



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SENTIDOS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE
FRACASSO ESCOLAR: ANÁLISE A PARTIR DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

MARINA CARVALHO DA SILVA GRACINO

**SENTIDOS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE
FRACASSO ESCOLAR: ANÁLISE A PARTIR DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

MARINA CARVALHO DA SILVA GRACINO

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Instituição Educacional: Organização e Gestão.

Orientador:
Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

370
G731s

Gracino, Marina Carvalho da Silva.

Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar: análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) / Marina Carvalho da Silva Gracino. – Presidente Prudente, 2018.

115 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018.

Bibliografia.

Orientador: Alex Sandro Gomes Pessoa

1. Sentido pessoal. 2. Escolarização. 3. Estudantes. 4. Políticas educacionais. 5. Fracasso escolar. I. Título.

MARINA CARVALHO DA SILVA GRACINO

**SENTIDOS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE
FRACASSO ESCOLAR: ANÁLISE A PARTIR DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade.

Presidente Prudente, 20 de fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a Dr^a Camélia Santana Murgo
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a Dr^a Renata Maria Coimbra
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

Aos meus amores e razão de todo meu viver:

A Deus, a quem louvo, creio e por onde renovo a minha fé.

Aos meus amados pais: José Roberto e Josefa, a quem admiro, pela garra e força, mas, sobretudo pela inspiração e modelo de família que construíram juntos, imersos no amor, respeito e coragem.

Aos meus amores, Antonio Roberto, Mariana e Eduarda, pelos beijos e abraços carinhosos, pelos momentos de colo, remédio para minh' alma e principalmente por me permitir um sonho.

Às crianças, Jasmim, Gabriel e Margarida, que com originalidade, graça e inocência ensinaram-me a acreditar que a educação é o caminho, quando conduzida pela essência do ser humano.

A vocês, minha eterna gratidão por estarem presentes em minha vida e por confirmar o meu lema: “um pelo outro, sempre! ”

AGRADECIMENTOS

Essa caminhada foi longa, enriquecedora e por vezes árdua e se apoiou nas relações já existentes e nas que brotaram no decorrer do desenvolvimento dessa linda e tão intensa conquista.

Aos meus lindos, pai e mãe, José Roberto da Silva e Josefa de Carvalho da Silva, pelo constante apoio e incentivo nessa caminhada e por me ensinar com amor, que na vida temos de correr atrás dos nossos ideais, dos nossos sonhos. Estão sempre na plateia, encorajando-me e motivando-me. Amo vocês!

Ao meu esposo, “meu preto”, que me proporcionou ampliar a minha felicidade em ser educadora. Meu companheiro em todos os momentos, sempre primando pelo que é mais puro e doce na vida, o amor. Você é incrivelmente lindo, te amo!

Às minhas princesas, filhas, minha própria vida, Mariana e Eduarda, souberam cada momento que eu necessitava do calor e afeto de vocês, seguraram-me nos braços nessa caminhada. O que dizer de vocês minhas lindas, amo incondicionalmente!

Aos meus irmãos, Eliana, Paulo Roberto e Marcos Roberto, que acompanhei para a escola e que compartilhamos momentos de brincadeiras, diversão e lágrimas, sempre unidos pelo amor em Deus e a benção de nossos pais.

Aos queridos, Fidelcino e Nair, pelo apoio e constantes orações. Sempre atenciosos e carinhosos.

A minha preciosa família, eximo-me, aqui, de citar todos, pois família para mim está além da minha casa. Vocês que me acompanharam em cada momento vivido, cada sorriso, cada lágrima, marcando cada instante com seu apoio, com sua presença afetuosa, brindando com luz e graça cada passo, cada conquista. São, sem dúvida, a minha história, a essência da minha vida, o que me faz crer e ter esperança de um mundo melhor.

Ao Alex Sandro Gomes Pessoa, querido orientador, que com paciência, zelo e ensinamentos primorosos acolheu-me neste mundo, imerso em conhecimento científico, onde, à luz dos olhos, saltam valiosas aprendizagens e preciosas contribuições, alicerçando o meu caminhar. Soube conduzir com sabedoria, abrindo portas que me proporcionaram cruzar o oceano.

À minha banca, Profª Drª. Renata Maria Coimbra e Profª Drª Camélia Santana Murgo, que acrescentaram novos caminhos e, sobretudo, ajudaram-me a erguer as paredes do conhecimento científico nessa pesquisa com primazia e atenção.

Aos amigos de caminhada Élide, Bruno, Isabela, Leandro, Natalie, Neli, Ronaldo e Michael com quem compartilhei momentos incríveis de busca e momentos de muitas alegrias em nossas reuniões entre amigos. Cafés, almoços, jantares imersos em discussões acadêmicas, mas que se fortaleceram a cada dia construindo uma linda amizade.

As amigas Márcia, Cleusa, Neide e Artemia que me ajudaram na conquista do mestrado sanduíche, apoiando-me em cada detalhe desse momento vivido.

À Profª Drª Celeste Simões, da Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa/Portugal, que com sabedoria e gentileza acolheu-me, orientando-me e subsidiando-me no desenvolvimento do meu trabalho acadêmico.

Aos doutorandos e mestrandos da Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa/Portugal, em nome de Anabela, pelo acolhimento e incentivo.

Aos graduandos de Reabilitação Psicomotora, turmas 1 e 2 do segundo semestre de 2017, da Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa/Portugal, pela demonstração de afeto e atenção.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa com Populações em Situação de Vulnerabilidade Social – GPPVS, pelo apoio, sugestões e o compartilhar de reflexões e discussões tão apropriadas para o meu contexto de pesquisa.

Ao Raul, pela disposição em me representar tão sabiamente em apresentação de trabalho científico da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste.

Às amigas Rosana e Roberta, incentivo no processo seletivo da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste.

À Ana Maria, tão atenciosa em colaborar com o desenvolvimento da minha dissertação.

Às professoras Andréa, Edimara e Flávia, que me permitiram acompanhar as crianças e desenvolver com elas essa pesquisa. Meu apreço e consideração.

Aos profissionais da escola onde realizei a pesquisa, especialmente a coordenadora pedagógica Helení, que me acolheu com carinho e atenção desde o momento de apresentação do projeto à equipe pedagógica.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, com os quais tive contato por meio da participação nas disciplinas obrigatórias.

À querida e tão atenciosa Ina, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista.

À Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), pelo apoio no desenvolvimento do mestrado no exterior.

À equipe de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba/SP – pelo carinho e atenção.

À equipe de trabalho da Diretoria Regional de Ensino de Araçatuba/SP– pelo apoio e consideração.

RESUMO

Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar: análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), *Campus* de Presidente Prudente. Tem por objetivo investigar os impactos das políticas educacionais de alfabetização na construção de sentidos de escolarização para os estudantes com histórico de fracasso escolar. O estudo foi inspirado em pressupostos da teoria histórico-cultural, cuja ênfase está na relação estreita do indivíduo com a cultura. Para a realização da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, em período transversal. O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública municipal de uma cidade de médio porte, localizado no interior do Estado de São Paulo. Os participantes foram estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I (n = 3) que apresentaram um histórico de duas reprovações nesta série/ano. Foram utilizados os seguintes instrumentos na coleta de dados: Sessões Lúdicas; Entrevista semiestruturada; Métodos visuais (produção de desenhos); Entrevista Reflexiva. Todas as etapas da coleta de dados foram realizadas nas dependências da própria instituição escolar. A utilização de diferentes recursos metodológicos proporcionou que os pesquisadores percebessem com mais agudez como são constituídas as relações dos estudantes com o contexto escolar, com os professores e seus pares. Para a interpretação dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. A partir das temáticas que emergiram do trabalho de campo, foram construídas três categorias analíticas, a saber: i) Questões estruturais da escola e das políticas educacionais que corroboram para o fracasso escolar; ii) Aspectos pedagógicos e metodológicos associados ao fracasso escolar; iii) Relacionamentos interpessoais: interfaces com o fracasso escolar. Os dados indicam que as experiências de reprovação, somadas a aspectos pedagógicos e metodológicos, bem como políticas educacionais fragmentadas, promove sofrimento nos estudantes e implica em experiências negativas. Além disso, a pesquisa sugere que o fracasso escolar se repete na vida dos estudantes, que passam a verbalizar suas angústias em continuar com o estigma que receberam por não se apropriarem dos conteúdos definidos no currículo.

Palavras-chave: Sentido Pessoal. Escolarização. Estudantes. Políticas Educacionais. Fracasso Escolar.

ABSTRACT

Meaning of schooling for children with a history of academic failure: An analysis from the National Pact for Literacy at the Right Age Program - PNAIC

This research is linked to the line of research “Public Policies on Education, Educational Practices and Diversity”, of the Graduate Program of Education at the University of the West of São Paulo (UNOESTE), in Presidente Prudente. This work aims to investigate the impacts of educational literacy policies in the construction of schooling meaning for students with a history of academic failure. The study was inspired by the assumptions of the cultural-historical theory, whose emphasis is on the individual’s close relationship with the culture. During the realization of the research, it was chosen the qualitative approach in a transversal period. The fieldwork was carried out at a municipal public school in a medium-sized city, located in the interior of São Paulo state. The participants were students of the 3rd year of Elementary School (n=3), who presented a history of two grade retentions. The following instruments were used in the data collection: Playful Sessions; Semi-structured interview; Visual methods (production of drawings); Reflexive interview. All the stages of the data collection were carried out in the school itself. The use of different methodological resources has enabled researchers to perceive more acutely how the students’ relationships with the school context are formed, with their teachers and peers. For the data interpretation was used the analysis of content technique. From the themes that emerged from the fieldwork, three analytical categories were built: i) Structural issues of school and educational policies that corroborate school failure; ii) Pedagogical and methodological aspects associated with school failure; iii) Interpersonal relationships: interfaces with the school failure. The data indicate that the grade repetition experiences, the pedagogical and methodological aspects, as well as the fragmented educational policies promote suffering in students and imply negative experiences. In addition, the research suggests that school failure is repeated in the students’ lives, which begin to verbalize their anguish in carrying the stigma they received because they did not learn the contents defined in the curriculum.

Keywords: Personal Meaning. Schooling. Students. Educational policies.

LISTA DE SIGLAS

ANA	– Avaliação Nacional de Alfabetização
CF	– Constituição Federal
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	– Ministério da Educação
OE	– Orientador de Estudo
PA	– Professor Alfabetizador
PCP	– Professor Coordenador Pedagógico
PDE	– Programa de Desenvolvimento Educacional
PNAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	– Plano Nacional de Educação
TA	– Termo de Assentimento
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOESTE	– Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Grupos e Metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014)..	32
Quadro 2 -	Percentual de Alfabetização Insuficiente no Brasil em 2016.....	33
Quadro 3 -	Estratégias da Meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014)	39
Quadro 4 -	Categorias Analíticas	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Proficiência em Leitura	34
Figura 2 -	Eixos estruturantes	41
Figura 3 -	Estrutura de Gestão e Formação	42
Figura 4 -	Critérios de Exclusão dos Sujeitos da Pesquisa	63
Figura 5 -	Etapas da Pesquisa de Campo	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Números de escolas, turmas e matrículas no ciclo de alfabetização	44
Tabela 2 -	Número dos estudantes atendidos na instituição escolar no ano letivo de 2017 e salas de aula	59
Tabela 3 -	Resultados apresentados pela unidade escolar no IDEB.....	60
Tabela 4 -	Perfil dos sujeitos da pesquisa	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DESCONFORTO DO FRACASSO ESCOLAR	23
1.1 Educação e política: temas indissociáveis para a compreensão dos problemas sociais.....	23
1.2 O Plano Nacional de Educação (PNE) e a ineficiência das políticas educacionais.....	30
1.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: a fragmentação dos programas e a reprodução dos interesses do sistema capitalista	37
1.4 Aspectos sociais do fracasso escolar e os sentidos da educação para crianças.....	47
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	57
2.1 Delineamento Metodológico	57
2.2 Instituição participante da pesquisa	58
2.3 Processo de exclusão e inclusão dos sujeitos da pesquisa	61
2.4 Técnicas empregadas e procedimentos de coleta de dados.....	65
2.5 Análise de dados	66
2.6 Questões éticas	67
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
3.1 Síntese Analítica da história escolar dos participantes.....	71
3.1.1 Participante 1 – Margarida	71
3.1.2 Participante 2 – Jasmim.....	72
3.1.3 Participante 3 – Gabriel	73
3.2 Categoria 1 – Questões estruturais da escola e das políticas educacionais que corroboram para o fracasso escolar.....	74
3.2.1 Escassez de professores.....	74
3.2.2 Precariedade da estrutura física da escola e falta de limpeza.....	76

3.3	Discussão.....	78
3.4	Categoria 2 – Aspectos pedagógicos e metodológicos associados ao fracasso escolar	80
3.4.1	Não apropriação da língua escrita	80
3.4.2	A cópia como recurso central na prática docente	84
3.4.3	Estratégias de ensino ineficientes: os gritos e castigos na escola.....	85
3.4.4	A frustração da reprova e a busca desesperada pelo sucesso Acadêmico.....	87
3.5	Discussão.....	90
3.6	Categoria 3 – Relacionamentos interpessoais: interfaces com o Fracasso escolar	91
3.6.1	Histórico de insucesso com professores	91
3.6.2	Impacto do fracasso escolar na relação entre pares	92
3.7	Discussão.....	94
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	102
	ANEXOS.....	107
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO	107
	ANEXO B – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	108
	ANEXO C –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	111
	ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO	114

INTRODUÇÃO

*Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.
Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
— Minha nossa, que grandão!
Pedro Bandeira*

A ideia de ser educadora me inspira desde os últimos anos da década de 70, quando, ainda criança, acompanhava minha mãe à escola para que ela pudesse concluir os últimos anos do ensino fundamental I. Ali, ouvi histórias dos livros de uma professora paciente e dedicada aos seus estudantes e vi o sentido pessoal que aquelas aulas traziam para minha mãe que não teve a oportunidade de escolarização quando criança. Desbravadora e amorosa, nos ensinava muito com a leitura das receitas de pães e bolos que fazíamos.

Meu pai, um verdadeiro parceiro na busca de minha mãe, também era um grande incentivador das leituras de mundo para os filhos. Ele, como bancário, ensinava-nos contar, agrupar e organizar as moedas. Eu, meus irmãos nos divertíamos em uma ação que, para nós, era de cooperação. Tudo fazia sentido no desenvolvimento daquelas atividades, era real e fazia parte do meu contexto de vida.

Na escola, minha professora da 1ª série, tão carinhosa, ensinou-me as letras em uma cartilha descontextualizada do meu mundo, mas fez as palavras terem um significado e criar um sentido para mim com o respeito que em muitos outros professores não conseguia ver, nem sentir. Presenciei minha mãe, anos mais tarde, dedicada, acompanhando e ensinando meu irmão caçula (naquele ano na 2ª série), pois a professora em reunião do segundo bimestre havia desistido dele e de mais algumas crianças dizendo que não havia solução para o caso, senão a

reprova. Ora, como compreender que faltando ainda dois bimestres para findar o ano letivo um professor não tivera a condição de propiciar o conhecimento às suas crianças? Crianças estas que eram separadas em duas fileiras por não corresponderem às expectativas docentes. Meu irmão adorava histórias em quadrinhos e foi a partir deste contexto que minha mãe o alfabetizou naquele mesmo ano, sendo ele aprovado para a série seguinte.

