de que a educação é um meio ou um instrumento que pode ser usado para realizar certos objetivos predeterminados” (Biesta, 2021, p. 101). Dentro desse contexto, a avaliação tem assumido centralidade crescente como um mecanismo/dispositivo que viabiliza um sentido determinado de “qualidade” para os processos educativos e, simultaneamente, possibilita ao estado que se propõe auditor, regulador e avaliador das instituições de ensino (Ball, 2004; Lopes; Lopez, 2010), a regulação e o controle através do estabelecimento de metas e posterior cobrança de resultados.

Retomando ao contexto local, compreendo que embora se tenha conhecimento de que, historicamente, a prática da avaliação é relativamente antiga (Afonso, 2014), e que remonta à época dos exames praticados nas universidades desde a idade média, cumpre desvelar a excessiva centralidade assumida pela avaliação dos alunos, visto que se submetem a esta modalidade todas as outras formas de avaliação do contexto escolar, incluindo a avaliação do trabalho docente, conforme tem acentuado Dias (2016, 2021). Dentro dessa perspectiva de análise, penso que os discursos em torno das avaliações (quer diagnósticas, contínuas ou em larga escala) se encontravam “imbricados” com demandas por reforço durante toda a vigência das ações curriculares de reforço desenvolvidas pelas escolas que, em parte, significava “recuperar as aprendizagens” dos estudantes dos anos iniciais. Isso porque admitir a necessidade de reforço significava aderir à intenção em suplementar “falhas” no/do processo educativo desses estudantes, que assim foram identificados após passarem por processo avaliativo correspondente a uma etapa seletiva, conforme orientado no documento FME (2015).

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

Considerando o caráter indispensável da avaliação nos sistemas educativos para “[...] compreender e agir sobre uma grande variedade de problemas [...]” (Fernandes, 2013, p. 13), função quase sempre desempenhada pelos professores que acompanham os alunos, caberia, *a priori*, indagar sobre a prática da avaliação: o que avaliamos? para que avaliamos? por que avaliamos? ou ainda para quem avaliamos? Baseada nessas questões, Claudia Fernandes problematiza a prática da avaliação no cotidiano das escolas, que ao ser concebida como “guia” para a prática docente, tem dificultado outras possibilidades de atuação.

A crença de que, se não há prova, o aluno não estuda e, conseqüentemente, não aprende, está diretamente relacionada à crença de que se estuda para fazer prova. Essa lógica linear que habita nosso cotidiano e guia nossas ações dificulta outras possibilidades de atuação dos professores e professoras, alunos e alunas no espaço escolar. A compreensão de que a avaliação é um processo e não uma medida ou um produto ainda precisa ser construída. A ideia de avaliar para aprender ainda está em construção (Fernandes, 2014a, p. 1).

Penso que a avaliação praticada no cotidiano das escolas pode assumir diferentes funções em cada momento de desenvolvimento dos processos pedagógicos em sala de aula, entre eles a de diagnóstico. Contudo, tenho indagado de que forma esse recurso seria utilizado de modo a contribuir “para” a aprendizagem dos estudantes indicados para o reforço escolar?

Ao praticar a avaliação considerada “diagnóstica” selecionando “os alunos que sabiam, dos que ainda não sabiam” (Esteban, 2013), dentro de perspectivas que admitem um currículo fixo que possa ser testado, incorre-se numa prática que mais se aproxima dos exames. Os exames podem ser compreendidos por processos que

[...] atendem às exigências de natureza administrativa, servem para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual é o saber que o sujeito possui ou como estão interpretando as mensagens que recebe (Esteban, 2013, p. 100).

Dado que o instrumento para avaliar os alunos era sugerido pela instância administrativa, mas que conforme o documento, a função de corrigi-las e indicar alunos ficava sob responsabilidade do professor regente, infiro que estes diagnósticos poderiam se configurar em discursos carregados de julgamentos de valor. Conforme acentuado por Fernandes (2015),

[...] tradicionalmente, a escola brasileira está pautada por uma pedagogia fundamentada no acerto e erro, na aprovação ou na reprovação, portanto num conceito de avaliação que se norteia por valorizar aquilo que não se aprendeu, e não o que já foi aprendido ou está na iminência de acontecer (Fernandes, 2015, p. 4).

Ao buscar compreensão desse processo político a luz da perspectiva discursiva de análise, entendo que discursos significados como “julgamento de valor” articulavam distintas concepções e ideias sobre a qualidade dos processos educativos, nunca fixos ou cristalizados, mas que se projetavam sobre modos distintos de avaliar os alunos, bem como de atuarem em diferentes contextos escolares nos quais as ações de reforço incorporavam o sentido de suplementar processos de ensino/aprendizagens.

Conforme alerta Fernandes (2013), independente do avaliador, a avaliação da qualidade como produto de percepções dos intervenientes no processo

[...] será sempre uma construção feita por seres humanos e, por isso, estará sempre fortemente relacionada com a experiência pessoal de cada um. Logo, sabe-se que nem todos verão e/ou sentirão o que outros veem e/ou sentem e, por isso mesmo, a qualidade para uns não chega a revelar-se enquanto, para outros, é possível movimentá-la quer através do que parece ser bom, quer através do que parece não o ser (Fernandes, 2013, p. 19).

Além da avaliação diagnóstica, eram previstas outras avaliações (mensais, trimestrais, reavaliações após o conselho de classe...) no decorrer do desenvolvimento das ações de reforço, significando dizer que ocorreriam de forma “contínua”, após inserção dos estudantes nos grupos atendidos pelas ações de reforço.

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

Cabia, portanto, problematizar qual o sentido de qualidade se encontrava hegemonizado em cada uma dessas etapas avaliativas? Quem eram os avaliadores? Eram os mesmos para cada etapa? De que modo descreviam suas percepções acerca do que estavam avaliando, considerando que os alunos de reforço não possuíam um mesmo ponto de partida em seus processos de ensino/aprendizagem? Entendo que a problematização desses aspectos e indagações são importantes, porque me possibilitam compreender como as políticas de avaliação eram atuadas na rede estudada. Penso que, de algum modo, concepções particulares

sobre qualidade do ensino/aprendizagem dos estudantes se projetavam sobre diagnósticos, permanência ou saída de alunos dos grupos de reforço, ainda que, segundo prescrições do documento, as práticas avaliativas adquiriam diferentes funções e sentidos no decorrer do tempo em que os alunos participavam dessas ações suplementares ao processo educativo regular.

Contudo, saliento que os estudantes do reforço, além de serem submetidos aos processos avaliativos no tocante às dinâmicas do referido programa, também participavam das avaliações em larga escala, embora, segundo relato de professores que atuaram no reforço em 2015, essa dinâmica representava uma ação “contraditória” quando orientada para estudantes do reforço que não haviam ainda consolidado seu processo de alfabetização. Acentuo que a avaliação em larga escala diz respeito a uma avaliação aplicada aos alunos da escola, mas cuja elaboração ocorre fora dela, ou seja, por profissionais que não convivem cotidianamente com estes alunos.

No que tange às avaliações externas, relativas ao aprendizado dos alunos, Almerindo Afonso propõe discutir seu aspecto dominante “exagerado” no âmbito da educação **não superior**, fazendo a observação de que,

[...] os resultados mensuráveis que dela decorrem ditam, frequentemente, os parâmetros relativamente aos quais se referencia a avaliação dos professores, a avaliação das escolas e, até mesmo, de uma forma bastante arbitrária, a avaliação dos próprios sistemas educativos e das políticas educacionais (Afonso, 2014, p. 492).

As considerações do autor são importantes para pensar no tanto que as avaliações externas têm se colocado como “estruturantes e decisivas” no âmbito da educação básica, influenciando sistemas de ensino (em geral), e as unidades escolares (em particular) para buscarem contínuas estratégias pedagógicas como forma de adaptarem-se às novas configurações e prescrições propostas pelas políticas curriculares. Entretanto, cumpre questionar a validade e a “[...] utilização dos resultados das avaliações em larga escala e dos índices por elas criados como única fonte para a análise do trabalho desenvolvido pelas escolas”, conforme alerta (Dalben; Almeida; Freitas, 2013, p.1155), visto que se trata de uma amostra, não se configurando, portanto, na única fonte de verdade.

Na busca por melhorias significativas à qualidade efetiva da educação oferecida às classes populares, pouco tem se transformado, à medida que antigas práticas vêm sendo reproduzidas e cujos resultados já são conhecidos. A meu ver, tem sido práticas já fracassadas em suas intenções, uma vez que, conforme problematiza Esteban (2008 *apud* Fernandes, 2015, p. 121), “não é possível silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos em relação ao que entendemos sobre o que é qualidade na educação”.

Compreendo ser difícil contrariar a lógica mercadológica, geradora de competitividade, que se impõe nos rumos seguidos pela atual sociedade e pelas políticas educativas em geral. Entretanto, destaco que os discursos em torno da avaliação, associados aos discursos das políticas curriculares, têm exercido certa “pressão” sobre a atuação docente nos contextos escolares. Neste sentido, cumpre entender a avaliação “[...] como instrumento de análise curricular [que] efetiva-se como uma prática urgente na medida em que professores acabam por traduzir uma produção curricular tensionada em função do processo de avaliação” (Frangella; Mendes, 2018, p. 297). Essas considerações são importantes porque me ajudam a compreender os processos em torno da homogeneização curricular, inscritos em matrizes de referência/objetos de conhecimento, que correspondiam/correspondem aos conhecimentos privilegiados sobre os quais o desempenho dos alunos deverá ser avaliado e mensurado pelos exames externos.

Argumento que nas últimas décadas, temos observado um crescente investimento em ações e projetos desenvolvidos na referida rede para “reforçar” o aprendizado dos/as alunos/as, os quais têm sido fomentados, em parte, pela crescente adesão às prescrições curriculares das políticas educativas e das avaliações em larga escala. Neste sentido, os alunos que porventura, após uma avaliação diagnóstica inicial, fossem considerados com “lacunas em suas aprendizagens”, comumente eram indicados/selecionados para inserção em grupos que participariam de projetos e ações da política curricular local, de modo a promover (no mínimo espaço de tempo possível) um melhor desempenho nas avaliações formais da escola, e posteriormente também nas avaliações em larga escala, contribuindo, assim, para o alcance de metas e índices instituídos para as unidades escolares. Essa lógica tem sido reproduzida ano após ano, e tem provocado a mobilização de equipes e técnicos que integram a secretaria de educação, na proposição de ações pedagógicas e de formação docente com caráter “suplementar”, uma vez que se constituíam aditivamente, e não por exclusão, ao que já estava sendo desenvolvido pela atuação docente nas escolas.

Baseada nas considerações realizadas pelo trabalho de Lopes, Dias e Abreu (2011), compreendo também que, por si só, a presença do discurso em torno de consenso curricular que orientaria as práticas e a formação docente no âmbito do reforço escolar, plasmado pela priorização e desenvolvimento de áreas do conhecimento específicas, encontrava-se, a meu ver, também articulado com “[...] a defesa de uma avaliação centralizada desses mesmos conteúdos, como forma de garantir o que se [...] [supunha] ser a maior [...] [ou melhor] qualidade do ensino” (Lopes; Dias; Abreu, 2011, p. 40). Dentro dessa perspectiva de análise, fui agregando outras contribuições associadas às investigações e estudos de Maciel e Dias (2018), Frangella

e Mendes (2018), Ortigão e Pereira (2016) e Tura (2012), que em linhas gerais corroboram na discussão associada aos impactos/implicações/sentidos produzidos na disputa por consensos curriculares articulados à avaliação externa sobre a atuação e formação docente.

Como já sinalizado, de fato as ações de reforço poderiam se encontrar associadas/articuladas ao atendimento de demandas relacionadas ao “atraso escolar” e também ao desempenho dos alunos nas avaliações, mas não só a estas, porque a produção discursiva e de significação para o reforço não podiam ser estancadas, uma vez que resultantes dos processos de tradução em cada contexto.

3.4 A consolidação dos processos de alfabetização como demanda articulada no espaço/tempo do reforço escolar

*Eu dei uma atenção maior pro português do que a matemática, **porque eles não sabiam nem escrever, não sabiam ler...** então, eu dei um enfoque maior pro português, sinto que ficou faltando essa parte da matemática... (relato da professora 4 em entrevista no ano de 2015 – arquivo pessoal da autora, grifo meu)*

*Trabalho muito a leitura para poder dar a matemática, **porque se não souber ler, não vai saber matemática!** (relato da professora 22 em entrevista no ano de 2015 – arquivo pessoal da autora, grifo meu)*

[...] Na intenção de contribuir com o trabalho do professor, auxiliando aos alunos com dificuldades de aprendizagem, ampliaremos nosso atendimento ao 1º ciclo. Sendo assim, solicitamos atenção às orientações encaminhadas abaixo para que, em parceria, possamos organizar da melhor forma possível um trabalho pautado na qualidade:

*Reforço Escolar 2016: 1º Ciclo – 2º e 3º anos; 2º Ciclo – 4º e 5º anos (orientações do Ofício Circular FME 017/2016)

Ao buscar investigar sentidos atribuídos ao significante *reforço* em múltiplos contextos de produção de políticas curriculares na rede estudada, atentei também para seu sentido articulado a demandas por consolidação dos processos de alfabetização dos alunos nos anos iniciais. Os relatos das professoras identificadas por 4 e 22 em epígrafe, utilizados como empiria durante as investigações produzidas durante meu mestrado acadêmico, já sinalizavam a presença de articulações discursivas que traziam à emergência tais demandas por alfabetização. Desse modo, também considerei importante destacar algumas alterações prescritas para o reforço no ano subsequente através de excertos do Ofício circular FME 017/2016 que, endereçado às escolas, anunciava a “ampliação” das ações de reforço para o primeiro ciclo de ensino (considerado ciclo alfabetizador), revelando um possível deslocamento de sentidos da política a partir de significações articuladas no contexto das práticas, uma vez que no ano de

2015 só poderiam ser atendidos no reforço alunos matriculados nos 4^o e 5^o anos, correspondente ao 2º ciclo de ensino na rede.

Conforme tem acentuado Lopes (2019), demandas podem se hibridizar no movimento articulatório, isso porque

[...] no jogo entre equivalência e diferença, os deslizamentos de sentido, a possibilidade de livre fluxo do significante é incessante. Demandas contextuais se multiplicam e se diferenciam em articulações que ora se sobrepõem, ora se desenvolvem de forma paralela às outras [...] (Lopes, 2019, p. 10)

Como já tenho assinalado, outras demandas paralelas continuavam sendo discursivamente articuladas no jogo político, disputando hegemonização na política para que pudessem ser solucionadas.

Embora as problematizações e investigações em torno dos processos de alfabetização nos anos iniciais sejam relevantes, considero que estes não serão foco de discussões que pretendo aprofundar nesta tese por extrapolarem, em muito, seus limites. Contudo, ressalto que as orientações para o reforço na rede acabavam recebendo, de algum modo, influências discursivas ao se hibridizar com proposições advindas de outras políticas educativas direcionadas às escolas, entre elas as relativas ao atendimento de metas do PNE (Brasil, 2014) e as orientações do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) (Brasil, 2012), uma vez que a produção discursiva dessas políticas simultaneamente perpassava a prática curricular e pedagógica desenvolvida pelos professores que atuavam com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, saliento que o PNE (Brasil, 2014), através de sua meta 5, tinha como orientação “alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental”, pressuposto que se coadunava com objetivos explicitados pela política de formação continuada de professores PNAIC (Brasil, 2012).

Assinalo que o PNAIC tendo sido instituído pela Portaria MEC nº 867/2012 (Brasil, 2012) contou com a adesão de quase todos os municípios brasileiros. Oferecia formação de professores com a carga de 240 horas, distribuídas em 120 horas para Alfabetização em Linguagem no ano de 2013 acrescentadas de mais 120 horas em Alfabetização Matemática no ano de 2014.

Posteriormente, essa proposta foi ampliada até 2016. Segundo o Art. 5º da Portaria 867/2012 (Brasil, 2012), o programa tinha entre seus objetivos:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estivessem alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino fundamental; II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”; [entre outros] (Brasil, 2012)

Para alcançar esses objetivos, o PNAIC (Brasil, 2012) propôs promover uma ampla formação continuada de professores tendo como eixo integrador e estruturador a produção de ações, materiais, referências curriculares e pedagógicas que contribuíssem para a alfabetização na perspectiva do letramento. Por essas articulações, o PNAIC estabelecia uma relação literal entre “[...] a formação de um perfil docente alfabetizador definido a priori e a qualidade da educação significada como alfabetização na perspectiva do letramento das crianças até oito anos de idade [...]” (Figueiredo, 2020, p. 100).

Embora a fixação de um tempo marcado para término do processo alfabetizador (conforme preconizado pelo PNAIC) dentro da perspectiva da escola organizada em ciclos pudesse produzir paradoxos e sentidos ambíguos, conforme sinaliza (Frangella, 2016), penso que esta concepção ainda se encontrava muito presente nos discursos articulados pelos professores, de modo que continuavam emergindo e buscando estabilização dentro da política de reforço escolar significado, nestes termos, como espaço/tempo para recuperar habilidades de leitura e escrita não alcançadas no 1º ciclo do ensino fundamental, uma vez que podiam ser consideradas como pré-requisitos para aquisição dos demais conhecimentos.

Embora eu tenha abordado esses sentidos relativos a demandas por consolidação dos processos de alfabetização de forma sucinta nesta investigação, considero que se caracteriza como uma discussão sempre necessária, à medida que, como irei sinalizar mais adiante, ela sempre retorna como demanda para as políticas curriculares orientadas para os anos iniciais e até mesmo para os ciclos de ensino seguintes no contexto da educação de classes populares.

4 O REFORÇO ESCOLAR ATUADO NO CONTEXTO DA PRÁTICA APÓS RETORNO PRESENCIAL PÓS PANDÊMICO

No centro de atuação da política está a escola – mas a escola não é nem uma entidade simples nem coerente (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 213).

Na escrita deste capítulo busquei compreender como atores curriculistas têm atuado (ou atuam) no reforço escolar a partir de significações para esta política no contexto da prática, considerando, desta vez, o retorno presencial dos alunos às escolas no período pós-pandêmico.

Nesta investigação, o contexto da prática se encontra representado pelas dinâmicas educativas desenvolvidas por pedagogos/as que atuam nas unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói. Destaco que essa intenção se une ao objetivo de complementar/aprofundar problematizações acerca da disputa de sentidos que o significante “reforço” assumia em distintos contextos de produção de políticas curriculares, criando demandas que interpelavam sentidos antecipadamente articulados em textos normativos.

Conforme argumentado anteriormente no capítulo 2 desta tese, a Teoria da atuação (*theory of policy enactment*), abordada no livro *Como as escolas fazem as políticas* (Ball; Maguire; Braun, 2021), tem sido reconhecida como referencial teórico importante no sentido de orientar investigações no contexto das práticas, uma vez que possibilita complementar e ampliar a abordagem proposta pelo Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992). Conforme acentua Mainardes (2022), a teoria da atuação representa certo “esforço epistemológico” dos autores, no sentido de erradicar o “binário enganoso” (Ball, Maguire, Braun, 2021, p. 21), sob o qual se considerou alguma separação entre política e prática. Isso porque subteme que as práticas, por mais complexas que sejam, continuam relacionadas/associadas a políticas que foram desenvolvidas para as escolas, que por sua vez encontram-se envolvidas com “centenas de outras políticas em circulação” (p. 31).

Prefaciando a 2ª edição da obra *Como as escolas fazem as políticas*, Lopes e Macedo (2021) assinalam que a importância deste estudo reside no fato de que a atenção dos autores se concentra nas escolas como espaços/tempos nos quais as políticas estatais se hibridizam e assumem novas significações. Lopes e Macedo (2021) reforçam que, dessa vez, os autores “não partem de tais políticas para vê-las representadas na escola, mas partem da escola como ponto de articulação e negociação que reinstaura as políticas”. Dessa forma, os valores que fundamentam a análise nessa perspectiva teórica explicitam certo compromisso dos autores com estudos que partem do contexto das práticas (Lopes; Macedo, 2021), pela consideração de

que os sujeitos que ali atuam não são passivos, pois são capazes de resistir, de recriar, de interagir, de adaptar propostas políticas de formas variadas.

Isso implica dizer que, pela perspectiva da atuação (*enactment*), os atores envolvidos nos processos educativos (professores e demais profissionais das escolas) detém algum controle do processo, desconstruindo, portanto, a ideia de que são “meros” implementadores de políticas educativas/curriculares, pois “[...] não apenas recebem e implementam políticas, mas [ao contrário disso], assumem um papel ativo no processo de tradução das políticas, com a criação de estratégias, muitas vezes, mais ricas do que as propostas pela política oficial” (Mainardes, 2022, p. 23). Este último aspecto tem se constituído como um dos principais pressupostos defendidos pela teoria da atuação, uma vez que essa perspectiva teórica possibilita problematizar leituras e análises que tendem a supervalorizar a política em si e não levar em conta como os sujeitos que atuam nas escolas recebem e processam/materializam essas políticas, lançando mão de suas criações/adaptações para dar conta da viabilidade daquilo que está sendo proposto (e às vezes imposto), considerando suas realidades cotidianas, suas experiências em contextos situados. Logo, assumir essa perspectiva teórica implica admitir que Políticas Educacionais,

[...] oriundas de diversas esferas do poder público nacional e organismos internacionais, exigem, dos sujeitos escolares, grande capacidade de adaptação, criatividade e criticidade para orquestrar no cotidiano da escola, uma gama de normativas e orientações que são elaboradas, em grande medida, sem levar em consideração as características das instituições escolares e sem ouvir o que os sujeitos escolares têm a dizer sobre, como exemplo, o contexto escolar, as condições de trabalho e remuneração dos docentes, as condições de vida dos estudantes e familiares, etc. (Fávero *et al.*, 2022, p. 10).

Desse modo, políticas nacionais, ou mesmo globais, continuam/continuarão sendo reinterpretadas nas escolas, sendo negociadas com demandas locais. Logo, professores e demais profissionais envolvidos com os processos educativos no interior das escolas precisam ser considerados como “integrantes ativos” nos processos de produção das políticas educativas/curriculares, pois são possuidores de elementos potencialmente interessantes e que podem contribuir, de forma mais efetiva, com a elaboração/negociação das políticas no momento decisório. Possuem, por exemplo, elementos significativos que favorecem a construção de modelos e fichas avaliativas; elaboração e proposição de currículos; propostas e projetos; além de toda e qualquer decisão educacional e pedagógica que se relaciona com o contexto em que atuam. Entretanto, cabe lembrar que nem sempre esses atores são convocados no processo de produção (decisão) das políticas, e isso nos remete ao processo de distribuição

de poder: quando redes de ensino se propõem a chamar os profissionais que atuam nas escolas a contribuírem com propostas políticas, o poder se encontrará dividido/dissolvido através de disputas discursivas, e por esse viés de análise, o poder estará menos concentrado/determinado por sujeitos, grupos, equipes ou instituições. Dessa forma, será sempre produtivo mobilizar a participação de professores, escolas e sindicatos no processo de constituição das políticas, para que estas, de fato, sejam construídas de forma, pelo menos, mais participativa.

Comparando a perspectiva da Teoria da Atuação com outras propostas relacionadas ao Ciclo de Políticas, Mainardes (2022) realça que o modo como os autores abordam as questões políticas a partir da teoria da atuação se fundamenta numa perspectiva pluralista²³, com hegemonia da perspectiva pós-estruturalista, assumindo uma

[...] concepção bastante clara de que as políticas não são racionais ou estruturadas, mas repletas de contradições e incoerências, constituindo-se como retórica para a solução de problemas ou com a pretensão de atender demandas reais (Mainardes, 2022, p. 24).

Nesse sentido, concordo com Mainardes (2022), na percepção de que quando Ball Maguire e Braun (2021) propõem a análise a partir do contexto da prática, eles, de certa forma, já sugerem que as práticas se apresentam muito mais complexas que as políticas, pois essas estão sujeitas a processos de reinterpretação/recontextualização e adaptação nos contextos escolares. Desse modo, as escolas acabam sempre realizando aquilo que os autores irão chamar de “ajustes secundários”. Esses ajustamentos tornam-se necessários porque as políticas são elaboradas considerando um contexto “ideal” e as escolas precisam se adaptar para “dar conta” dessas políticas que foram pensadas fora delas, ou sem a participação desejável dos sujeitos que nela atuam (Ball; Mainardes, 2011). Nesse contexto admitido como “ideal” na produção de políticas, são consideradas, por exemplo, que todas as escolas possuem a infraestrutura requerida para materialização dessas políticas.

A consideração de que somente algumas escolas possuem esse contexto material/estrutural/relacional idealizado, corrobora para afirmar que as políticas nas escolas geralmente são trabalhadas de modos muito variados.

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta **variações enormes de contexto**,

²³ Utiliza vários autores: Mintron (1997); Spillane (2004); Taylor *et al* (1997); Rizvi e Lingard (2010); Levin (1998); Riseborough (1992); Bottery (2000); Lendvai e Stubbs (2006); entre outros, citados por Bell, Maguires e Braun (2021).

de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (Ball; Mainardes, 2011, p. 13, grifo meu)

Pela apreensão dessas ideias, que permanecem sendo abordadas na obra *Como as escolas fazem as políticas*, os autores destacam que é preciso “levar o contexto a sério” (Ball; Maguire; Braun, 2021), buscando compreender entrelaçamentos possíveis entre o contexto político local (como a política foi produzida e de como foi apresentada aos professores e demais profissionais que atuam na escola), somatizado ao contexto específico da gestão escolar – sempre imerso em meio a resistências, pressões e desafios –, além de toda a configuração social, econômica, cultural e política do país. De igual modo, não se pode esquecer de “levar em conta” distintos graus de autonomia que cada unidade escolar possui, tendo em vista que políticas atuais têm objetivado restringir a autonomia das escolas na elaboração de propostas pedagógicas pelo seu coletivo, sobretudo na atuação docente nas salas de aula.

Importa, portanto, reforçar que a perspectiva da atuação (*enactment*) contribui para desconstruir a ideia de que contextos escolares e não escolares tendem a ser homogêneos e uniformes, pois possibilita compreender cada contexto em seu “entrelaçamento de políticas, seus reforçamentos, suas contradições e suas ambiguidades” (Lopes, Macedo, 2021, p. 17), abrangendo dimensões políticas que vão do local ao global e vice-versa. Se torna, assim, um referencial importante, à medida que favorece “pensar a escola como esse lócus de produção de sentidos no meio de tantos discursos regulatórios [...], [sentidos esses] marcado[s] pela incessante significação da escola, do mundo e de si” (Lopes, Macedo, 2021, p.16).

4.1 A opção estratégica: em defesa das entrevistas-conversas na pesquisa pós-estruturalista

Somos o que conversamos, e é assim que a cultura e a história se encarnam em nosso presente.