Inspirada por essas vivências, em meados dos anos 80, concluo o Ensino Médio feito em quatro anos com técnico em Magistério, onde vivenciei aspectos da carreira docente com experiência de estágios obrigatórios pouco abertos ao diálogo e à participação dos estudantes. Minha experiência profissional se deu no Ensino Fundamental I, com uma turma de 4ª série¹. Naquele momento já se faziam perceptíveis para mim as dificuldades que se encontravam no contexto escolar, dentre elas, a escassez de professores, advindos por problemas de contratação ou adoecimento, e expressivos problemas de aprendizagem associados à não apropriação da língua escrita.

Essas experiências motivaram minha participação em eventos acadêmicos de formação continuada, a fim de ampliar conhecimentos e garantir uma prática docente que desenvolvesse uma aprendizagem consistente e significativa aos estudantes.

Anos mais tarde, integrei a equipe de Orientação Pedagógica do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Araçatuba/SP. Em meio a outras atribuições, realizava formações continuadas, com a intenção de estimular a promoção de espaços para educadores da rede municipal e, ao mesmo tempo, acompanhar e subsidiar a prática educativa e os processos pedagógicos desenvolvidos no âmbito escolar.

No exercício da função de Professora Orientadora Pedagógica atuei como Orientadora de Estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A inserção dessa política pública no âmbito educacional das escolas brasileiras mobilizou questões que, posteriormente, alinhadas ao sentido de escolarização e significados subjetivos das trajetórias escolares, tornaram-se objetos de estudo para a pesquisa de mestrado. Esses espaços formativos foram emblemáticos na elaboração desses questionamentos. Diante das interações

¹ 4ª série equivale hoje ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

estabelecidas emergiam relatos sobre a prática docente a partir de expectativas pré-estabelecidas em políticas educacionais.

Nessas circunstâncias, verifica-se que a escola não contempla, na totalidade, a função de fortalecer o processo de aprendizagem e garantir acesso o conhecimento a partir da perspectiva do próprio estudante. Antes, esforça-se em atender as expectativas de aprendizagem definidas arbitrariamente, cumprindo uma grade curricular rígida, desconsiderando a necessidade do sujeito em estabelecer relação com o mundo. Segundo Frangella (2016), as propostas de políticas públicas em educação reforçam e centralizam a ideia da construção do conhecimento, única e exclusivamente, a partir do direito à aprendizagem. No entanto, sublinha a autora, o direito à educação é restringido à transmissão de conteúdos ultrapassados e mantém-se centralizado na figura do professor como detentor do saber.

Inspirada por essas vivências, por vezes excludentes e repressoras, e defrontada pelos baixos índices de rendimento escolar mediante uma política que advoga por uma alfabetização a todas as crianças até oito anos de idade, na condição de pesquisadora indaguei: “Tendo em vista as políticas educacionais implementadas no contexto escolar, como são construídos os sentidos de escolarização pelos estudantes com histórico de fracasso escolar? Quais os impactos da reprova no processo de escolarização desses estudantes? ”.

Engajada na proposta de contribuir com a ciência educacional, passei a compor o quadro de discentes do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, no ano de 2016. Neste mesmo ano, participei, no primeiro semestre, da disciplina “Trajetórias de escolarização para crianças e adolescentes em situação de exclusão social”, tendo como responsável Dr. Alex Pessoa, meu orientador e articulador nesta pesquisa. A disciplina contribuiu com estudos aprofundados dos processos de escolarização de crianças e adolescentes submetidos a condições de negligência, fracasso escolar e violência de direitos.

Concomitante a realização desta disciplina, participei do Grupo de Pesquisa com Populações em Situação de Vulnerabilidade Social (GPPVS), espaço valoroso de diálogo, debates, discussões e reflexões acerca dos fatores de proteção e fatores de risco que permeiam populações que se encontram segregadas e condenadas à marginalização por processos excludentes e repressores advindos do sistema capitalista.

Foi no grupo de pesquisa, mais especificamente por meio do mentor do grupo, Prof^o Dr. Alex Pessoa, que surgiu a oportunidade da realização do mestrado sanduíche na Universidade de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, sob a supervisão da Prof^a Dr^a. Celeste Simões. A possibilidade de internacionalização da pesquisa e o contato com diferentes perspectivas de trabalho contribuiu para ampliar minha pesquisa, não apenas em termos de novos referenciais teórico-metodológicos, mas pela possibilidade de articulação com a realidade educacional de outro país. Nesse sentido, proporcionou a possibilidade de ampliação dos meus horizontes, materializado pelo contato com diferentes culturas e pessoas.

Diante das inquietações percebidas pelo orientador e orientanda, as reflexões desenvolvidas nos grupos acadêmicos da pós-graduação e nas ações desenvolvidas no exterior, o delineamento do projeto de pesquisa inicial foi se remodelando e se solidificando, apoiando-se em literatura científica atualizada. Nesse contexto, foi preciso pensar como se dá a escolarização dos estudantes com histórico de fracasso escolar, a partir das políticas públicas em educação e o contexto escolar atual.

Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa problematiza as diretrizes do Plano Nacional de Educação – PNE (2014), mais especificamente a Meta 5, que sublinha alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3^o (terceiro) ano do ensino fundamental. Nesta vertente, os baixos índices de rendimento escolar apresentados nos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e as perspectivas das crianças diante do fracasso escolar e das reprovadas pela não apropriação da língua escrita nos remetem à hipótese de que as crianças com dificuldades de alfabetização constroem sentidos negativos em relação à escolarização.

Considerando a hipótese central desta investigação, foi definido o objetivo geral desta dissertação: investigar os impactos das políticas educacionais de alfabetização na construção de sentidos de escolarização para os estudantes com histórico de fracasso escolar. Isto posto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar como as políticas em educação impactam no processo de alfabetização dos estudantes com histórico de fracasso escolar;

- Analisar quais são as expectativas e os sentidos de escolarização que os estudantes constroem diante do quadro do fracasso escolar.

O viés de uma trajetória e a elaboração da dissertação

A partir do objetivo geral desta pesquisa, associado à hipótese e as questões investigativas, iniciou-se os desdobramentos para o desenvolvimento desta dissertação. No primeiro capítulo, é apresentado um levantamento teórico acerca dos problemas que emergiram da influência do sistema capitalista na sociedade e os impactos que permeiam o quadro do fracasso escolar ante a uma população em situação de vulnerabilidade. O processo da globalização instituiu um cenário caótico para a educação, potencializando uma política à mercê de organismos internacionais. A ineficiência e a fragmentação das políticas implementadas no âmbito educacional são nos contornos do Plano Nacional de Educação – PNE (2014), Meta 5, e aprofundada baseado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Por fim, ainda no Capítulo 1, são tratados os aspectos sociais que repercutem na construção de determinados sentidos de escolarização para estudantes com históricos de fracasso escolar.

No segundo capítulo é discutido o delineamento metodológico levando em consideração a inspiração na Teoria Histórico-Cultural, fundamentada na relação estabelecida entre o homem e a cultura. A abordagem qualitativa em período transversal é base para esta pesquisa e propõe a inserção do investigador no ambiente natural a ser investigado. Neste ponto da dissertação, discorre-se acerca da instituição participante da pesquisa, como foram efetivados os processos de inclusão dos participantes, as técnicas e procedimentos para coleta de dados, análise dos dados e questões éticas.

A ênfase do terceiro capítulo relaciona-se aos aspectos ligados aos resultados da pesquisa. São apresentados, por intermédio da análise de conteúdo empregada, as temáticas encontradas apoiado em análises acerca do material coletado e transcrito. Posteriormente, trata da construção das categorias analíticas. A discussão de cada categoria aponta particularidades apresentadas pelos participantes da pesquisa, apoiando-se na literatura como suporte teórico.

Enfim, o quarto e último capítulo referem-se às considerações finais. Entende-se que as contribuições científicas desta dissertação podem trazer implicações no âmbito educacional e, ainda, evidenciar aspectos relacionais do fracasso escolar instituído no ambiente escolar com determinadas políticas educacionais implantadas nos últimos anos.

Desejamos a todos uma boa leitura!

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O DESCONFORTO DO FRACASSO ESCOLAR

*Na feira do arrabaldezinho
Um homem loquaz apregoa balõesinhos de cor:
– “O melhor divertimento para as crianças!”
Em redor dele há um ajuntamento de menininhos pobres,
Fitando com olhos muito redondos os grandes balõesinhos muito redondos.*

*No entanto a feira burburinha.
Vão chegando as burguesinhas pobres,
E as criadas das burguesinhas ricas,
E mulheres do povo, e as lavadeiras da redondeza.*

*Nas bancas de peixe,
Nas barraquinhas de cereais,
Junto às cestas de hortaliças
O tostão é regateado com acrimônia*

*Os meninos pobres não veem as ervilhas tenras, Os tomatinhos vermelhos, Nem as
frutas, Nem nada.*

*Sente-se bem que para eles ali na feira os balõesinhos de cor são a [única
mercadoria útil e verdadeiramente indispensável].*

*O vendedor infatigável apregoa: – “O melhor divertimento para as crianças! ”
E em torno do homem loquaz os menininhos pobres fazem um círculo inamovível
de desejo e espanto.
Manuel Bandeira*

1.1 Educação e política: temas indissociáveis para a compreensão dos problemas sociais

A gradativa forma com que se deu o advento do capitalismo transformou mundialmente os contextos sociais e políticos até então existentes. Nobreza e o clero foram destituídos das frentes econômicas e políticas até o final do século XIX. O capitalismo fez-se um marco decisivo na instituição de uma nova classe dominante, a burguesia, que estabeleceu preceitos a serem seguidos no novo modelo de produção e fez com que surgisse uma nova classe dominada, o proletariado (PATTO, 2009).

Nesse contexto, a realidade social gerada na transição do modelo de produção feudal para o capitalista impulsionou antigos artesãos e camponeses para os grandes centros na tentativa de refugiarem-se das condições sub-humanas em que se encontravam e na busca de melhores condições de sobrevivência. No entanto, a vida no grande centro se desvinculava do bem-estar social, político, econômico e cultural pretendido por esta população, projetando-os ao trabalho exaustivo e discriminatório (PATTO, 2009).

A miséria instalada com a crise do capital foi acompanhada de descontentamento e de exclusão de um percentual majoritário da sociedade mundial. Ultrapassou a rejeição física, geográfica ou material não unicamente do mercado e de suas trocas, mas, sobretudo, mantendo essa população desprovidas das riquezas espirituais, desvalorizadas e excluídas culturalmente (WANDERLEY, 2010; PATTO, 2009).

Desse modo, a inserção da população marginalizada no âmbito escolar tornou-se um fator importante a ser compreendido por estudiosos da educação. Na década de 70, um número pequeno de estudantes tinha acesso à escola, e dos que ingressavam nela, uma parcela de 50% tornavam-se evadidos sem saber ler e escrever. Esse quadro, reforçou a descrença mantida pela burguesia acerca dessa população que vivia imersa em condições paupérrimas de subsistência, de desvalorização de suas potencialidades e intensificação dos processos de exclusão e fracasso escolar (WANDERLEY, 2010; FORGIARINI; SILVA, 2007).

Nesse sentido, a marginalização ganha espaço relevante e configura-se como um obstáculo social, cuja educação, descaracterizada de suas demandas sociais passa a ter a responsabilidade e a incumbência de equalizar a sociedade, corrigindo as desigualdades apresentadas pela pobreza (FORGIARINI; SILVA, 2007; SAVIANI, 1997).

Nesta vertente, a história da educação brasileira solidifica-se em ações educativas com a função restrita de reproduzir as relações sociais e sustentar uma sociedade em conformidade com o contexto em que ela está inserida. Essa construção perpassa por teorias, reformas e programas de governo implantadas por meio de políticas públicas e desenvolvidas no contexto educacional. No entanto, sabe-se que as ações no âmbito da educação estão desprovidas de avanços significativos para grande parte da população. Percebe-se que as medidas

governamentais previstas em documentos oficiais são inócuas e estão distantes de promover a qualidade da educação em âmbito nacional (PATTO, 2009; GATTI, 2008; FORGIARINI; SILVA, 2007; SAVIANI, 1997).

Desse modo, atender as exigências apresentadas pelos órgãos mundiais como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), não tem se tornado tarefa tão simples para o país. A UNESCO (2011) declarou no Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos que a superação da marginalidade em que as crianças pobres se encontram, e que é disseminada em âmbito escolar, somente será possível quando os programas de governo articularem medidas de apoio adicional perfazendo-se em tempo extra para o aprendizado e recursos complementares.

Nesse contexto, a política pública implementada acerca do Ensino Fundamental de Nove Anos² ampliou o tempo de permanência dos estudantes com extensão da escolaridade passando de 8 (oito) para 9 (nove) anos. A proposta desta política educacional veio concretizar umas das Metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação³ - PNE (2001-2010) que dispunha da obrigatoriedade de matrícula às crianças de 6 (seis) anos de idade, atendendo principalmente às que se encontravam nas escolas públicas, pertencentes as classes populares (GONTIJO, 2013, BRASIL, 2006).

Gontijo (2013) sublinha que há uma inadequação na organização do currículo estabelecido por essa política, pois este implica na utilização de métodos semelhantes aos já apresentados anteriormente pela escola, o que não insere mudanças significativas e coerentes com os interesses dos estudantes dos dias atuais. O autor ainda questiona a respeito da organização do tempo, que se destina única e exclusivamente para a alfabetização o que, por vezes, desconsidera a necessidade da criança que é atendida no primeiro ciclo do ensino fundamental e descaracteriza a infância.

Essas políticas, que são estabelecidas desde o surgimento da instituição escola, em meados do século XIX, fundamentam-se na ideia do professor

² Lei n. 11.274, de 24 de fevereiro de 2006 que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

³ Lei nº 10.172/2001.

como o detentor do saber e do conhecimento, pautada em moldes tradicionais, excludentes e discriminatórios de educação, insuficientes no que tange a transmissão do conhecimento. Cabe lembrar que esse modelo de escola tradicional instituído no país se constituía em regimes políticos, econômicos e culturais retrógrados e produziu marcas tão fortes que se perpetuam nos ambientes escolares até os dias atuais (FORGIARINI; SILVA, 2007; SAVIANI, 1997).

Nos últimos anos do século XX, Gatti (2008) sublinha que houve uma intensificação das políticas públicas educacionais acerca da formação continuada de professores. O Pró-letramento, e posteriormente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), chegam aos espaços escolares com a proposta de desenvolvimento de estratégias para suprimir os elevados índices de dificuldades de aprendizagem que se apresentam nos resultados das avaliações institucionais. Todavia, anos após a implementação dessas políticas, Mortatti (2013) salienta que os resultados das avaliações apontam que a dimensão dos estudantes que alcançam índices de habilidades satisfatórios em relação à leitura, escrita e matemática, é imperceptível.

Entende-se que esse fato se deu, principalmente, pelo surgimento de problemas no próprio sistema educacional relacionados à baixa qualidade da formação inicial docente. A escola tradicional não sustentava mais a figura do professor como detentor do saber, bem como apenas alguns estudantes chegavam aos bancos escolares. Além disso, deste seleto grupo, poucos conseguiam mérito e reconhecimento social (GATTI, 2008; SAVIANI, 1997).

Nesse contexto, as discussões e reflexões estabelecidas a nível mundial, que permeiam aspectos do âmbito educacional e os programas de formação continuada, movimentam-se em direção à figura docente com abordagem em dois aspectos: o primeiro deles versa sobre a influência exercida pela sociedade que pressiona o professor para uma atualização constante por meio de formação continuada que atendam as mudanças decorrentes do mundo contemporâneo acerca da informatização, do conhecimento e da preparação do sujeito para o mercado do trabalho; e o segundo, que mantém relação próxima com o objeto desta pesquisa, é composto pelo crescimento exacerbado dos altos níveis de insucesso escolar que atingem uma parcela estimável da população (GATTI, 2008).

Neste contexto, Gatti (2008) destaca a existência de uma contradição por parte dos organismos internacionais, em se tratando de formação continuada, pois observa que em diversos documentos e leis implementadas estão implícitos a preparação do professor não para um ensino que evidencie o sujeito protagonista de suas ações, mas sim com o propósito de formar estudantes que deem conta da “nova” economia mundial. Pensar a educação é, antes de tudo, valorizar os preceitos éticos e relacionais do indivíduo, não apenas os aspectos econômicos e materiais.

A economia mundial e a produção do mercado repercutem decisivamente nas políticas sociais e interferem, principalmente, nas ações relativas à educação. Desconsideram-se os impasses dessas políticas, ancoram-se na desigualdade existente na sociedade, na forma que é instituída no contexto educacional e fortalece cada vez mais a marginalização, o fracasso escolar e a exclusão social que atinge de forma intensa a população menos favorecida. Toda essa conjuntura é inerente ao modelo do capital, que tem em seu bojo a necessidade de criar e manter operante as relações hierárquicas e as assimetrias sociais (DALE, 2004; FORGIARINI; SILVA, 2007; SAVIANI, 1997).

Gatti (2008) ressalta que políticas públicas educacionais são deliberadas de forma arbitrária e para o atendimento de interesses de determinados grupos sociais. As políticas de formação de professores e as diversas reformas curriculares, por exemplo, fundamentam-se em interesses políticos e ideológicos da classe dominante, que estabelece modelos educativos de submissão. Bruno (2001) afirma que o Estado não se responsabiliza efetivamente pela educação pública de qualidade. Essa conjuntura se desdobra nos programas governamentais que se apresentam corriqueiramente fragmentados, potencializam a invisibilidade das classes menos favorecidas da sociedade e objetivam os processos opressivos.

Nota-se, no contexto da globalização, que as políticas públicas instituídas e gerenciadas pelo capital não atendem de forma igualitária as diversas camadas da população. Percebe-se a desigualdade social existente para as classes populares que sofrem com uma falsa equalização que permeia os discursos relativos às políticas educacionais e que desconsidera a exclusão e a marginalização do outro sob o fortalecimento do controle estatal que permanece, sobretudo, nas mãos das classes dominantes (BRUNO, 2001; SAVIANI, 1997).

Em outros termos, a marginalização e o fracasso escolar são resultados de uma educação que impõe a dominação e reproduz as desigualdades sociais por meio de um modelo econômico perverso. Essa marginalização é instituída a partir de um esgotamento do capital econômico e do capital cultural da classe trabalhadora reprimida, que se mantém pelo viés educacional adestrador e reforça a ordem social pré-estabelecida. A veiculação do capital cultural nos espaços escolares seleciona e separa os que se denominam providos do saber e os que são privados dessa condição. Diante desse contexto, as ações educacionais tendem a intensificar as relações de exploração e opressão social por conveniência dos grupos dominantes (BOURDIEU, 1997; SAVIANI, 1997).

Como consequência, a ocorrência do fracasso escolar é perceptível nas escolas públicas. Um dado que exemplifica essa afirmação é que as pessoas pertencentes a classes dominantes possuem maior acesso às universidades. Essa realidade é impulsionada pela situação econômica diferenciada e voltada para a classe trabalhadora, daquela ofertada à uma parcela beneficiada pelo sistema de injustiça estrutural prevalente. Nesse sentido, o Estado se exime da sua responsabilidade com a formação das futuras gerações, e concretizam, em suas bases, os ideais capitalistas (DALE, 2004; BRUNO, 2001).

O Estado, orientado por organismos internacionais, como o Banco Mundial, proporciona o atendimento à Educação Básica, todavia, intensifica padrões competitivos, seletivos, quantitativos e baseados na lógica da eficiência mercadológica inspirados em padrões de gestão da iniciativa privada e do mercado e, sobretudo, reitera a eles um direito já garantido por meio de privilégios (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009).

Dale (2004) argumenta que o efeito da globalização nos sistemas educacionais, bem como nos currículos escolares, permeia a constituição de um modelo mundial de educação, de Estado e de sociedade. Sob essa ótica, desconsideram-se aspectos nacionais, regionais e locais que são peculiares acerca das diferenças econômicas, políticas e culturais de cada Nação. Os processos políticos educacionais estão inaptos no atendimento eficaz das camadas populares com a real garantia de acesso do conhecimento científico e filosófico.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), os países em desenvolvimento instituem suas reformas educacionais alinhadas com interesses de

mercado, tornando a escolarização refém do modelo de produção e de interesses do modelo econômico. Assim, a escola, imbuída de uma ideologia estatal, prepara o proletariado como mão de obra trabalhadora, ao mesmo tempo em que dissemina o pensamento da ideologia burguesa (SAVIANI, 2008).

Ramos (2012) corrobora a ideia de formar um cidadão reflexivo e crítico por intermédio de conteúdos curriculares vinculados às suas vivências cotidianas e, principalmente, sintonizado ao processo histórico no qual o estudante está inserido. Todavia, de acordo com Gatti (2008), as políticas públicas educacionais são pensadas não para o estudante, mas sim, implementadas no sentido de “criar” um cidadão ideal para atender os anseios apresentados pela sociedade capitalista.

Os interesses políticos vão sendo estabelecidos e garantidos por meio de leis que se constituem em documentos, que passam por alterações e emendas constitucionais, no sentido de suprir as necessidades emergentes do capital. Nota-se que as políticas públicas em educação são constituídas a partir das necessidades do mercado, o que implica na subordinação das classes populares (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016).

Diante desse quadro, entende-se que as políticas públicas educacionais implementadas interferem diretamente nas ações estabelecidas no âmbito da escola. A tomada de decisões na esfera Federal traz implicações práticas severas no contexto de sala de aula, mesmo que às vezes despercebidas pelos profissionais que ocupam a linha de frente da educação, no caso, professores, gestores e discentes (FRANGELLA, 2016; AMARAL, 2015; GATTI, 2008).

Gatti (2008) destaca que uma lei não garante isoladamente mudanças significativas no contexto escolar, bem como a descontinuidade na implantação dessas políticas, não garantem sua eficácia. Essa descontinuidade tem a ver com o propósito do processo capitalista que se instaura nos âmbitos escolares e que sustenta a promoção da diferenciação entre as camadas sociais, instituídas pelo conflito de interesses (SAVIANI, 1997).

Nesse sentido, entende-se que uma política educacional, ou determinadas concepções, podem repercutir na forma como estudantes constroem as significações pessoais em relação à escola. Acredita-se que tais políticas devem estar embasadas no reconhecimento da identidade do estudante, na construção da

sua autonomia e nas interações possibilitadas por meio da relação com o outro (ASBAHR, 2011; LOCHAN, 2010; PATTO, 1999).

1.2 O Plano Nacional de Educação (PNE) e a ineficiência das políticas educacionais no contexto brasileiro

As reformas políticas instituídas no país têm em sua base a Constituição Federal do Brasil⁴, de 1988, que estabelece, em seu art. 214, a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) para definição de diretrizes, objetivos, metas e estratégias em âmbito nacional instituído pelo poder público para o Sistema Nacional de Educação, lei específica para atendimento das políticas públicas educacionais. Compreende-se que, para que haja uma implementação promissora dessas políticas, há a necessidade de se repensar aspectos importantes que destituam a inconstância dos períodos políticos que se instalam alternadamente no contexto social e refletem as contradições inerentes ao quadro histórico da educação (CARVALHO, 2016).

O Ministério da Educação (MEC) realizou, em 2010 a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁵, com o tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de ação”. Esta conferência, supostamente, instituiu-se em um “espaço democrático aberto pelo Poder Público para que toda a sociedade brasileira pudesse participar do desenvolvimento da Educação Nacional” (BRASIL, 2009). Debates municipais e estaduais foram realizados no ano de 2009 e envolveram todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Contou, ainda, com a participação da sociedade civil, agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes em um fórum de mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação (BRASIL, 2008).

Apesar de contar com a presença dos órgãos federativos e demais instituições educacionais, Ferreira e Nogueira (2016) destacam que muitos são os contrapontos encontrados na execução dessas políticas, pois, na prática os processos “ditos” democráticos não integram de forma igualitária todos os atores

⁴ Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>

⁵ Portaria Ministerial nº 10/2008 constituiu comissão de 35 membros, atribuídas tarefas de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da CONAE em todas as etapas.

envolvidos e desconsideram a condição real de participação dos estudantes e de pais/mães (ou responsáveis) pelos estudantes, que ocorreu de forma passiva, apenas na condição de ouvinte.

Nessas circunstâncias, compreende-se que uma mudança eficiente nos sistemas de ensino só será efetivada quando as políticas públicas educacionais, em especial os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais, considerarem a existência real da privação em que está inserida a população. Nesse contexto, destaca-se a importância da participação efetiva de todos os segmentos da sociedade na elaboração de tais planos e ressalta-se a importância do pertencimento atrelado ao comprometimento com o que lhes diz respeito (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016).

Compreende-se ainda, que a democratização da escola, aceitável na teoria, não se constitui da mesma forma na prática. Percebe-se nas vivências escolares que essa participação e pertencimento ainda são restritos a uma minoria, quase sempre por atores do próprio contexto escolar e não atinge a base, ou seja, a própria comunidade escolar. Esse fato justifica-se pelo motivo dos quais, os atores sociais não se sentem seguros e aptos quanto ao poder de participação e tomada de decisões que podem exercer dentro de um contexto escolar (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016; AZANHA, 2004).

Após a elaboração do Documento-Referência da CONAE, em 2010, inicia-se um processo de construção do novo Plano Nacional de Educação, observado que o Plano Nacional de Educação – 2001 (Lei nº 010172, de 09 de janeiro de 2001), já havia inspirado o tempo de vigência de dez anos. Desse modo, com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) foram estruturadas 20 metas, que se articulavam no desenvolvimento de estratégias, em sua maioria, resultantes de deliberações da CONAE – 2010 (BRASIL, 2014). Quatro grupos ou blocos de Metas foram delineados para organização do PNE, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 – Grupos e Metas do PNE (2014)

continua

GRUPO	METAS
Estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade	Meta 1 - Educação Infantil
	Meta 2 – Ensino Fundamental
	Meta 3 – Ensino Médio
	Meta 5 – Alfabetização
	Meta 6 – Educação Integral
	Meta 7 - Aprendizado adequado na idade certa
	Meta 9 - Alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos
	Meta 10 - EJA integrada à Educação Profissional
	Meta 11 - Educação Profissional
Redução das desigualdades e à valorização da diversidade	Meta 4 - Educação Especial/Inclusiva
	Meta 8 - Escolaridade Média
Valorização dos profissionais da educação	Meta 15 - Formação de Professores
	Meta 16 - Formação continuada e pós-graduação de professores
	Meta 17 - Valorização de Professores
	Meta 18 - Plano de Carreira Docente. Este grupo, assume a responsabilidade na articulação de estratégias que concretizam as Metas anteriores
Ensino Superior	Meta 12 - Educação Superior
	Meta 13 - Titulação de Professores da Educação Superior
	Meta 14 - Pós-graduação
Financiamento e fortalecimento da gestão democrática	Meta 19 – Gestão Democrática
	Meta 20 – Financiamento da Educação

Fonte: Ministério da Educação - MEC.

Nota: Dados organizados pela autora.

Assim, o PNE propõe na teoria a garantia da educação básica por meio do acesso, compromisso com a universalização da alfabetização e expansão da escolaridade e das oportunidades educacionais. Todavia, na prática, é perceptível o desajuste entre a política e a realidade de cada município, pois muitas vezes esse direito constitucional é rompido, quando deveria ser assegurado sem intervenção e deliberação feita por vias judiciais (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016; AMARAL, 2015).

Do mesmo modo, o compromisso com a universalização da alfabetização no país torna-se um desafio incessante quando observados os índices de avaliações que norteiam os programas de governo. Frangella (2016) sublinha que

os resultados dessas avaliações, sejam elas internas ou externas, são relativos à competência leitora e escritora dos estudantes. Essas avaliações indicam que, nos anos iniciais, é considerável a proporção de crianças que saem deste ciclo sem ao menos saber ler e escrever. Esse dado tem se tornado um desafio para os ciclos subsequentes, que são mergulhados em políticas de correção de fluxo, de aceleração ou tentativas exaustivas que emergem dessa realidade.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável por subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo em colaboração com o MEC e contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país, juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), divulgou os resultados da Edição 2016 da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essas avaliações contemplam níveis de proficiência que podem ser insuficientes ou suficientes.

Desse modo, em 2016, os dados registraram nas escalas de proficiência em leitura, escrita e matemática um índice de estudantes que se encontram nos níveis 1 e 2, ou seja, que indicam insuficiência no rendimento escolar. No levantamento da análise da proficiência em leitura feita por regiões, percebe-se que os números são alarmantes em âmbito nacional.