Humberto Maturana (1989)

Como já sinalizado anteriormente, para a elaboração desta tese foi pensada uma proposta teórico-estratégica na qual busquei combinar as contribuições da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe com a Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun. A opção por essa associação teórica levou em conta algumas ideias que fui construindo ao longo da atual trajetória investigativa. Inicialmente, por assumir a compreensão de política curricular como produção discursiva e luta por significação (Lopes; Macedo, 2011a), implicando reconhecer

que os sentidos articulados em uma política são contingenciais e que o terreno de sua inscrição é marcado pela indecidibilidade.

Pensando dessa forma, busquei defender a proposição de “reforço escolar” (no sentido de retomada de processos educativos) como “demanda” política na/para a rede estudada, que se articulava discursivamente em distintos contextos, agregando sentidos acerca “do que as escolas precisavam fazer” para alcançarem “aquilo que deveriam ser”. Para essa perspectiva, optei orientar minhas investigações pelo arcabouço teórico-estratégico oportunizado pela Teoria do discurso (Laclau; Mouffe, 2015), explicitando categorias como demandas, articulação, hegemonia e significante vazio. Contudo, a partir das leituras que realizei dos estudos de Ball e colaboradoras, considerei que, as abordagens realizadas na Teoria da Atuação se aproximavam e dialogavam muito do que eu havia experienciado ao acompanhar a atuação de escolas e seus atores nos processos de implementação contestada para pôr em marcha o reforço escolar, segundo prescrições normativas em documentos produzidos pela instância administrativa SME/FME Niterói.

Para realizar essa “costura” teórica, assumindo perspectivas epistemologicamente distintas, ainda que inscritas em abordagens discursivas, me apropriei das contribuições e considerações de Lopes (2016) salientando que a Teoria da Atuação pode se beneficiar da compreensão de política como linguagem (ou prática discursiva) na luta por significação proposta pela TD, ao operar com a ideia de que discursos políticos não são homogêneos nem “possuem um centro fixo e estável de disseminação” (Lopes, 2016, p. 10).

A fecundidade da análise de Lopes (2016) se baseia pela/na consideração de que continua sendo um grande desafio para os elaboradores da perspectiva da atuação (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 10) “explicar simultaneamente as diferentes mudanças de sentido e a estabilidade de sentidos na política, uma articulada à outra e não como dois polos opostos²⁴”. Essa compreensão, conforme vem assinalando Lopes (2016), pode ser oportunizada pela TD de Laclau e Mouffe, ao operar com a ideia de que

Não há origem na política: um centro no governo, nos textos produzidos, nas orientações internacionais. Há atos de poder, em todos os contextos, tentando produzir um centro de significação e fechar a estrutura discursiva, mesmo que precária e contingencialmente (Lopes, 2016, p. 9).

Incorporando essa combinação teórica, infiro que minhas análises sobre o reforço escolar (como demanda e atuação política), nem de longe pretendem ser determinísticas, mas

²⁴ Um polo de regulação e outro de mudança.

penso que sinalizam uma possibilidade de investigar ações semelhantes da política curricular local por outros caminhos que buscam compreender a realidade que nos afeta e na qual estamos incluídos, pela pluralidade discursiva que se entrelaça e constitui o tecido social (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013).

Dito isso, reafirmo que o referencial teórico-estratégico combinado, assumido nesta investigação, tem me ajudado a compreender a emergência de diferentes sentidos para as ações de reforço escolar que, em disputa por hegemonia, foram sendo articulados em momentos distintos da atuação sobre essa política na rede estudada. A opção por este referencial também se alinha com o desejo de produzir um discurso investigativo diferenciado, porque distanciando da preocupação ou busca pela essência, origem ou natureza imanente da política nas produções discursivas, aliada ao reconhecimento de que a busca por uma “verdade” única e incontestável se inscreve sempre em horizonte irrealizável.

Tal intenção foi perseguida tanto na análise de documentos normativos, artefatos da política investigada, discursos da mídia a serviço da gestão municipal, quanto pela escuta de articulações discursivas produzidas por atores que, através da linguagem, expressavam suas demandas ao atuarem sobre essa política nas unidades escolares.

Sendo assim, num primeiro momento de análise e produção do texto desta tese, foram privilegiados, além dos dados produzidos pela observação, investigação e experiência profissional da pesquisadora, excertos de documentos normativos orientadores do Projeto de Reforço escolar proposto para as unidades escolares em diferentes anos letivos. Também foram incorporados nessa análise discursos políticos disponibilizados pelas mídias, vinculados à ideia de caracterizar/apoiar a gestão municipal e da educação, os quais reforçavam argumentos sobre a necessidade e positividade das ações de reforço escolar oferecida aos estudantes da rede municipal de educação de Niterói.

Destaco que, enquanto a produção discursiva em mídias e outros artefatos da política municipal na atual gestão tem se dado em movimento incessante, há escassez de documentos normativos, ou mesmo ausência destes em determinados períodos/momentos, os quais serviam/servem para orientar práticas curriculares no contexto das práticas.

Para um segundo momento, visando produzir dados que considero igualmente importantes para esta investigação, busquei acessar significações para o reforço escolar que se encontram em disputa no contexto das práticas. Para essa empreitada, propus analisar a produção discursiva articulada por atores curriculistas (porque também são produtores de políticas curriculares) das escolas, os quais atuam na função de *pedagogos/as*, cuja intencionalidade, significações e influências podem representar marcadores constitutivos de sua

atuação na articulação e orientação do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores nas escolas, considerando diferentes segmentos de ensino. De acordo com a Portaria FME 087/11, no seu Artigo 17:

Compete ao Pedagogo, ao Orientador Educacional e/ou ao Supervisor Educacional a articulação do trabalho pedagógico, favorecendo o estudo, **a organização e o acompanhamento sistemático da prática educativa intencional que se realiza na unidade.**

§ 1º: O Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional atuarão com foco no processo mais amplo de avaliação e planejamento da Unidade de Educação, bem como na articulação das Equipes dos Ciclos.

§ 2º: O Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional poderão atuar em mais de um Ciclo, com a responsabilidade de coordenar as seguintes ações: I - dinamização do Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE); II - dinamização do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI); 6 III - **organização do tempo e do espaço escolar**; IV - **definição de estratégias de atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos e de avaliação do processo, considerados os objetivos fixados**; V - **formação continuada para os profissionais da Unidade de Educação**; VI - **acompanhamento da vida escolar dos alunos**; VII – **construção do Plano de Ação anual da Unidade de Educação e do Plano de Trabalho de cada ciclo**; VIII – **construção e/ou reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação em consonância com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino.**

§ 3º: Deverá fazer parte da carga horária semanal do Pedagogo, do Orientador Educacional e/ou do Supervisor Educacional, prevista pela legislação em vigor, quatro horas de trabalho conjunto entre todos os membros da EAP, exceto na quarta-feira, para planejamento e avaliação da dinâmica organizacional da Unidade de Educação (Niterói, 2011, *online*, grifo meu).

Posteriormente, as funções de Supervisor Educacional e Orientador Educacional descritas pela Portaria 087/11 foram incorporadas aos Pedagogos/as atuantes nas escolas através do artigo 6º, parágrafo 12 da Lei 3067/2013, a qual instituía o novo Plano Unificado de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores da FME. Segundo esse documento “os cargos de Supervisor Educacional e de Orientador Educacional, quando vagos, serão automaticamente transformados em cargos de Pedagogo”. Considerando que desde essa época não houve mais concurso na rede de educação de Niterói para os cargos de Supervisor e Orientador Educacional, atualmente os Pedagogos têm agregado as duas funções, cujo trabalho desenvolvido tem sido de extrema importância no planejamento e articulação da proposta pedagógica, junto à gestão e aos docentes que atuam nas unidades escolares.

Pela ciência e observação de todas as atribuições desenvolvidas por estes profissionais nas escolas, os quais interpretam/traduzem os principais direcionamentos da política educacional/curricular, promovendo sua divulgação, orientações e diálogo coletivo entre seus pares nas escolas, entendo que se constituem como “peças-chaves” no processo de significação das políticas, uma vez que ao mesmo tempo que interpretam, significam e atuam sobre políticas

curriculares, exercem algum tipo de influência sobre a atividade docente a ser desenvolvida nos contextos escolares. Pela ciência e apreensão dessas informações acerca dos pedagogos e de suas funções nas unidades escolares, selecionei, inicialmente, 14 desses atores atuantes nas escolas da rede para participarem da minha pesquisa. Esse número foi pensado admitindo 2 profissionais em cada polo de atendimento educacional, desde que estivessem desenvolvendo acompanhamento junto aos docentes que atuavam com estudantes do 1º ao 5º ano de escolaridade, priorizando ações de consolidação dos processos de alfabetização/letramento em língua materna e matemática, concomitantes com ações de reforço escolar.

Atualmente, a rede de ensino de Niterói encontra-se subdividida em 7 *polos* de atendimento educacional, os quais podem ser entendidos como grupo de escolas que possuem certa proximidade local/geográfica – como mesmo bairro –, embora nem sempre esse seja um critério fixo, visto que às vezes há muitas escolas no mesmo bairro, sendo, pois, estas escolas – ainda que próximas –, agrupadas em polos diferentes de modo a manter um quantitativo de escolas mais ou menos equilibrado em cada polo. Em geral, cada polo possui cerca de 6 ou 7 escolas, divisão que acaba favorecendo o acompanhamento institucional do trabalho pedagógico e da gestão de unidades escolares.

Para esta investigação, ao considerar 2 pedagogos/as por polo, totalizei 14 atores selecionados para participar das entrevistas-conversas sobre o reforço escolar. Ao optar pela utilização da entrevista-conversa como instrumento metodológico na produção de dados, busquei algumas leituras que me informassem sobre as possibilidades desse instrumento nas pesquisas pós-críticas, não apenas por contestar a ideia de pesquisa validada por procedimentos de verificação direta, mas de compreender que nesse processo, “[...] escolhas metodológicas baseiam-se em propostas discursivas que devem ser reconhecidas e postas em jogo [...]” (Oliveira, 2018, p. 1). Neste movimento investigativo, encontrei alguns estudos que se aproximavam daquilo que eu havia pensado para esta tese, mesmo convivendo com a incerteza de que havia escolhido o melhor caminho.

No texto *A entrevista na Pesquisa em Educação – uma arena de significados* (Silveira, 2007), a autora assinala que a crítica orientada à entrevista enquanto instrumento largamente utilizado nas pesquisas em Ciências Humanas e, em especial, da Educação, esteve muitas vezes, vinculada ao sentido de “uma simples técnica a ser dominada, sem que se proceda a um exame radical dessa concepção e de suas implicações” (Silveira, 2007, p. 118). Desse modo, a partir do questionamento a uma concepção de linguagem representacional aliado aos interesses de algumas áreas da Linguística acerca de regras que presidem eventos discursivos específicos, empreendeu-se, na virada linguística das Ciências Humanas, um verdadeiro “ataque” ao papel

e ao *status* anteriormente reservado à entrevista na pesquisa (Silveira, 2007). Diante da insegurança sobre como se pode caracterizar este evento discursivo “entrevista” na pesquisa e sobre o que fazer com as falas e registros deixados por ela num horizonte em que verdades são tidas como discursivas, a autora propõe

[...] olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (Silveira, 2007, p. 118).

Outro aspecto interessante que me chama a atenção no estudo de Silveira (2007) refere-se a sua abordagem aos outros modos de realizar entrevistas, como, por exemplo, radiofônicas, televisivas e na imprensa escrita, as quais implicam certa “encenação” (do entrevistador e do entrevistado) pela presença de um interlocutor (público) que ambigualmente se encontra presente e ausente da entrevista. A autora, ao utilizar metáforas ilustrativas inerentes às entrevistas radiofônicas/televisivas frente as câmeras, aos microfones e aos diferentes cenários, me provocou a pensar no quanto de “[...] jogos de representações e imagens, negociações e disputas, escaramuças [conflitos] e retiradas estratégicas” (Silveira, 2007, p. 120), reunidas numa “encenação” não se encontravam igualmente presentes nas nossas entrevistas realizadas para uma pesquisa acadêmica; no meu caso, no encontro entre entrevistador e entrevistado ocorrido em meio ao conflituoso e imprevisível cotidiano das escolas.

De uma perspectiva à outra, Andrade (2021 *apud* Meyer; Paraiso, 2021), em seu texto *A pesquisa narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas* apresentou a entrevista narrativa como uma possibilidade de pesquisa ressignificada no campo de pesquisa pós-estruturalista. Em seus argumentos, assume pressupostos pós-estruturalistas ao entender que a produção do sujeito

[...] se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e governam, sendo a escola um desses locais da cultura no qual se produz e se nomeia o sujeito (jovem/velho, analfabeto/alfabetizado, normal/anormal, competente/fracassado, incluído/excluído, estudante regular/estudante EJA...), por meio da forma como organiza o espaço escolar, da seleção daquilo que conta como conteúdo válido ou não para ser ensinado, das relações que se estabelecem entre professores/as e alunos/as etc. (Andrade, 2021, p. 176)

Segundo a autora, esses aspectos contribuem para que a escola produza modos de narrar-se, de dizer de si a partir das experiências lá vividas. Neste caso, a entrevista compreendida como narrativa de si não permite aos sujeitos dizerem “uma” ou “a” verdade sobre coisas e fatos, mas por meio dela é possível reconstruir significações atribuídas ao já vivenciado, pois

falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos. Contudo, não se constituem

[...] dados prontos e acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa; documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural (Andrade, 2021, p. 178).

São dados que, somados às outras informações fundamentais acerca do vivido, adquirem centralidade, e que contribuem no momento da realização das interpretações. No estudo de Andrade (2021), a autora justifica que fazer uso da expressão “[...] dar voz aos entrevistados/as e apresentar as diferentes narrativas que conformam o material empírico [...]” (p. 182), possui uma implicação diferente daquela utilizada pelas teorias críticas, pois o objetivo da pesquisadora diz respeito à autoria dos atores, condição que corrobora para que sua fala se dilua no texto, minimizando, assim, a sua presença e dando espaço para outros e outras que só apareciam através dela.

Dito isso, justifico que na perspectiva pós-estruturalista a concepção assumida pelas entrevistas distingue-se de modos tradicionais com que habitualmente tem sido significada. Não é compreendida como mero instrumento de pesquisa, mas como um jogo de poder. Trata-se de um momento complexo, não se limitando a um mero encontro entre entrevistador e entrevistado, no qual um elaborou questões para que o outro se prontifique em respondê-las. As entrevistas mobilizam representações, significações, expectativas de ambos os participantes, se colocando como ato contínuo de interpretações em meio a tensões, negociações e resistências.

Na esteira de relações que são produzidas por esses encontros, estão envolvidas diferentes posições dos sujeitos, quer com relação à escola ou à sociedade, as significações e traduções daquilo que as várias vozes dizem da educação, da sociedade e das políticas, as concepções e crenças individuais tidas como verdades, além de expectativas outras que no momento da entrevista são postas em interação. Partindo desses pressupostos, defendo que esta pesquisa se desenvolve pela articulação entre o referencial teórico-estratégico eleito, a construção do objeto de pesquisa e a análise de dados produzidos na empiria de campo, conforme tem pontuado Duarte (2004) em suas pesquisas.

4.2 Descrição de principais dinâmicas contextuais das escolas investigadas neste percurso

Cumpra antecipadamente esclarecer que a seleção das unidades escolares envolvidas nesta investigação (instituições participantes), bem como dos profissionais que nela atuam (agentes participantes), não se deu por nenhum critério específico relacionado ao desempenho de seus estudantes, tampouco pelo critério de localização geográfica privilegiada (ou não) dentro da rede estudada. As 14 unidades escolares foram selecionadas por já serem conhecidas ou possuírem alguma aproximação decorrente de relações de trabalho com a pesquisadora, quando esta atuava na secretaria de educação, junto à equipe que acompanhava o trabalho pedagógico de escolas que ofereciam atendimento aos estudantes do 1º e 2º ciclos de ensino. Em uma descrição simples, trata-se de unidades escolares da rede municipal de ensino de Niterói que oferecem vagas para alunos/as do 1º ao 5º ano de escolaridade, nas quais foram desenvolvidas ações de reforço escolar, mediante aceite e adesão da gestão a essa proposta²⁵ veiculada por documentos circulantes na rede estudada, a partir do ano de 2015.

Neste movimento, foram selecionadas e identificadas numericamente para esta pesquisa, escolas cujos pedagogos aceitaram participar das entrevistas-conversas, as quais localizo a seguir, segundo a atual distribuição por Polos admitida na rede municipal de ensino em Niterói.

- 1) **Polo 1** – escolas nomeadas por **E5 e E10**;
- 2) **Polo 2** – escolas nomeadas por **E3 e E1**;
- 3) **Polo 3** – escolas nomeadas por **E2 e E14**;
- 4) **Polo 4** – escolas nomeadas por **E12 e E8**;
- 5) **Polo 5** – escolas nomeadas por **E7 e E6**;
- 6) **Polo 6** – escolas nomeadas por **E11 e E13**;
- 7) **Polo 7** – escolas **E9 e E4**.

Cabe salientar que as siglas alfanuméricas (**E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14**) utilizadas para identificação das unidades escolares, constarão nos dados produzidos.

²⁵ Sinalizo que nem todas as escolas aderiram à proposta de reforço escolar no ano de 2015, porém não deixaram de ser questionadas pela instância administrativa quanto a essa decisão e/ou se havia, porventura, outra proposta instituída em desenvolvimento na unidade que pudesse sanar as consideradas “lacunas” nas aprendizagens de seus estudantes.

Considerando, conforme pontua Ball, Maguire e Braun (2021), que políticas são colocadas em ação em relação a determinados problemas com condições materiais e recursos variados, a análise de atuações das políticas precisará considerar que, “[...] mesmo em escolas superficialmente ‘semelhantes’ [...], nuances do contexto local podem cumulativamente fazer uma diferença considerável para os processos escolares e realização do aluno” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 48). Neste caso, como forma de organização e criação de uma espécie de panorama contextual, os autores sugerem agrupar alguns dados para explorar essas dinâmicas contextuais.

Seguindo a sugestão dos autores, para essa investigação pensei na elaboração de um quadro síntese elencando/pontuando alguns dados produzidos na minha empiria, relativos ao que Ball, Maguire e Braun (2021) denominaram de *contextos situados*, *culturas profissionais*, *contextos materiais* e *contextos externos*, sistematizando, através dessa organização, dimensões contextuais da atuação da política. Para as escolas investigadas, considerei a possibilidade de sobreposição e interrelação entre tais dimensões, ou seja, dados cuja significação provisória possibilitaria que eles fossem sistematizados em mais de uma dimensão. Ainda assim, com base nessa proposta, construí o quadro a seguir, a partir de dados que fui produzindo durante a empiria proposta, no qual sintetizo algumas características contextuais acessadas por informações das escolas (algumas de domínio público nas redes sociais), e relativas às regularidades discursivas (recorrência de uma mesma informação/relato) observadas durante as entrevistas-conversas com atores curriculistas no contexto das práticas, objetivando me aproximar das sistematizações sugeridas por Ball e colaboradoras.

Quadro 7 – Síntese dos contextos situados selecionados para a realização da pesquisa de campo

Síntese da análise de dimensões contextuais acessadas durante as entrevistas-conversas com relação aos contextos situados das unidades escolares no município de Niterói / RJ		
Bairro	Nome	Atendimento
Icaraí	E.M. Julia Cortinez	Atende estudantes do 1º e 2º Ciclos;
São Domingos	E.M. Anísio Teixeira	Atende estudantes em horário integral do 1º e 2º Ciclos;
Pendotiba	E.M. Diógenes Ribeiro de Mendonça	Atende estudantes em horário integral do 1º e 2º Ciclos;
Ititioca	E.M. Vila Costa Monteiro	Atende estudantes da Educação Infantil, 1º e 2º Ciclos;
Badu	E.M. Horácio Pacheco	Atende estudantes do 1º e 2º Ciclos;
Jacaré	E.M. Eulália da Silveira Bragança	Atende estudantes do 1º e 2º Ciclos;
Bairro de Fátima	E.M. Santos Dumont	Atende estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º Ciclos;
Fonseca	E.M. Dom José Pereira Alves	Atende estudantes em horário integral do 1º e 2º Ciclos;
Fonseca	E.M. Jacinta Medela	Atende estudantes (parcial) do 1º e 2º Ciclos;
Fonseca	E.M. Paulo Freire	Atende estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º Ciclos;
Engenhoca	E.M. Maria Felisberta Baptista da Trindade	Atende estudantes em horário integral do 1º e 2º Ciclos;
Engenhoca	E.M. Adelino Magalhães	Atende estudantes (parcial) da Educação Infantil do 1º e 2º Ciclos;
São Francisco	E.M. Maria Ângela Moreira Pinto	Atende estudantes do 1º e 2º Ciclos;
São Francisco	E.M. Helena Antipoff	Atende estudantes do 1º e 2º Ciclos e EJA.

*Das três escolas que oferecem 1º e 2º Ciclos em horário integral, duas delas migraram recentemente do horário parcial para o integral, ocasionando redução na oferta de matrículas (vagas) para a localidade.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 8 – Síntese das culturas profissionais acessadas durante as entrevistas-conversas

Síntese da análise de dimensões contextuais acessadas durante as entrevistas-conversas com relação as culturas profissionais das unidades escolares no município de Niterói / RJ
Algumas das principais questões suscitadas pelos/as pedagogos/as
1) Inadequação, distância e desconexão do referencial curricular da rede com relação a realidade local, principalmente no período pós pandemia; a proposta para o reforço precisa partir da própria unidade; elaboração de materiais próprios da unidade: modelos avaliativos; cartilhas de construção coletiva;
2) Questionamento sobre a validade e legitimidade do reforço escolar como proposta para promover melhorias nas aprendizagens dos alunos/as; pensar o reforço como “exceção” e não como “regra” para uma suposta “falha” dos processos educativos dos alunos;
3) O reforço precisa ocorrer desde o início do ano letivo e que sua oferta seja contínua e constante;
4) A necessidade de organizar a escola/salas de aula contando com o apoio permanente de um outro docente para os anos iniciais; promover parcerias (bidocência) avaliativas, formativas e práticas entre o docente e o professor do reforço; a preocupação com a provisoriidade do reforço e ausência de uma referência profissional que responda sobre o processo de ensino/aprendizagem do aluno;
5) Adequação da formação continuada dos profissionais de reforço de acordo com as proposições da rede; professores especialistas em alfabetização; a formação e a seleção de profissionais para o reforço ocorrem de forma aleatória e não atende as necessidades das escolas e dos alunos; Valorização e reconhecimento dos professores que atuam nas escolas, tanto financeiramente, quanto academicamente;
6) O reforço precisava ser no contraturno;
7) A escola “para todos” precisa ser compreendida como aquela que acolhe as diferenças, inclusive aqueles que não aprendem num ritmo ou período considerado “ideal” ou “padrão”; a escola vive um dilema entre aquilo que se espera da escola e aquilo que a escola é.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 9 – Síntese dos contextos materiais acessados durante as entrevistas-conversas

Síntese da análise de dimensões contextuais acessadas durante as entrevistas-conversas com relação aos contextos materiais das unidades escolares no município de Niterói / RJ
Limitações relativas as condições objetivas para o desenvolvimento do reforço
1) Ausência de profissional na U.E para realizar o reforço escolar; situação ocasionada pela quantidade insuficiente de professores para atenderem a demandas da rede, inclusive para atuar nas turmas regulares; professor de reforço escolhido aleatoriamente; desenvolvimento do trabalho de reforço com professores readaptados, muitas vezes sem perfil para atuar com os alunos;
2) O número de alunos encaminhados para o reforço é superior a capacidade de atendimento de um único profissional; as vagas são limitadas e as dificuldades são muitas; falta de recurso humano e material para atuar no contraturno;
3) Ausência de investimentos na infraestrutura das escolas para atender ao reforço escolar; espaços inapropriados ou improvisados para o reforço escolar;
4) Algumas escolas estão localizadas em áreas de risco, o que diminui o interesse dos professores de atuarem na localidade. Em sua grande maioria, os estudantes destas comunidades são pertencentes a famílias com pouco acesso aos bens chamados culturais e outros espaços educativos;
5) Muitos alunos com problemas de baixa autoestima e filhos de usuários de drogas; crianças pouco assistidas e que não conseguem dar prosseguimento aos encaminhamentos indicados pela escola como médicos, psicólogos, fonoaudiólogos;
6) O pedagogo possui uma demanda muito grande de trabalho, ficando sem tempo para atender um número elevado de turmas com qualidade. Em geral desempenha a dupla função de OE e OP na mesma unidade escolar.

Fonte: A autora, 2024.

Quadro 10 – Síntese dos contextos externos acessados durante as entrevistas-conversas

Síntese da análise de dimensões contextuais acessadas durante as entrevistas-conversas com relação aos contextos externos das unidades escolares no município de Niterói / RJ
Pressões e expectativas do contexto político mais amplo
1) Ações de reforço prescritas e em formato uniforme para as unidades escolares causam resistências no corpo docente;
2) O reforço compreendido como suplemento para aumentar a performatividade da escola e da rede no cumprimento de metas;
3) O reforço orientado para questões consideradas graves nos processos de alfabetização dos alunos no período pós pandêmico, vinculado a promessa de que o reforço supostamente ajudaria aos alunos com defasagens na consolidação das aprendizagens, sobretudo no pós pandemia, o que, de fato, não ocorreu;
4) As estratégias pedagógicas possibilitadas pelo ensino remoto não tiveram continuidade no período pós pandêmico. Houve um retorno ao ensino mecânico com aulas expositivas e cópia de atividades do quadro, desestimulando os alunos.

Fonte: A autora, 2024.

Entre o que foi proposto e o que foi possível neste percurso investigativo, assinalo antecipadamente com relação aos *contextos situados*, que das 14 unidades selecionadas para minha pesquisa, em apenas **uma** delas não foi possível realizar a pesquisa de campo.

Trata-se da escola que será identificada no *corpus* deste texto como **E8** que no ano letivo de 2023 não contou com profissionais atuando na função de pedagogo/a, situação ocasionada pela falta de profissionais concursados disponíveis na rede que pudessem (ou quisessem) atuar nesta unidade escolar. Cabe esclarecer que a unidade está situada numa comunidade considerada “de risco”, pela sua proximidade com pontos de comércio e tráfico de drogas ilícitas, atendendo uma quantidade significativa de estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Penso que a apreensão de tais informações contextuais, acerca da unidade escolar na qual não foi possível a realização da entrevista-conversa, são potencialmente importantes, à medida que favorece compreender contextos como “força ativa” e não apenas “[...] um pano de fundo com os quais as escolas têm que operar” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 54). Promove certo rompimento com versões políticas que assumem ambientes escolares como os “melhores possíveis”, desconsiderando condições atreladas à realidade escolar constituída por culturas, desafios e urgências. Em geral, as políticas são “desmaterializadas”, conforme tem pontuado Ball, Maguire e Braun (2021, p. 48), uma vez que raramente transmitem qualquer sentido do ambiente construído a partir do qual são extraídos os dados, recursos financeiros e humanos.