Quadro 2 – Percentual de Alfabetização Insuficiente no Brasil em 2016

Região	Percentual Insuficiente
Centro-Oeste	51,22
Sul	44,92
Sudeste	43,69
Nordeste	69,15
Norte	70,21

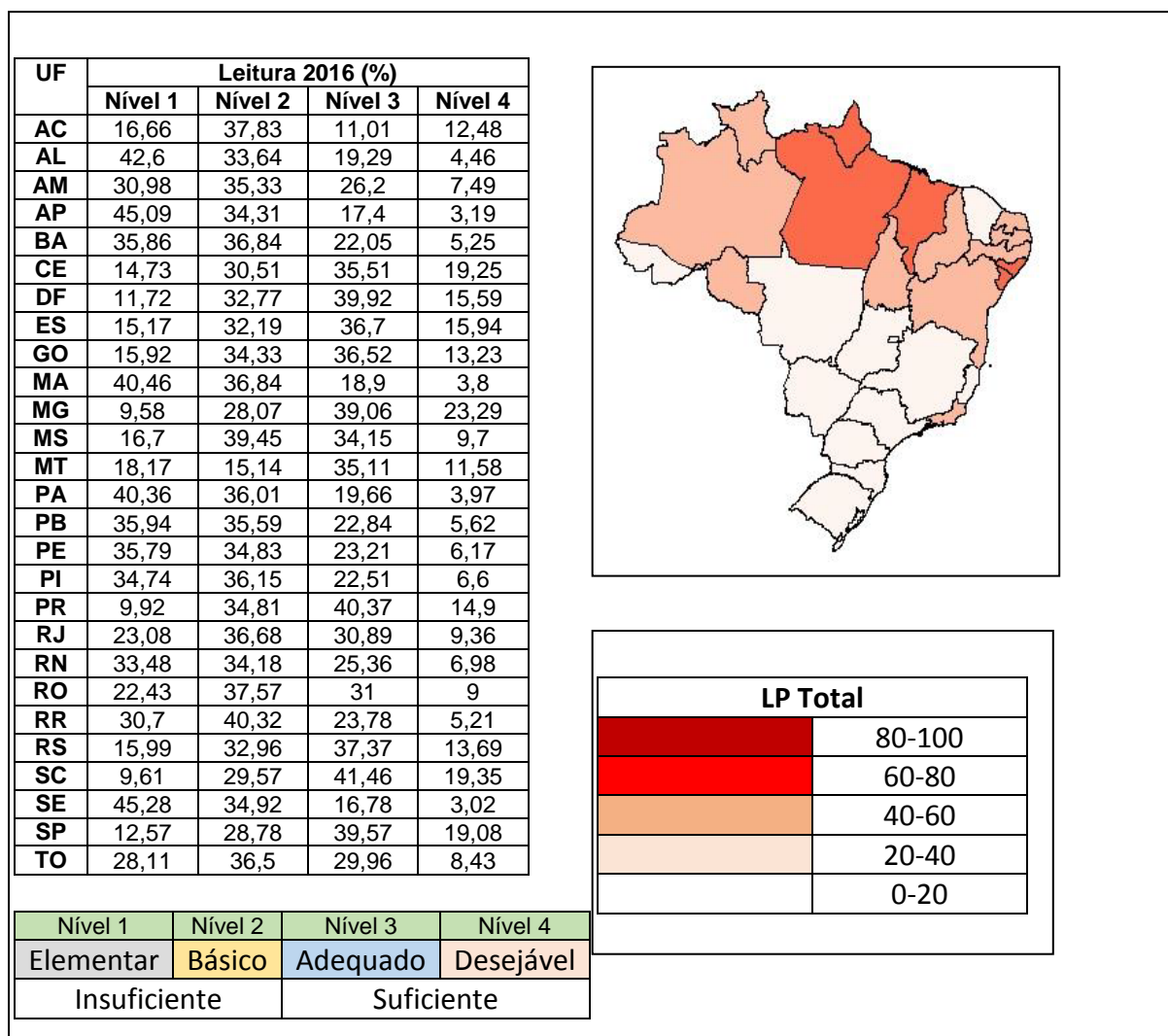
Fonte: Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (Resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, 2016).

Nota: Dados organizados pela autora.

A figura abaixo, relativa aos indicadores de leitura, exemplifica os resultados obtidos pelas escolas por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (2016). O mapa indica que quanto mais escuro estiver a cor do Estado, maior é o percentual de estudantes que estão alocados nos níveis considerados elementar e

básico, respectivamente os níveis 1 e 2 que apresentam uma alfabetização insuficiente.

Figura 1 – Proficiência em Leitura



Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>.
Nota: Dados organizados pela autora.

Diante desse contexto, Gontijo (2013), afirma que as políticas educacionais têm se mostrado insatisfatórias na garantia de aumento dos índices de aprendizagem e rendimento escolar que possibilitem e propiciem, de fato, a aquisição do conhecimento aos estudantes. Entende-se que os modelos de alfabetização que se apresentam nos sistemas educacionais reproduzem modelos perversos de ensino, ancora-se em teorias e conceitos que não suprem as necessidades do mundo contemporâneo em que estão inseridos os estudantes.

Recentemente, o Governo Federal lançou o Programa Mais Alfabetização⁶, onde destaca a estagnação pela qual perpassa a educação nas proficiências de leitura, escrita e matemática, reafirmando a hipótese central desta pesquisa em relação ao baixo rendimento escolar apresentado pelos estudantes nas avaliações. O programa sublinha, ainda, que apesar dos três anos de escolarização, considerando o processo de alfabetização do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, o desempenho dos estudantes é insuficiente de acordo com a idade.

De acordo com Sawaia (2010), essas medidas políticas tendem a reforçar e expandir processos excludentes existentes. Desse modo, a prevalência e o aumento da desigualdade na sociedade, questão abordada nas Metas 4 e 8 do PNE (2014), é uma constante e abrange boa parcela da população, sobretudo, as que se encontram marginalizadas e segregadas por meio de injustiças sociais geradoras de dor e sofrimento ético-político.

Gatti (2008) ressalta que, as políticas educacionais são pensadas como receitas que introduzem competências e habilidades a serem desenvolvidas sem uma articulação eficiente entre os âmbitos envolvidos. Consideram a quantidade e desvinculam-se dos aspectos relacionais e humanos. O papel do MEC fica restrito à redistributivo e supletivo, oferece apoio técnico e financeiro, no que se exauri de relações mais substanciais e necessárias para a efetivação da qualidade educacional no país (BRASIL, 2017).

Essa situação também é perceptível nos profissionais que trabalham diretamente com os estudantes. Verifica-se, por exemplo, na implementação das Metas traçadas pelo novo PNE, a existência de um desconforto no interior das escolas acerca do desenvolvimento de ações que promovam resultados consideráveis nas avaliações institucionais. Entende-se que essas reformas permeiam a formação de professores de modo pontual, com o único objetivo de “consertar” tanto a formação, como os docentes direcionando somente a estes a responsabilização pelo insucesso escolar dos estudantes e distanciando-se da valorização do profissional docente no que tange a sua prática cotidiana (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016; FRANGELLA, 2016).

⁶ Disponível em: portal.mec.gov.br/component/content/article?id=59001
Diário Oficial da União de 05 de janeiro de 2018, portaria nº 4/2018.

Assim, pensar em melhoria da qualidade da educação requer o desenvolvimento de políticas que efetivamente reformulem e invistam nas condições de trabalho docente, e, certamente, promovam avanços na distribuição de renda e direcionem à melhoria das condições de vida dos indivíduos em situação de miserabilidade (GONTIJO, 2013). No mundo globalizado, a educação é estabelecida como base do modelo capitalista, onde poucos são os que efetivamente integram o grupo que chegam ao ensino superior, tendo em vista a desigualdade de classes que se mantém na sociedade (DALE, 2004).

O desenvolvimento de ações em torno da gestão dos programas de governo, em especial o PNE, incide, sobretudo na elaboração de critérios avaliativos e proposição de resultados. Essa prerrogativa legitima uma visão ideal de gestão, perspicaz e autêntica, veiculado à figura docente com a condição de envolver-se efetivamente. Entretanto, revela-se uma contradição, quando na verdade as políticas educacionais são articuladas com a sustentação de um sistema fora do contexto escolar que instituem normativas, estabelecem critérios e formas de gestão do trabalho, destituindo do professor a premissa da oportunidade em exercer o seu papel de agente de transformações sociais (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015).

Dentre as vinte Metas do PNE em vigência, a Meta 5 designa a alfabetização a todos os estudantes até o final do primeiro ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, torna-se imprescindível discutir na presente pesquisa, com maior profundidade, as implicações políticas dessa Meta, bem como o impacto subjetivo que tais diretrizes podem trazer aos estudantes. Observa-se que, embora prescrito nas diretrizes educacionais, constata-se que nem todas as crianças até 8 anos de idade alcançam os níveis considerados satisfatórios de alfabetização e, em muitos casos, passam a ser diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem ou rotuladas como indisciplinadas (ASBAHR; SOUZA, 2014; LOCHAN, 2010; SOUZA, 2008).

1.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: a fragmentação dos programas e a reprodução dos interesses do sistema capitalista

O direito à educação de qualidade no Brasil vem sendo discutido em nível nacional por pesquisadores, educadores e sociedade civil há algumas décadas. Percebe-se que a cada governo há implementação de novas políticas educacionais, gerando uma descontinuidade no desenvolvimento das ações em andamento. Diante desse quadro, verifica-se a preocupação exacerbada com o cumprimento de metas em curto prazo, desconsiderando as especificidades e os sentidos que os estudantes atribuem à escola. Portanto, entende-se que os direitos dos estudantes não são respeitados em sua totalidade, pois suas vozes são ocultadas (FRANGELLA, 2016; OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014; MORTATTI, 2013; GATTI, 2008).

Uma das preocupações centrais nos documentos oficiais da educação no Brasil refere-se ao processo de alfabetização de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, constata-se que este é um campo árduo de debates e permeado por dilemas e desafios que ainda não foram sanados ou, sequer, respondidos parcialmente pelas políticas educacionais.

Diante da medida que ampliou o Ensino Fundamental de Nove Anos, proposto pelo PNE (2001-2010), o governo implementou, no ano de 2011, o Pró-Letramento, um programa de formação continuada de professores desenvolvido e oferecido especificamente aos docentes que estavam inseridos no senso escolar com classes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. O programa, supostamente, foi instituído com o propósito de melhoria da qualidade de leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

No Fascículo do Tutor, documento que orienta o trabalho do formador dos professores alfabetizadores, era apresentada a orientação sobre a articulação de um programa com uma nova natureza, novos objetivos e nova finalidade (BRASIL, 2008). Frangella (2016) analisa em seus estudos essa política e chega a conclusão de que essas proposições não atingiram com prontidão os objetivos acerca da alfabetização, pois desconsideraram a importância do espaço reflexivo e

de recreação, bem como foi observada a imposição de uma política a ser inserida na prática diária escolar.

O Programa Pró-Letramento contemplou uma formação continuada de professores alfabetizadores com carga horária de 120 horas e sistematizou-se em uma formação semipresencial, tanto para Alfabetização e Linguagem, como para Matemática. O desenvolvimento da matemática se deu com base nos seguintes eixos estruturantes: 1) Números Naturais; 2) Operações com Números Naturais; 3) Espaço e Forma; 4) Frações; 5) Grandezas e Medidas; 6) Tratamento da Informação; 7) Resolver Problemas: o lado lúdico do ensino da Matemática; 8) Avaliação da Aprendizagem em Matemática nos anos iniciais. Em relação à Linguagem e Alfabetização, foram atendidos os eixos: 1) Compreensão e valorização da cultura escrita; 2) Apropriação do Sistema de Escrita; 3) Leitura; 4) Produção de textos Escritos; 5) Desenvolvimento da oralidade.

No Caderno de referência do programa, observa-se a ênfase de que grande parte das crianças brasileiras, em especial as que frequentam o ensino público, estão desprovidas das condições de acesso a materiais que explorem gêneros e suportes de textos escritos que assegurem a aprendizagem (BRASIL, 2008).

Diante desse quadro, anos após a implantação do programa Pró-Letramento, observa-se que os resultados obtidos nas avaliações institucionais em âmbito nacional não apresentavam índices satisfatórios de rendimento escolar, bem como não instituíram taxas significativas de aprovação ao final do ciclo (GONTIJO, 2013). Desse modo, houve uma descontinuidade do Programa Pró-Letramento. De acordo com Frangella (2016), a reforma dos programas educacionais permeia uma mudança que se ancora na reorganização da formação continuada do professor, direciona-se ao docente a responsabilidade pela deficiência em que se apresenta a alfabetização.

Nesse sentido, o Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade sobre uma alfabetização que atinja todas as crianças até os oito anos de idade, um compromisso assumido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2010. Diante desse contexto, o Ministério da Educação (MEC), articulado entre estados e municípios, sem exceção, juntamente com o governo

federal, implementaram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁷ o qual foi preconizado para atender à Meta 5 do PNE (2014-2024).

Esta Meta implica na alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental. Para o seu desenvolvimento, foram traçadas 7 (sete) estratégias, ou seja, ações de mobilização para assegurar o atendimento das mesmas. O quadro abaixo apresenta as estratégias e respectivas ações.

Quadro 3 – Estratégias da Meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014)

ESTRATÉGIAS	AÇÕES
5.1	Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.
5.2	Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental.
5.3	Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos.
5.4	Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.
5.5	Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.
5.6	Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.
5.7	Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

Nota: Dados organizados pela autora.

⁷ Programa assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios desde 2012.

Como um programa de governo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tinha como objetivo principal a alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade. A alfabetização como foco primordial do programa foi pensada de forma associada ao letramento. Dessa forma, por hipótese, definem-se direitos de aprendizagem essenciais a serem alcançados por todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental I. Contudo, conforme apresentado anteriormente, os resultados da ANA -2016 mostram que 55,84% dos estudantes no Brasil ainda se encontram nos níveis 1 e 2 (insuficientes) na proficiência em leitura representando um impacto negativo nas possibilidades de avanço escolar dos estudantes.

São traçados quatro princípios centrais para o desenvolvimento do programa, que norteiam os caminhos a serem seguidos pelos professores alfabetizadores na busca de uma alfabetização e letramento na idade idealizada. São os princípios:

- ✓ O compromisso de um ensino organizado sistematicamente e desafiador abordando o Sistema de Escrita Alfabética.
- ✓ Garantia de acesso a materiais de circulação social que reflitam sobre os gêneros textuais e o reconhecimento das crianças em si mesmas como protagonistas de suas ações explorando a capacidade de leitura e de produção de textos.
- ✓ Acesso aos mais diversos tipos de conhecimentos atendendo suas necessidades e especificidades inserindo-as no mundo social.
- ✓ A infância, o brincar e a atenção com as crianças são condições básicas para a construção do conhecimento (BRASIL, 2012).

Desse modo as ações do PNAIC se alargam por quatro eixos de atuação que formam um conjunto interligado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas que estruturam a base do programa PNAIC. Os eixos estruturantes do PNAIC apresentam e direcionam o caminho que deve ser seguido para a implementação do programa.

- ✓ Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: são estudos e atividades práticas direcionadas aos professores alfabetizadores em contato com orientadores de estudos.

✓ Materiais Didáticos: são oferecidos conjuntos de materiais específicos para apoio docente.

✓ Avaliação: aferi o nível de alfabetização no final do ciclo e

Gestão, Controle Social e Mobilização: é uma organização institucional proposta para gerir o PNAIC.

Abaixo, segue figura ilustrativa de como se apresentam os eixos de atuação do PNAIC.

FIGURA 2 – Eixos Estruturantes



Fonte: Livreto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

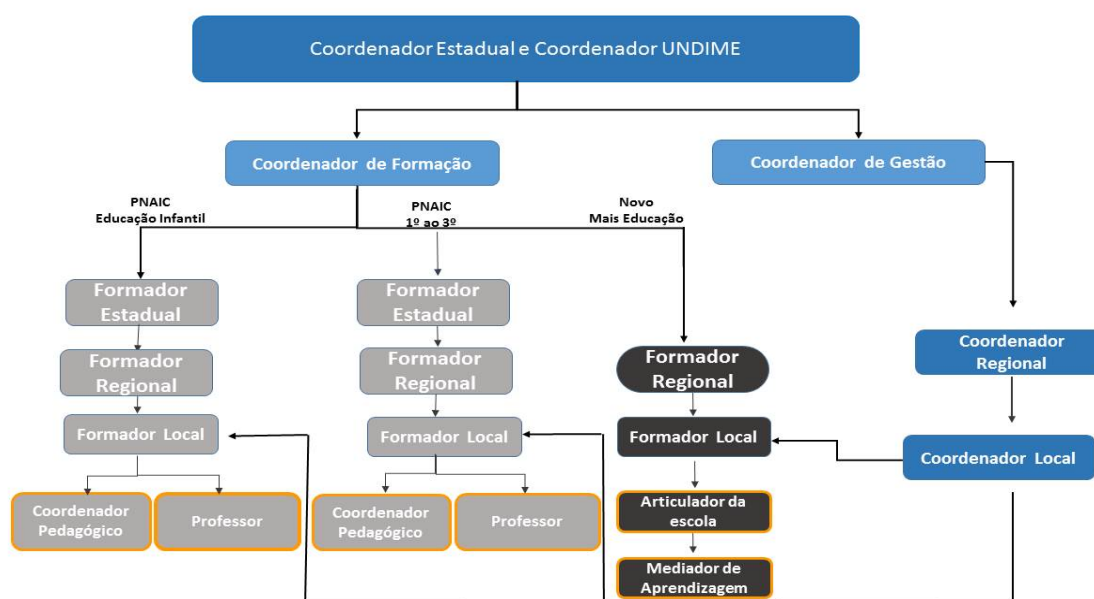
Em meio aos eixos estruturantes do PNAIC, a formação continuada de professores alfabetizadores foi compreendida como o eixo central e componente essencial para a implementação do programa. Fundamentou-se na profissionalização e na valorização docente, buscando integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito desses profissionais de atualizarem-se e aperfeiçoarem-se. Entretanto, a desarticulação existente entre as instituições responsáveis pela formação continuada e as redes de ensino desfavorecem o

desenvolvimento de processos significativos de alfabetização e a apropriação de novos conhecimentos docentes (BRASIL 2017).

A implementação do programa partiu da seguinte estruturação: o Professor Alfabetizador (PA) realizou a formação contemplando a carga horária de 120 horas anual, divididos da seguinte forma: 84 horas de encontros presenciais, 8 horas de seminário, 28 horas de atividades extraclasse e aplicação de trabalhos nas turmas em que lecionava. A formação foi ministrada nos municípios por professores das redes de ensino denominados Orientadores de Estudo (OE), que realizaram curso específico em universidades públicas, compreendendo um total de 200 horas por ano.

O organograma abaixo apresenta a estruturação do eixo formação continuada.

Figura 3 – Estrutura de Gestão e Formação



Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/estrutura-de-gestao-e-formacao>

O eixo Materiais Didáticos contemplou o acesso a livros didáticos, obras pedagógicas e de apoio ao professor, jogos pedagógicos e de alfabetização e softwares. Este eixo contou com a parceria do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE), ambos responsáveis pela aquisição e entrega do material didático como apoio pedagógico aos docentes. Entretanto, conforme Amaral (2015) houve falhas na entrega desses

materiais, tanto para o desenvolvimento das formações (os cadernos de estudos), bem como atraso ou não recebimento dos recursos pedagógicos de apoio ao professor. Na tentativa de minimizar o desconforto causado, algumas secretarias reproduziram o material didático para seus professores, o que certamente gerou gastos inesperados.

A Avaliação, terceiro eixo, aborda questões descritas no Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, o qual define no art. 3º a aferição da qualidade da educação por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que irá monitorar o desempenho e rendimento escolar dos estudantes a cada dois anos. Neste eixo, são apresentados três componentes centrais, sendo o primeiro deles uma reflexão em torno das avaliações processuais que podem ser introduzidas por cada docente em sua respectiva sala de aula, para o acompanhamento dos avanços de cada criança; o segundo refere-se ao acesso docente a um sistema informatizado em que lançam os resultados da Provinha Brasil de cada estudante no início e no final do 2º ano, possibilitando a ele, juntamente com o gestor, propiciar ajustes e adequações; e, por fim, o terceiro componente trata de uma avaliação monitorada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que verifica o índice de rendimento escolar das crianças que terminaram o 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Por fim, o eixo Gestão, Controle Social e Mobilização, diz respeito à gestão do PNAIC, ressaltadas a participação dos conselhos de educação e escolar e outras instituições. Entende-se que a participação da comunidade escolar se faz importante no desenvolvimento de uma política educacional e no fortalecimento da instituição escolar.

Para que os professores alfabetizadores possam participar da formação do PNAIC é necessário que ele tenha sido inscrito no senso escolar do ano anterior da realização da formação em classe de 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa e ainda, foram professores de alguma turma do ciclo de alfabetização. O Censo Escolar – 2011 apresentou os seguintes dados referentes à escolas, turmas e matrículas em relação ao ciclo de alfabetização:

Tabela 1 – Números de escolas, turmas e matrículas no ciclo de alfabetização

NÚMEROS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO Censo Escolar 2011	
Número de escolas com matrículas no 1º, 2º, 3º ano e Multisseriadas/multietapa	108.733
Número de turmas do 1º, 2º, 3º ano e Multisseriadas/multietapa	400.069
Número de matrículas do 1º, 2º, 3º ano e Multisseriadas/multietapa	7.980.786

Fonte: Inep, Censo Escolar 2011.

Nota: Dados organizados pela autora.

A implantação do PNAIC com formação continuada de professores das redes públicas de ensino teve início no ano de 2013 e permeou a área de Língua Portuguesa. Já no ano seguinte, abrangeu a Matemática e, em 2015, passou por uma remodelação, inserindo a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento no ciclo de alfabetização com a perspectiva do letramento (BRASIL, 2015).

Pode-se dizer que as temáticas apresentadas nos cadernos de referência do PNAIC perfazem um olhar amplo sobre o processo de alfabetização. No entanto, diante da amplitude e da complexidade das abordagens consideradas para o programa, observa-se um tempo extremamente restrito para desenvolvimento da formação, reduzidas possibilidades de reflexões e conseqüentemente minimiza-se a garantia da educação pública de qualidade. Nesse sentido, os programas educacionais estabelecidos inclinam-se para o cumprimento de metas e estratégias que implicam em inquietudes e disputas no âmbito escolar (AMARAL, 2015; PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015).

Desse modo, Amaral (2015) sublinha que muitos são os impasses percebidos na implementação das políticas educacionais que permeiam a formação continuada. Percebe-se que a responsabilização pela não alfabetização é transportada para o 3º ano e desconsidera que o processo de alfabetização deve permear todo o ciclo de maneira progressiva e cumulativa (BRASIL, 2017).

Na intenção de melhorar o rendimento escolar e as taxas de aprovação, são estabelecidos programas de bonificação, sobretudo no que tange o diálogo de forma de “valorização docente”. Compreende-se que esse modelo de política educacional tende a vislumbrar a eficácia dos programas e a legitimidade perante a população com novos parâmetros de financiamento, incidindo em práticas

de responsabilização aos profissionais da educação a partir de um modelo perverso de produtivismo (PIOLLI; SILVA; HELOANI, 2015).

Percebe-se um evidente desajuste no diálogo e nas metodologias estabelecidas entre os atores envolvidos com o processo de alfabetização, embora aparentemente os objetivos previstos pelo programa de formação subsidiem uma prática pedagógica de valorização do lúdico, de compreensão da escrita, da infância como construções sociais, da importância da afetividade e da educação inclusiva como direito de todos (BRASIL, 2012). O próprio Documento Orientador do PNAIC em Ação 2017, sublinha a existência de uma desarticulação entre os agentes envolvidos na formação, ou seja, constatou-se uma tênue relação das redes de ensino com as instituições formadoras, tornando vulnerável o direito de alfabetização à criança (BRASIL, 2017).

O mesmo documento afirma haver uma fragilidade por parte de cada localidade, com relação às responsabilidades para o desenvolvimento das ações do PNAIC e argumenta que o MEC, enquanto órgão administrativo, possui o mero papel de apoio técnico e financeiro à formação (BRASIL, 2017). Verifica-se que um dos aspectos que justificam esse fato é a ênfase dada pelos profissionais da escola, mais especificamente o professor, em estabelecer uma dinâmica de ações para desenvolver as expectativas de aprendizagem que são previstas pelos setores aos quais são subordinados.

Apesar do Manual do PNAIC apresentar os materiais didáticos que iriam compor o quadro de ações para o desenvolvimento do programa, muitos foram os desafios encontrados pelos municípios para a realização da formação continuada em suas respectivas localidades. Amaral (2015) sublinha que a demora no recebimento dos materiais didáticos ocasionou transtornos nos diversos municípios que aderiram ao programa, bem como a ausência de informações por parte do próprio MEC. Além disso, a demora no início das formações dos orientadores de estudo e coordenadores locais desfavoreceram a possibilidade de acompanhamento junto às unidades escolares.

Nestas circunstâncias, verifica-se que as políticas educacionais estabelecidas, incluindo àquelas que regem a alfabetização, não garantem a efetividade de direitos, não promovem resultados geradores de conhecimento e não instituem índices geradores de impactos significativos nas avaliações institucionais

(SÁ; PESSOA, 2016; AMARAL, 2015). De acordo com os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁸ nos anos de 2013 e 2014, no Brasil, poucos foram os avanços observados, perfazendo-se assim, um baixo desempenho das crianças em Língua Portuguesa e Matemática⁹. Os resultados desta avaliação em 2014 apresentaram que 56% das crianças brasileiras permanecem nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência em Leitura, o que demonstra expressivas dificuldades de aprendizagem nos quesitos ler e interpretar (BRASIL, 2017).

Desta forma, o Documento Orientador - PNAIC 2017, enfatiza a alfabetização como um processo intermediado por intenções, complexidade e interdisciplinaridade, que deve atender a criança por meio de uma fundada proposta de educação integral (BRASIL, 2017). Entretanto, Gontijo (2013) sublinha a relevância de se pensar em uma alfabetização alicerçada no desenvolvimento integral do estudante, salienta que as diretrizes legais da alfabetização e do letramento se apoiam em propostas desmotivadoras de aprendizagem e pouco contribuem para a formação integral do estudante.

Entende-se que o universo escolar deveria proporcionar segurança, ludicidade e instigar novas aprendizagens através de experiências positivas e motivadoras (BRASIL, 2017). Nesse aspecto, segundo Patto (1999), há necessidade de se repensar os procedimentos metodológicos utilizados na escola, pois os mesmos trazem vestígios de práticas pedagógicas ultrapassadas e se restringem a estratégias de transmissão de conteúdos cujo professor é visto como detentor do conhecimento e os estudantes permanecem como aqueles que receberão passivamente o que foi estabelecido pelas políticas educacionais nos currículos formais, reprimindo possibilidades de construção do indivíduo a partir das suas próprias significações.

Nessas condições, verifica-se que a escola não contempla na totalidade a função de fortalecer o processo de aprendizagem e garantir acesso ao conhecimento a partir da expectativa do próprio estudante. Antes, esforça-se em atender as expectativas de aprendizagem cumprindo uma grade curricular rígida,

⁸ Um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para avaliar estudantes do terceiro ano do ensino fundamental – anos iniciais, acerca dos níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização em matemática e as condições de oferecimento da do ciclo de alfabetização nas redes públicas de ensino.
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>

⁹ Resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2013 – 2014) estão disponíveis em:
<http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>

desconsiderando a necessidade do sujeito em estabelecer relação com o mundo. As propostas de políticas públicas em educação reforçam e centralizam a ideia da construção do conhecimento, única e exclusivamente, fundamentada na mensuração dos conteúdos apreendidos e ainda, restringe o direito à educação simplesmente à transmissão de conteúdos centralizado na figura do professor como detentor do saber (FRANGELLA, 2016).

No âmbito educacional, verifica-se que o baixo investimento do governo e os inadequados processos de formação, sejam iniciais ou continuadas, desfavorecem e negligenciam a qualidade do ensino que se almeja. Nesse sentido, percebe-se um número considerável de estudantes que atravessam o quadro de fracasso escolar, instituindo uma dificuldade que impede os estudantes de construírem sentidos positivos à escolarização.

Pensar políticas públicas de educação implica uma organização despreendida de padrões de produtividade, competitividade e seletividade. Requer uma estruturação de fatores éticos e humanos possíveis de inserção social através de significações reais. Nessa vertente, a dimensão afetiva aliada a situações significativas de alfabetização, poderiam favorecer a “apropriação” e a “aproximação” com o mediador, despertar a curiosidade e o interesse, promovendo outro sentido ao estudante (ASBAHR, 2011).

Desse modo, compreende-se que uma política educacional que considera uma idade certa para a alfabetização, certamente, desconsidera a subjetividade do estudante e sua individualidade. É preciso ter ciência se o tempo destinado a alfabetização é o tempo que o estudante necessita para desenvolver essa apropriação, e, perceber quais os sentidos de escolarização construídos por ele, diante das dificuldades de alfabetização e acompanhamento do ritmo da instituição escolar.

1.4 Aspectos sociais do fracasso escolar e os sentidos da educação para crianças

Souza (2008) aponta que existe um problema nos processos de escolarização que interfere na aprendizagem dos estudantes. Os sentidos de educação construídos por crianças não são percebidos pelos docentes, tampouco

levados em consideração no momento do planejamento. Negar os interesses dos estudantes pode gerar fatores que são associados a quadros de indisciplina escolar, déficit de atenção, dislexia, hiperatividade, dentre outros diagnósticos estabelecidos arbitrariamente. Diante destas concepções dos docentes, atribui-se a responsabilização pela não aprendizagem e o fracasso escolar a aspectos de ordem psicológica, biológica ou mesmo por supostas “desestruturas familiares”, conferindo, exclusivamente, à família e ao estudante a “culpa” pelo desajuste social e escolar (PESSOA; COIMBRA, 2016; OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014).

Segundo Patto (2009), na década de sessenta, autores norte americanos se uniram no sentido de organizar o que chamaram de teoria da privação cultural ou programas de governo de educação compensatória. Mais tarde, essa teoria avança para a Europa e América Latina, o que inclui o Brasil. Observa-se que as pesquisas realizadas na época acabavam sempre por culminar em preconceito e desvalorização da população pobre: ao adulto, atribuía-se conceitos como insultuoso, viciado, desregrado e desprezado de relação terna com os filhos; a criança, por conseguinte, tornava-se um indivíduo desprovido das condições de um lar afetoso que proporcionasse equilíbrio emocional, autoconfiança e desenvolvimento intelectual.

Assim, na Teoria da Carência Cultural, a sociedade pactuava de forma generalizada da concepção de que a pobreza era uma deficiência das classes subalternas e instituía à ela a responsabilidade por seu fracasso e por seu próprio insucesso. São ditas como incompetentes e desprovidas de oportunidades para um futuro promissor. Desse modo, investe-se em programas de educação compensatória e centram-se em restabelecer a carência vivenciada pelas crianças pobres em um ambiente descaracterizado de condições favoráveis de vida e ignoram impasses mais amplos e complexos que permeiam esse contexto e a permanente causa do fracasso escolar (PATTO, 2009; SAVIANI, 1997).

A consolidação no poder da classe dominante perpetua-se numa sociedade envolta pela desigualdade que legitima processos excludentes. Nesse sentido, o fracasso escolar é fator imerso no quadro social em âmbito mundial e se sobrepõe nos ambientes escolares por ocorrência de fatores diversos. Inibe o homem e descarta a possibilidade de, por meio da educação, se tornar indivíduo

pleno em suas capacidades, consciente das suas potencialidades e praticar o direito de cidadania (MARTINELLI, 2008; FORGIARINI; SILVA, 2007; SAVIANI, 1997).