De acordo com a teoria da atuação, “o contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas – e é único para cada escola; apesar de semelhanças que eles podem inicialmente parecer ter” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 75). Contudo, ao sugerir uma “captura” desses dados contextuais, os autores assinalam sua provisoriedade quanto à ausência de totalidade, fixação e acabamento, destacando que representam mais um “dispositivo heurístico” que focaliza a “materialidade da política”, possibilitando provocar interesse e questionamentos acerca de algumas circunstâncias que podem influenciar as atuações nas escolas.

Embora todos os dados explicitados segundo a categorização proposta por Ball, Maguire e Braun (2021) seja profícua e pertinente para este tema de pesquisa, ao *problematizar os sentidos que o significante reforço tem assumido nos distintos contextos de produção curricular*, situo meu objeto de pesquisa prioritariamente no *contexto das culturas profissionais*, uma vez que pretendo focalizar significações para o reforço escolar produzidas discursivamente nas entrevistas-conversas com atores curriculistas no contexto das práticas.

Ademais, entendo que de alguma maneira outras dimensões contextuais acabam sendo convocadas nessa significação, emergindo e se interpondo naturalmente pela linguagem dos participantes.

Assim, justifico meu interesse e foco por tal dimensão, por compreender que estes profissionais que atuam nas escolas, além de já trazerem consigo trajetórias, práticas e experiências que lhes são próprias, na maioria das vezes não abandonam facilmente tais concepções e crenças por conta de propostas políticas. Ainda que políticas se adjetivem como “inovadoras” na forma de organizar e interagir em ambientes de ensino/aprendizagem, isso não garante que professores, coordenadores, gestores e demais profissionais que atuam no ambiente escolar irão abandonar práticas e opções subjetivas que construíram ao longo do tempo e que são constituintes de sua trajetória/experiência profissional para aderirem a “algo que se diz novo”, cuja finalidade quase sempre requer certa “padronização” do seu trabalho. Digo isso no intuito de compreender formações discursivas díspares em suas significações, suscitadas pela atuação dos/as pedagogos/as no reforço que, por *não estarem* obrigatoriamente sujeitos a um consenso, representavam modos distintos de atuar nas políticas segundo suas culturas profissionais, histórias de vida, crenças e concepções. Este aspecto se torna importante para problematizar tentativas que têm se mostrado fracassadas na intenção de padronizar processos educativos, bem como da atuação e formação docente – assunto muito presente nas atuais reformas propostas para a educação.

Assevero que, felizmente, tentativas articuladas e preestabelecidas em torno da padronização de um “perfil” idealizado para a docência em documentos de políticas curriculares não tem alcançado sucesso desejado, visto que não se trata de algo simples, nem fácil e nem produtivo se comparado ao modo como habitualmente temos compreendido processos que envolvem ações de ensino/aprendizagem nas escolas. Contudo,

[...] ainda assim, políticas de currículo para a docência continuam incorrendo em tentativas de controlar o trabalho do professor e sua formação como se apenas os professores fossem os responsáveis pela “qualidade” no desempenho dos alunos e da educação (Dias, 2021, p. 17).

Nessa concepção política, a qualidade do trabalho docente tem sido frequentemente associada (e medida) pelo alcance de metas de desempenho escolar de alunos e das escolas, evidenciando-se, nessa articulação, o discurso da performatividade (Dias, 2009).

Penso que, se em algum momento, pressões exercidas pelo contexto político mais amplo, incluindo tentativas de aumento do IDEB, produção de rankings, bônus ou aderência a pacotes de assessoria educacional privada, poderiam atingir/influenciar a atuação docente desenvolvida no âmbito do reforço escolar local, observa-se no tempo presente a emergência de articulações discursivas que dão visibilidade e proeminência a outras demandas educacionais

paralelas e igualmente contingentes, relativas, agora, às preocupações com processos de alfabetização dos estudantes no período pós-pandêmico.

Neste caso, considerando o “estado de coisas” – no que tange às fragilidades na consolidação dos processos de alfabetização dos alunos afetados pela pandemia –, tenho me indagado acerca da continuidade, validade e viabilidade na mensuração de dados e índices produzidos através da aplicação de avaliações em larga escala, propostas e aplicadas na intenção de “medir” o desempenho dos alunos inscritos na educação básica.

Justifico minha compreensão pela constatação de que tais avaliações são produzidas tendo como base conhecimentos, competências e habilidades propostas e fixadas pelo currículo comum (BNCC), os quais, por estarem correlacionados a anos de escolaridade específicos, e tendo fixado como meta o alcance e domínio de alguns objetos de conhecimento, estes sofreram, no período pandêmico, uma provável desconfiguração²⁶, o que realça a incoerência, provisoriedade e ausência de garantias com relação aos seus resultados assumidos como “verdades” incontestáveis.

Argumento que esses aspectos são importantes porque podem ampliar questões e debates que já vinham sendo formulados com relação a fixação de um currículo considerado “comum” para todas as escolas e todos os estudantes da educação básica (Macedo, 2014; 2015; 2016; Dias, 2021). Tornam-se ainda mais produtivos se somados ao intuito de problematizar sobre a precariedade e provisoriedade das atuais normativas políticas orientadas para alcance de “melhorias” na qualidade dos processos ensino/aprendizagem dos estudantes no período pós-pandêmico. Entretanto, pelas diferentes dimensões que essa discussão envolve, esse assunto está sendo somente tangenciado, mas não aprofundado no *corpus* desta tese.

4.3 Os/As pedagogos/as: atores curriculistas e sua atuação no/com reforço escolar

O objetivo pensado para esta seção foi problematizar as distintas atuações articuladas por 13 pedagogos/as no contexto da prática das escolas investigadas, a partir das entrevistas-conversas semiestruturadas. No quadro a seguir, apresento os participantes da investigação segundo dados produzidos por meio das entrevista-conversas, reiterando a opção de não os identificar por nome, ou nome da instituição em que atuam.

²⁶ Uma vez que temos conhecimento por meio de relatos nas escolas quem nem todos os estudantes dos anos iniciais (crianças na faixa de 6 a 12 anos) conseguiram acompanhar o ensino remoto, sobretudo por não possuírem dispositivos próprios de acesso à internet para assistirem às aulas, além da falta de familiaridade com tais mecanismos ou ajuda de um adulto para auxiliá-los nessas aulas.

Quadro 11 – Relação dos/as pedagogos/as participantes da pesquisa

Pedagogos/as atuantes nas escolas da rede				
Pedagogo/a-Escola	Formação	Idade (anos)	Tempo de atuação na Rede	Tempo de atuação na U.E.
P1-E1	Doutorado em Educação	50	2 anos e 5 meses	2 anos e 5 meses
P2-E2	Graduação em Pedagogia	51	13 anos	25 anos *A.U.E. foi municipalizada.
P3-E3	Doutorado em Educação	38	4 anos e 6 meses	4 anos e 6 meses
P4-E4	Especialização	51	20 anos	20 anos
P5-E5	Doutorado em Educação	37	10 anos	10 anos
P6-E6	Especialização	56	16 anos	16 anos
P7-E7	Graduação em Pedagogia	44	19 anos	19 anos
P8-E8	*Sem dados.			
P9-E9	Mestre em Educação	47	24 anos	2 anos
P10-E10	Especialização	52	9 anos	6 meses
P11-E11	Mestre em Educação	34	2 anos	2 anos
P12-E12	Mestre em Educação	42	10 anos	10 anos
P13-E13	Mestre em Educação	43	19 anos	19 anos
P14-E14	Mestre em Educação	47	20 anos	3 meses

Fonte: A autora, 2024.

Para esta pesquisa foram selecionadas quatorze unidades escolares, nas quais precisaria/deveria haver pelo menos um/uma pedagogo/as atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso não significa dizer que estes atores atuam/atuavam “exclusivamente” nestes ciclos iniciais, porque podem/podiam desenvolver funções distintas, em turnos distintos, em diferentes redes de ensino ou unidades escolares. Contudo, o estar desenvolvendo acompanhamento e articulação pedagógica junto aos docentes que atuavam com estudantes do 1º ao 5º ano de escolaridade, priorizando o desenvolvimento do trabalho pedagógico na intenção da consolidação dos processos de alfabetização/letramento e educação matemática, concomitantes com ações do reforço escolar, foi um dos critérios principais admitidos na seleção desses participantes.

O grupo de 14 pedagogos/as corresponde aproximadamente a 30% dos profissionais atuantes na rede, considerando um universo constituído por 45 unidades escolares que oferecem atendimento aos alunos do 1º e 2º ciclos da rede municipal de Niterói. A opção por não entrevistar todos os pedagogos/as da rede se deve exclusivamente às restrições de tempo e disponibilidade da pesquisadora, condição que se consistiu em um dos principais limites dessa pesquisa. Justifico que embora fosse o ideal e desejável, nesse período a pesquisadora não conseguiu licença para afastamento de suas atividades laborais na rede para realizar com maior tempo o trabalho de campo.

Os participantes desta investigação tiveram suas identidades preservadas, bem como foi preservado o nome da unidade escolar em que atuam, de modo a impossibilitar qualquer associação. Tanto os/as pedagogos/as, quanto as unidades escolares, receberam números fictícios na sua identificação, os quais *não* tiveram por finalidade representar alguma relação, sequência ou classificação. A omissão desses dados foi previamente acordada com os

participantes, visando preservar identidades, bem como das escolas em que atuam, e o aceite ocorreu por assinatura no TCLE (modelo no Apêndice D deste trabalho).

A pesquisadora entrou em contato com as unidades escolares através de telefone fixo ou celular das diretoras no mês de julho de 2023, mas por conta da suspensão das aulas durante o recesso escolar neste período, só iniciou o encontro com os/as pedagogos/as a partir de agosto de 2023. As entrevistas foram previamente acordadas e agendadas através da criação de um Grupo no aplicativo *WhatsApp*® de modo a facilitar e agilizar a comunicação, bem como envio de documentos pertinentes à pesquisa a ser realizada, como: Termo de Autorização Institucional (TAI), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entre outros que considerei momentaneamente suficientes para apresentar e esclarecer as principais características da pesquisa. Em todo o tempo, busquei me colocar à disposição dos participantes para dirimir quaisquer dúvidas. Faço um parêntese aqui para argumentar e defender possibilidades de diálogo com os participantes da pesquisa através da utilização de tecnologias digitais, tomando como base os argumentos de Farias e Dias (2013), ao inferirem que o

[...] surgimento e a popularização da internet como ferramenta de comunicação não serviu apenas para aprimorar essa atividade, mas acabou por influenciar na transformação das formas de organização e socialização dos sujeitos contemporâneos. [...] a velocidade da troca, a possibilidade da diminuição das fronteiras e do tempo entre diferentes pessoas, em diversos lugares no mundo, mostra o impacto nas relações sociais, culturais e identitárias dos indivíduos hoje. O avanço tecnológico torna-se então responsável pela criação de novos produtos e linguagens (Farias; Dias, 2013, p. 88)

De fato, reconheço que o uso do aplicativo foi um facilitador e promotor na comunicação, agendamento, reagendamento das entrevistas-conversas, as quais só foram possíveis a partir da segunda semana do mês de agosto e se estenderam até o mês de dezembro do ano de 2023. Entendo que sem o uso dessa tecnologia, negociações quanto à disponibilidade de local e horário, apresentação dos objetivos da pesquisa através da leitura de documentos, bem como sua realização, demandaria um tempo muito superior.

Conforme já mencionado anteriormente, considerando as 14 unidades escolares inicialmente selecionadas para a pesquisa, em apenas uma não havia a presença de um/a pedagogo/a atuante²⁷ e nem previsão de chegada desse profissional na unidade por motivo de carências no quadro de servidores em toda a rede. Logo, a pesquisa contou com 13 agentes participantes ao invés dos 14 anteriormente pensados/planejados. Pela leitura dos dados

²⁷ Identifiquei como **P8E8**, no corpus desta investigação, o pedagogo ausente (P8) e a unidade escolar correspondente (E8), para os quais não há dados produzidos.

preenchidos no formulário especial/individual, no momento que antecedia as entrevistas-conversas, foi percebido pela pesquisadora que dos 13 profissionais participantes, três declararam possuir doutorado em educação (aproximadamente 23%); cinco declararam possuir mestrado em educação (aproximadamente 38%); dois declararam possuir pós-graduação em psicopedagogia e um declarou possuir pós-graduação em supervisão pedagógica (aproximadamente 23%); dois declararam possuir graduação em pedagogia (aproximadamente 15%).

Quanto à faixa etária, cinco participantes possuíam 50 anos ou mais; cinco estavam na faixa que corresponde dos 40 aos 49 anos e três estavam na faixa que corresponde dos 30 aos 39 anos. A maioria desses pedagogos/as (nove, equivalendo a 69%) atuam na rede municipal de Niterói há mais de 10 anos e os quatro pedagogos/as restantes (31%) estão atuando há menos de 10 anos. Com exceção de dois profissionais, 11 pedagogos/as atuam na mesma unidade escolar desde sua admissão na referida Rede.

Todos/as os/as participantes das entrevistas-conversas demonstraram disponibilidade, cordialidade e interesse. Os encontros foram agradáveis e proveitosos para ambas as partes, tanto para a pesquisadora quanto para os/as entrevistados, os quais demonstraram satisfação em contribuir com a pesquisa, expondo suas opiniões/contribuições e significações acerca das ações de reforço escolar que aconteciam/aconteceram em sua unidade escolar, bem como em toda a rede.

As entrevistas contaram com um roteiro semiestruturado contendo sete questões que visavam orientar a conversa. Estas foram gravadas mediante a autorização escrita dos participantes e realizadas com a utilização de aparelho portátil para gravação da marca Sony®. As entrevistas-conversas audiogravadas foram posteriormente ouvidas atentamente pela pesquisadora (por mais de 2 vezes), sendo transcritas inicialmente com a ferramenta *Transcribe* do Word®, ainda que passando por correções da grafia, coerência e coesão das ideias transcritas por conta dos limites das próprias ferramentas utilizadas: gravador Sony® portátil e a ferramenta de transcrição disponibilizada pelo Word®. Conforme já informado, as entrevistas ocorreram no período entre os meses de agosto a dezembro de 2023 e começaram a ser transcritas tão logo ocorriam, pelo receio da pesquisadora em distanciar-se do acontecimento e, com isso, perder sentidos importantes que emergiram durante a conversa.

A análise e as interpretações da pluralidade discursiva produzida por meio das entrevistas-conversas levaram em consideração a disputa por significações para as ações de reforço escolar, operadas segundo culturas profissionais dos atores investigados, que ocorriam em meio a relações estabelecidas com condições estruturais e objetivas em cada contexto

situado. Logo, não tiveram como pretensão fixar, refutar ou defender uma ou outra significação, mas realçar a possibilidade incessante de flutuações de sentidos, configurações e atuações das ações de reforço escolar no contexto das práticas e as demandas que emergiam a partir desse movimento.

Em tempo, informo que as análises dos dados empíricos produzidos por meio das estratégias selecionadas foram subsidiadas pelo referencial teórico-estratégico, tendo como finalidade acessar para compreender questões problematizadas nesta investigação. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 19 de abril de 2023, tendo sido aprovado por parecer consubstanciado em 13 de junho de 2023, conforme CAAE nº 68876323.4.0000.5282. Todos os participantes foram contactados e informados quanto ao teor e finalidades da pesquisa e concordaram com o disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE (Apêndice D).

Como já assinalado, para a realização dessas entrevistas-conversas foi realizado um roteiro prévio com sete questões formuladas acerca da interpretação/tradução/atuação dos pedagogos/as no desenvolvimento das ações de reforço escolar em sua unidade, considerando as orientações prescritas em documentos normativos, elaborados pela instância administrativa SME/FME Niterói (ou ainda na ausência dessas orientações). Além das informações como nome, idade, formação, e-mail, celular, os atores, no momento da entrevista, puderam optar por responder pontualmente cada uma das questões ou realizar um relato oral abrangendo todas as questões. Saliento que apenas uma das participantes optou pelo relato oral, configurado em formato/arquivo único (**P13**). A seguir disponibilizo o roteiro das questões semiestruturadas:

Quadro 12 – Questões/Roteiro das entrevistas-conversas semiestruturadas

- 1) Há quanto tempo você atua nesta unidade escolar? E há quanto tempo na Rede Municipal de Educação de Niterói?
- 2) Em que segmento do ensino fundamental já atuou?
- 3) Considerando sua atuação como Pedagogo/a nesta escola, como pensa numa possível configuração para as ações de reforço escolar?
- 4) Com relação as propostas para o reforço inscritas nos documentos normativos da rede, de que modo você tem organizado e orientado o trabalho pedagógico junto aos docentes que atuarão em sua unidade escolar?
- 5) Quais as características dos alunos encaminhados para o reforço escolar? Que instrumentos de avaliação são utilizados pela escola para indicar um aluno para o reforço?
- 6) Como considera a formação continuada específica oferecida para os professores que atuam no reforço escolar? Essas formações influenciaram, de algum modo, a prática docente?
- 7) Que mudanças você poderia sugerir para que, de fato, essas ações favorecessem a inclusão dos alunos considerados com baixo desempenho frente as habilidades esperadas para o ano/ciclo?

Fonte: A autora, 2023.

Essas questões foram pensadas como um meio de acessar contingencialmente como os/as participantes concebiam, significavam e articulavam as ações de reforço escolar para os anos iniciais na Rede Municipal de Niterói, principalmente a partir de suas culturas profissionais, mas sem desconsiderar interconexões que abrangem aspectos dos contextos situados, elementos dos contextos materiais e as pressões do contexto externo. Esta foi uma maneira encontrada pela pesquisadora para dar legitimidade aos discursos dos/as pedagogos/as como práticas de significação das políticas curriculares. Em tempo, justifico que optei por não audiogravar dados pessoais dos atores sob risco de identificação dos mesmos, logo, esses dados pessoais relativos a questões numeradas no roteiro como 1 e 2 foram respondidos mediante preenchimento individual do formulário no momento que antecedeu o início da entrevista-conversa, conforme já havia sinalizado anteriormente. Para as demais questões (de 3 a 7), foram consideradas mobilizações discursivas relativas ao que esses atores relatavam sobre suas atuações na articulação e desenvolvimento de ações de reforço escolar no âmbito de sua função como pedagogo/a dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando sentidos que já vinham sendo articulados por documentos orientadores em anos anteriores, disponibilizados pela SME/FME para as unidades escolares.

O levantamento de dados produzidos durante as entrevistas-conversas revelou uma infinidade de elementos discursivos da cultura profissional dos participantes, os quais entendo que poderiam implicar direta e decisivamente na atuação da política de reforço na rede. No entanto, os limites deste trabalho exigiram uma seleção daqueles considerados mais significativos e compatíveis com os objetivos dessa pesquisa, pois como assinala Duarte (2004), nem tudo que é dito pelo entrevistado tem que ser tomado como objeto de análise.

Entrevistas bem realizadas, com um número adequado de informantes, produzem uma imensa “massa” de informações que não pode nem deve ser tomada como um todo. Do conjunto do material generosamente oferecido a nós pelos nossos informantes, só nos interessa aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa [...] e é isso que deverá ser objeto de leitura. Por outro lado, muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivência e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar (Duarte, 2004, p. 218).

Além disso, a entrevista-conversa deve ser sempre considerada como uma troca. Uma troca na qual os atores participantes ao mesmo tempo que oferecem matéria-prima para nossas

pesquisas, são também contemplados com a oportunidade “[...] de refletir sobre si mesmos, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo” (Duarte, 2004, p. 220), uma vez que, ao legitimarmos sua posição de interlocutores/informantes, estamos por vezes atuando, de fato, como mediadores para que o sujeito apreenda sua própria situação por um outro ângulo.

Na organização e análise do material transcrito das entrevistas-conversas, inicialmente selecionei algumas unidades de significação (fragmentos significativos da totalidade do texto transcrito), representativas de possíveis respostas para as questões enunciadas durante as entrevistas-conversas com os/as pedagogos/as. Posteriormente, fui criando uma espécie de “diálogo artificial” (Duarte, 2004) a partir de 4 eixos temáticos, nos quais apresento e comento – a partir do referencial teórico escolhido –, excertos das entrevistas que explicitam principais significações articuladas por esses atores e que se coadunam com os principais objetivos de minha pesquisa.

Dito isso, explico, a seguir, trechos/excertos das entrevistas-conversas que se relacionam com possíveis compreensões dos atores acerca das questões formuladas nesta investigação organizadas em quatro eixos temáticos.

4.3.1 O discurso do “bom reforço”, ou “reforço ideal” articulado no contexto das práticas

Segundo Ball, Maguire e Braun (2021), políticas educativas não são meros documentos, mas processos vivos nas escolas. Desse modo, os atores que compõem as escolas, ao serem capturados pela complexa teia de discursos da política, são instigados a “fazer” a boa escola, “ser” o bom professor e “desempenhar” o bom aluno” (p. 200), desenvolvendo modos de fazer que são colocados em ação, e que lhes são próprias, em meio a lutas e disputas relacionadas ao momento histórico e social.

Na produção discursiva do “bom reforço” ou “reforço ideal” significado na intenção do que as escolas “deveriam fazer” para alcançar aquilo que “deveriam ser”, os/as pedagogos/as descreveram e articularam diferentes significações relativas ao modo como compreendiam a atuação dessa política no contexto das práticas nas escolas, aos esforços e adaptações necessárias para a política “dar certo” e aos desafios e entraves contextuais encontrados durante esse processo. De igual modo, produziram significações acerca da continuidade e constância/temporalidade dessa política; as diferentes formas de organização das dinâmicas de reforço escolar nas unidades escolares, apreendendo, ou não, prescrições normativas; aos

distintos modos de avaliar alunos que seriam indicados para grupos de reforço; e ainda questões relativas à formação continuada e ao planejamento coletivo no âmbito das escolas investigadas.

Dentro dessa perspectiva, destaco que os atores participantes das entrevistas-conversas, ao serem provocados/as pelos sentidos enunciados nas questões semiestruturadas a pensarem numa possível configuração para o reforço escolar, articularam sentidos acerca do que lhes parecia ser o “bom reforço” ou “reforço ideal” (embora essas expressões não estivessem enunciadas nas questões), perspectivados a partir de entrelaçamentos entre suas culturas profissionais, questões materiais, objetivas e políticas relacionadas ao seu espaço/tempo escolar.

Partindo desses pressupostos, alguns pedagogos/as relataram que o reforço escolar para ser “ideal” precisaria adotar algumas modificações em sua proposta/prática. Dentro desse escopo, alguns atores sinalizaram que o reforço escolar precisaria ser uma prática curricular desenvolvida de forma contínua desde o início do ano letivo e, desta forma, não se constituiria num dispositivo acionado para “apagar incêndios”, ou seja, quando não há mais tempo para realizar algo que, de fato, favoreça as aprendizagens dos alunos. Disponibilizo a seguir, excertos relativos à fala desses atores, pelos quais acessei essas significações:

*Qual seria a configuração ideal? Esse reforço, ele tem que chegar desde o primeiro momento do ano letivo, porque auxilia o pedagógico, a equipe de articulação pedagógica a pensar as necessidades que se apresentam desde o ano anterior, e que ainda se mantém no início daquele ano [...] **não é chegar no final do ano com demandas muito fechadas para um 5º ano que está saindo e que precisa ser melhor direcionado**, porque ele vai para uma outra escola. Essa escola é do primeiro ao quinto ano. Então a gente está pensando nesses alunos que tem uma alfabetização não consolidada, e acontece muito, infelizmente. Então a gente acaba direcionando, assim, como uma forma de um **‘apagar de incêndio’**, e não é essa perspectiva que eu acredito para um reforço escolar” (P3E3, 2023, grifo meu).*

*A gente sempre quer o ideal, né? O nosso ideal é que as ações comecem tão logo, bem no início do ano letivo. Para a gente ali, depois de uma avaliação diagnóstica, de uma percepção de como andam as turmas, e as crianças, de forma individual. E que a gente tenha um peso nesse reforço, que seja rotineiro, que seja constante, pra gente poder ver um avanço de fato. Seja um reforço que ajude a **corrigir certas distorções significativas. E, seja um reforço que venha trazer um esteio de aprendizado**. [...] Eu vejo como **uma coisa que tenha constância**, né? Constância, que a gente possa contar com esse projeto, um programa que dê continuidade e inicie desde o início do ano (P7E7, 2023, grifo meu).*

De acordo com o Ofício Circular SGP nº 041/2021, um currículo considerado “emergencial” foi apresentado às unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói em maio de 2021, visando dar suporte ao planejamento docente que, “[...] embasado por amplo processo de avaliação, [pudessem] analisar quais objetos de conhecimento [precisavam] ser

abordados, retomados e contextualizados” (Ofício Circular SGP nº 041/2021), de modo a minimizar os impactos das medidas de isolamento social e ao mesmo tempo “garantir a progressão das aprendizagens do estudante no ensino fundamental”. Com base nessas orientações, cada unidade escolar passaria a elencar quais conhecimentos “essenciais” precisavam ser “retomados” em caráter de urgência, dada a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares conforme parecer CNE/CP nº 5/2020, item 2.1.

De acordo com Lopes e Macedo (2011a), concepções de conhecimento e de currículo mudam em função dos contextos e das finalidades sociais projetadas, sendo frequente o questionamento sobre que conhecimentos importam ao currículo. Penso que no período correspondente à retomada das aulas presenciais (pós-pandemia) na rede estudada, muitas questões curriculares emergiram em distintos contextos de produção das políticas, contribuindo para a projeção/proliferação de propostas e “arranjos” que dessem conta da apropriação do conhecimento que, após um “amplo processo de avaliação” era lido como “faltoso” ao que os estudantes precisavam para serem considerados “hábeis” para aquele ano/Ciclo.

Nesse sentido, as ações de reforço permaneciam sendo interpretadas como desejáveis para suplementar o conhecimento considerado “ausente”, cuja “eficácia” idealizada *a priori* garantiria a progressão das aprendizagens dos estudantes. Reitero que nesta investigação não propus descrever “o que” era o “reforço escolar” na rede municipal de Niterói, tampouco “o porquê” essa ação era (ou não) necessária. Mas busquei compreender “como” ele vem acontecendo ao longo da continuidade dessa política na rede, a qual permanecia buscando “*corrigir certas distorções significativas*” (P7-E7, 2023) nas aprendizagens dos estudantes dos anos iniciais, e o modo como tal proposta, ao passar por processos de recontextualização, continuava sendo (re)elaborada num processo cíclico (Bowe, Ball e Gold, 1992).