Na “era do Capital”, a evidência da disparidade quanto às diferenças de capacidades existentes entre os indivíduos se fazia uma constante para a classe dominante. A visão patologizante dos problemas relacionados ao fracasso escolar apresentados pelas crianças pobres ganhou espaço no meio educacional. (PATTO, 2009). Nessa circunstância, observa-se no contexto escolar atual, em pleno século XXI, o mesmo discurso que se reproduz desde o século XIX em torno da fala de uma não aprendizagem que se dá tendo em vista motivos de ordem psicológica, ou biológica, ou orgânica ou socioculturais e, incisivamente, pela discriminação do pobre e da miséria que se configura no Brasil (OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014; SOUZA, 2008).

Desse modo, tendo em vista o delineamento desta pesquisa em torno das políticas públicas em educação e conseqüentemente da demanda de ações que se constituem desarticuladas dos processos de alfabetização, faz-se necessário, uma compreensão de como os estudantes, com histórico de fracasso escolar, constroem os sentidos de escolarização. Neste contexto, a partir da inspiração na teoria histórico-cultural, torna-se relevante uma reflexão acerca da apropriação do sistema de escrita considerando o protagonismo dos estudantes em detrimento das suas necessidades e aspirações (MELLO; MENDONÇA; MILLER, 2010).

Em seus estudos acerca da teoria de Vygotsky, Luria (2016) sublinha que a apropriação do sistema de escrita tem início na vida da criança antes mesmo da sua chegada à escola. Desde muito pequena, a criança está imersa no mundo em que explora, primeiramente, o uso de gestos e expressões e, mais tarde, abre espaço à utilização de signos, favorecendo a ela condições eficazes para a aprendizagem da escrita. Com a entrada da criança na escola, as relações estabelecidas por ela com o mundo a sua volta vão dando espaço à construção de novas representações de ideias, intitulado de signos-estímulos, que consiste na busca de um novo sentido, dando lugar aos signos-símbolos representados por desenhos, imagens e pela brincadeira do faz-de-conta, antes mesmo de atingir a apropriação da linguagem escrita. Entende-se que essas construções sucessivas alicerçam o desenvolvimento do sistema de escrita para a sociedade (LURIA, 2016; MELLO; BISSOLI, 2015; ASBAHR, 2011; MELLO, 2010).

Para a criança se apropriar do sistema escrito, ela passará por um longo processo de atribuição de sentido e desenvolvimento de significados das expressões, dos signos e dos instrumentos culturais que a cercam. Entretanto, as práticas pedagógicas que hoje são realizadas pelos professores, configuram-se em métodos mecânicos e enrijecidos que se desvinculam dos processos subjetivos construídos pelos estudantes. Assim sendo, um processo de alfabetização eficaz deve valorizar a subjetividade da criança considerando que ela se dá de forma diferente para cada sujeito, pois está relacionada à sua interpretação pessoal, construindo para si mesma um sentido para a escrita (MELLO; BISSOLI, 2015; MELLO, 2010).

Diante do exposto, entende-se que a apropriação do sistema da escrita assume um carácter complexo e merecedor de minuciosa atenção quando associada ao processo de alfabetização, pois esta incide rigorosamente sobre a aprendizagem de outras áreas do conhecimento. A não apropriação da língua escrita culmina em dificuldades de aprendizagens perceptíveis na matemática, ciências, geografia, história e outras áreas, visto a incapacidade do estudante perante a não alfabetização. Neste viés, o sentimento de frustração e insucesso propiciado por variáveis como a não compreensão dos conteúdos, o baixo desempenho nas avaliações e a não realização de tarefas, se tornam alguns dos motivos geradores de situações promotoras do fracasso escolar (BAZI; SISTO, 2008).

Assim, verifica-se que a linguagem escrita vai muito além de aspectos técnicos. O ensino de conteúdos excessivamente organizados em cartilhas que norteavam a educação no passado, persiste nos espaços escolares. A escola ainda propaga um ensino de memorização, o fazer igual e cópia em um processo de alfabetização falido, desarticulado do contexto dos estudantes e dos sentidos construídos por eles, pois constroem uma ideia da não necessidade de planejamento, sem definição de qual caminho será percorrido e quais representações buscam desenvolver nos estudantes (ASBAHR, 2011; GALUCH; SFORNI, 2009).

Nota-se que a conscientização do estudante em relação à apropriação do conhecimento da linguagem escrita é compreendida pela escola de maneira linear e singular, o que não valoriza as ideias do sujeito e sua forma de expressão

(ASBAHR, 2011; GALUCH; SFORNI, 2009). Mello (2010) sublinha que a educação no Brasil implementada nas escolas denota impasses nos processos de ensino e ressalta que os resultados das avaliações instituídas internacionalmente e nacionalmente apresentam altos índices de analfabetismo que refletem as dificuldades que os estudantes encontram para se apropriarem plenamente do sistema de escrita.

A compreensão da linguagem escrita, quando efetivamente apropriada pela criança, favorece a aquisição da alfabetização e isso pode ser garantido a partir de práticas culturais e ações pedagógicas intencionalmente sistematizadas pelos professores, com um contato direto do sujeito com a realidade e a representatividade que a escrita tem em sua vida. É preciso que a criança atribua sentido àquilo que aprende e realize uma adequação da fala, que é a representação da realidade, a sua escrita, constituindo novos motivos de estudo (ASBAHR, 2011; MELLO, 2010; MELLO; MENDONÇA; MILLER, 2010).

Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) sublinham que uma parte dos estudantes é diagnosticada com quadros de incapacidade por patologias diversas. Outra parcela considerável por problemas expressivos em relação à alfabetização que, por consequência, os colocam num patamar de “incluídos excluídos” (p. 479). Isto ocorre, de acordo com essas mesmas autoras, porque a escola não estabelece estratégias de ensino que extrapolem o mero acesso à instituição. Enfatizam, ainda, que é preciso desenvolver, no interior das escolas, ações significativas junto aos estudantes que proporcionem a sua permanência e relação positiva acerca de conhecimentos científicos imprescindíveis para a constituição do sujeito.

Nesse sentido, o fracasso escolar possui uma amplitude que permeia dois campos: o primeiro, incide na responsabilidade das políticas de educação em torno dos processos excludentes, que aniquilam a sociedade já marginalizada, principalmente crianças e jovens; e o segundo, diz respeito a conceitos enraizados no ambiente escolar originários da Psicologia acerca da associação do fator da queixa escolar aos aspectos de ordem patológicos, que levam à medicalização e à produção da exclusão (SOUZA, 2008).

Como se pode perceber, muitos são os fatores que desencadeiam o fracasso escolar: a incredulidade dos pais e dos estudantes na instituição escolar e em seus profissionais, docentes, que por outro lado, sentem-se cansados e

incapazes diante da ineficiência da educação que se apresenta ou mesmo por uma deficitária formação inicial, e, ainda, a presença da indisciplina no contexto da sala de aula (FORGIARINI; SILVA, 2007).

Para Souza (2009), faz-se necessário desenvolver estratégias de educação que pensem o estudante como protagonista de suas ações. Contudo, existe uma incompreensão acerca dos fatores que promovem o insucesso da educação no nosso país e das dificuldades de permanência. Na escola, torna-se cada vez mais substancial compreender o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem em sua complexidade. É preciso um olhar abrangente, que inclui metodologias pedagógicas inovadoras, instrumentos avaliativos diversificados, condução de análises sobre como se tem instituído as relações interpessoais e quais os motivos que auxiliam o estudante no engajamento no processo educativo (ASBAHR; SOUZA, 2014; MORTATTI, 2013; SOUZA, 2008).

A pesquisa de Pessoa e Coimbra (2016) apresenta argumentos contundentes em relação a essa temática. Para os autores, alguns jovens e adolescentes em situação de indisciplina escolar podem, na verdade, encontrar autoafirmação e reconhecimento de seus pares e da comunidade acadêmica por intermédio do “comportamento desajustado”, permitindo-lhes assim, uma aceitação e um senso de pertencimento dentro de determinado grupo, no qual sustenta um perfil de liderança e de respeito. Neste contexto, percebe-se que os conteúdos escolares estão desvinculados das significações do indivíduo, bem como a função social da escola caminha desalinhada dos sentidos pessoais dos estudantes.

Nesse contexto, Asbahr (2011) sublinha que os processos de escolarização devem estar interligados em três pontos essenciais: sentido pessoal, motivos e significados sociais da atividade de estudo. Desta forma, ampliam-se as condições de vida do sujeito e as condições de participação social e cultural. Em consonância com essas colocações, Souza (2008) afirma que os estudantes aprendem por circunstâncias culturais e sociais, sendo assim, é necessário que a escola se desvincule de métodos tradicionais alicerçados em conteúdos ultrapassados e pouco contextualizados com a realidade das crianças.

A escola contemporânea é limitada e pouco potencializa a autonomia e o protagonismo da criança. Importa-se com o desenvolvimento de ações externas ao estudante e embora a instituição escolar seja pedagógica, as ações burocráticas

abarcam uma parcela de tempo do professor maior do que o desejável. Estas questões distanciam a instituição escola da realidade e vivências das crianças e desconsideram o que pensam e como constroem o sentido pessoal (ASBAHR, 2011).

Assim sendo, para entender o processo de apropriação da língua escrita, como se dá a alfabetização e o que ocorre no processo escolar que impossibilita ou dificulta essa aprendizagem, é preciso analisar o processo de construção do sentido pessoal e como ele é elaborado do ponto de vista do estudante, ou seja, implica compreender o sentido pessoal a partir da dialética que é estabelecida entre a atividade humana e a consciência na concepção da Teoria Histórico-Cultural. Nesta conjuntura, o desenvolvimento de motivação interna da criança está associado à relação subjetiva que cada indivíduo estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas (ASBAHR, 2011).

De acordo com Asbahr (2011), investigar os motivos que as crianças possuem e quais as estratégias que estão sendo utilizadas pela escola para responder a esses motivos, é fundamental para essa compreensão. É a partir desses elementos que o professor terá condições eficazes de repensar e planejar sua aula. Em vista disso, ações de aprendizagem, externas ao estudante, podem instituir-se em ações geradoras de motivos de aprendizagem no decorrer de sua execução, produzindo esses motivos, por meio da contextualização com algum interesse do estudante.

Percebe-se que a construção de significações das trajetórias de escolarização para os estudantes pouco tem se configurado como uma preocupação no contexto escolar. A comunicação estabelecida entre a escola e o estudante torna-se fragmentada e, por vezes, instala-se um abismo nessa relação e impedem-se condições favoráveis de aprendizagem. Desse modo, os estudantes constroem representações negativas em relação à escola, quando na verdade, esse significado deveria ser permeado por sentidos pessoais positivos.

Asbahr (2011) destaca que o professor como articulador da atividade de estudo exerce papel primordial e sistematizador na elaboração das tarefas de estudo, colocando-se como agente mediador para o estudante por meio da atividade de ensino. Em consonância com os pressupostos da teoria histórico-cultural, a atividade de ensino (docente) e atividade de estudo (discente) se configuram em

uma unidade dialética promotora de sentido, que podem ter como consequência a apropriação da língua escrita. Considera-se que as ações pedagógicas propiciadas pelo professor em sala de aula, quando implementadas com reciprocidade entre o professor-aluno e seus pares, são promotoras de situações significativas para a aprendizagem das crianças (PINTO, 2016).

É por meio do estabelecimento de relações significativas entre o conhecimento e a vivência do estudante em contexto de aprendizagem, que se desenvolvem situações efetivas de alfabetização. Desse modo, a construção do sentido pessoal do sujeito se dá quando a atividade de estudo ultrapassa os limites de mera reprodução de motivos formais, propiciando uma aprendizagem consciente a partir da sua própria vida e dos motivos reais que nela estão presentes (CIPOLLANETO et al. 2016; PINTO, 2016; ASBAHR, 2011).

Constata-se, ainda, que as motivações subjetivas que deveriam permear situações enriquecedoras de aprendizagem não ocupam lugar no planejamento escolar. As ações pedagógicas, embora tenham como função principal realizar um trabalho de favorecimento do processo de aprendizagem, não se comprometem em articular os conteúdos curriculares e as reais necessidades que os estudantes apresentam.

De acordo com Asbahr (2011) os conteúdos escolares previstos seguem desalinhados com os motivos internos que os estudantes apresentam sobre a aprendizagem. Em seu trabalho de campo, a pesquisadora deparou-se com inúmeros casos de estudantes diagnosticados com dificuldades de aprendizagem ou que apresentavam indisciplina. Após uma análise mais aprofundada, verificou-se que, na verdade, que os conteúdos abordados não faziam sentido para a criança, ou seja, não relacionavam o conteúdo programático com as situações cotidianas e com a própria realidade social. Nesse sentido, levanta-se como hipótese que a falta de alinhamento entre as expectativas dos estudantes e o que as instituições escolares estabelecem, constitui-se como um dos fatores que explica a não aprendizagem e a produção da indisciplina.

Neste contexto, os sentidos de escolarização, incluindo a alfabetização, devem se dar a partir de mudança de paradigmas, contemplando o interesse do próprio sujeito no seu processo de construção do conhecimento (GONTIJO, 2013; MORTATTI, 2013; ASBAHR, 2011). De acordo com Asbahr (2011), os estudantes

demonstram atitudes que revelam interesse em aprender, mas os conteúdos abordados estão desvinculados das suas necessidades e anseios. As ações pedagógicas e as metodologias de ensino não exercem relevância no processo de aprendizagem e na elaboração de significações pessoais.

Compreende-se que o planejamento escolar deve contemplar a diversidade cultural dos estudantes e seus motivos geradores de aprendizagem. Nestas circunstâncias, torna-se necessário pensar em caminhos que instituem, de fato, uma mudança da educação oferecida nas diversas instituições escolares e proporcione aos estudantes uma aproximação com os conteúdos abordados, constituindo, desta forma, sentido pessoal e significação (PESSOA; COIMBRA, 2016; ASBAHR, 2011).

Vygotsky, primeiro a conceituar “sentido” na Psicologia Histórico-Cultural, considera o sentido uma construção complexa, ativa e com várias zonas de estabilidade despertados no consciente. O sentido verdadeiro da palavra pode ser alterado de acordo com o contexto em que está imerso, portanto, o sentido tem variáveis. O sentido é, desse modo, predominante sobre o significado o qual é apenas uma parte dessa vertente chamada de zonas de sentido, assim sendo, é o significado na essência da palavra em si mesma. O significado é imutável e constante, isto o difere do sentido que é variável e está em constante consonância com o seu contexto valorizando a palavra (ASBAHR, 2011).

Em sua pesquisa, Asbahr (2011) apresenta reflexões acerca dos estudos de Vygotsky a respeito do vínculo estabelecido entre pensamento e linguagem. Nele, Vygotsky inferi que pensamento e linguagem não se assemelham, e, ainda, o pensamento se diferencia do significado verdadeiro da palavra. O trajeto percorrido entre o pensamento e a palavra não é direto e necessita ser inerentemente permeado, mediado. É diante desse contexto, que se expressa a funcionalidade dos motivos e dos afetos no desenvolvimento do pensamento humano.

Desse modo, de acordo com Asbahr (2011, p. 160) “ações geradoras de motivos de aprendizagem” deveriam ser valorizadas pelo profissional docente como uma primeira ação para o planejamento de suas atividades escolares. A autora considera que, partindo das manifestações e interesses reais dos próprios estudantes, é possível transformar suas vivências em interesses cognitivos e

teóricos, os quais propiciam ações geradoras de motivos de aprendizagem, favorecendo o processo de apropriação do conhecimento científico pelo estudante.