Analizando a produção discursiva dos atores curriculistas no contexto das práticas, e me apropriando das contribuições de Biesta (2012), penso que por estarmos sempre sob influência política do contexto externo mais amplo, a “cultura da mensuração” na educação ainda permanece nos atingindo e exercendo influências sobre a prática curricular, sobretudo na tomada de decisões acerca do que deve ser feito para alcançarmos patamares pré-estabelecidos pelo currículo considerado como referência. Tal comprometimento com os “rumos da educação” implica “estarmos sempre e necessariamente envolvidos com julgamentos de valor” (Biesta, 2012, p. 812), ou seja, julgamentos acerca do que é educacionalmente “desejável” para os contextos no quais atuamos. Nesse caso, compreendo que o discurso acerca do reforço “ideal” ou “bom” permanecia se relacionando com a ideia/valor de sua “eficácia”, “sua

capacidade de trazer à tona certos resultados de forma segura” (Biesta, 2012) na aquisição e consolidação de conhecimentos considerados importantes para o ano/Ciclo, cabendo indagar no contexto educacional pós-pandêmico: que consolidações curriculares ainda continuavam sendo negociadas e perseguidas por meio da atuação docente nessa política? E como avaliar e analisar tais resultados em contextos tão adversos e tão díspares, os quais as escolas da rede estavam vivenciando?

Se contrapondo ao sentido de “eficácia” das práticas curriculares orientada para a produção de valores instrumentais (que podem ser medidos) e se remetendo aos valores últimos acerca dos objetivos e propósitos da educação, Biesta (2012, p. 813) argumenta que

[...] às vezes estratégias educacionais que não são [tão] eficazes, como, por exemplo, as que dão oportunidades para alunos explorarem seus próprios modos de pensar, fazer e ser, podem ser mais desejáveis do que as que orientam efetivamente para um fim pré-especificado. Em vez de simplesmente defender uma educação eficaz, precisamos sempre perguntar “eficaz para quê?” [...] “eficaz pra quem?”

Me aproprio de perspectivas defendidas por Biesta (2012; 2021) para compreender que uma educação pautada em tentativas de satisfazer necessidades “pré-definidas” do/para o aprendente no atendimento às proposições curriculares, podem ser problemáticas, pois sugerem uma estrutura de ensino na qual as únicas questões que podem ser significativamente propostas são questões “técnicas” relacionadas aos modos como se compreende “eficiência” e “eficácia” do processo educacional. Na produção discursiva dos/das pedagogos/as ainda era possível perceber a presença de concepções de conhecimento cerceadas pela “epistemologia da certeza”, sob a qual o conhecimento permanecia sendo considerado como aquilo que podia ser “recuperável” (Macedo, 2017, p. 541), através de dinâmicas e adaptações mais bem elaboradas de reforço escolar no contexto situado em que atuavam – revelando significações que embora latentes, permaneciam no jogo político em meio às articulações.

Na continuidade das análises e agregando outras articulações, interpretei que alguns atores também pensavam numa outra configuração possível para as ações de reforço escolar, contudo assinalavam que estas precisavam acontecer como um movimento muito “concreto”, muito “orgânico” das escolas, ou seja, com propostas instituintes partindo da própria unidade escolar, conjugando percepções e promovendo a participação de todos os agentes que atuavam naquele contexto.

A gente prefere trabalhar o reforço da nossa realidade, com tudo que a gente tem de concreto: o aluno que a gente conhece a situação, a professora, que já conhece esses alunos, por isso que geralmente quem a gente pede para fazer dupla jornada na

*escola é uma professora que já trabalha na escola, porque conhece os alunos, porque sabe o sistema da escola. **A gente acha que é o “serviço de casa”**, a gente ajuda com quem está em casa, não é? Então, a gente prefere organizar dessa forma (P4E4, 2023, grifo meu).*

*[...] pensar numa configuração de reforço escolar nessa escola, pra mim, seria pensar **num movimento muito orgânico**, muito integrado as turmas, muito integrado aos professores e a comunidade, para que realmente a gente fosse situando esses alunos pelas suas áreas e necessidades no reforço escolar (P1E1, 2023, grifo meu).*

Ainda dentro de tal perspectiva, foi vislumbrado por um dos profissionais que a realização do reforço acontecendo em regime de *bidocência* (dois docentes para atender uma mesma turma), como já acontece nas unidades que oferecem Educação Infantil na rede estudada, representaria uma boa configuração/solução para as ações de reforço.

*Eu acho que qualquer configuração tem que partir da escola. Fazer um movimento que era inverso na rede. Tinha uma política, um programa externo pra você adequar nas escolas, e eu penso ao contrário: **a escola que tem que propor e construir sua própria configuração, né?** E enquanto pedagoga, professora daqui que atuou no reforço escolar, acho que a configuração que mais deu certo nesses anos que eu experimentei, foi atuar junto com o professor regente. [...] Então acho que a configuração que dá mais certo é essa: Como se fosse **uma bi-regência [bidocência]** (P5E5, 2023, grifo meu).*

Continuando a mapear as contribuições discursivas dos/as participantes, explico que dois pedagogos/as sinalizaram que as ações de reforço escolar não deveriam ser orientadas somente para consolidação de conhecimentos curriculares considerados fundamentais (português e matemática), mas também deveriam ter por finalidade atender aos alunos que precisam de apoio e suporte para questões especiais (emocionais/comportamentais), as quais produzem reflexos, em maior ou menor grau, nos processos ensino/aprendizagens dos estudantes.

Porque, muitas vezes a gente pensa: –Ah...esse reforço escolar é o reforço em matemática? É em português? E a gente tem alunos que têm diferentes características e que precisam de diferentes estratégias de reforço escolar. [...] Eu tenho alunos que foram encaminhados para um atendimento de reforço escolar, só que eram [questões] emocionais, por questões de adaptação à escola. O professor de educação física, por exemplo, ajudou com um aluno, porque esse aluno tinha um problema com a figura masculina, era sem pai (P1E1, 2023, grifo meu).

O que eu vejo é que as crianças que têm uma dificuldade maior em aprender essas habilidades: leitura, escrita, entre outras... elas começam a ser rotuladas como crianças com “dificuldade de aprendizagem” e, às vezes, ela só precisa de um tempo maior. E eu vejo o reforço escolar como esse tempo maior, então é essa configuração, deveria ter sim um plano de ação específico para que, principalmente essas crianças, terem a sua autoestima melhorada. Porque muitas, quando começam a atrasar, né, nos anos escolares, começam a se achar que não aprendem. E isso realmente dá uma trava nas crianças. Essas, então, eu vejo que deve ser feito um plano de ação voltado

também, não só para o ensino dos conteúdos, mas também para elevar a autoestima e o emocional (P10E10, 2023, grifo meu).

Os sentidos díspares que compõem esses relatos proporcionam pensar que, de fato, “as escolas não são uma peça só”. E por serem “produtos do seu contexto”, representam “[...] redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 213), de modo que esses profissionais, ao significarem que o espaço/tempo dedicado ao reforço escolar serviria também para tratar questões educativas consideradas “especiais”, evocavam outras formas de atuação no reforço, se assemelhando a um atendimento individualizado que poderia ser desenvolvido por outros atores políticos envolvidos na dinâmica educativa/curricular das escolas, que por apresentarem perfis profissionais diferenciados do que normalmente vinha sendo prescrito por documentos normativos para o reforço, tinham sua atuação invisibilizada.

Neste caso, infiro com base nos pressupostos da teoria da atuação, que as práticas no reforço acabavam “ultrapassando” prescrições sistematizadas pela política, uma vez que outras versões para a *boa escola* como “[...] preocupações com a felicidade dos alunos, ou com o bem-estar dos professores” – ainda que existentes somente na retórica da escolaridade –, no ambiente da atuação da política, desenvolvida no contexto das práticas, acabavam se tornando discursos quase sempre “subordinados à produção de ordem e a encomenda de produtividade” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 201).

Continuando a acessar significações articuladas pela linguagem dos atores no contexto das práticas, compreendi a partir dos sentidos interpretados em algumas falas que as ações do reforço para serem, de fato, “boas”, *não deveriam* se constituir numa reprodução de práticas que já aconteciam em sala de aula, pois dessa forma seria realizar um trabalho pautado em “mais do mesmo”.

Eu penso que o reforço poderia primeiro ter uma proposta diferenciada de sala para sala, e não ser o mais do mesmo, sabe? É por conta de às vezes a gente pega e oferece um reforço e essa criança vê, às vezes, a mesma folhinha que foi dada na sala. E aí ele não entendeu aquela folhinha, não sei por que razão ele não fez aquela folha, e aí oferece novamente aquilo. Eu acho que deixa a criança desmotivada. Eu acho que você poderia haver outros caminhos pra esse reforço acontecer. (P11E11, 2023, grifo meu).

Porque as professoras de reforço, elas acabam fazendo um recorte e trabalham só alguns métodos de alfabetização para poder ajudar aos alunos, mas não contextualiza, às vezes, esse momento de aprendizagem e de reforço, não fazem um trabalho de contextualização. [...] O professor de reforço, pelo que eu percebo, geralmente, ele não tem essa visão, ele já chega com uma atividade e vai trabalhar um método silábico, que já veio com a atividade e dá a criança, e a criança vai lá e

faz. Isso eu acho que acaba sendo uma continuidade e uma reprodução de práticas que a escola tem que rever (P6E6, 2023, grifo meu) .

E ainda outros participantes sinalizaram que a presença do profissional “extra” nas escolas (concursado, contratado, em regime de dupla regência ou RET²⁸), seria “imprescindível” para que ações de reforço escolar acontecessem de fato, mas descreveram contratempos nas relações estabelecidas com professores “readaptados”, que pela indisponibilidade de professores “extras” na rede, têm sido designados/aproveitados²⁹ para atuarem no reforço escolar, ou seja, uma estratégia adotada (por razões econômicas) pela instância administrativa, diante da escassez de professores para atuar no reforço escolar.

As ações do reforço escolar ficam comprometidas por conta de não ter profissional que possa fazer e desenvolver esse trabalho com os alunos. E todo ano é a mesma coisa. [...]A gente não consegue ter alguém que queira dobrar para pegar só o reforço escolar. E aí como é que a gente dá conta disso? Como é que a gente configura ação para reforço escolar, contando com o que a gente tem aqui dentro da escola? (P2E2, 2023, grifo meu).

Eu acho que é assim: Quem quer! (risos). Aqui está sendo uma dificuldade para conseguir gente. Não está conseguindo com facilidade. Então, assim, não sei se financeiramente não vale a pena pro professor fazer um RET, né, eu acho que tinha que ter um professor voltado para reforço escolar mesmo! Uma equipe ali, uma equipe específica para reforço escolar, né? E, porque é assim, “vai quem quer”, que a gente recebeu aqui uma professora, ficou 2 dias e foi embora. No turno da tarde, estamos sem reforço, porque ela não ficou, falou que tinha problemas emocionais. E a Fundação que mandou. Quem é readaptada geralmente eles estão colocando no reforço. Ela ficou aqui 2 dias, falou que não se sentiu à vontade de trabalhar. A tarde a gente tinha uma sala específica para o reforço, e ela falou que, assim, era muito confuso para ela, mentalmente, para a organização dela mental. E que ela tinha que se deslocar, entendeu? (P12E12, 2023, grifo meu).

Penso que na rede estudada, os professores de reforço por atuarem de modo paralelo e ao mesmo tempo integrado ao trabalho realizado nas salas de aula com os professores regentes, muitas vezes se aproximavam/assemelhavam em suas funções aos atores sinalizados/designados por Ball, Maguire e Braun (2021) de “Assistentes de apoio à aprendizagem” ou “assistentes de professores”, principalmente porque a existência dessa função/configuração para o trabalho docente no reforço estava condicionada e “dependente da

²⁸ De acordo com a Lei 3067/2013, no seu artigo 21 e 22, tanto o regime de Dupla Regência, quanto Regime Especial de Trabalho (RET), serão utilizados exclusivamente para provimento de cargos em decorrência de licenças médicas superiores há 15 dias, licença maternidade, licença aleitamento, licença especial, licença com vencimentos (para estudos) e licença sem vencimentos. No entanto, a Dupla Regência é utilizada exclusivamente para cargos de Professor I e II, em unidades de educação, enquanto o RET se aplica tanto aos servidores do grupo Magistério e do Grupo Técnico-Científico da Fundação Municipal de Educação (FME) ou nas unidades de educação ou, ainda, servidores inativos da FME, desde que não tenham sido aposentados por invalidez.

²⁹ Os professores readaptados por questões médicas têm sido aproveitados para trabalharem no reforço escolar, dada a especificidade do trabalho com pequenos grupos de alunos e por conta da falta de professores na rede municipal de Niterói na atual gestão municipal.

continuidade dessa política”, e que por vezes esses profissionais (como modo de sobrevivência a curto prazo) normalmente atuavam em conformidade com as prescrições normativas para a mesma.

Segundo os autores, os profissionais assim designados

[...] são atores e sujeitos trazidos à existência pela política, e, na verdade, eles incorporam mudanças na forma como as políticas, de toda uma variedade de tipos, trabalham e retribuem no que significa ser um professor e quem faz o que nos processos de escolaridade e quem faz um trabalho com políticas. Eles incorporam **um novo tipo de carreira de política, com condições de trabalho diferentes daquelas dos professores e estão, em um sentido prático, tanto na periferia da política como são jogadores-chave nas redes sociais heterogêneas das políticas** (Ball, Maguire, Braun, 2021, p. 110, grifo meu).

Dessa forma, pela análise das falas dos/as pedagogos/as P2 e P12, interpreto que a presença desses profissionais atuantes com grupos de alunos indicados para o reforço escolar – ainda que assumindo uma posição profissional “periférica” nas escolas –, poderia ser aclamada como “peças-chaves”, salvo algumas opiniões discordantes. Noutro lugar (Andrade, 2017), analiso que, de certo modo, essa perspectiva de atuação “periférica” é dependente da continuidade da política produzia sentidos em torno da desvalorização/desprestígio do trabalho desenvolvidos por esses professores, contribuindo para o que designamos de “precarização do trabalho docente”³⁰.

Entretanto, sinalizo que, para além desses sentidos, o que temos vivenciado na rede estudada, em virtude da momentânea indisponibilidade de profissionais para realizar esse trabalho, é a utilização da mão-de-obra de professores *readaptados*, ou até mesmo estagiários graduandos de algumas licenciaturas, atuando junto aos professores regentes e estudantes indicados para o reforço escolar. A precariedade das condições de trabalho que naquele momento eram admitidas no âmbito do reforço escolar me provoca a pensar até que ponto sentidos articulados ao “*vai quem quer*”, presente na fala de P12, tem sido capaz de alimentar a produção discursiva em torno da desvalorização da atuação docente realizado no âmbito dessa política, além de descaracterizar que as atuais proposições para o reforço escolar assumiriam, de fato, seu sentido de “promotoras de melhorias nos processos ensino/aprendizagem” dos estudantes, conforme significação (pre)vista em textos e artefatos relativos a essa política, os quais defendiam a positividade de tais ações.

³⁰ De acordo com Marin (2010), a expressão polissêmica “precarização do trabalho docente” refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente, tais como: flexibilização, intensificação, degradação, novas categorias de trabalhadores, sobretudo temporárias.

Seguindo com as análises das entrevistas-conversas, destaco que mesmo cientes da escassez de profissionais na rede para atuar no reforço escolar, ainda era possível perceber (como por um vislumbre) projeções de outras formas possíveis de organização para o reforço nas escolas, mediante sentidos que foram articulados por outros participantes. Esses atores assinalaram que o estabelecimento de parcerias docentes entre o professor de reforço e o professor regente de turma no desenvolvimento do trabalho com os/as alunos/as se constituiria numa boa organização/configuração.

*E não só a forma de tratar o conteúdo, mas ter um diálogo entre os professores, o professor regente, o professor que vai dar um reforço, pra poder conversar e alinhar melhor[...] **O professor que está atuando no reforço junto com o professor regente, que aí seria um trabalho mais objetivo, mais eficiente no sentido de, de fato, atender as necessidades, né, da criança** (P11E11, 2023, grifo meu).*

*Essa atenção individualizada que o professor (regente) está demandando, e não consegue fazer no dia a dia, esse outro profissional, ele estaria se somando, ou se agregando a esse fazer do professor na partilha de planejamento. E isso poderia acontecer tanto dentro da sala, como fora. Como já aconteceu aqui, de termos uma vez ou outra, um professor de reforço escolar que retirava as crianças da sala. Eu não “bato um martelo” assim: tem que ser fora da sala. Acho que isso é flexível. O principal não é ser dentro ou fora, **o principal é promover encontros, de fato, que aquele aluno do reforço, Cristiane, seja ao mesmo tempo tanto da professora regente, quanto da professora de apoio (reforço), o que não pode essa criança ficar no “limbo” e não ser nem de uma, nem de outra.** Não pode a professora regente entender que só vai ter ações assertivas com essa criança no dia que o professor de reforço recebesse a criança, e vice-versa, né? Tem que ser uma partilha construída e garantida nessa troca aí entre as 2 profissionais, mas um mesmo, não é um ou outro, né! (P13E13, 2023, grifo da autora)*

E ainda consideraram que o reforço, para ser produtivo para esses/as alunos/as, precisaria acontecer no contraturno.

***Eu penso que o reforço escolar, ele tinha que ser no contraturno.** Eu acho que esse seria o ideal, ser no contraturno. [...] O aluno é retirado de sala, perde aquela vivência com o professor regente e vai pro reforço. Enfim, eu acho isso meio complicado, né? (P12E12, 2023, grifo meu)*

*Eu só entendo se a gente ampliar o horário da criança. Porque tirar a criança da sala de aula, do planejamento do professor, das aulas extras, dos momentos com seu grupo de referência, pra fazer uma atividade extra porque ela tem dificuldade, eu não consigo compreender como uma coisa progressista, que vá dar resultados. Se a criança com todo esse contexto, não conseguiu aprender, ela precisa de mais tempo. **Ela não precisa de sair da proposta do seu grupo de referência, ela precisa de mais tempo. Então, o reforço tem que ser num contraturno!** (P14E14, 2023, grifo meu)*

De fato, a retirada de alunos de sua sala de aula e de seu grupo de referência para assistir aulas de reforço era um assunto controverso, e que, por vezes, gerava resistências no contexto escolar tanto para alunos como para professores. Se por um lado não havia garantias de que os

estudantes frequentariam as aulas de reforço em turno diferente do que estavam cursando, por outro lado, ao se ausentarem de suas aulas regulares, esses estudantes acabavam recebendo “menos” aprendizagem ao invés de “mais”. De todo modo, havia sempre a presença de “empecilhos” ao se buscar formas alternativas para trabalhar com estudantes indicados como dependentes de alguma necessidade específica no seu processo de aprendizagem.

Das treze participantes das entrevistas-conversas, uma delas não se prontificou a explicitar/apostar numa configuração estabelecida *a priori* para que o reforço acontecesse da melhor forma possível em sua unidade escolar, mas indagou, em seu relato, sobre a real necessidade do reforço escolar, e por quais motivos essa “necessidade” chegou nas escolas.

*Eu acho que antes da gente pensar numa ação para o reforço, a gente precisa pensar no porquê o reforço é necessário? E qual foi o patamar que nos chegou, que nos levou a precisar de reforço? **Porque o reforço subentende que alguma coisa está precisando ser refeita. Ou que algo está precisando ser revisto, ou que algo está precisando ser reforçado? Então, em que momento a educação precisa desses movimentos de retomada, e por quê?** Então, assim, eu sempre pensei nas aulas de reforço com mea-culpa, porque, não que a escola seja onipotente, onipresente, onisciente, mas eu acho que a gente, em algum momento, falhou no que é o básico, que é o ensinar a todos, já que nós temos uma escola “para todos”. [...] O que eu vejo hoje é, que a política de reforço é como se fosse... “vai dar errado mesmo, então a gente tem que pensar nisso” [...] Então eu acho que a política de reforço passa por uma desvalorização daquilo que precisaria ser feito imediatamente, que é uma política de ensino. Então eu nunca vi muito com bons olhos não, pra ser muito sincera (P4E4, 2023, grifo meu).*

O relato da pedagoga P4 atuante na escola E4 me surpreendeu em vários aspectos, principalmente pelo seu caráter problematizador dos significados do reforço escolar, tomando como referência o contexto situado no qual atuava. Seu relato sugere uma desconstrução³¹ com a hegemonia discursiva pela qual reinvidicações por reforço escolar continuavam sendo articuladas no contexto das práticas. Isso porque, embora nas falas dos outros atores fossem pontuadas situações contextuais e materiais inadequadas para a realização do reforço, ninguém havia, até o momento, interpelado os sentidos de “reforço” abordando a “incerteza de seus resultados e efeitos” no ambiente escolar, mas, ao contrário disso, os demais atores, a partir de perspectivas próprias (ainda que confrontando pretensões da política com fragilidades contextuais das escolas em que atuavam), buscavam “(pre)ver” ajustamentos necessários e modos mais assertivos para que o reforço escolar (e não outra política), de fato, suplementasse uma suposta “lacuna” nos processos educativos dos estudantes dos anos iniciais.

³¹ De acordo com Lopes (2015), operar com a desconstrução é se dispor ao acontecimento, admitir a tradução que se faz de qualquer texto, o diferir de qualquer leitura (p.450)

Me remeto a Lopes (2015), apreendendo que a importância do trabalho teórico reside na tentativa mesma de apresentar outra forma de compreender a realidade para além do que já se encontra estabilizado. Operando com a desconstrução de discursos nos termos de Derrida (2005;2008) e à sua reativação nos termos de Laclau (1990), a autora pontua que

[...]Reativar discursos é simultaneamente abalar o que se encontra sedimentado, estabelecido como objetivo, como fundamento, como presença plena, e fazer emergir os antagonismos, o caráter indecível e contingente das alternativas (Lopes, 2015, p. 450).

Desta forma, infiro que os sentidos antagônicos suscitados pelas significações para o reforço evidenciadas na fala da pedagoga P4, abalava uma “suposta racionalidade obrigatória”, que até então vinha sendo produzida pelos outros atores, mantendo aberto o caráter de suspeição diante de qualquer estabilidade de sentidos produzida por esta política.

Além disso, penso que destacar o caráter “conflituoso dos consensos”, conforme nos aponta Mouffe (2003), nas falas dos atores que atuavam no contexto das práticas se torna um aspecto importante nesta problematização, à medida que, pela análise das narrativas, não havia uma unanimidade de posicionamentos ou interpretações com relação a ações de reforço. Logo, qualquer ideia que se articulava em torno de um consenso compartilhado estava sempre prestes a ser tornar provisória, porque sempre marcada por tensões e disputas no contexto das práticas. Contudo, Mouffe assevera que esse movimento de conflito e de produção de “dissensos” deve ser reconhecido como produtivo para a política e não deve ser eliminado. Neste caso, o posicionamento diferencial (dissenso) observado na narrativa de P4E4, me sugere pensar, me remetendo à teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2021), que não havia uma “receita” única, um caminho certo, ou um manual que [pudesse] ser acessado [e seguido] para que a política pudesse, de fato, “dar certo”; mas pelo contrário, possibilitava argumentar, corroborando com as pesquisas de Ball, Maguire e Braun (2021), que a atuação sobre políticas não é um processo simples e racional, de modo que é impossível “produzir um modelo linear de práticas de atuação” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 209).

Na defesa dessa perspectiva, os autores realizam uma crítica ao considerarem que, enquanto grande atenção tem sido dada para avaliar quão bem as políticas podem ser realizadas na prática,

[...] menos atenção tem sido dada em compreender e documentar as maneiras pelas quais as escolas realmente lidam com demandas de políticas múltiplas e, às vezes, opacas e contraditórias, e as diversas maneiras que elas criativamente trabalham para fabricar e forjar práticas fora dos textos de política e ideias de políticas em função de

suas realidades situadas – um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 210).

Pensando no par possibilidade/impossibilidade com relação às articulações de sentidos entre práticas curriculares e proposições políticas para o reforço escolar (normativas) que as orientavam no contexto local, uma outra questão direcionada aos pedagogos/as teve o seguinte enunciado: *Com relação as propostas para o reforço inscritas nos documentos normativos da rede, de que modo você tem organizado e orientado o trabalho pedagógico junto aos docentes que atuarão em sua unidade escolar?*

Ao buscarem produzir um relato que ressoasse numa possível resposta para o enunciado dessa questão, observei que alguns pedagogos/as apresentaram dificuldades para abordarem o assunto, por serem novos na rede e desconhecerem a existência de tais documentos, por não compreenderem que se tratava das orientações normativas para o reforço elaborada e veiculada pela SME/FME para todas as unidades escolares, ou simplesmente porque, por alguma razão que desconhecemos, ignoravam as orientações de tais documentos.

Esses sentidos foram acessados pela produção discursiva presente em alguns trechos da entrevista-conversa, nos quais alguns profissionais relataram não terem conhecimento desses documentos e um/uma outro/a declarou conhecer somente documentos de anos anteriores ao período da pandemia, conforme explicito a seguir:

Então eu sou nova na rede, e quando eu entrei, assim que a gente voltou da pandemia e conseguimos conversar e diagnosticar essas questões dos alunos, eu pensei: “Bom, agora a rede vai fazer alguma coisa. Vai ter um super programa de reforço escolar” [...] é possível que seja uma falta de conhecimento meu, mas eu não me lembro de ter chegado a mim... (P1E1, 2023, grifo meu)

[...] na verdade, era o próprio professor de reforço que passava para a gente qual era a orientação. Porque a gente também não recebia não. Isso aí vai um alerta! Para quando for desenvolvido, se existe essa orientação para o professor de reforço, que seja comunicada a escola, aos pedagogos, direção... Qual é o direcionamento que está sendo dado para esses professores? Porque, às vezes, a gente sabe pelo professor, entendeu? (P2E2, 2023, grifo meu)

É, acho que é uma pergunta muito importante, porque na verdade, desde que nós começamos com essa implementação da escola integral, eu não tenho me respaldado muito pela documentação não (P6E6, 2023, grifo meu).

Eu posso dizer que eu nunca vi documento normativo de reforço, em 20 anos de rede. Eu nunca vi. Eu já vi uns ofícios, há muitos anos atrás, convocando para encontros, que a gente nem sabia o que ia acontecer, né (P14E14, 2023, grifo meu).

Argumento que, pelo relato dos atores, a prescrição para o desenvolvimento das ações de reforço nas escolas era um “assunto” conhecido por todos, ainda que houvesse ausência ou desconhecimento de documentos normativos recentes que orientassem essa ação nas escolas.

Por esse motivo, passo a entender que o reforço escolar, de certa forma, já fazia parte de uma “cultura curricular” na referida rede, compreensão corroborada pelos sentidos articulados na fala de P4E4 explicitados anteriormente neste texto.

Nesse caso, concordo com as contribuições de Lopes (2004; 2018) ao sinalizar que a política se encontra sempre em processo de *vir a ser*, isso porque há uma multiplicidade de leituras possíveis, de leitores e de contextos, propiciando uma imprevisibilidade quanto às suas interpretações. Isso nos convida a reconhecer que a ausência de consensos sobre uma dada ordem em parte decorre ante à impossibilidade de controle dos significados que os textos políticos podem assumir no contexto das práticas. Desse modo, haverá sempre uma probabilidade de que textos ou fragmentos de textos políticos possam ser ignorados, rejeitados, selecionados ou deliberadamente mal-entendidos (Bowe; Ball; Gold, 1992 *apud* Mainardes, 2006) pelos atores/leitores. Assim, como diferentes tipos de políticas “chamam” por diferentes formas de atuação, aqueles que trabalham nas escolas possuem diferentes orientações em relação a algumas formas possíveis de “fazer” a escola (Ball; Maguire; Braun, 2021), prescritas nos textos políticos/normativos, admitindo que a atitude interpretativa dos leitores pode ser capaz de redefinir os sentidos de um texto.