Assim, a escola configura-se como articuladora de ações de aprendizagem que se associam com motivos externos à pessoa. Isso significa que a criança não compreende os conteúdos escolares, ou seja, científicos, como forma de apropriação cultural que possibilita a explicação dos fenômenos sociais. Antes, desenvolvem uma relação técnica com o saber e com o ambiente escolar, pois sempre alegam que a mesma serve para o futuro, para não ficar de castigo, para conseguir um trabalho, entre outros argumentos desse porte. A escola possui, incontestavelmente, a responsabilidade de transformação do indivíduo para acesso ao saber sistematizado, permanência e pertencimento efetivo na sociedade. Segundo Ramos (2012), a escola tem o papel primordial de organizar processos de aprendizagem que considerem os saberes históricos e culturais adquiridos pela criança anterior sua chegada à escola.

Com base nestas prerrogativas, pode-se afirmar que existe um descompasso entre as normativas legais que versam sobre o modelo educacional, e o que efetivamente tem ocorrido no interior das escolas. Desse modo, faz-se necessário uma investigação que possibilite a compreensão da relação estabelecida entre esses estudantes, o próprio contexto escolar e algumas diretrizes das políticas de educação vigente. O cumprimento das diretrizes implementadas pelas políticas educacionais, algumas estabelecidas por meio de metas e estratégias, desconsideram aspectos acerca do direito e do acesso efetivo do indivíduo à educação, bem como se configuram em ações fragmentadas. Dessa forma, compreende-se que as políticas educacionais deveriam seguir uma trajetória de comprometer-se com o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade, valorizando a participação da sociedade e dos próprios estudantes (ALVARENGA; AQUINO; BARROS; RIBEIRO, 2014).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

*Todos estes que aí estão
Atravancando o meu caminho,
Eles passarão.
Eu passarinho!*

Mário Quintana

2.1 Delineamento Metodológico

Esta pesquisa foi inspirada nos pressupostos filosóficos da teoria histórico-cultural, cuja matriz teórica fundamenta-se na compreensão da relação do homem com a cultura. Tal teoria considera que o mundo social está carregado de significações e que os aspectos socioculturais são elementos determinantes na constituição do sujeito (OLIVEIRA, 2009).

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, evidencia a teoria psicológica da atividade e traz, em sua base, fundamentos marxistas provenientes do método materialista histórico dialético, que repercutiu de maneira acentuada na compreensão da natureza social dos fenômenos psicológicos, incluindo a aprendizagem (ASBAHR, 2011; LIBÂNEO, 2004).

Sumariamente, pode-se afirmar que a teoria histórico-cultural deslocou a compreensão dos processos da não aprendizagem de crianças em idade escolar. As correntes tradicionais da psicologia e da educação recorriam a modelos explicativos centrados no indivíduo e em suas famílias, rotuladas como únicas responsáveis pelo insucesso (sobretudo no caso de famílias em situação de exclusão social). A partir dos fundamentos da escola russa, passou-se a considerar outros elementos associados ao fenômeno do fracasso escolar, como por exemplo, políticas educacionais inócuas, metodologias de ensino ultrapassadas e ausência da construção de sentidos pessoais para a atividade de estudo.

Asbahr e Nascimento (2013) afirmam que as transformações pelas quais as crianças passam são produzidas através das apropriações que estabelecem com a cultura que estão inseridas, que por sua vez, propiciam

condições significativas para o desenvolvimento. A atividade representa o comportamento do indivíduo e favorece a conciliação das relações entre o homem, o sujeito da atividade e os objetos da prática, ou seja, é na relação do sujeito com o objeto, no desenvolvimento de ações efetivas e tarefas organizadas, considerando os motivos internos do sujeito, que as atividades humanas vão se concretizando (LIBÂNEO, 2004).

Assim, esta pesquisa foi desenhada e alicerçada em uma abordagem qualitativa, em período transversal. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa possibilita que o pesquisador estabeleça relação direta e constante com o objeto de pesquisa. Insere-se no ambiente natural a ser investigado, o que, no caso do estudo proposto, permitiu uma aproximação da pesquisadora com as situações do cotidiano escolar e da perspectiva dos estudantes.

Lüdke e André (1986) sublinham que a pesquisa qualitativa requer a inserção do pesquisador no âmbito investigativo. Desta forma, a proximidade com o objeto de estudo tende a ampliar a percepção do contexto. Nesse aspecto, a transversalidade da pesquisa caracterizou-se por tratar-se de um estudo abrangendo um determinado momento, ou seja, com as particularidades de uma dada realidade (ROUQUAYROL; ALMEIDA FILHO, 2006). Em suma, nota-se que a pesquisa qualitativa se preocupa em resgatar o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, foca mais especificamente no processo e valoriza as diferenças de ideias, a cultura e dá ênfase as significações e ao fortalecimento das interações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1984).

2.2 Instituição participante da pesquisa

O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública municipal do ensino fundamental I, de uma cidade de médio porte, localizado no interior do Estado de São Paulo. A unidade escolar foi fundada em agosto de 1991.¹⁰ e está localizada em bairro periférico da cidade. A gestão escolar é feita pela diretora, juntamente com duas docentes que atuam na função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP), o que corrobora com o prescrito na Lei Complementar Nº 204,

¹⁰ Dados coletados na unidade escolar.

de 22 de dezembro de 2009¹¹, Seção II, art. 10, inciso II, sobre provimento da função de PCP em conformidade com o número de alunos matriculadas na escola.

Nesse contexto, segue tabela que retrata o número de estudantes atendidos na referida unidade escolar.

TABELA 2 – Número de estudantes atendidos na instituição escolar no ano letivo de 2017 e turmas.

Quantidade de turmas e professores	Nº de alunos	Transferidos	Remanejados
1º ano A	21	2	0
1º ano B	19	6	1
1º ano C	20	3	1
1º ano D	18	1	1
1º ano E	17	3	1
2º ano A	21	3	1
2º ano B	21	3	2
2º ano C	24	2	1
2º ano D	25	2	0
3º ano A	23	7	0
3º ano B	23	2	0
3º ano C	23	3	0
3º ano D	24	3	0
3º ano E	23	1	0
4º ano A	25	3	1
4º ano B	22	2	1
4º ano C	22	5	0
5º ano A	28	2	0
5º ano B	27	3	0
5º ano C	27	1	1
EJA Termo I A	26	0	0
EJA Termo II A	18	0	0
22 turmas 22 professores	497	57	11

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, em 04 de setembro de 2017.

Nota: Dados organizados pela autora.

¹¹ Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município em pauta e dá outras providências.

A escolha da instituição escolar se deu por amostragem intencional, pois foi convidada a participar da pesquisa àquela que apresentou menor índice nos resultados da avaliação institucional realizada através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente ao ano letivo de 2015.

O IDEB¹² foi criado no ano de 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tem como principal objetivo, de acordo com os documentos oficiais do Ministério da Educação, medir a qualidade do aprendizado em nível nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ideologicamente, apresenta-se como um indicador de monitoramento da qualidade da educação na sociedade brasileira.

Nessa vertente, a tabela abaixo apresenta os últimos resultados obtidos pela unidade escolar em pauta nas avaliações do IDEB.

TABELA 3 – Resultados apresentados pela unidade escolar no IDEB

Índices Observados						Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4.1	4.3	4.4	4.3	4.6	5.2	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3

Fonte: Site do Ministério da Educação em ideb.inep.gov.br/

* Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

A opção de trabalhar com a escola que apresentou menor índice no IDEB está associada a questões fundamentais do processo de escolarização dos estudantes. Entende-se que os repasses de verbas ou investimentos, bem como as políticas educacionais, são inseridas de forma a ignorar a realidade da escola e o contexto em que está inserida. Esse cenário prejudica ainda mais as escolas que recebem resultados negativos nas avaliações externas, pois na lógica produtivista, as escolas que obtêm melhores resultados, recebem, também, mais investimentos, depreciando o desempenho dos estudantes. Daí a necessidade do envolvimento ético e político que motivou a pesquisadora a se inserir nesta instituição escolar.

¹² Disponível em portal.mec.gov.br › Secretaria de Educação Básica

2.3 Processo de exclusão e inclusão dos sujeitos da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa que aborda aspectos das políticas públicas educacionais que orientam que todos os estudantes até 8 anos de idade estejam alfabetizados, bem como, a reprova se dá em um primeiro momento no 3º ano do ciclo I, optou-se por selecionar estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I que apresentaram um histórico de reprovação nesta série/ano em 2016, ano anterior à coleta de dados.

Para desenvolvimento da pesquisa de campo, primeiramente foi necessário levantar, junto à unidade escolar, por meio da Professora Coordenadora Pedagógica (PCP), o número de estudantes que foram reprovados no referido ano letivo. Tendo posse dessa informação, foi, então, constituído um grupo de vinte e quatro (24) estudantes e, posteriormente, estabelecidos os critérios de exclusão dos participantes.

O primeiro critério de exclusão dos sujeitos da pesquisa foi referente aos estudantes que foram transferidos de unidade escolar, pois já não integram o quadro de discentes da escola em pauta, totalizando dois (2) estudantes.

Utilizamos, então, um segundo critério, o que resultou na exclusão dos casos que apresentavam reprovação por faltas, tendo em vista que esses estudantes reprovaram não por motivos de apropriação dos conteúdos escolares (objeto de investigação da pesquisa), mas por não atingirem a frequência mínima exigida pelos documentos legais. Foram, então, excluídos cinco (5) estudantes, permanecendo dezessete (17) crianças.

No terceiro critério de exclusão de participantes, foram retirados do conjunto amostral os estudantes que apresentam laudo médico com diagnóstico de deficiência. Entende-se que estes estudantes possuem especificidades que vão além do quadro de dificuldades de aprendizagem, sendo necessária uma investigação a qual não permeia os objetivos desta pesquisa.

Desta forma, foram excluídos outros cinco (5) estudantes, permanecendo doze (12) Como estava prevista a participação de 3 a 4 estudantes para a realização da pesquisa de campo, percebeu-se a necessidade de um novo critério de exclusão de participantes. Salienta-se que a definição da amostragem,

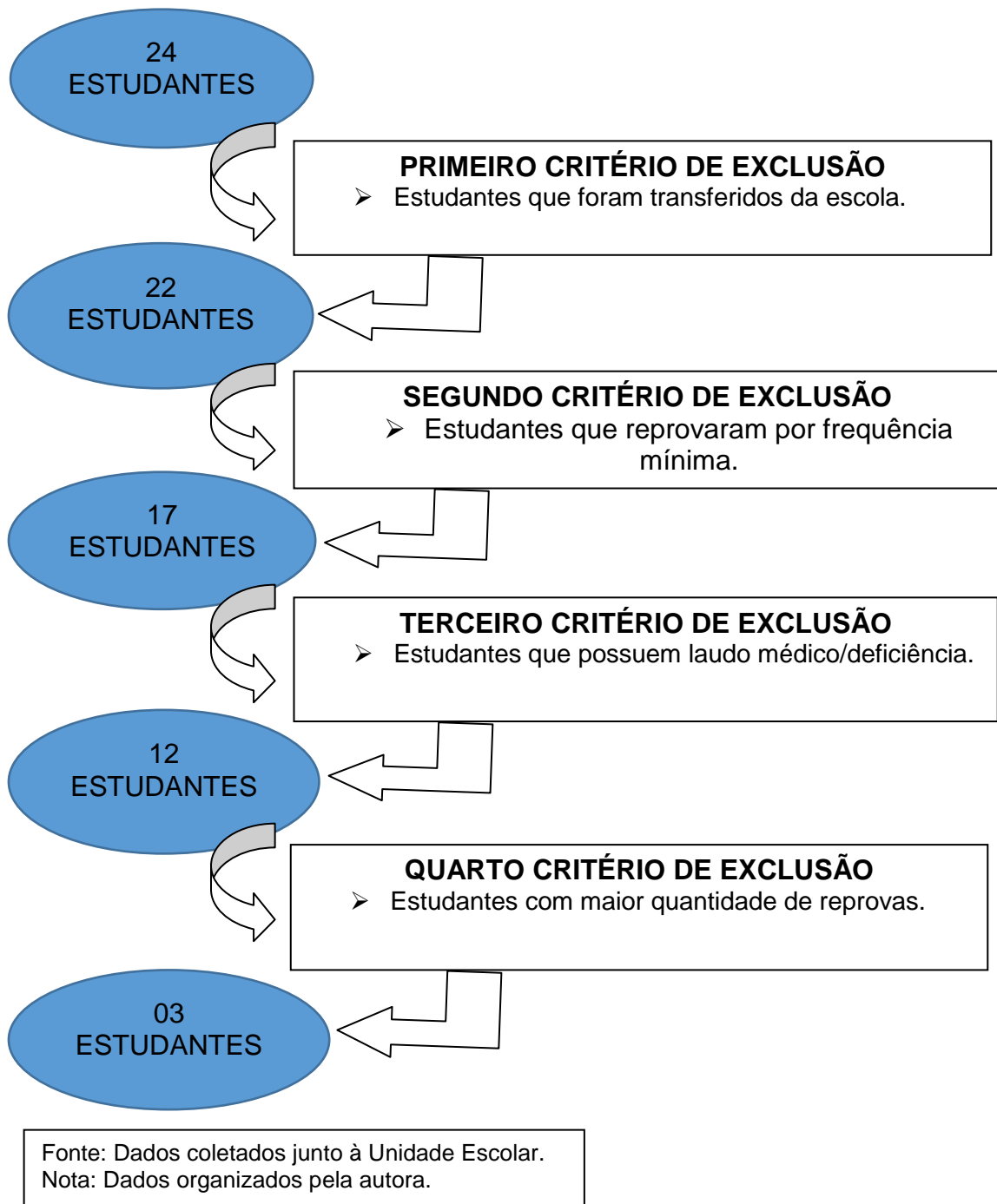
relativamente pequena em termos do número de participantes, se deu por conta da quantidade extensa de material produzido nas etapas da coleta de dados.

Além disso, a arbitrariedade na definição da amostra ocorreu por ser levado em consideração o tempo para a realização do mestrado e a frequência de encontros com os estudantes.

Nesse sentido, o último critério de exclusão levou em consideração os estudantes que obtiveram uma maior quantidade de reprovadas em sua vida escolar e, por isso, são submetidos à retomada de conteúdos, o que, por vezes, desconsidera a subjetividade do sujeito e os significados que ele constrói acerca da escolarização. Portanto, após utilizar o quarto critérios de exclusão permaneceram três (03) estudantes, que foram os sujeitos da pesquisa.

Abaixo, apresenta-se uma figura descritiva que explicita as etapas de exclusão.

FIGURA 4 – Critérios de exclusão dos sujeitos da pesquisa



Definido o quadro de possíveis sujeitos participantes da pesquisa, a pesquisadora realizou encontros individuais com os responsáveis de cada um dos estudantes, em fevereiro de 2017, após a reunião de Pais e Mestres realizada na própria Unidade escolar. A finalidade dos encontros era apresentar a pesquisa aos pais ou responsáveis, esclarecer dúvidas e solicitar a autorização dos mesmos para

inclusão efetiva dos sujeitos na pesquisa de campo a ser implementada no âmbito escolar. Em suma, houve concordância de todos os responsáveis. O diálogo estabelecido com familiares proporcionou alguns levantamentos prévios, que mais tarde, juntamente com dados coletados durante as sessões lúdicas e entrevista semiestruturada, possibilitou estabelecer o perfil dos sujeitos participantes.