Continuando com essa perspectiva de análise, reitero e explicito que outros atores, mesmo tendo a ciência da existência desses documentos orientadores do reforço escolar elaborados pela instância administrativa (SME/FME), concordando ou não, declararam que possuíam dinâmicas próprias de organização e atuação no reforço escolar segundo entrelaçamentos com características do contexto situado, contexto material e contexto externo em que atuavam naquele momento.

Mas aqui a gente não tem o reforço escolar desse programa da Fundação. [...] Quando tem um ofício normativo, a gente faz uma análise e vê o que que é válido para gente, e o que não é. Porque acho que o ofício, ele é muito amplo para diversidade de realidades, né? Então, a partir desse ofício, a gente pensa a possibilidade de caminhos, mas a gente não fica restrito e presos a uma proposta, sabe? A gente tenta construir, porque tudo o que é imposto é ressignificado, então a gente acaba ressignificando as propostas e sugestões, né? As de trabalho (P5E5, 2023, grifo meu).

Esses são os documentos que chegam. São as normas que chegaram pra gente. Como é que nós organizamos isso? Não que a gente acha matemática menos importante que a língua materna, não se trata disso. Mas as questões que nós estamos hoje enfrentando, pós pandêmicos, são questões muito graves a respeito da alfabetização. Então, é o que nós temos priorizado nos grupos (P9E9, 2023, grifo meu).

De acordo com Lopes (2016), os atores envolvidos com processos educativos nas escolas podem oscilar

[...] entre as dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles. A decisão entre esses caminhos não é apenas pessoal. Depende do contexto institucional que recebe a política, no qual eventos e encontros cotidianos são importantes espaços a serem investigados, e dos textos que disseminam a política, na forma legislativa ou nos artefatos institucionais: pôsteres, informativos, planos, material de divulgação (Lopes, 2016, p. 6).

Compreendo, a partir de distintas interpretações e formas de se relacionar dos atores com textos normativos para reforço, que estes ora se configuravam como textos *writerly*, ora como textos *readerly*. Compartilho essa compreensão com base na teorização desenvolvida por Stephen Ball, assinalada em Matheus (2009), pela qual textos políticos *writerly* ou *readerly* podem ser basicamente distinguidos pela relação que estabelecem com seus leitores. Assim,

[...] alguns textos, tendo em vista as características dessa relação, [podem ser] tão prescritivos que limitam a produção de sentidos outros pelo leitor, embora não impossibilitem totalmente a dimensão da interpretação. Outros textos são de tal forma abertos e lacunares que o leitor perspicaz assume a posição de co-autor, de intérprete criativo. Nesses termos, os textos são designados por Ball como *readerly* (prescritivo) e *writerly* (“escrevível”), respectivamente (Matheus, 2009, p. 31).

Dessa forma, com base na forma como os/as pedagogos/as se relacionavam com o texto político orientado para as ações de reforço escolar, infiro que enquanto alguns atores não se limitavam às suas orientações, buscando maneiras mais ajustadas/adequadas de atuar no reforço, outros atores, aquiescendo/concordando com o sentido prescritivo do texto político, seguiam “à risca” na busca para se enquadrarem em padrões e orientações pré-estabelecidas nos documentos que tinham conhecimento.

Então a primeira coisa que a gente fez foi organizar os grupos. O reforço é para os de terceiros, quartos e quintos anos. E aí nós pedimos para as professoras encaminharem esses alunos para o reforço a partir das avaliações que elas fizeram, e aí elas foram encaminhando, selecionando os alunos. Há um limite de vagas, de alunos, digamos assim, para o reforço. Ela não agrupou por nível de conhecimento. Ela agrupou por ano de escolaridade mesmo. (P12E12, 2023, grifo da autora)

Seguindo “à risca”, um dos atores relatou que sua maior dificuldade era justamente adequar a demanda por reforço de sua unidade escolar com um quantitativo de alunos que, indicados pelos professores regentes, extrapolava o limite máximo de 32 alunos, conforme instituído nos documentos – considerando a carga horária acordada para um único professor de

reforço³² atuando na escola. Neste caso, ainda que essa “suplementação pedagógica”, oferecida por documentos normativos e acatadas pelas unidades escolares, viesse a se concretizar na prática, não havia garantias de que seria “para todos”. De qualquer modo, os atores que atuavam nas escolas acabavam desenvolvendo estratégias próprias de ajustamento para contornar os desafios que se apresentavam em todo momento.

[...] atualmente, assim, a nossa maior dificuldade é encaixar uma grande quantidade de crianças para um horário tão reduzido de oferta de reforço, conforme a gente vê nos ofícios, na normativa que liberou esse profissional, para estar com a gente na escola. Então esse é o principal desafio. [...] A gente agora tem conseguido colocar sempre os mesmos de todos, mas quando a gente estava com menos profissional, era mais complicado. Aí tinha que esperar um profissional da rede. Agora, já temos um profissional da escola. São professores da nossa escola (P7E7, 2023, grifo meu)

De modo vago e, em algum sentido, ambíguo, outra pedagoga relatou que ainda não tivera contato com a organização do reforço em sua unidade escolar de atuação, ou que o reforço ainda não havia acontecido nas turmas que acompanhava, embora tenha pontuado que a unidade contou com ações de reforço no final daquele ano e que havia uma salinha para o reforço e um profissional específico para realizar esse trabalho.

Aqui, nós só tivemos reforço agora pro fim do ano. Então nem tinha o trabalho para ser organizado nesse sentido. E ele acontece com turmas que eu não atuo, então eu não fiz esse trabalho ainda não, ele não aconteceu... (P11E11, 2023, grifo meu)

Temos, o espaço acabou de ser criado! [...] Aí esse espaço foi usado pra criar essa salinha de reforço (P11E11, 2023, grifo meu).

CRISTIANE - Mas tem algum profissional atuando na unidade com esse propósito?
P11E11- *Sim, tem, tem... (P11E11, 2023, grifo meu)*

Mesmo admitindo a existência de diferentes significações em relação a algumas formas possíveis de “fazer” a escola e de realizar o “bom” reforço, recordo-me que a entrevista-conversa com P11E11 ocorreu no mês de dezembro, quando as atividades escolares já se encontravam em finalização – momento o qual já ocorriam mudanças no ritmo do trabalho desenvolvido por professores com seus alunos.

Compreendo com Ball, Maguire e Braun (2021), que as escolas são complexamente estruturadas e culturalmente diversificadas. Essas diversidades e distribuições também produzem diferentes possibilidades de atuação. “As políticas também têm o seu tempo bem

³² Saliento que no ano de 2023, segundo relato dos participantes dessa investigação, que em quase todas as escolas investigadas havia um único profissional de reforço (quando havia) desenvolvendo o trabalho com esses alunos

como o seu lugar. [E] o ano letivo tem ritmos e pressões que variam” (p. 150), de modo que, em distintos momentos, outras prioridades são assumidas pelas escolas, relegando as normativas do reforço escolar.

Assumindo essa perspectiva, defendo que a produção discursiva desses atores, além de se apresentarem múltiplas e heterogêneas, refletiam demandas contingentes relacionadas a particularidades do contexto situado em que atuavam naquele momento.

Diante da pluralidade discursiva produzida nas/pelas entrevistas-conversas, destaco que outros assuntos cujo debate mais acirrado esteve presente no desenvolvimento do reforço escolar em anos anteriores ao período pandêmico (2015 a 2019), continuaram emergindo nas questões que se seguiam. Se referiam a caracterização/produção dos alunos encaminhados para o reforço, da necessidade (ou não) de desenvolvimento de formações continuadas para os professores de reforço escolar, e de ações orientadas para melhorar o desempenho dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

4.3.2 A produção do “aluno do reforço” no retorno das aulas presenciais

Considerando nesta investigação que políticas são formações discursivas, os atores no contexto da prática expressavam através da linguagem quais alunos eram elegíveis para o reforço, segundo o que significavam como propósito dessa política e quais práticas avaliativas eram forjadas nesse processo.

Na produção do “aluno do reforço”, no que tange às atuações relativas ao ano letivo de 2023, foi unânime entre os/as pedagogos/as assumirem que a indicação desses estudantes era realizada por práticas da própria escola, ou seja, os alunos eram assim avaliados e indicados por instrumentos construídos na própria unidade escolar (e não por um modelo de avaliação veiculado pela secretaria de educação), ou ainda pelo julgamento do professor regente de turma, conforme sugerido no relato de um dos participantes das entrevistas-conversas: “*O professor regente falou, né, então, a gente confia!*”

Admitindo como prática de avaliação a elaboração de artefatos avaliativos no âmbito escolar (reuniões, fichas, documentos, relatórios, portfólios, testes etc.), alguns atores sinalizaram que estes eram construídos de forma conjunta pela equipe de profissionais que atuavam na unidade escolar, impelidos pela pretensão de “[...] *apontar aqueles alunos que [se encontravam momentaneamente] em risco da sua aprendizagem*” (P1E1, 2023, grifo meu) detalhados conforme enxertos a seguir:

*[...] já há algum tempo **a gente criou uma reunião que é chamada de “alunos em risco”**. Então a gente tem um documento, uma ficha que existe e os professores preenchem e eles apontam aqueles alunos que estão em risco da sua aprendizagem. Então, são alunos que não conseguem avançar. (P1E1, 2023, grifo meu)*

*Num primeiro momento, **a gente tem uma ficha aqui interna** que o professor preenche, falando sobre o aluno em diversos aspectos: questão comportamental, de aprendizagem, em relação família X escola... E aí, nesse encaminhamento, o professor, coloca qual é a dificuldade da criança, o que está havendo. [...] E aí a gente vai ver se eles são os alunos elegíveis para o reforço (P11E11, 2023, grifo meu)*

*[...] a gente deixa livre uma coisa que sempre toca no assunto, **que é nosso diário de campo, aquele caderno onde a gente vai anotando por criança** [...] E as ações de reforço escolar a gente entende como algo que decorre daí. [...] a gente conseguiu resumir em tópicos, numa ficha que a gente chamou de **ficha para primeiro e segundo trimestre com Marcação de “X”** e com espaço para observação. E essa ficha é preenchida pelos professores, **é uma das matérias-primas**, além das observações anotadas [...] (P13E13, 2023, grifo meu)*

*Aqui nessa escola, que eu estou há pouco tempo, eu sei que **a direção organizou uma audição de leitura**. Eu inclusive fiz bem no início com uma turma. (P14E14, 2023, grifo meu)*

A expressão “alunos em risco” chamou-me a atenção por compreender que poderia significar situações nas quais os/as alunos/as ficam “para trás” (Ravitch, 2011) no processo de aquisição de conhecimentos considerados importantes para seu ano/ciclo escolar. Nesse sentido, penso que os/as pedagogos/as, mesmo explicitando ideias plurais com relação à elaboração de distintos instrumentos/artefatos avaliativos, ainda se encontrava articulado nessas práticas a ideia de avaliação com função diagnóstica e de regulação das aprendizagens como forma de direcionar os alunos para o reforço.

De modo ambíguo, esses atores, mesmo sinalizando modos diferentes de atuar na indicação dos alunos para o reforço, ainda mantinham em suas práticas avaliativas sentidos de medir para selecionar/separar estudantes que “não aprenderam” dos que aprenderam, e que, por esse motivo, estariam “em risco” de suas aprendizagens, sendo direcionados para as aulas de reforço escolar.

De acordo com Fernandes (2015, p. 2),

[...] avaliar implica uma ação que envolve julgamento com vistas a uma tomada de decisão, essa ação deve estar balizada por princípios, sobretudo éticos, uma vez que as decisões decorrentes da avaliação da aprendizagem implicam encaminhamentos na vida escolar dos estudantes, tais como reorientações de percurso ao longo do ano (recuperações, aulas de apoio etc.), reagrupamentos de classes (turmas de apoio, de progressão, classes especiais etc.) e, até mesmo, e não pouco comum, a decisão acerca da reprovação escolar e suas implicações.

Em geral, a avaliação das aprendizagens nas escolas brasileiras tem se pautado numa pedagogia que valoriza o acerto, mas nega a importância do erro como constitutivo dos processos de aprendizagem, interferindo, desse modo, na compreensão e produção de sentidos para o que significaria, de fato, “avaliar”, tendo em vista favorecer as aprendizagens dos estudantes. Embora fosse necessário que as escolas produzissem “algum tipo” de registro avaliativo justificando a “decisão” de indicar um/uma aluno/a para os grupos de reforço, o julgamento do professor regente de turma ainda permanecia soberano, dado que no âmbito da docência o professor era significado “[...] *como maestro mesmo desse produto de ensino. Não no sentido de que ele é um sabedor de tudo, mas que ele é o principal condutor dessa opereta* [...]” (P4E4, 2023, grifo meu).

Compreendido dessa forma, o resultado apurado por meio de instrumentos avaliativos não era tão determinante para o encaminhamento de estudantes para o reforço, porque se encontravam, quase sempre, subjugados às decisões dos professores regentes. E nessa perspectiva, vale a reflexão: se instrumentos avaliativos não eram determinantes, por que manter como orientação no discurso político?

Considerando interdependências/impregnações mútuas entre os campos de currículo e avaliação, e demarcando alguns posicionamentos com relação a avaliação educacional, Fernandes (2015) sugere investigar concepções de conhecimento, que baseadas em distintas perspectivas epistemológicas, orientam as práticas de avaliação e a elaboração de instrumentos avaliativos nas escolas.

Segundo a autora, dentro de uma perspectiva com *fundamentos positivistas*, a verdade é tratada como algo inquestionável, uma vez que a realidade é considerada de forma única e que pode ser explicada de forma científica. Perpassada por esse pensamento hegemônico, a avaliação privilegia uma racionalidade técnica, porque afeiça a linearidade nas maneiras de se conceber o conhecimento, desconsiderando atravessamentos inerentes às subjetividades dos sujeitos.

Por essa via, a avaliação é compreendida como produto, revelada ao final de uma verificação, tomada como medida de precisão e objetividade. As práticas dessa perspectiva se traduzem nas escolas pela primazia que os instrumentos de avaliação ganham, tal como as provas, os testes, cujos pontos em seu somatório conferem uma pretensa legitimidade/ cientificidade, quase inquestionável, àquela análise realizada (Fernandes, 2015, p. 399)

De outro modo, mas ao mesmo tempo coexistindo com perspectivas positivistas de concepções do conhecimento descritas anteriormente, temos a *perspectiva crítica e interpretativa*.

O pensamento crítico e interpretativo traz em seu bojo o princípio de que as verdades são construções provisórias, assim como a ideia do conhecimento como um caleidoscópio, e de que os fatos não ocorrem numa progressão linear, mas que há uma circularidade inevitável, num constante vai e vem, cujo princípio, meio e fim se interpenetram. [...] A partir desses pressupostos, a avaliação educacional, então, constitui-se como mais um elemento dos processos de ensinar e aprender e não mais como um elemento à parte. É possível compreender, partindo dessa perspectiva, que a subjetividade do ato de avaliar deve ser assumida e não rejeitada, pois em nada compromete a legitimidade das práticas avaliativas (Fernandes, 2015, p. 400)

Abordando o caráter relacional entre concepções, dimensões e finalidades da avaliação em distintas perspectivas com relação a concepções de conhecimento (positivistas e/ou críticas interpretativas), Fernandes (2015, p. 400) destaca que “[...] tão importante quanto a coerência teórico-epistemológica em avaliação e currículo é a coerência assumida a partir da visão de mundo que pauta nossas decisões, aquilo que nos compromete enquanto sujeitos e, portanto, enquanto professores(as)”.

Admitindo esses sentidos, compreendo que os atores no âmbito do reforço escolar orientavam suas práticas avaliativas a partir de distintas concepções de conhecimento, as quais se relacionavam com demandas políticas articuladas em cada época. Interpreto dessa forma por apreender que, em distintos momentos, havia diferentes disputas curriculares em movimento discursivo. Se antes do período pandêmico os esforços empreendidos nas ações de reforço se coadunavam com objetivos de melhorias no fluxo dos estudantes e no alcance de metas e índices de desempenho em avaliações em larga escala, no período **pós-pandêmico**, muitos esforços foram mobilizados para os processos de alfabetização dos alunos dos anos iniciais³³, os quais eram considerados “defasados” em suas aprendizagens em decorrência da ausência ou falta de garantias com relação aos processos educativos ministrados de forma remota/híbrida durante a pandemia.

[...] mas o que que acontece, quando a gente olha para a nossa realidade, precisa considerar que ela é específica, precisa considerar que existem outras demandas que se apresentaram nesse contexto pós-pandêmico[...] então a gente faz um trabalho que, assim, a gente já esperava não precisar fazer. E focar um pouco mais

³³ Segundo nota publicada no portal niteroi.gov.br em 15/04/2024, o secretário de educação e presidente da Fundação Municipal de Educação, Bira Marques, apresentou as pretensões da política educacional/curricular para toda a rede: “Estamos trabalhando por uma educação de qualidade para as nossas crianças e, através da política educacional ‘**Uma Rede Inteira pela Alfabetização e Inclusão**’, vamos estabelecer ações que **priorizem a alfabetização** discursiva, com um aprendizado baseado em técnicas dinâmicas, inclusivas [...]”.

na alfabetização. Então a alfabetização, ela vai diluída nesse processo de criação de hábito, ainda, de um “estar” na escola, no contexto pós-pandêmico (P3E3, 2023, grifo meu)

Segundo Ball, Maguire e Braun (2021), a incorporação de aspectos materiais, estruturais e relacionais que configuram o contexto escolar precisam sempre ser incorporados na análise das políticas, a fim de compreender melhor as atuações no âmbito institucional. No decorrer das entrevistas-conversas, outros elementos permaneceram em disputa nas formações discursivas atinentes à produção do “aluno do reforço” segundo a atuação dos/as pedagogos/as sobre essa política. Referem-se à emergência de sentimentos ambíguos face a incerteza e a dúvida ante o desafio de avaliar os estudantes dos anos iniciais num momento “estaque” de suas aprendizagens, considerando peculiaridades individuais e decidindo seus destinos ao encaminhá-los para frequentar grupos de reforço.

Além de alunos considerados “agitados”, “indisciplinados”, com problemas de comportamento e baixa autoestima admitidos como “alunos do reforço”, os/as pedagogos/as sinalizavam questões relativas a alunos desassistidos, ou com pouca assistência familiar, os quais necessitavam de outros encaminhamentos para profissionais que atuavam fora do espaço escolar e para além da esfera pedagógica.

***Uma característica muito grande dos alunos: baixa autoestima.** Eles não confiam neles, eles não sabem, normalmente, pois são alunos mais velhos, então tem completa noção da dificuldade deles no aprendizado, né? E isso bloqueia. [...] Então são alguns que quando você vê que está aprontando demais na sala, você sabe porque que estão aprontando, porque só quer conversar, porque não quer encarar a realidade que tem dificuldade e não está conseguindo passar. E as vezes, um olhar, um olhar individualizado para esse aluno já mostra que ele é capaz (P2E2, 2023, grifo meu)*

*Assim, esse aluno, quando a gente olha para ele no dia a dia, quando a gente pensa um processo, e quando a gente pensa a dificuldade que esse aluno apresenta e que talvez possa ser indicativo para que ele vá pro reforço, essa dificuldade ela não é vista de uma maneira isolada. **Ela tem a ver com o comportamento. Nela, pode ter a ver com algum encaminhamento que seja necessário fazer** (P3E3, 2023, grifo meu)*

*As características dos alunos são muito difíceis...(risos) São crianças que, em geral, bem geral mesmo, porque cada situação é uma, **são alunos que têm um contexto familiar difícil, que têm pouco acesso aos bens culturais, e acesso a outros espaços educativos.** Em geral, **são crianças que são pouco assistidas**, que não fazem os encaminhamentos, que não conseguem, não conseguem dar prosseguimento aos encaminhamentos que a gente faz com relação aos médicos e outros profissionais da saúde, como fono, psicólogos... (P5E5, 2023, grifo meu)*

*[...] **são crianças já citadas em conselho de classe**, no dia a dia, da gente chamar o responsável, né, para ter uma atenção maior com a criança, porque já apresenta ali uma defasagem, já vinha sinalizando (P7E7, 2023, grifo meu)*

*Bem, as características dos alunos encaminhados são aqueles alunos que são/estão já com atraso, entende? Já repetiram algumas vezes o mesmo ano escolar. Com isso, eles ficaram com a idade defasada em relação à turma, e geralmente, **esses alunos, já têm uma autoestima baixa, porque eles se sentem um pouco meio incapazes por já ter tido reprovações e isso dá meio que uma ‘trava’ nessas crianças, né?** (P10E10, 2023, grifo meu)*

*Muitos assim que **a gente chama os pais, que precisam de uma avaliação.** E esse sistema, essa parceria entre educação e saúde, é zero, em Niterói, zero, péssima, péssima... Isso aí já dá até outra pesquisa (risos). (P12E12, 2023, grifo meu)*

Argumento que não havia nos textos normativos orientados para o reforço escolar menções a gestão de políticas de comportamento, tampouco para questões emocionais relacionadas à baixa autoestima, embora insistentemente esse assunto fizesse parte de discursos articulados na produção do “bom/mal aluno” e/ou do “aluno problema” com relação ao “propósito da escolaridade” e/ou dos “entraves” a sua concretização.

Embora na Teoria da atuação, Ball, Maguire e Braun (2021) não tenham desenvolvido implicações de aspectos emocionais dos alunos (ou do tratamento da diferença) no desenvolvimento de políticas educativas nas escolas, esses autores abordaram questões relativas a políticas de comportamento destacando que

[...] comportamento é uma área de educação infundida com discursos de longa data e agonistas e conjuntos de diversos profissionais com anexos para diferentes interpretações do que e o porquê da gestão de comportamento. Mais do que em muitas outras áreas da política, a política de comportamento é, portanto, um local onde conflitos profissionais e as diferentes abordagens para “tomada de sentido” podem vir à tona (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 153).

A “tomada de sentido”, diante da gestão do comportamento, pode ser compreendida como processo pelo qual os profissionais buscam significar comportamentos dos alunos (aceitáveis ou não aceitáveis) numa atitude que pode variar de acordo com experiências e práticas de cada um, considerando que comportamento e disciplina são áreas suscetíveis a diferentes padrões de atuação durante o ano letivo.

Dessa forma, pela perspectiva da atuação, uma escola na qual seus profissionais demonstrem um forte histórico de gestão de comportamento, será considerada uma escola “bem-sucedida” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 154), uma vez que, em discursos educacionais, a necessidade de *gerenciar* o comportamento para promover a aprendizagem efetiva e elevar padrões pode contribuir para a versão de um sentido soberano. Entretanto, conforme sinalizaram os autores em suas investigações, “[...] na prática e na política de atuar, tensões podem ocorrer, em que alguns professores parecem mais/menos tolerantes e têm percepções diferentes do que é/não é comportamento aberrante” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 171).

Penso que, em se tratando dos alunos indicados para grupos de reforço escolar na rede estudada, a partir da produção discursiva dos/as pedagogos/as entrevistados/as, tais concepções sobre comportamento dos alunos se articulavam com outras ideias, as quais buscavam justificar que se o aluno não aprendia, a culpa poderia estar em certas “faltas” culturais, linguísticas, familiares, alimentares etc., categorias discursivas que adjetivam crianças oriundas de classes populares e que se coadunam com perspectivas da Teoria da carência cultural³⁴.

Conforme tem argumentado Esteban (2006, p. 9), “[...] a desordem na escola [correntemente] é vista como um desvio, que deve ser corrigido [...]”, assim como os alunos considerados “diferentes” podem ser colocados à margem do processo, pois adquirem um valor negativo e uma identidade “borrada” que precisa ser retificada e normalizada. Neste sentido, a produção discursiva acerca dos alunos do reforço, significada como aqueles que apresentavam comportamentos inadequados e ritmos de aprendizagem diferenciados, sugeria a incorporação discursiva pautada em “condições de impossibilidade” para aprender, que colocava sob suspeita os efeitos e resultados que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores no âmbito dessa política poderia surtir sobre as aprendizagens e produção de conhecimento desses/dessas alunos/as. Isso porque, por essa significação e posterior indicação de um aluno para o reforço escolar, o conhecimento que lhes faltava adquiriria centralidade, porque partia da projeção de um perfil idealizado de alunos dos anos iniciais que precisaria ser alcançado.

Faço um parêntese nessa discussão e me remeto às problematizações de Esteban (2006) para destacar que, em geral, o discurso recorrente de que as turmas são heterogêneas vem acompanhado de um ideal de homogeneidade que tem destacado *a diferença* como elemento que impede o ensino e a aprendizagem dos alunos. Isso porque, nesse discurso consolidado sobre a “inexistência de turmas homogêneas” na escola, percebem-se

[...] matizes que vão assinalando ser a diferença um indicador da dificuldade de aprendizagem, do problema no desenvolvimento, da impossibilidade de um trabalho de qualidade. Análise que pode imobilizar o docente e, de certa forma, [o conformar] com a inutilidade de sua atuação (Esteban, 2006, p.10).

Confrontando e problematizando funções atribuídas à escola e à educação a partir do que pode ser significado como currículo e de como isso pode produzir efeitos perversos sobre

³⁴ A teoria da carência cultural postula que o fracasso escolar ocorre devido à deficiência ou privação cultural do aluno em decorrência das suas precárias condições de vida. Por intermédio dessa teoria, foi incentivado o desenvolvimento de projetos de educação compensatória no Brasil, o que acabou contribuindo para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida em que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar (Patto, 1997). Para aprofundamento do assunto ver Patto (1992; 1997).

a diferença e sobre a subjetividade constitutiva dos estudantes, Macedo (2017, p. 543) assevera que

[...] na medida em que todo aprendizado precisa ser demonstrável por demanda e reconhecível de antemão, não há espaço para o surgimento do inesperado [...]. [Além do que,] por essa perspectiva a participação docente assume a forma de responsabilização por um projeto “traçado de antemão” por instâncias normatizadoras, no qual não há lugar para o imponderável.

4.3.3 O “bom desempenho” significado no âmbito do reforço escolar no período pós-pandêmico

Da mesma forma que busquei compreender a produção do “aluno do reforço” pelo que os/as pedagogos/as expressavam através da linguagem, busquei acessar como esses atores significavam o “baixo desempenho” dos estudantes dos anos iniciais, e o que sugeriam para que essas habilidades consideradas importantes para o ano/ciclo fossem alcançadas no âmbito das práticas curriculares do reforço escolar.

A expressão “baixo desempenho” foi propositalmente articulada na questão, visto que a pesquisadora objetivava compreender se ainda havia rastros discursivos que associavam o desenvolvimento das ações de reforço com a melhoria do fluxo de alunos e alcance de metas e índices de avaliações em larga escala. Perseguindo esses objetivos, e ao mesmo tempo atentando para os desafios da pesquisa em perspectiva discursiva no contexto das práticas (na qual os resultados, mesmo interpretados, correspondem a uma versão, mas não a única), corri o risco de que sentidos explicitados nas respostas desviassem a discussão para outros assuntos, ou para algo que não havia pensado anteriormente.

De acordo com Fernandes (2015), a avaliação em larga escala tem servido para justificar políticas educacionais contemporâneas e, nesse sentido, importa investigar impactos que vêm sendo causados no dia a dia de diferentes escolas ao aderirem uma rotina de treinamento e aplicação de testes. Tais constatações corroboram com as abordagens de Bonamino; Sousa (2012) acerca da segunda e terceira geração das avaliações em larga escala: as autoras apontam para os riscos das avaliações relativas a políticas de responsabilização exacerbarem a preocupação de diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar; e ainda, das implicações para as escolas, quando estas passam a organizar suas próprias avaliações para aprendizagens de seus alunos, tomando como referência o tipo/modelo de teste utilizado pela avaliação em larga escala (Bonamino; Sousa, 2012).

As contribuições das autoras são importantes para compreender movimentos similares que vinham ocorrendo nas escolas na rede municipal de Niterói em anos anteriores ao período pandêmico, contando, inclusive, com a aquisição de materiais com essa finalidade: treinar alunos dos anos finais dos ciclos para os testes como forma de alcançar melhores resultados.

Contudo, inicialmente interpretei que os/as pedagogos/as participantes das entrevistas-conversas, ao atentarem mais para o sentido da palavra “sugerir” e menos para o sentido da expressão “baixo desempenho”, ambas implícitas no enunciado da sétima questão, reiteravam demandas que já vinham sendo articuladas desde o início das conversas: da solicitação de profissionais/professores nas escolas para atuar no reforço; da necessidade de continuidade e constância desse projeto desde o início do ano nas escolas e de sua realização no contraturno; da produtividade no estabelecimento de parcerias entre os professores de reforço e o professor regente de turma; de questões emocionais e comportamentais dos alunos frente a ausência de assistência das famílias etc.

Destaco, porém, que, em nenhum momento durante as entrevistas-conversas, o alcance de melhorias de desempenho dos alunos do reforço frente as habilidades consideradas para seu ano/ciclo estiveram relacionadas a um possível “treinamento” para testes de avaliação em larga escala. Na minha compreensão, naquele momento, a ausência de discursos com relação ao Saeb e o aumento do IDEB entre essas profissionais atuantes nas escolas em parte representavam uma contradição no que diziam pesquisas sobre avaliação em larga escala no Brasil, as quais têm apontado para uma forte influência dessas avaliações no “delineamento das políticas educacionais e em consequência seu potencial para direcionar o que, como e para que ensinar” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 386).

Todavia, como forma de contextualizar o que expressavam os/as pedagogos/as pela linguagem, entendo que os alunos encaminhados para o reforço no período pós pandêmico possuíam demandas educacionais fortemente marcadas pela aparente ausência de consolidação dos processos de alfabetização e letramento, de modo que a realização de testes em larga escala para medir suas habilidades em leitura/interpretação e matemática, se apresentava como proposta ainda muito distanciada, ou em segundo plano, do que esses estudantes seriam capazes de fazer naquele momento. E nesse sentido, interpretei que a ausência de articulações discursivas com relação aos testes em larga escala poderia sugerir que a utilização desse instrumento avaliativo, naquele momento, representaria mais um meio para reforçar situações de “atraso escolar”³⁵, sem problematizar diferenças que se acentuaram no período pós-

³⁵ Ao longo deste texto, dei preferência à utilização do termo “atraso escolar” na tentativa de distanciar-me de alusões às situações de “fracasso escolar”. Entendo que abordar situações de “atraso escolar” possui mais

pandêmico, e que ocorreram, de forma inédita, fora do controle e da vontade de todos os envolvidos, incluindo professores, estudantes e suas famílias.

Na defesa dessa interpretação, reforço que esses atores, ao objetivarem melhorar o desempenho de seus alunos, pela observância de um currículo da rede significado como “emergencial” e pela expectativa de como todos (docentes e discentes) seriam avaliados nesse processo, acentuavam demandas por reforço escolar no contexto das práticas, as quais assumiam um caráter de urgência – situação explicitada conforme excerto a seguir.

*[...] a primeira coisa que eu acho é uma desconexão da rede com a realidade dos alunos, pelo menos da nossa escola, que eu não vejo que seja diferente em outras escolas. Porque, aí eu acho que essa visão é um pouco embotada do que está acontecendo. Significa também ignorar um problema seríssimo, que é uma necessidade de reforço, e de **nivelamento desses alunos**. E o problema é tão grande, que era necessário que a gente tivesse um “**super**” **projeto** [de reforço] da rede com os profissionais. (P1E1, 2023, grifo meu)*

Mesmo considerando que escolas e redes de ensino se encontram a serviço de reprodução das estruturas políticas vigentes, ressalto que dadas as características do contexto pós-pandêmico e da falta de garantias quanto à aquisição de conhecimentos considerados importantes para os alunos, não estava previsto, pelo que expressavam os atores no contexto da prática, que o espaço/tempo do reforço fosse utilizado para treinamento ou testes, porém, ainda assim, o reforço poderia ser significado como uma possibilidade de “nivelamento” ou homogeneização cognitiva desses alunos, conforme sinalizou P1E1.

Entre as entrevistas-conversas realizadas, em apenas uma delas o/a pedagogo/a se prontificou a explicitar o que compreendia por “baixo desempenho”, e, nesse caso, não produziu nenhuma sugestão com relação às possibilidades de atuação no reforço, significando apenas as características contextuais de sua unidade escolar como “desafiadoras” para alcançar melhor desempenho desses estudantes.

A primeira coisa que a gente precisa entender é o que a gente considera “baixo desempenho” de um aluno. Diante da situação que a gente tem na escola hoje, vindo de uma pandemia, vindo de 2 anos, aqui na escola, especificamente, foram 2 anos sem aula, mesmo! A escola, só reabriu em 2022, fevereiro de 2022 por conta da obra que a gente ficou. Então, assim, o que a gente considera como baixo desempenho

aproximações com os sentidos de “recuperar as aprendizagens”, e por isso, pode ser mais coerente com as ideias que desenvolvo. Em tempo, sinalizo que, em maio de 2022, o MEC apresentou a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, coordenada pelo Governo Federal, em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios. Instituída por um decreto assinado pelo Presidente Jair Bolsonaro, a Política visava a integração do esforço nacional de ações para elevar a frequência escolar, reduzir os índices de evasão e de abandono e promover estratégias de ensino e aprendizagem para elevar o desempenho escolar.

numa realidade que hoje, 2023? a gente finge que a pandemia não aconteceu? A gente continua lidando com as crianças no mesmo sistema de ensino que a gente tinha antes da pandemia? [...] Então, antes de falar no baixo desempenho do aluno, tem que falar no baixo desempenho da escola, que não oferece para ele estratégias que ele precisa, até para que eu entenda se ele tem realmente, ou não, baixo desempenho. Porque eu tenho uma série de alunos que não aprendem com aquilo que copiam, mas são capazes de decorar uma coreografia inteira do TikTok. Então, qual é a dificuldade de aprendizagem dele? É a dificuldade que o sistema está oferecendo, ou a dificuldade que ele realmente apresenta? Então a gente precisa avaliar o que que é baixo desempenho dentro da escola pública. A escola, para caracterizar o baixo desempenho, primeiro ela precisa ter dado a este aluno todas as estratégias possíveis para que ele possa aprender. E a escola hoje não tem isso. A minha unidade hoje não tem isso. A minha unidade tem o básico do básico, do básico... E ali eu não posso avaliar se o aluno aprende ou não! (P4E4, 2023)

4.3.4 Significações para a formação continuada na atuação dos professores de reforço

No bojo das problematizações que fui construindo acerca da atuação de atores curriculistas que ocupavam a função de pedagogos nas escolas, busquei me informar sobre os sentidos de “influência” adquirido pelas formações continuadas ofertadas pela SME/FME no trabalho desenvolvido pelos professores junto aos estudantes que frequentavam as aulas de reforço. Meus objetivos se baseavam nas normativas projetadas por esta instância administrativa para o reforço escolar em anos anteriores (2015; 2016), as quais propunham um cronograma de encontros formativos quinzenais com os professores que atuavam nesse contexto, em espaços cedidos pela secretaria municipal de educação de Niterói. Resgato, a seguir, trechos de documentos que já foram anteriormente explicitados no capítulo 1 desta tese.

O planejamento acontecerá QUINZENALMENTE, às quartas-feiras, sob a supervisão da Diretoria de 1º e 2º Ciclos. (FME, 2015, p. 2, grifo do autor, grifo nosso)

Tendo em vista os desafios que envolvem a alfabetização e o letramento na atualidade e seguindo em direção às propostas do Programa de Consolidação das Aprendizagens, buscamos com este **movimento de formação**, potencializar e atribuir um foco ainda maior nas diversas ações que já se encontram em desenvolvimento, tais como: Programa de Aceleração da Aprendizagem, **Projeto de Reforço Escolar**, Projetos Instituintes, PNAIC, entre outras propostas de formação continuada para professores. (FME, Ofício Circular 081/2016, grifo nosso – Convocação para o *Encontro de professores do 1º Ciclo da Rede Municipal de Educação de Niterói: compartilhando práticas e saberes*)

Dessa forma, ancorada por referenciais teórico-analíticos que reconhecem a centralidade que a atuação e formação docente tem ocupado no atual cenário de produção de políticas curriculares no contexto de reformas para a educação (Dias, 2009, 2021; Borges; Pereira, 2015; Figueiredo, 2020), considerei que essas agendas formativas ainda permaneciam sendo veiculadas para as escolas da rede, de igual modo produzidas pela instância

administrativa SME/FME que, por sua vez, continuava recebendo “influências” do contexto externo mais amplo com relação à pretensa uniformização das práticas docentes.

Meu interesse por este aspecto formativo – inerente às proposições para o reforço – tinha como pressuposto o fato de que “políticas não são encenadas em isolamento” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 105), logo a oferta de formação continuada dentro de um sistema de regulação da educação visa estabelecer vínculos entre as salas de aula e os padrões macro, onde sujeitos, para se tornarem atuantes, necessitam de um processo de treinamento para correção de suas ações, além de serem frequentemente responsabilizados pelo sucesso/fracasso dessas políticas educacionais (Dias, 2016).

Entretanto, argumento que diferentemente do ambiente escolar regular, a análise das relações entre formação continuada e práticas curriculares no âmbito do reforço escolar merecia a consideração de outras particularidades, inerentes às diferentes configurações materiais assumidas pelas dinâmicas escolares.

Deste modo, infiro com base nos dados produzidos, que as ações de reforço escolar no ano de 2023 tanto poderiam acontecer em espaços *fora da sala de aula*, de modo *paralelo* ao trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas pelo professor regente, quanto de *forma compartilhada* (no mesmo espaço da sala de aula), caracterizando ao que chamamos de “bidocência”. Nesse modelo de organização, penso que os profissionais que atuavam no reforço escolar eram alcançados pelas formações propostas para todos os professores da rede, quando estas aconteciam. Entretanto, pelo que explicitavam pedagogos/as nas entrevistas, relativo ao que era proposto pela SME/FME no ano de 2023, não havia garantias quanto a realização periódica de formações específicas para os profissionais de reforço escolar, principalmente pela ausência de documentos que convocassem/orientassem para tais formações.

Aqui não houve. Não chega, não recebemos nenhum ofício este ano para professor de reforço que a FME mandou!

CRISTIANE – Ano passado também não?

P6E6 – Eu acho que não...Então, não foi não. Não me lembro (P6E6, 2023).

Então, não tenho conhecimento se eles têm essa formação continuada.

CRISTIANE – Nem para todos os professores juntos?

P11E11 – Não. Ó, por exemplo, esse ano eu posso te afirmar que os professores não tiveram formação. Ano passado, quase com certeza, também posso te afirmar que não teve, entende? (P11E11, 2023)

Esse ano, se passou, passou despercebido pela escola, porque a gente não viu nem nada chamando para reunião, para formação (P7E7, 2023)

Destaco que me causava surpresa reconhecer, pela produção discursiva desses atores nas entrevistas-conversas que, no cenário pós-pandêmico (no qual as escolas retornaram ao

ensino presencial), estas agendas formativas se tornavam desconhecidas por alguns pedagogos/as, ou outros nem sequer tinham conhecimento de que tais orientações existissem.

Penso que o desconhecimento das escolas sobre a existência dessas orientações formativas colocava sob suspeita a efetiva participação delas em processos decisórios de elaboração dessas políticas. Entretanto, entendo com Ball (2004), que políticas são ao mesmo tempo textos e discursos que assumem uma dinâmica circular e não verticalizada. Desse modo, interpreto que mesmo não havendo um texto (documento oficial) naquele momento que orientasse as formações para os professores de reforço, sobretudo no período pós-pandêmico, havia o reconhecimento através de articulações discursivas entre os atores das escolas que, em algum momento, esse movimento formativo já havia acontecido para esses profissionais

Conforme pontuam Ball, Maguire e Braun (2021) na Teoria da Atuação, os profissionais que produzem dinâmicas educativas nas escolas encontram-se envolvidos tanto na interpretação da política, quanto na sua materialização em ações práticas, estabelecendo um processo contínuo marcado por disputas entre grupos com interesses por vezes conflitantes.

Neste processo, tanto os textos políticos representam tentativas de reinvenção das práticas, quanto as práticas sugerem constante recriação destes mesmos textos. Deste modo, os profissionais que atuavam nas escolas conferiam sentidos próprios ao movimento de formação continuada orientada para o reforço, reiterando-a, refratando-a, ressignificando e alinhando-a com demandas contingentes e locais que emergiam em meio a interpretações e traduções dessa política em cada época (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Tomando este viés de análise e dando continuidade à investigação sobre como era significada a formação continuada no âmbito dessa política, destaco que a atuação em regime de *bidocência* foi considerada produtiva no desenvolvimento das ações de reforço escolar por alguns atores, pela consideração de que esta configuração (professor de reforço atuando junto com professores regentes no espaço da sala de aula) tinha sido a “*que mais deu certo*” (P5E5, 2023, grifo meu), pelo motivo de que “*essa criança [não ficaria] no “limbo”, não sendo nem de uma, nem de outra professora*” (P13E13, 2023, grifo meu).

E ainda, pela pluralidade de elementos discursivos, foi observado que alguns atores consideraram que a formação continuada deveria ter “centralidade nas práticas” desenvolvidas pelos profissionais no âmbito do reforço escolar, as quais poderiam ser “compartilhadas” em encontros formativos da rede.

Qualquer formação é válida! Qualquer formação, mas as que mais me tocavam, me motivavam, eram aquelas das pessoas fazendo sugestões de

*propostas didáticas. Porque aí, tá ali no chão da escola, sabe a realidade, sabe o que é viável de fazer [...] assim, eu acho que toda a informação importa, é uma contribuição educativa, mas eu acho que a que mais contribui são aquelas que vem de professores mesmo. **Compartilhamentos.** Essa rede de apoio, de troca... Eu acho que são as que mais contribuem (P5E5, 2023, grifo meu)*

*O professor precisa, sim, de um momento de formação até para **trocas entre vários professores de reforço escolar.** E eu sinto um pouco de falta disso, né? Dessa troca, pelo menos aqui onde eu atuo (P10E10, 2023, grifo meu)*

O discurso que valoriza os “compartilhamentos” sobre “como fazer na prática” se torna uma retórica importante nesta investigação, uma vez que podem se coadunar com sentidos que vem sendo articulados em textos políticos, os quais defendem o sentido de “mais prática para melhor formar o professor”, tendo como justificativas ideias veiculadas de que professores se sentem “antiquados/ultrapassados” por compreenderem que não têm atendido demandas articuladas nas políticas do mundo moderno, conforme sinalizam Conceição e Borges (2023).

Caberia indagar se, ao valorizarem a formação com centralidade em “*sugestões de propostas didáticas*”, não estariam esses atores apegados a procedimentos técnicos, contribuindo para a proliferação do discurso em torno de “mais prática”, implicando, com isso, um retorno a ideias articuladas ao pensamento racionalista/tecnicista de currículo? (Lopes; Macedo, 2011a)

Dias e Lopes (2009) ressaltam que o discurso da prática, ao se antagonizar com um saber teórico, tem aglutinado sentidos para a formação de professores. Ao investigarem sentidos incorporados ao significante “prática”, as autoras sinalizam que,

[...] Nos discursos da formação de professores, a prática é enunciada de um modo bastante significativo, pois é considerada como um elemento de fundamental importância na reorientação dos currículos. Os discursos da prática assumem o caráter de significantes flutuantes pela pluralidade de sentidos que incorporam, advindos de diferentes argumentos e possibilitando a articulação de diferentes grupos em torno dessa demanda [...] A prática, defendida centralmente como um discurso hegemônico para a formação de professores, apresenta proposições que indicam ao professor que, por meio dela, ele se capacita a “analisar a própria prática” para “atuar no sentido de transformá-la” (Borges, Cecília et al, 1996, p.37), criando, portanto, uma expectativa de que, pela prática, os professores têm a real dimensão dos problemas que atingem à educação brasileira. Essa perspectiva tende a certo enfoque empirista por valorizar como base do conhecimento “verdadeiro” o que é apreendido, exclusivamente, pela experiência. Com esse enfoque, se defende que a prática atende mais às questões que envolvem o trabalho docente do que a teoria, estabelecendo assim uma relevância da primeira sobre a última. [Nesse sentido,] [...] A prática é situada como a base para a construção do conhecimento do professor, pois nessas formulações só a realidade pode informar o conhecimento que importa, que é reconhecido como o verdadeiro para as questões que atingem a educação. [...] Ou seja, a formação “real” se baseia na prática, enquanto a que se distancia dela é “irreal”, tornando ainda mais remota a possibilidade de vínculo entre teoria e prática e estabelecendo um estatuto de maior relevância à prática do que a teoria. [Contudo,] Macedo e Frangella (2008) alertam

que esse discurso, ao destacar a prática da sua relação com a teoria, no âmbito curricular, fortalece uma concepção da prática como ação política desqualificando a teoria como lugar do político (Dias; Lopes, 2009, p. 86-87)³⁶

Contraditoriamente, considerando a existência de ambiguidades, da instabilidade de sentidos e da impossibilidade de consensos em relação às significações para a formação continuada no âmbito do reforço escolar, sinalizo que, da mesma forma que o discurso pautado na centralidade das práticas era significado como “influyente”, o foco na teoria também emergiu nas articulações discursivas no sentido de demanda para futuras proposições nas formações de professores de reforço.

Eu acho que discutir a prática é uma formação muito boa, ainda que não tenha nenhuma referência teórica (risos) [...] eu não vi isso no reforço, eu não vi essas referências assim, teóricas, então, discutir a prática é muito importante, mas também não dá conta, né? Talvez se pelo menos esses professores [de reforço] tivessem essa referência, né, talvez a gente tivesse avançado mais” (P14E14, 2023, grifo meu).

Ao descrever sobre uma “referência teórica” significada como importante na atuação do reforço, somente P14E14 explicitou uma referência que, naquele momento, representava uma possível sugestão que serviria para orientar uma formação voltada para processos de alfabetização na rede, e o fez narrando sua experiência em outra rede de ensino.

[...] porque eu trabalho em outro município como professora, onde conseguiram fazer com que todas as pessoas conseguissem avaliar as crianças de acordo com a teoria da Emília Ferreiro. Então, em todo o bimestre, todos os professores, conseguem fazer avaliação com a criança na mesa, aquela diagnose, então, em todo bimestre, todos os professores conseguem escrever em que fase da escrita que a criança se encontra, em que hipótese que ela está (P14E14, 2023, grifo meu).

Interpreto que a referência ao trabalho com base na teoria de Emília Ferreiro, explicitado por P14E14, denotava, entre outras coisas, significações para uma formação continuada que deveria ter como foco os processos de alfabetização dos estudantes na rede municipal de Niterói. Contudo, parecia-me questionável considerar que diante de demandas tão díspares, as ações de reforço precisariam ser orientadas por alguma teoria específica, algum fundamento

³⁶ Mouffe (2015) identifica diferentes sentidos para aquilo que designa de *A política* e *O político*. A autora explica que “A política” (ôntica) designa a institucionalidade e o *conjunto de práticas* que buscam estabelecer certa ordem ao social, práticas estas que têm por objetivo “acalmar” os antagonismos. Já “O político” (ontológico) pode ser entendido como *inerente às relações humanas*, um antagonismo que pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais, ou seja, no ôntico, na política. A relação entre essas duas dimensões (ontológico e ôntico) e, por consequência, entre o político e a política, busca, no escopo teórico de Mouffe, enfatizar a importância do poder como constitutivo das relações sociais, bem como a impossibilidade de eliminar o conflito.

que se apresentasse imune à necessidade de ser negociado contextualmente e de ser submetido à tradução por tantos outros (Lopes, 2015). Ainda assim, saliento que, de fato, a recorrência discursiva acerca da alfabetização dos alunos, sobretudo no período pós-pandêmico, sugeria certa prioridade e urgência no âmbito das formações para o reforço, conforme excertos a seguir.

*[...] porque o professor do reforço ele concentra **esforços na alfabetização. Então a formação continuada, ela tem essa “pegada”** [...]* (P3E3, 2023, grifo da autora)

*O professor do reforço escolar é o professor regente, é o mesmo que precisa de qualificação, de formação continuada, de aprimoramento profissional o tempo todo. Então, é a formação que todos precisam, né, todos nós precisamos. [...] **E acredito que a formação continuada é essa. É essa sobre alfabetização, alfabetização, discursiva*** (P13E13, 2023, grifo meu)

Sob um outro olhar, ao ser interpelada sobre as influências da formação continuada na atuação dos professores de reforço, P4E4 problematizou os sentidos de uma educação “para todos” como sendo um grande desafio para a docência, não só no âmbito do reforço escolar, mas, interpreto, que associada a questões do contexto político mais amplo.

[...] Por que uma formação específica, se a formação do professor deveria ser ensinar a todos? Eu acho que o que está faltando é a compreensão do que é a escola “para todos”, na nossa formação. A política não é uma política boa [...] a escola, agora é para todo mundo, e é para todo mundo, todo mundo mesmo!! Aqueles que aprendem, os que não aprendem, aqueles que gostam da escola e os que não gostam, aqueles que entendem o processo escolar e não entendem, os que podem participar de forma sistemática e os que não podem participar. Para isso, a gente precisa de formação, mas não é do professor de reforço, é do professor, da direção, da pedagoga, de uma maneira geral, do sistema público de ensino. O sistema precisa entender que agora, se somos uma escola “para todos”, teremos níveis diferentes de aprendizagem. Por isso, talvez momentos de idas e voltas no processo de ensino e aprendizagem, que chamamos de reforço. Outros chamam de revisão, enfim...Eu acho que é o que está faltando para a gente, não é uma formação específica para o processo de reforço. E nem sei se a rede tem isso, porque a minha professora aqui não participou (P4E4, 2023, grifo meu)

Ante o desafio e a complexidade do sentido de ensinar tudo a “todos” os alunos, o relato da pedagoga sugere que os movimentos formativos na rede alcancem “todos os atores” envolvidos no ambiente escolar, e não somente os professores de reforço ou professores regentes, sugerindo um sentido de *corresponsabilidade/coparticipação* nas dinâmicas educativas desenvolvidas pela escola, admitindo a pluralidade de demandas que emergem no ambiente escolar.

Contudo, pesquisas recentes (Soares, 2021) ao problematizar o sentido de “todos” no movimento “Todos pela Educação” em textos políticos, destaca que, embora essa seja uma

ideia sedutora veiculada pelos discursos do documento TPE, o que há na verdade é “uma convocação para que cada cidadão tome as questões da educação para si, assumindo a responsabilidade de mudar/melhorar a sua atuação, o desempenho dos estudantes e os índices das escolas da Educação Básica Brasileira” (Soares, 2021, p. 105), cabendo a nós, portanto, contestar que sentidos para a educação e a escola estão sendo articulados em torno desse significante “todos”.

Por ora, finalizo nesta seção a análise das produções discursivas dos 13 pedagogos/as participantes desta investigação, segundo significações que foram acessadas mediante a transcrição e análise das entrevistas-conversas. Sinalizo que a riqueza desses dados produzidos durante a pesquisa de campo, articulados aos discursos explicitados pelos documentos normativos e nas mídias impressas e digitais foram essenciais na produção de sentidos que se orientavam no atendimento às questões formuladas e aos objetivos propostos nesta tese. Desse modo, infiro que, como pesquisadora, envolvida com as questões do campo de políticas curriculares, me sinto ao mesmo tempo surpreendida e satisfeita com os rumos alcançados a partir da investigação que vinha propondo, mas que, com certeza, não se limita, nem se encerra pela produção desta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...]No novo tempo
Apesar dos castigos
De toda fadiga
De toda injustiça
Estamos na briga [...]*

(Ivan Lins – 1980)

Ao chegar aqui nesse capítulo, que corriqueiramente chamamos de “considerações finais”, esvaziada de seu sentido de “conclusão final”, me sinto tocada por um misto de sentimentos (uma mistura que vai do cansaço ao alívio) e pela compreensão de que não foi um percurso fácil, porque marcado por muitos “inesperados”, entre eles a experiência de realizar parte do curso para doutoramento atravessado pelas contingências decorrentes da pandemia global causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2.

Mas eis que chega o tempo de tentar frear o livre curso de significações que fui produzindo para as investigações que propus nesta tese. Sim! Porque a cada releitura, outros sentidos e significados iam emergindo, num movimento que tentava “lapidar” pela desconstrução o que havia sido pensado, construído e escrito para fazê-lo de uma outra forma possível, que embora momentaneamente parecesse mais assertiva, mais coerente, nunca se distanciava de seu aspecto “provisório”, constituinte de tantas outras formas e formatos que foram pensados e produzidos antes, e de outros que poderiam vir a existir. Penso que reside no *vaivém* desse processo, a oportunidade de outras inspirações, outras percepções; um movimento que permite ao *corpus* da pesquisa continuar vivo, pulsante, e, de certo modo, sempre inacabado. Digo isso também por compreender que parte desse percurso investigativo se deu muito em função de meu interesse em revisitar, ampliar e recontextualizar ideias formuladas em outro local, em outro momento de minha trajetória, com outros objetivos, o que de fato possibilitou-me ensaiar novas metáforas, novos efeitos de sentido que poderiam ser incorporados ao novo projeto de texto.

Continuo argumentando, mesmo que em sentido metafórico, que por ter incorporado um pouco da perspectiva laclauniana no “modo de fazer” pesquisas, diferentes discursos foram se articulando em torno da ideia de tese sobre o reforço escolar. Isso porque, ao pensar em discurso como linguagem – fala, escrita e prática –, constituinte de fenômenos, identidades e subjetividades (Laclau, 2011, 2013; Laclau; Mouffe, 2015), me distanciei da significação de escrita como percurso antecipadamente estruturado, porque continuamente aberto ao movimento de desconstrução de ideias e pensamentos no plano ôntico, material e experiencial.

Assim, compreendo que diferentes contribuições e práticas se plasmaram neste texto, decorrentes da análise de documentos políticos, de discursos veiculados pela mídia, bem como pela capilaridade discursiva constituinte das entrevistas-conversas com atores curriculistas participantes desta pesquisa e das discussões engendradas nos encontros com meus pares no grupo de pesquisa Grupesq Políticas de Currículo e Docência, quer remotamente, quer presencialmente ou até mesmo pelo *WhatsApp*®.

Desta forma, durante o processo de construção desta pesquisa e ao longo dos quatro capítulos, busquei problematizar distintas significações para a proposição de “reforço escolar”, compreendida nesta tese como demanda discursivamente articulada em distintos contextos de produção de políticas curriculares/educativas na rede municipal de educação de Niterói. Para esta empreitada, suscitei discussões abordando distintas mobilizações discursivas para o reforço escolar na rede: ora pela sua proposição em excertos de documentos orientadores e/ou normativos em articulação, ou não, com as disposições de Leis e projetos relacionados ao contexto político mais amplo; ora pela sua positividade defendida e articulada pelas mídias locais; ou ainda acessando, interpretando e analisando, mesmo que provisoriamente, a produção discursiva mobilizada por atores que atuavam no contexto de práticas curriculares nas escolas. Em todo tempo, me movimenteiei no sentido de colocar sob suspeita a garantia de “qualidade”, ainda que no *porvir*, pela qual essas ações têm sido discursivamente justificadas.

Justifico que ao realizar um breve levantamento de produções científicas, pesquisando periódicos, dissertações e teses com as palavras-chave “reforço escolar”, “recuperação da aprendizagem” e “reforço pedagógico”, não o fiz na intenção de produzir mais dados para esta investigação, tampouco em buscar caminhos investigativos já trilhados ou um ponto de partida. Contudo, nesta etapa da pesquisa, além de investigar de que modo objetos de estudo semelhantes foram construídos em perspectivas teóricas-metodológicas distintas, me preparava para destacar e fundamentar os referenciais teóricos-estratégicos escolhidos para esta tese, que em articulação com a empiria produzida, realçava a perspectiva discursiva como um modo distinto, mas igualmente relevante de abordagem ao tema. Dando sequência, argumentei sobre as potencialidades, limites e desafios ao associar a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe com pressupostos desenvolvidos nos estudos de Stephen Ball, Maguire e Braun (2021), principalmente com a Teoria da Atuação (*enactment*). Embora estas análises tenham sido desenvolvidas em subseções diferentes, busquei igualmente sinalizar em que sentido poderiam favorecer no desenvolvimento desta pesquisa. Assim, destaquei no subcapítulo 2.1, a Teoria da Atuação de Ball e colaboradoras em sua potencialidade para investigações no contexto das práticas, mesmo compreendendo que tais pressupostos podem também ser apropriados nos

demais contextos de influência e de produção de textos. Busquei explicitar, através de algumas apropriações desta teoria, de que modo poderiam me ajudar a compreender, em sentido relacional, como as políticas são atuadas em distintos contextos de produção das políticas, desconstruindo a ideia de prescrição e passagem verticalizada.

Durante a escrita e organização desta tese, dentre todos os capítulos produzidos, considerei o capítulo 4 como uma das partes mais promissoras, no sentido de compreender o estudo proposto pela interrogativa que constitui o título da pesquisa: *Como as escolas atuam no reforço escolar?* Nele, apresentei a construção e análise da empiria realizada no contexto da prática, considerando, neste momento, o contexto das unidades escolares após um ano do retorno totalmente presencial no período pós-pandêmico. Neste movimento empírico, realizei entrevistas-conversas através de encontros previamente marcados com 13 pedagogos/as atuantes na rede de ensino estudada, nos quais busquei acessar para compreender como pensavam/idealizavam as ações de reforço escolar para o contexto em que atuavam e como, de fato, vêm acontecendo. Mesmo ciente das limitações implicadas pela ferramenta metodológica utilizada (entrevistas-conversas), argumento que esses atores, através da linguagem, expressaram distintas significações e demandas para as ações de reforço desenvolvidas em seu contexto escolar, que ora se aproximavam, ora se distanciavam (em muito) das que eu (hipoteticamente) havia pensado que seriam frequentes, sobretudo com relação ao desempenho discente nas avaliações e as formações continuadas para professores de reforço. Penso que tais sentidos e significações explicitados por esses atores são potentes para problematizar o sentido de prescrição das políticas que projetam e almejam resultados mensuráveis para as escolas. Por esse motivo, justifico que, por vezes ao longo do capítulo 4, me remeti a esses atores no contexto da prática como atores curriculistas, por compreender que ao atuarem sobre as políticas curriculares – orientando e subsidiando processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas pelos docentes que integram a equipe escolar –, também produzem políticas curriculares singulares.

Assim, ao me apropriar de todos esses sentidos e significados possibilitados na/pela produção de dados empíricos propostos inicialmente em articulação com referenciais teórico-estratégicos assumidos nesta investigação, infiro que *o reforço escolar permanece ainda sendo articulado discursivamente como demanda pela/para política curricular de Niterói, na tentativa de suplementar uma dada “qualidade” que, supostamente, tem se encontrado ausente dos processos educativos*; mesmo que em alguns momentos não tenham sido (re)elaborados documentos normativos específicos para essa ação pela instância administrativa; mesmo que o reforço tenha sido conjugado com ações de finalidades semelhantes, assumindo, por vezes, outros nomes, e já tendo se passado quase uma década desde sua primeira proposição veiculada

pelo documento FME (2015) no âmbito da gestão do prefeito Rodrigo Neves (2013 a 2020). Contudo, percebi que ao longo desse período (2015 a 2024), outras configurações (e intenções) foram mobilizadas no desenvolvimento dessas ações, decorrentes da incorporação de novas/outras demandas articuladas pela política educativa/curricular na rede de ensino estudada. Justifico minhas impressões por considerar a permanente flutuação de sentidos e instabilidade de significações assumidas pelo reforço escolar em diferentes épocas e distintos contextos de produção de políticas curriculares/educativas.

Ressalto que essa primeira compreensão teve como base uma combinação da apropriação discursiva (Laclau, 2011; 2013) e análises do movimento cíclico das políticas propostas por Stephen Ball, na defesa de que alguns sentidos produzidos no macro contexto influenciam a hegemonia discursiva presente nos documentos normativos elaborados no contexto da produção de textos. Isso porque, ao transitar pelos distintos contextos, esses sentidos são hibridizados, a partir da formação de cadeias de equivalência com outros sentidos disputados por demandas locais, que apagaram momentaneamente seus sentidos particulares para produzir uma hegemonia discursiva capaz de universalizar-se no texto político. Em todo esse processo, e em todos os contextos, há agentes de influência (gestores, coordenadores, professores...) que traduzem, interpretam, ressignificam estes textos, reverberando em distintas atuações sobre a política. Através de toda essa mobilização, esses atores tornam-se recriadores, decisores e produtores de influências discursivas que serão articuladas neste jogo político, contribuindo com o movimento cíclico e complexo que tem retroalimentado a produção de políticas curriculares.

Analisando as múltiplas influências discursivas que reverberaram em distintas configurações e atuações para o reforço escolar, saliento que já na sua primeira edição (2015), a articulação discursiva em torno da demanda por consolidação dos processos de alfabetização dos alunos nos anos iniciais alcançava hegemonia na política, contribuindo para que no ano seguinte (2016) o reforço escolar tivesse seu atendimento ampliado para as turmas do segundo e terceiros anos do ensino fundamental (1º ciclo alfabetizador), conforme as novas orientações para o reforço, constantes no ofício circular 017/2016 (Anexo B). Concomitante a este aspecto, o espaço/tempo do reforço escolar continuou sendo significado como oportunidade para que “lacunas” no processo educativo dos alunos e alunas pudessem ser preenchidas por conhecimentos considerados “mais válidos”, de modo a sanar problemas com desempenho insatisfatório frente às habilidades esperadas para o ano/ciclo de alunos indicados para o reforço escolar, segundo processos de avaliação diagnóstica realizada pela escola ou fora dela. Todavia, até o ano de 2019, estes estudantes que cursavam o 5º ano de escolaridade também participavam

de todo o processo de preparação para os testes em larga escala, fato que soava para os docentes uma condição “paradoxal”, uma vez que segundo relatos de professores de reforço no ano de 2015³⁷, *se o aluno que não lê um enunciado, que não lê um texto, um minitexto, não lê um encontro vocálico, como vai trabalhar a prova Brasil com esses alunos?* (professora de reforço UE14), ou seja, se os alunos não conseguiam ler, como fariam para realizar os testes?

Ao que parece, tais situações eram consideradas apenas pontuais nas negociações da política local e não interferiam nas decisões acerca de constantes simulados e treinos baseados em descritores, propostos aos estudantes na preparação para os testes – ações consideradas importantes e que poderiam ser capazes de influenciar os resultados apurados no alcance de metas e índices previamente calculados e divulgados para a rede de Niterói.

Enfim, as marcas discursivas de uma política curricular que respondia a demandas de uma política de avaliação em larga escala apresentaram sua força hegemônica até o momento em que fomos surpreendidos pela pandemia global em março de 2020. A partir desse momento, considerando o contexto local investigado, outras demandas foram sendo articuladas para o reforço escolar, tendo em vista a ausência de garantias quanto ao retorno presencial a curto prazo, fazendo com que toda a rede se adequasse à nova realidade educativa, se envolvendo com produção extensiva de materiais e apostilas e a criação de outras modalidades de ensino (remoto e/ou híbrido), até então, nunca antes utilizados, principalmente para crianças cursando os anos iniciais do ensino fundamental.

Mediante planos locais de retomada das aulas presenciais nas escolas da rede estudada e considerando as disposições de portarias e resoluções durante a pandemia, sinalizo que o movimento de “promoção quase automática” dos alunos, possibilitada pela interpretação de tais documentos, fez com que estudantes que estivessem, por exemplo, matriculados no quarto ano do ensino fundamental em 2020, ou seja, iniciando o segundo ciclo de ensino na rede, possivelmente retornariam para a escola frequentando o sexto ano de escolaridade em 2022, sendo incluídos no terceiro ciclo de ensino e assistindo suas aulas com, pelo menos, sete professores diferentes. Ao olhar para tal situação como possibilidade, cabe indagar se, caso algum destes estudantes não tivesse consolidado seu processo de alfabetização nos ciclos iniciais, que ações seriam necessárias para que, de fato, fosse alfabetizado e pudesse acompanhar as aulas? Haveria aulas suplementares de reforço no contraturno ou permanência do reforço ocorrido paralelamente às aulas regulares? Haveria reforço em regime de bidocência com um professor alfabetizador atuando em sala aula ou um trabalho em regime de colaboração

³⁷ Relativo aos dados empíricos que foram publicados na dissertação de Mestrado Acadêmico (Andrade, 2017), fazendo parte de arquivo pessoal da autora.

com presença de estagiários bolsistas/extensionistas nas escolas? Haveria a possibilidade de criar classes especiais e intermediárias para esse fim?

Enfim, compreendo que tais problematizações são profícuas para pensar na produção discursiva relativa às políticas curriculares e para a docência em cenário pós-pandêmico, e de como essas articulações irão reverberar, ou não, na proposição de ações e políticas de reforço/recomposição das aprendizagens no contexto local. Afinal, como nos lembra Veiga-Neto (2020, p. 2), parafraseando o pensamento de René Descartes³⁸, “[...] não existem soluções simples para problemas complicados”.

Ao suscitar essas questões relativas ao período durante e após a pandemia, o fiz na intenção de contextualizar o cenário educativo da rede no qual realizei as entrevistas-conversas com pedagogos/as atuantes nas escolas. Isso porque a produção discursiva desses atores, segundo sua atuação nas escolas buscando desenvolver ações de reforço escolar durante o ano de 2023, se distanciava em alguns aspectos de questões consideradas importantes, conforme relatos dos profissionais da rede que atuaram no reforço escolar no ano de 2015, sobretudo com relação à preocupação com desempenho dos alunos em avaliações externas – assunto que não foi articulado pelos/as pedagogos/as como prioridade, neste momento, para os estudantes dos anos iniciais. Argumento, a partir da análise de dados empíricos que, no atual momento (considerando o ano de 2023), o que mais era articulado pelos/as pedagogos/as que atuavam na (re)organização, planejamento e acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, era a preocupação relativa ao anúncio do agravamento de desigualdades educacionais entre os estudantes do ensino fundamental, principalmente aqueles que não conseguiram consolidar seu processo de alfabetização e se encontravam ainda em processo de aquisição de habilidades consideradas essenciais como a leitura, escrita e letramento matemático, ainda que tenham seguido no fluxo escolar, avançando para os anos escolares seguintes, ou para o ciclo seguinte.

Penso que, no período pós pandêmico o “avançar” para os anos seguintes sem o aprendizado considerado “adequado”, conforme definido em referenciais curriculares, poderia trazer para os estudantes “ainda não alfabetizados” mais problemas que soluções, visto que não havia garantias quanto ao modo como seriam avaliados, segundo a ideia de retomada/recomposição de “objetos de conhecimento considerados essenciais” fixados no “Currículo Emergencial” sugerido para a rede.

³⁸ “Não existem métodos fáceis para resolver problemas difíceis” – René Descartes.

Na continuidade da análise do reforço escolar como demanda discursivamente articulada nesse movimento cíclico e incorporando múltiplas influências e sentidos no decorrer do tempo, argumento que, assim como essa proposta política incorporou fragmentos discursivos de outras políticas que a antecederam, as ideias veiculadas ante a circularidade discursiva produzida pelas ações de reforço escolar também serviriam de inspiração para outras proposições da política curricular local, orientada para processos de recuperação das aprendizagens dos estudantes do ensino fundamental, sobretudo no período pós pandêmico.

Em observação paralela a esta investigação, sobretudo acerca da produção discursiva em torno de demandas semelhantes ao reforço escolar, mobilizadas no âmbito de estratégias para enfrentamento da “ampliação das lacunas de aprendizagem dos estudantes” em todo o território nacional nos período pós-pandemia, assinalo que no ano de 2022 o Instituto Natura em parceria com a Fundação Lemann lançou um documento intitulado *Recomposição das Aprendizagens: Estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia*. O documento, que reunia 35 experiências de redes de educação no Brasil e no mundo, teve como objetivo “inspirar” gestores públicos da educação a implementar estratégias “eficazes” para recompor as aprendizagens “perdidas” ou “desaceleradas” dos estudantes impactados pela pandemia.

Talvez inspirados por ideias semelhantes, mas com certeza reunindo vestígios e fragmentos de políticas anteriores³⁹, além da incorporação do caráter situado de demandas por alfabetização articulado no contexto das práticas, a Rede Municipal de Educação de Niterói lançou em novembro de 2023 a política cujo tema era *Uma Rede Inteira pela Alfabetização*, apresentando um novo programa nomeado de Programa de Alfabetização, Leitura e Autoria para Valorização das Redes de Aprendizagens (P.A.L.A.V.R.A). Nesse sentido, concordo com Lopes e Macedo (2021) e Ball, Maguire e Braun, (2021) para pensar que, de fato, as escolas precisam ser compreendidas, não como contextos passivos, mas como pontos de articulação e negociação que reinstaura as políticas, uma vez que, pela análise da empiria produzida nesta tese, a articulação hegemônica se deu em razão de uma equivalência entre demandas por alfabetização nas políticas, que em parte já vinham se materializando pela linguagem dos atores que atuavam no contexto das práticas.

³⁹ Em períodos anteriores à pandemia (2017 a 2019), a Rede Municipal de Educação de Niterói já utilizava a mão-de-obra de estagiários bolsistas em trabalho colaborativo com professores regentes no desenvolvimento das ações dos projetos nomeados de *Matemática em Ação* (para graduandos de matemática) e *Alfabetiz (Ação)* para graduandos de pedagogia e letras, ambos orientados para estudantes dos anos iniciais. Assinalo que tais projetos foram elaborados e produzidos no âmbito da Diretoria de Ensino Fundamental da SME/FME.

De acordo com declarações do secretário de educação do município de Niterói em exercício no ano de 2023, Bira Marques, ao Portal Educacional de Niterói (SME/FME, 2023) em 24 de novembro de 2023,

*A pandemia causou um forte impacto na educação brasileira e, **para recuperar essas defasagens**, Niterói está investindo numa ampla política, que chamamos de Rede Inteira pela Alfabetização. O P.A.L.A.V.R.A. foi estruturado para **reforçar esse processo**, com estudantes universitários atuando nas nossas unidades em apoio aos nossos profissionais de educação. É mais uma parceria que fortalece a relação entre gestão pública e universidade, **na busca por soluções** para os desafios que a nossa sociedade enfrenta”, disse o presidente da Fundação Municipal de Educação e secretário Municipal de Educação, Bira Marques (SME/FME, 2023, on-line, grifo meu).*

O P.A.L.A.V.R.A, sendo um programa fruto da parceria celebrada entre a Secretaria Municipal de Educação de Niterói, a Fundação Euclides da Cunha (FEC)⁴⁰ e a Universidade Federal Fluminense (UFF), contava com a atuação de estudantes universitários nas escolas da Rede Municipal e tinha como objetivo “potencializar a construção de saberes, aprendizagens e produção de conhecimento” de modo a assegurar aos alunos matriculados na rede a garantia do direito à alfabetização. As vagas para universitários bolsistas interessados em atuar no programa da rede foram oferecidas pelo edital UFF 02/24 (ANEXO G) e estavam previstas atuações em 3 eixos distintos: Eixo 1 – Redes de aprendizagens; Eixo 2 – Promoção da vida, convivência e afetos na escola; Eixo 3 – Formação Profissional para prática. Os bolsistas selecionados para o Eixo 1 (rede de aprendizagens) poderiam ser estudantes de Pedagogia, Educação Física, Artes e Cinema, os quais atuariam nas escolas com grupos de alunos do 1º ano do ensino fundamental, cuja função seria apoiar e colaborar com os processos de alfabetização, em parceria e articulação permanente com o fazer dos professores regentes dessas turmas.

Ao abordar sucintamente orientações e propostas do P.A.L.A.V.R.A, destaquei somente o eixo 1 deste programa, porque mesmo sendo orientado para alunos que cursam o 1º ano escolar do ensino fundamental, seus objetivos são os que mais se coadunam com ações de reforço para os anos iniciais, no sentido de que, no atual momento, ambas as ações são orientadas prioritariamente para consolidar processos de alfabetização dos estudantes. Por esse motivo, pontuo que continua havendo um “emaranhado” de políticas acontecendo ao mesmo tempo nas escolas, conforme tem acentuado Ball, Maguire, Braun (2021), algumas com funções e objetivos bem semelhantes, e cujas significações possivelmente se desdobrarão em múltiplas

⁴⁰ A Fundação Euclides da Cunha (FEC) é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que foi criada com a finalidade de apoiar a Universidade Federal Fluminense (UFF) na realização de projetos de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento institucional e estímulo à inovação (FEC, 2022).

atuações, sendo seus efeitos, impactos e resultados incomensuráveis, e que, por esse motivo, merecem continuar sendo problematizados nas pesquisas sobre políticas curriculares.

Entretanto, cabe sinalizar que ações de (re)forço, ou de (re)composição, significados como possibilidade de “retomada” de conhecimentos que, por alguma razão, não foram ensinados/aprendidos ou “perdidos” /“desacelerados”, permanecem sendo justificados pela produção de discursos de “crise” atinentes a uma suposta ausência de qualidade dos processos educativos dos estudantes. Crise essa que permanece sendo fundamentada (fabricada) por meio de dados/evidências estatísticas/científicas, na defesa de um conhecimento curricular tido como “faltoso” e que precisa ser “recuperado” por intermédio de tais ações que, a meu ver, têm sido consideradas/naturalizadas como uma espécie de “tradição” escolar, não só nessa rede específica, mas que circula socialmente. Uma mobilização discursiva que ao mesmo tempo em que projeta sentidos do que a escola “precisa fazer” para alcançar “aquilo que deveria ser”, invisibiliza e impede reconhecer o que de fato ela é, em sua possibilidade de diferir.

Em tempo, sinalizo que este estudo, ao investigar significações e sentidos de uma ação da política curricular local, não intencionou ser “exemplar”, generalizando e ampliando suas significações para toda e qualquer rede de ensino que oferece “reforço escolar” na esfera pública municipal. Logo, apenas sugere uma gama de reflexões possíveis sobre proposições das políticas curriculares em contextos escolares, sem nenhum vislumbre de esgotá-las ou simplificá-las.

REFERÊNCIAS

2021 – SME/FME. 2021. Disponível em: <https://educacao.niteroi.rj.gov.br/2021> Acesso em: 23 de agosto de 2024.

AFONSO, Almerindo. Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In: COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, A. (orgs.). **Xplica internacional**. Panorâmica sobre o mercado das explicações. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013.

_____. Questões, objetos e movimentos em avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200013>>. Acesso em: 25 out. 2022.

ALMEIDA, Luana C.; DALBEM, Adilson; FREITAS, Luis Carlos. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.

ANDRADE, Cristiane C. S. Que matemática acontece no Projeto de Reforço Escolar para o 2º Ciclo de ensino? Uma experiência com os/as professores/as polivalentes da Rede Municipal de Educação de Niterói. 2017. 181 f. **Dissertação** (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2017.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marluce Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 173-194.

AROSA, Armando C.; MARINA, Leda. (Orgs.). **A organização da escola em ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói**, RJ. Rio de Janeiro: Oficina dos livros, 2010.

AROSA, Armando C.; FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). **Educação em Niterói: política e produção do conhecimento**. Niterói. Intertexto, 2018.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BALL, Stephen. J. **Education Reform: a Critical and Post-Strutural Approach**. Buckinham: Open University Press, 1994.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BALL, Stephen. J; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Currículum**, vol. 1, n. 2, p. 105-131, abr./1998.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1105-1126, 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

_____. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 2, n. 32, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen. J.; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BARRIGA, Ángel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BDTD. 2024. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br> Acesso em: 31 ago. 2024

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 808-825, 2012.

_____. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Autêntica, 2021.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAE. **Cadernos de pesquisa**, (108), p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012.

BORGES, Veronica; PEREIRA, Talita Vidal. Des-sedimentações de discursos que tendem a projetar políticas curriculares para a formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 660-682, 2015.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education & Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração

com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971a. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=1%C2%BA%20O%20ensino%20de%201%C2%BA,o%20exerc%C3%ADcio%20consciente%20da%20cidadania.>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971b. (Lei Revogada) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=Nos%20estabelecimentos%20oficiais%2C%20o%20ensino,regime%20de%20matr%C3%ADcula%20por%20disciplinas.>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**. Toda criança alfabetizada até os oito anos. Documento de Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 01 de setembro de 2024.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02 DE 10 DE DEZEMBRO DE 2020a**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>>. Acesso em: 01 de setembro de 2024.

_____. **Parecer CNE/CP nº5/2020**. 2020b. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <pcp005_20 (mec.gov.br)>. Acesso em 31 ago 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**, de 8 de junho de 2020c. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, p. 129, 9 de julho, 2020.

BRAY, Mark. **Confronting the Shadow Education System: What Government Policies For What Private Tutoring?** Paris: Unesco, 2009.

BURITY, Joanildo A. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau**. 1997. 21 f.;. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Universidade Federal de Pernambuco, Instituto de Pesquisas Sociais, Recife, 1997. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/dipes-fundaj/20121129013954/joan7.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. (Orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: ESPUCRS, 2014.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. 2016. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br>> Acesso em: 12 out. 2022.

CIBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

CIDADE de Niterói. 2024. Disponível em: <<https://cidadedeniteroi.com/>>. Acesso em: 31 ago. 2023.

CONCEIÇÃO, Giselle da; BORGES, Veronica. O discurso de mais prática para melhor formar o professor. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 54, p. 109-138, 2023.

CUNHA, Érika V. R. da; LOPES, A. C. Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática. *Práxis Educativa*, v. 12, n. 1, p. 184–202, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9225>>. Acesso em: 2 fev. 2024.

DAVID, Leila Nivea Bruzzi; DOMINICK, Rejany dos S. **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

DIAS, Rosanne E. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil** (1996-2006). 2009. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009.

DIAS, Rosanne E; ABREU, Rozana Gomes; LOPES, Alice Casimiro. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. **Teóricos e o Campo do Currículo**, p. 200, 2012.

DIAS, Rosanne E. “Perfil” Profissional Docente nas Políticas Curriculares. **Revista Teias**, v. 15, n. 39, p. 9-32. dez., 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24479>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 590-604, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. BNCC no contexto de disputas: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57075>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sala de Aula: dos lugares fixos aos entrelugares fluidos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, p. 7-20, 2006.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Aandréa R. A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, ed. especial, n. 1, p. 75-92, 2015.

FARIAS, Livia Cardoso; DIAS, Rosanne Evangelista. Discursos sobre o uso das TICs na educação em documentos ibero-americanos. **Revista Linhas**, v. 14, n. 27, p. 83-104, 2013.

FÁVERO, Altair Alberto et al. **Leituras sobre Pesquisa em Política Educacional e Teoria da Atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022.

FEC. 2022. Disponível em: <https://somosfec.org.br> Acesso em: 22 set. 2024.

FERNANDES, Cláudia de O. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: Fetzner, Andréa R. (Org.). **Ciclos em revista**. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: WakEd., 2008

_____. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante. In: FERNANDES, Claudia de O.(org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014a.

_____. **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2014b.

_____. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

_____. Resultados de pesquisas sobre as políticas de avaliação em larga escala em educação e seus impactos na escola. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 893-906, 2018.

FERNANDES, Cláudia de O.; NAZARETH, Henrique Dias Gomes. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Impulso**, v. 21, n. 51, p. 63-71, 2011.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 21, p. 11-34, 2013.

FETZNER, Andréa. R. (Org.). **Ciclos em revista: avaliação, desejos, vozes, diálogos e processos**. Rio de Janeiro: WakEd., 2008. (Vol. 4).

FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. Sentidos de professor nas políticas de formação continuada para a alfabetização: o contexto discursivo de sua emergência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 1, 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 1, p. 107-128, 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; MENDES, Juliana C. O que é o bom resultado? Indagando o sentido da avaliação e seus movimentos curriculares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 99, p. 296-315, jun. 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia P. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em movimento**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 380-394, jul./dez. 2020.

FREITAS, Luiz C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.

_____. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu-MG: ANPED, 2004.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 ago. 2022

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____. **A Razão Populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LARROSA, Jorge. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, São Paulo, n. 19, 2002.

LINDBLAD, Sverker; PETTERSSON, Daniel; POPKEWITZ, Thomas S. Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 9-22, 2020.

LINHARES, Célia. Movimentos instituintes na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CD-ROM).

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>>. Acesso em: 1 jun. 2022.

_____. Política de Currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

_____. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 700-715, 2012.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, CIIE, n. 39, p. 7-23, 2013.

_____. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

_____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

_____. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 25, p. 1-19, 2016.

_____. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. M.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson S. de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

_____. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Archivos Analíticos De Políticas**, v. 27, p. 109-129, 2019.

LOPES, Alice C.; LÓPEZ, Silvia B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**, 26, 89-110, 2010.

LOPES, Alice C.; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana G de. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2011.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b.

_____. Em defesa das escolas como produtoras de políticas. In: BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**, v. 2, p. 3-18, 2021a.

_____. Apresentação: uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, v. 46, 2021b.

LOPES, Alice C.; MENDONÇA, Daniel de. O populismo na visão inovadora de Laclau. **LACLAU, Ernesto: a razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, Alice C.; MENDONÇA, Daniel de (Orgs.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 436-450, 2013a.

_____. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

_____. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2013b.

_____. A base é a base”: e o currículo o que é. **A BNCC na contramão do PNE**, v. 2024, p. 28-33, 2014.

_____. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, p. 45-68, 2016.

MACIEL, Leni S.; DIAS, Rosanne Evangelista. Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise em escolas do município de Duque de Caxias-RJ. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 895-914, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

_____. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16., ago. 2018.

_____. Contribuições da Teoria da Atuação para a Pesquisa em Políticas Educacionais. In: FÁVERO, Altair Alberto et al. **Leituras sobre Pesquisa em Política Educacional e Teoria da Atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022.

MAINARDES, Jefferson.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 303-318, 2009.

MARCONDES, Maria Inês; FREUND, Cristina; LEITE, Vania Finholdt. Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, 2017.

MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CD-ROM).

MARINA, Leda; SEPULVEDA, Krysthinna. A trajetória dos ciclos na Rede Municipal de Educação de Niterói. In: AROSA, Armando C.; MARINA, Leda. **A organização escolar em ciclos na Rede Municipal de Niterói**. Rio de Janeiro: Oficina de Livros. 2010.

MATHEUS, Danielle dos S. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: UERJ, 2013. (Originalmente apresentado como tese de doutorado em Educação pela Universidade do Rio de Janeiro.)

_____. **Política de currículo em Niterói: o contexto da prática**. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MATHEUS, Danielle dos S.; LOPES, Alice C. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, v. 22, n. 2, p. 173-188, 2011.

_____. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 02, p. 337-357, jun. 2014. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432014000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MATURANA, Humberto R. Ontología del conversar (The ontology of conversing). **Persona y Sociedad**, III, v. 2, p. 9-28, 1989.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia e Política**, p. 135-145, 2003.

_____. A condensação do “imaginário popular oposicionista” num significante vazio: as “diretas já. In: **Ernesto Laclau e Niklas Luhmann: pós-fundacionismo, abordagem sistêmica e as organizações sociais**. Porto Alegre: EdPUCRS 2006.

_____. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, p. 249-258, 2007.

_____. Populismo como vontade de democracia. **Colombia Internacional**, n. 82, p. 51-70, 2014.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, Daniel de (Org.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdPUCRS, 2014.

MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Estudos de Recuperação**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14144-nota-sobre-estudos-recuperacao-cne-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 ago. 2022.

MORAIS, Jacqueline F. S. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise. **Teias**, Rio de Janeiro, a. 2, n. 4. 2001.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 11-26, out. 2003.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, Chantal et al. **Desconstrução e pragmatismo**. [S.l. : s.n.], 2016.

NITERÓI. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Documento com orientações básicas para a condução do trabalho junto ao Programa de Aceleração da Aprendizagem e o Projeto de Reforço Escolar 2015. **A Tribuna**, Niterói, 2015a.

_____. Inscrições abertas para bolsistas do Programa de Aprendizagem Intensiva. 3 fev. 2021. Disponível em: <<https://www.educacaoniteroi.com.br/2021/02/03/inscricoes-abertas-para-bolsistas-do-programa-de-aprendizagem-intensiva/>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. Portaria FME 087/2011. **A Tribuna**, Niterói, 2011.

_____. Portaria FME 126/2014. **A Tribuna**, Niterói, 2014.

_____. **Orientações básicas da Direção de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos para a condução junto ao Programa de Aceleração de Aprendizagem e o Projeto de Reforço Escolar 2015**. Niterói: Fundação Municipal de Educação, 2015b.

_____. Lei Nº 3234 de 2 de agosto de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026, na forma a seguir especificada, e adota outras providências. **Diário Oficial**, Niterói, 2016a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/niteroi/>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. **Niterói que queremos**: Plano Estratégico 2013-2033. Prefeitura de Niterói: 2013. Disponível em: <https://www.portalplanejamento.niteroi.rj.gov.br/assets/docs/nqq/livro_niteroi_que_queremos.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

_____. SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO. DIRETORIA DE 1º E 2º CICLOS. **Ofício Circular nº 017/2016**. Niterói: Superintendência de Desenvolvimento de Ensino, 2016b.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011.

OLIVEIRA, Ana de; MATHEUS, Danielle; LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: a luta pela significação no contexto da prática. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antônio Carlos (Orgs.). **Políticas de currículo e escola**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, v. 38, p. 1327-1349, 2013.

OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. [São Paulo]: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAUJO, Gilda C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar. 2005.

ORTIGÃO, Maria I.; PEREIRA, Talita V. Homogeneização curricular e o sistema de avaliação nacional brasileiro: o caso do estado do Rio de Janeiro. **Educação, Sociedade & Amp**, Culturas, (47), 157–174, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.34626/esc.vi47.192>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 25-43, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia Usp**, v. 8, p. 47-62, 1997.

PEREIRA, Talita Vidal; VELLOSO, Luciana. Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 20, p. 73-88, 2012.

POPKEWITZ, Thomas. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, 22, 111-148, 2001.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 727-754, 2016.

QEDU. 2022. Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RECOMPOSIÇÃO das Aprendizagens: Estratégias educacionais para enfrentar os desafios da pandemia. São Paulo: Instituto Natura: Fundação Lemann, 2022. Disponível em: <<https://www.institutonatura.org/>>. Acesso em: 16 ago. 2024.

RETAMOZO, Martín. **Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales**. Santiago: Cinta Moebio, 2009. (Vol. 35).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. [S.l.]: Autores Associados, 2012.

SCIELO. 2022. Disponível em: <<http://www.scielo.org>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dossiê Sistema Nacional de Avaliação. **Roteiro**, v. 39, n. 2, p. 277-282, 2014.

SILVEIRA, Rosa M. H.; COSTA, Marisa. V. **Caminhos Investigativos**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. (Vol. II)

SME/FME. 2023. Disponível em: <<https://www.educacao.niteroi.rj.gov.br>>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SOARES, Ana Paula Peixoto. **Todos pelos discursos de responsabilização docente como política de currículo para a formação de professores**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Educação e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

TODOS pela educação. 2022. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 23 ago. 2022.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 790-805, 2012.

UFF. 2024. Disponível em: <<http://www.uff.br>>. Acesso em: 29 ago. 2024.

VEIGA NETO, Alfredo. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista – Pedagogos (as) Participantes

NOME:

IDADE:

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL:

UNIDADE ESCOLAR EM QUE ATUA:

SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL:

TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE DE NITERÓI:

TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA UNIDADE ESCOLAR:

ATTITUDES E ORIENTAÇÕES A SEREM EXPLICITADAS NA ABORDAGEM AO/A PEDAGOGO/A QUE PARTICIPARÁ DA PESQUISA

- 1) Solicitar que o participante fale, segundo sua experiência profissional, como pensa e/ou concebe as ações de reforço escolar para os anos iniciais na Rede Municipal de Niterói.
- 2) Apoiar o participante dando legitimidade ao seu discurso e pedir para que relate como tem acontecido as ações de reforço escolar na unidade em que atuam:
 - a) Se atendem as necessidades dos alunos;
 - b) De que forma tem ocorrido?
 - c) Há algo que precisa ser repensado para que seja organizado de modo distinto do que já vem acontecendo? (contribuição pessoal);
 - d) Destacar pontos positivos e negativos no desenvolvimento das ações de reforço nas escolas.

Questões orientadoras do estudo:

- 1) Há quanto tempo você atua nesta unidade escolar? E há quanto tempo na Rede Municipal de Educação de Niterói?
- 2) Em que segmento do ensino fundamental já atuou?
- 3) Considerando sua atuação como Pedagogo/a nesta escola, como pensa numa possível configuração para as ações de reforço escolar?
- 4) Com relação as propostas para o reforço inscritas nos documentos normativos da rede, de que modo você tem organizado e orientado o trabalho pedagógico junto aos docentes que atuarão em sua unidade escolar?
- 5) Quais as características dos alunos encaminhados para o reforço escolar? Que instrumentos de avaliação são utilizados pela escola para indicar um aluno para o reforço?
- 6) Como considera a formação continuada específica oferecida para os professores que atuam no reforço escolar? Essas formações influenciaram, de algum modo, a prática docente?
- 7) Que mudanças você poderia sugerir para que, de fato, essas ações favorecessem a inclusão dos alunos considerados com baixo desempenho frente as habilidades esperadas para o ano/ciclo?

ANEXO A – Documento orientador para o reforço escolar ano de 2015



Prezadas Pedagogas:

Bem vindas ao ano letivo de 2015. Desejamos que seja um período de realizações exitosas. Deixamos aqui algumas orientações básicas para a condução do trabalho junto ao Programa de Aceleração da Aprendizagem e o Projeto de Reforço Escolar 2015. Contamos com sua atenção e empenho para que possamos dar um salto qualitativo em relação aos processos de ensinar e aprender dos alunos do Ensino Fundamental I. Já temos uma história iniciada desde 2013. Assim, nosso objetivo é aperfeiçoá-la cada vez mais.

Um abraço fraterno da Direção de Ensino Fundamental de 1º e 2º Ciclos e Equipe de Aceleração da Aprendizagem.

*Se temos de esperar,
que seja para colher a semente boa
que lançamos hoje no solo da vida.
Se for para semear,
então que seja para produzir
milhões de sorrisos,
de solidariedade e amizade.*

in. Cora Coralina

1 – REFORÇO ESCOLAR:

1.1 – ORGANIZAÇÃO:

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

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

laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de arte, sala de aula, etc. A princípio, os alunos deixarão o grupo de referência de origem nestes momentos.

Será oferecido por professores que não atuam cotidianamente com os alunos. Onde houver o Programa Mais Educação, os alunos serão atendidos pelo mesmo nas oficinas de letramento e matemática, sob a orientação da equipe de articulação pedagógica, com o apoio da Diretoria de 1º e 2º Ciclos, por meio das coordenadoras pedagógicas de polo. Caso algum aluno não participe do Programa Mais Educação e seja avaliado que este necessite de auxílio no seu processo de aprendizagem, o mesmo poderá ser incluído no projeto de reforço da unidade escolar. Cada unidade escolar poderá compor tantos grupos quanto couber no horário semanal do professor de reforço escolar.

O reforço escolar não se destina aos alunos comprovadamente NEE's que possuem professor de apoio e/ou são assistidos na Sala de Recursos.

1.2 – ACOMPANHAMENTO:

A organização e o acompanhamento será responsabilidade da equipe de articulação pedagógica de cada Unidade Escolar, em diálogo com as representantes do reforço escolar: Alessandra Mendes e Cristiane Custódio.

As coordenadoras de polo estarão em permanente diálogo com as professoras do 2º ciclo para acompanhar os avanços registrados pelos estudantes. Estarão também em diálogo com outros setores sempre que houver demandas específicas.

O planejamento acontecerá **QUINZENALMENTE**, às quartas-feiras, sob a supervisão da Diretoria de 1º e 2º Ciclos. A equipe de articulação das unidades escolares deverão manter arquivados todos os planejamentos e demais registros produzidos pelo professor de reforço escolar.

1.3 – AVALIAÇÃO:

Cada unidade escolar aplicará a avaliação diagnóstica para definição dos grupos para atendimento. Em seguida, deverá remeter à Diretoria de 1º e 2º Ciclos a listagem dos alunos que comporão o reforço escolar, acompanhada das

respectivas avaliações. Estas serão corrigidas pelos professores regentes, a quem caberá a indicação dos alunos que precisam de atendimento diferenciado.

A avaliação será contínua, sendo que ao final de cada mês os alunos deverão realizar atividades independentes e autônomas que mostrem seu desempenho e as lacunas que ainda precisam ser superadas. As avaliações mensais podem se configurar em forma de produção textual, resolução de problemas, leituras de imagens, etc. Os avanços conquistados deverão ser incorporados à avaliação trimestral dos CAPCI.

O final do trimestre os alunos serão reavaliados para observarmos os avanços e lacunas a serem preenchidas.

PROPOSTA ESPECÍFICA PARA O REFORÇO ESCOLAR - 2º CICLOS.

Alunos atendidos por grupo: máximo de 8, mínimo de 5 alunos por vez;

- Duas horas de aula;
- Duas vezes por semana.
- Cada professor poderá atender até 4 grupos de reforço:
 Grupo 1 – 2x por semana – duas horas = 4
 4 horas x 4 grupos = 16 horas
 16 h + 4 horas de planejamento (individual e coletivo = 20 horas semanais de trabalho.

Um mesmo professor poderá atuar em duas unidades escolares diferentes, dependendo do número de grupo atendidos.

Material didático produzido de acordo com as dificuldades e necessidades alunos ou grupo de alunos;

A partir do diagnóstico inicial os grupos deverão ter observação constante para que sejam ajustadas as dificuldades.

Avaliação formativa, contínua, registrada em portfólio individual de cada aluno;

Registro em portfólio dos planejamentos das professoras;

Registro constante de frequência, acompanhando-se e comunicando à FME os casos de infrequência (1 semana de ausência).

PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO:

O planejamento de 4ª feira ocorrerá de duas maneiras:

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

1 semana na FME, sob a orientação da equipe de reforço escolar, com duração de 4 horas, com seguinte configuração:

1º momento – 1h30 – Relato das experiências do trabalho desenvolvido nas escolas;

2º momento – 1h – Estudo.

3º momento – 1h30 – planejamento para os grupos de reforço com vistas ao atendimento individualizado.

Avaliação dos encontros uma vez por mês (que deverão ocorrer no segundo encontro da FME).

CRONOGRAMA PARCIAL DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO NA FME:

MÊS/DATA	HORÁRIO	LOCAL
Março – 25/03/15	Manhã (8h – 12h) Tarde (13h - 17h)	Mini Auditório – Casa Amarela
Abril 8/4/2015 - polos 1, 2 e 3 15/4/2015 – polos 4, 5 e 6, 7 29/4/2014 – Replanejamento. (todos os polos)	Manhã (8h – 12h) Tarde (13h - 17h)	A confirmar

Dúvidas: tel. 2719-6426/988400-3565

reforcoescolar.fme@gmail.com

coord1e2ciclo@gmail.com

Fonte: Niterói, 2015b.

ANEXO B – Documento orientador para o reforço no ano de 2016



SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE ENSINO
DIRETORIA DE 1º E 2º CICLOS

Ofício Circular nº 017 /2016

Niterói, 18 de fevereiro de 2016

Sr(a) Diretor(a)

Com votos de um excelente ano letivo a toda comunidade escolar, vimos por meio deste informar, no que tange ao Programa de Consolidação das Aprendizagens desta Rede de Educação, que daremos continuidade ao Projeto do Reforço Escolar no presente ano.

Na intenção de contribuir com o trabalho do professor, auxiliando aos alunos com dificuldades de aprendizagem, ampliaremos nosso atendimento ao 1º ciclo. Sendo assim, solicitamos atenção às orientações encaminhadas abaixo para que, em parceria, possamos organizar da melhor forma possível um trabalho pautado na qualidade.

REFORÇO ESCOLAR 2016	
1º CICLO	2º e 3º ANOS
2º CICLO	4º e 5º ANOS

Mediante o quadro apresentado cabe ressaltar que:

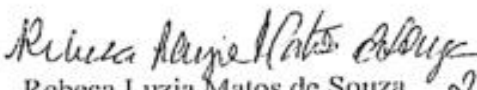
1. Embora haja a possibilidade de atendimento aos alunos do 2º ano do 1º ciclo, solicitamos **prioridade de indicação para os alunos do 3º ano do ciclo.**
2. Estamos encaminhando, em anexo, **sugestão** de avaliação diagnóstica que deve ser aplicada apenas aos alunos indicados ao Reforço Escolar do 1º ciclo (2º e 3º anos) e 2º ciclo (4º e 5º anos). Ratificamos que esta é apenas uma **sugestão**, tendo a escola autonomia para elaborar sua própria avaliação, se julgar necessário.
3. Se a escola optar por elaborar seu próprio instrumento de avaliação pedimos que tenham como base para essa construção as Matrizes de Referência do 1º e 2º ciclos em anexo.
4. As avaliações diagnósticas deverão ser encaminhadas aos cuidados da Diretoria de 1º e 2º ciclos juntamente com a Matriz de Referência preenchida. Ressaltamos que essa devolutiva deve ser feita **somente com o material dos alunos indicados para o Reforço Escolar. Por favor, se porventura a escola decidir aplicar a avaliação para todo Grupo de Referência, encaminhe-nos apenas os alunos indicados.**
5. Solicitamos o envio das diagnoses (avaliação e matriz de referência dos alunos indicados), impreterivelmente, até o dia 4 de março de 2016.

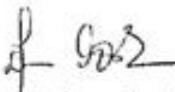
Destacamos que a devolutiva do material solicitado será de fundamental importância para organizarmos os grupos de reforço.

Informamos ainda que os grupos de Reforço Escolar serão formados com no mínimo 08 e no máximo 10 alunos. As aulas acontecerão no mesmo turno, duas vezes por semana, com duas horas em cada dia.

Sem mais, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Atenciosamente,


Rebeca Luzia Matos de Souza 235302-7
Coordenação do Reforço Escolar


Elana C. dos Santos Costa
Matrícula 0235308-4
Diretora de 1º e 2º Ciclos
Elana Cristiana dos Santos Costa
Diretoria 1º e 2º ciclos


Patricia Gomes Pereira
Superintendência de Desenvolvimento de Ensino
Patricia Gomes Pereira
Secretaria de Des. de Ensino
Mat. 235.302-5

ANEXO C – Documento de divulgação do reforço no Pós-Pandemia 2021

REFORÇO ESCOLAR NA PANDEMIA – GESTÃO AXEL GRAEL / VINICIUS WU

Programa de Aprendizagem Intensiva

O programa busca reduzir os efeitos da pandemia sobre o desenvolvimento educacional, articulando uma série de ações integradas, como avaliação de indicadores de aprendizagem, rede de monitores, reforço escolar, alfabetização intensiva, entre outras ações.

“A Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Municipal de Educação abrem nesta quarta-feira (03) as inscrições para a seleção de bolsistas que irão atuar como tutores no Programa de Aprendizagem Intensiva na Rede Municipal. A iniciativa, que consta no Plano de Retomada das Aulas, prevê que os estagiários apoiem os professores durante as aulas on-line, acompanhando o desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental.

Com o início do ano letivo em março, alunos das escolas municipais irão participar de um **programa de estudos e reforço escolar**. Os estagiários, supervisionados por professores, vão auxiliar os estudantes no uso da nova plataforma educacional e acompanhar o desenvolvimento das aulas on-line.

“Essa proposta está ancorada em experiências realizadas no Brasil e em vários países. Além de distribuir equipamentos com conectividade para alunos e professores, **vamos mobilizar uma rede de explicadores para que o professor desenvolva suas atividades em sala e tenha um apoio para facilitar e garantir a qualidade do ensino on-line**”, reforçou o secretário Vinicius Wu”

Fonte: Niterói, 2021.

Anexo D – TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Como as escolas atuam no reforço escolar? Significações da/para a política curricular de Niterói”, conduzida por Cristiane Custódio de Souza. Este estudo tem por objetivo compreender a pluralidade de significações para o reforço escolar que se encontram em disputa no contexto da prática, e em que medida se aproximam e se distanciam das prescrições para organização, atuação e formação docente, explicitadas nos documentos normativos a partir do ano de 2015.

Você foi selecionado(a) por se encontrar atuando, ou já ter atuado, como pedagogo (a) nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói, cuja função se configura em articular, organizar e acompanhar o trabalho docente desenvolvido nas unidades escolares, tanto nas turmas regulares, quanto nos grupos de alunos indicados para o reforço escolar. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Esclarecemos que os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF. Acreditamos, assim, existir riscos e desconfortos mínimos para o entrevistado, até porque toda pesquisa envolve a possibilidade de ocorrência de riscos. Entretanto, reforçamos que tais riscos se associam com a produção de dados nesta pesquisa de doutoramento, na qual todas as informações coletadas serão estritamente confidenciais. Para tanto, os dados da(o) voluntária(o) participante, bem como o local em que atuam, serão sempre identificados com um código, e não com o nome. Apenas a pesquisadora responsável e sua orientadora - Prof^a Dr^a Rosanne Evangelista Dias (PROPED/UERJ) - terão conhecimento dos dados, assegurando, assim, sua privacidade.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Eventuais despesas de participação relacionadas ao deslocamento e passagens do participante, quando necessárias, poderão ser custeadas ou ressarcidas pela pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá numa entrevista-conversa com base em roteiro semi-estruturado formulado pela pesquisadora. As entrevistas-conversas serão realizadas, preferencialmente, no espaço da unidade escolar no qual o/a participante atua, nas quartas-feiras no horário/turno dedicado ao planejamento para os anos iniciais, ou outro espaço/horário de acordo com a livre escolha do participante. A entrevista-conversa tem uma estimativa de duração de aproximadamente 1 hora, não implica nenhum tipo de pagamento, e contará com a presença da pesquisadora e do/da participante voluntário (a).

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição com o uso de minigravador de voz portátil Sony, excluindo-se, pela própria limitação do aparelho, o risco da utilização de imagens. Para divulgação dos resultados será necessário utilizar a gravação feita em áudio pela pesquisadora. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Cristiane Custódio de Souza, Pesquisadora (UERJ) e Doutoranda do PROPED/RJ, custodioandrade@uol.com.br, cel.: (21) 98776-5591.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Anexo E – Termo de Anuência



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que a Fundação Municipal de Educação de Niterói - FME vem formalizar Termo de Anuência com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro para o desenvolvimento da pesquisa de doutorado: **“Como as escolas atuam no reforço escolar? Significações da/ para a política curricular de Niterói”**, da pesquisadora Cristiane Custódio de Souza sob orientação do Prof.º Dr.º Rosanne Evangelista Dias, na Escola Municipal Anísio Teixeira, Escola Municipal Santos Dumont, Escola Municipal Dom José Pereira Alves, Escola Municipal Jacinta Medela, Escola Municipal Vila Costa Monteiro, Escola Municipal Paulo Freire, Escola Municipal Horácio Pacheco, Escola Municipal Adelino Magalhães, Escola Municipal Julia Cortines, Escola Municipal Prof.ª Maria Ângela Moreira Pinto, Escola Municipal Prof.ª Maria Felisberta Baptista da Trindade, Escola Municipal Helena Antipoff, Escola Municipal Diógenes Ribeiro de Mendonça, Escola Municipal Eulália da Silveira Bragança.

Declaramos ainda, que as partes, (UERJ, Pesquisadora e FME) assumem o compromisso de cumprirem as Resoluções sobre ética em pesquisa no Brasil, em especial as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que dispõe sobre a ética em pesquisa com humanos de nº 466/2012, nº 510/2016, como também, a Lei Geral de Proteção de Dados de nº 13.709/2018.

Ressaltamos que a FME dispõe da infraestrutura necessária para garantia da realização da pesquisa, autorizando a sua execução.

Nestes termos, firmamos o presente.

Niterói, 19 de maio de 2023.

Fundação Municipal de Ed.
Priscilla P.F. Pereira
Niterói, 23.5.2023
Núcleo de Estágio
CONCEDENTE

P/

Solange Sueliango Ferreira
Coord. do Núcleo de Estágio
Niterói, 23.5.2023

ANEXO F – Ofício Circular n.º 041/2021 sobre o Currículo Emergencial



Ofício Circular SGP Nº 041/2021

Niterói, 26 de maio de 2021.

Prezada Equipe de Articulação Pedagógica,

A Assessoria de Desenvolvimento da Educação, em conjunto com a Subsecretaria de Gestão Pedagógica, vem, por meio deste, apresentar o Currículo Emergencial a ser considerado para orientação das ações pedagógicas da Rede Municipal de Niterói no biênio 2020-2021.

Os documentos, que seguem em anexo, foram desenvolvidos em um trabalho colaborativo entre professores, unidades de educação e coordenações da FME. Considerando as limitações impostas pelo contexto da pandemia de Covid-19, buscou-se dar maior atenção aos objetos de conhecimento considerados essenciais à continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

Este documento visa a dar suporte ao planejamento do docente, que mantém sua autonomia para, embasado por amplo processo de avaliação, analisar quais objetos de conhecimento precisam ser abordados, retomados e contextualizados, a fim de:

- minimizar os impactos das medidas de Isolamento social na aprendizagem dos estudantes, considerando a longa duração da suspensão das atividades educacionais de forma presencial nos ambientes escolares (parecer CNE/CP nº 5/2020, Item 2.1);
- garantir a progressão das aprendizagens do estudante no ensino fundamental.

Contamos com a colaboração de todos, e permanecemos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

Aline Javarini
Subsecretária de Gestão Pedagógica
Matrícula 235.645-0

Tatiana Ribeiro dos Santos
Assessora de Desenvolvimento da Educação
Matrícula: 234.163-04

ANEXO G – Atribuição dos Bolsistas e edital (parcial) do Programa P.A.L.A.V.R.A

ATRIBUIÇÕES DOS BOLSISTAS



EIXOI

Carga Horária 20h
Entre atividades na escola e
atividades de supervisão e
formação

Atuação em grupos de 1º ano
Previsão de 1 bolsista por grupo de 1º ano; até
preenchimento de toda as vagas, podem atuar
em até 2 grupos de 1º ano, definidos pela EAP

Função:
Apoiar e colaborar com os processos de
alfabetização, em parceria e articulação
permanente com o fazer dos professores de 1º
ano



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

EDITAL 02/24 - Projeto de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação no âmbito do Programa de Alfabetização, Leitura e Autoria para valorização e recomposição das Aprendizagens (P.A.L.A.V.R.A).

A Coordenação do Projeto de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação no âmbito do Programa de Alfabetização, Leitura e Autoria para valorização e recomposição das Aprendizagens (P.A.L.A.V.R.A), divulga o presente Edital para bolsas de extensão para alunos de graduação atuarem no respectivo Projeto, nas áreas de Pedagogia, Educação Física, Artes, Cinema, Serviço Social e Psicologia.

1. DISPOSIÇÕES INICIAIS

1.1 O presente edital alinha-se à parceria celebrada entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de Niterói (PMN), Fundação Euclides da Cunha (FEC) e a Universidade Federal Fluminense (UFF), para formação dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Niterói e atuação pedagógica direta junto às crianças, estudantes e famílias da rede municipal de ensino de Niterói, no âmbito do Projeto de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação no âmbito do Programa de Alfabetização, Leitura e Autoria para valorização e recomposição das Aprendizagens (P.A.L.A.V.R.A).

FONTE: 2021 – SME/FME (2021).