TABELA 4 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Perfil	Estudante 1	Estudante 2	Estudante 3
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	9 anos e 5 meses	10 anos	10 anos e 7 meses
Reprovas	2	2	2
Motivo das reprovadas	Dificuldades na apropriação dos conteúdos	Dificuldades na apropriação dos conteúdos	Dificuldades na apropriação dos conteúdos
Período que estuda	Manhã	Manhã	Tarde
Convivência familiar	Mãe (com surdez) e irmão	Mãe, padrasto, cunhado, irmãs e sobrinha	Pai

Fonte: Sessões Lúdicas e Entrevista semiestruturada aplicada aos participantes da pesquisa.
Nota: Dados organizados pela autora.

2.4 Técnicas empregadas e Procedimentos de Coleta de Dados

Os procedimentos utilizados buscaram retratar as experiências dos estudantes no contexto escolar. Desta forma, para realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos na coleta de dados:

- ✓ Sessão Lúdica: A aplicabilidade da técnica de sessão lúdica propõe uma aproximação harmoniosa entre pesquisadora e sujeito da pesquisa, estreitando vínculos, diminuindo a ansiedade e propiciando confiança. Essa técnica favorece uma interlocução prazerosa e possibilita ao estudante vivências infantis próprias da idade.

- ✓ Entrevista semiestruturada (Anexo A): Realizada a partir de roteiro composto por questões que trouxeram subsídios em relação aos aspectos subjetivos atribuídos aos processos de escolarização. A utilização deste instrumento teve como finalidade compreender os aspectos positivos e negativos construídos em relação à escola. Conforme as questões foram sendo apresentadas aos entrevistados, novas interrogativas emergiram diante das respostas (TRIVIÑOS, 1987).
- ✓ Métodos visuais (produção de desenhos): Entende-se que a utilização de desenhos como método de coleta de dados visuais oportuniza à criança vivências agradáveis e lúdicas que se relacionam intimamente com experimentações próprias da infância (PERONDI, 2008). Derdyk (1989) sublinha que a ação do desenho favorece a emancipação e enaltece a expressividade comunicativa, bem como o pensamento. O uso de imagens pelo pesquisador, por sua vez, cria situações em que os participantes rememoram sentimentos e ideias sobre determinado assunto, estabelecendo uma relação favorável para a análise de sentidos e significados subjetivos. Dessa maneira, pode ajudar na coleta de informações importantes sobre o fenômeno investigado, o que por meio de métodos tradicionais talvez não fosse possível obter (JOHNSON; PFISTER; VINDROLA-PADROS, 2012). Com base nos desenhos, foram conduzidas novas entrevistas com os participantes sobre o material produzido.
- ✓ Entrevista Reflexiva: Contempla a última etapa da coleta de dados. Nesta técnica, devem ser previstos pelo menos dois encontros com cada um dos sujeitos da pesquisa, sendo que as questões elencadas para as entrevistas reflexivas emergiram com base nos dados obtidos nos procedimentos anteriores: sessão lúdica, entrevista semiestruturada e métodos visuais, que, após as transcrições, passaram por uma minuciosa análise. Em síntese, após uma pré-análise dos dados coletados, o pesquisador retorna para um novo encontro com o participante, com objetivo de esclarecer dúvidas e

aprofundar questões que não ficaram muito claras (YUNES; SZYMANSKI, 2005).

A condução dos procedimentos de coleta de dados foi realizada em uma sala assegurada as condições de sigilo e adequação ambiental. Nesse contexto, as etapas da pesquisa consolidaram-se de forma sequenciada e agregaram elementos que se tornaram preponderantes para a investigação.

A participação dos sujeitos da pesquisa se deu de forma individualizada, foram contemplados cada um dos instrumentos apresentados: sessões lúdicas, entrevista semiestruturada e a aplicação da técnica do desenho, denominada métodos visuais. Os desenhos produzidos passaram por um processo de interpretação da imagem por cada um dos participantes que atribuíram sentidos a partir do seu próprio ponto de vista. Em uma terceira etapa, após pré-análise dos dados coletados, a pesquisadora conduziu as entrevistas reflexivas, abordando questões para maior aprofundamento do conteúdo e esclarecimentos das ideias. Todas as fases da pesquisa em que a pesquisadora estabeleceu contato direto com os participantes foram realizadas nas dependências da própria instituição escolar e os conteúdos que emergiram foram gravados e, posteriormente, transcritos na íntegra.

2.5 Análise de dados

Para a interpretação dos dados, a pesquisadora se embasou na técnica de análise de conteúdo, em conformidade com a proposta de Bardin (2009). O comportamento humano explicita-se em ações por meio da expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens. Neste contexto, a análise de conteúdo funciona como um conjunto de técnicas que se dão na prática e são capazes de investigar a comunicação de forma sistemática (FRANCO, 2012; BARDIN, 2009).

A análise de conteúdo apresenta-se acerca de três polos cronológicos: 1) a pré-análise, que se caracteriza pela fase de organização propriamente dita em que se sistematiza e operacionaliza as ideias iniciais; 2) a exploração do material, que consiste especificamente em operações de codificação, decomposição ou enumeração a partir de regras pré-estabelecidas; 3) o tratamento dos resultados, a

inferência e a interpretação, que permitem a elaboração de quadro de resultados, diagramas, figuras e modelos que apresentam as informações colhidas através da análise de dados.

Abaixo, destaca-se a Figura 5, contemplando as etapas da pesquisa de campo.

FIGURA 5 – Etapas da pesquisa de campo



Fonte: FRANCO, 2012; BARDIN, 2009.

Nota: Dados organizados pela autora.

2.6 Questões éticas

Inicialmente o projeto foi submetido à aprovação do CEP, tendo em vista que foi elaborado a partir das diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde, em sua resolução 466/2012. Após aprovação, foram realizados os contatos com a Secretaria Municipal de Educação do referido município, bem como contato com os profissionais responsáveis pela instituição escolar com a finalidade de apresentação do projeto, esclarecimento de dúvidas, autorização para desenvolvimento da pesquisa em pauta e seleção dos sujeitos da pesquisa. Esse processo foi realizado no segundo semestre do ano letivo de 2016.

Por se tratar de pesquisa realizada com estudantes de uma instituição educacional, foi fundamental que os representantes legais, vinculados à instituição, autorizassem a participação dos mesmos, apresentando conhecimento e concordância em todos os itens elaborados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O Secretário Municipal de Educação também autorizou a realização da pesquisa.

Além disso, os estudantes expressaram concordância com os procedimentos propostos, bem como assinaram o Termo de Assentimento (TA). Os vocábulos utilizados nesses documentos, assim como as expressões empregadas nas conversas de apresentação da proposta, levaram em consideração os recursos cognitivos dos responsáveis e das crianças.

Antes do início de qualquer procedimento de coleta de dados, toda a documentação, incluindo projeto de pesquisa, TCLE, TA, roteiro de entrevistas e demais documentos obrigatórios, foram encaminhados ao comitê de ética e pesquisa com seres humanos da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) que avaliou as questões pertinentes aos preceitos éticos.

Os dados coletados foram armazenados em equipamento particular da pesquisadora e de seu orientador, e serão descartados após cinco anos. Por fim, cabe salientar que os nomes dos estudantes não serão divulgados em nenhuma hipótese, bem como serão tomados os devidos cuidados para que os dados não identifiquem os participantes. Assim sendo, os relatórios e futuras publicações aparecerão com nomes fictícios.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.*

*O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
– de tudo o que aparecer.*

*O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.*

*E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.*

*(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Ruas das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)
Cecília Meireles*

Para o desenvolvimento desse capítulo, os pesquisadores realizaram uma pré-análise dos dados coletados de forma integrada, levando em consideração que as etapas da pesquisa de campo se complementavam. Associada à leitura exaustiva das transcrições, a pré-análise ampliou o leque de ideias e propiciou o levantamento das temáticas que, posteriormente, colaboraram para a construção das categorias analíticas.

Desse modo, este capítulo foi estruturado segundo a análise de conteúdo (BARDIN, 2009). Os conteúdos que emergiram foram isolados, levando em consideração temas pertinentes ao objeto de estudo desta pesquisa. A classificação destes elementos constitutivos dos agrupamentos deu-se observadas suas distinções, subsequente de um reagrupamento em classes, respeitadas as características comuns existentes entre os elementos, formando, assim, as categorias analíticas.

Para que tais categorias fossem convenientes com esta investigação científica, prevaleceu uma análise ponderando aspectos que valorizasse a homogeneidade das categorias. Estes elementos foram divididos e agrupados de acordo com as suas mensagens, o que resultou na estruturação de um conjunto de três categorias analíticas. A primeira delas se relaciona a questões estruturais da escola que interferem na aprendizagem e na relação do estudante com a escola, bem como das políticas educacionais que corroboram para fracasso escolar. A segunda categoria discorre acerca dos aspectos pedagógicos e metodológicos associados ao fracasso escolar. Por fim, a terceira categoria refere-se aos relacionamentos interpessoais e a interface com o fracasso escolar. O Quadro 5 sumariza as categorias e suas respectivas temáticas.

Cada categoria comporta uma sequência de temáticas justificadas no decorrer do capítulo, utilizando-se de uma abordagem textual, mas, principalmente, das falas dos participantes da pesquisa durante as entrevistas semiestruturada e reflexiva e, por vezes, da apresentação de desenhos produzidos por eles no desenvolvimento dos métodos visuais. Por fim, os pesquisadores apresentam embasamento da literatura científica que se articula com cada uma das categorias.

QUADRO 4 - Categorias Analíticas

	Categorias explicativas	Temáticas
Categoria 1	Questões estruturais da escola e das políticas educacionais que corroboram para o fracasso escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Escassez de professores - Precariedade da estrutura física da escola e falta de limpeza
Categoria 2	Aspectos pedagógicos e metodológicos associados ao fracasso escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Não apropriação da língua escrita - A cópia como recurso central na prática docente - Estratégias de ensino ineficientes: os gritos e castigos na escola - A frustração da reprova e a busca desesperada pelo sucesso acadêmico
Categoria 3	Relacionamentos interpessoais: interfaces com o fracasso escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Histórico de insucesso com os professores - Impacto do fracasso escolar na relação entre pares

3.1 Síntese analítica da história escolar dos participantes

Antes de passarmos à apresentação e discussão das categorias que emergiram do processo investigativo, optamos em apresentar ao leitor o que denominamos como síntese analítica da história escolar dos participantes. Estas estruturas textuais possibilitarão uma compreensão mais aprofundada sobre o contexto de vida dos participantes, bem como de seus relacionamentos na escola e o histórico de fracasso escolar que marcam suas trajetórias.

3.1.1 Participante 1 – Margarida

A estudante tem 9 anos e 5 meses. Os pais são separados e a estudante mora com a mãe e o irmão. O pai vem visitá-la às vezes. A mãe possui surdez e, por esse motivo, a estudante aprendeu língua de sinais observando os diálogos da mãe a amiga e com o irmão. A Mãe, Maria, ensinou-a a desenhar e é responsável por levá-la e buscá-la na escola. Margarida considerada a mãe sua amiga, evidenciando uma boa relação. Estudou em outra escola até 2015 e se transferiu para a escola atual em 2016. Frequenta as aulas no período da manhã. Reprovou duas vezes (em 2015 e 2016) por não se apropriar dos conteúdos escolares. Acha chato reprovar porque os colegas dizem que ela reprovou de ano e zombam dela por esse motivo. Gosta de matemática, pois relata que aprendeu com a professora da outra escola, que utilizou jogos e o Material Dourado. Também citou a mãe e o irmão como responsáveis por aprender matemática, pois os mesmos a ajudavam em casa. Por isso, relata que entre as atividades escolares preferidas estão àquelas de “fazer continhas”.

A estudante acha difícil a língua portuguesa e acha chato copiar a matéria da lousa e outras atividades propostas nesta disciplina. As provas, de acordo com a participante, também são difíceis. Afirma gostar de desenhar, brincar no computador, da educação física e jogar futebol. Em sala de aula tem poucos amigos, pois a maioria é do 4º ano e alguns no período da tarde. As professoras são, de acordo com seus relatos, “um pouco bravinhas”, porque as crianças conversam e fazem bagunça e isso leva algumas professoras a gritarem. As pessoas acham que a professora Lívia é boazinha, mas a estudante não concorda.

Contudo, diz que a professora é “legal no coração”. Às vezes tem vontade de chorar, pois acha que a culpa é dela se a professora briga. Erra quando vai fazer o que a professora passou, mas não queria errar para a professora “ficar feliz com ela” e “confiar nela”. Acha a escola “um pouquinho sujinha” e não come o lanche servido na escola, porque não gosta da manteiga. Quer ter uma vida melhor quando for adulta e, por isso, acha importante estudar.

Na escola dos sonhos ia fazer uma sala de música e ia amar as crianças. Sugere a inclusão de um jardineiro na escola, “desenhos de árvores bem bonitas nas paredes”. Imagina nessa escola ideal que professora Livia “não ia ficar triste” e “ia se divertir”.

3.1.2 Participante 2 – Jasmim

A estudante tem 10 anos. Mora com a mãe, quatro irmãs, padrasto, namorado da irmã e uma sobrinha nascida no período da pesquisa de campo. No ensino fundamental I, a estudante estava matriculada em uma outra escola da mesma cidade, até o ano de 2015. Transferiu-se para a escola em que a pesquisa foi realizada no ano de 2016. Reprovou dois anos por não se apropriar do conteúdo escolar. Atualmente estuda no período da manhã. Assim como na escola anterior, a estudante possui apenas uma amizade mais próxima, com a qual divide seus momentos de brincar na escola na hora dos intervalos. Eram da mesma sala no ano de 2016 e, após reprovos, ambas permaneceram no 3º ano, porém em salas separadas. A estudante não realiza leituras com propriedade e não consegue organizar o alfabeto na sequência correta após a letra S, entre outras dificuldades apresentadas em língua portuguesa. Menciona que não gosta de língua portuguesa, pois relata ser muito difícil.

Em relação à matemática consegue somar números pequenos contendo unidades e algumas adições incluindo as dezenas, por esse motivo, relata que isso a deixa feliz e gosta de matemática. Não gosta de participar das atividades de educação física, pois são poucas as amizades constituídas. Seu relacionamento com as crianças da sala e com a professora não demonstra proximidade e afetividade, apenas convivem e vivenciam aqueles momentos escolares passivamente. A mãe a traz para a escola e volta para a casa sozinha, devido às

poucas amizades constituídas, ou na companhia daquela que considera sua amiga. Quando essa amiga falta, a estudante menciona que não brinca no intervalo, permanece sentada, observando às crianças. Refere-se a reprova como algo chato e demonstra o desejo de ser aprovada de ano mais uma vez. Às vezes pede ajuda à professora que, por sua vez, explica no coletivo da sala de aula o conteúdo. Não faz aula de reforço escolar até o presente momento, pois a escola, que depende da Secretaria de Educação do município, ainda não oferecia no ano letivo. Alimenta-se na escola nas duas refeições oferecidas em cada dia (lanche da manhã e almoço) e diz que gosta do que é oferecido.

Na hora das filas, nas atividades realizados no pátio, nos intervalos, mostra-se tímida sempre a observar os colegas, funcionários e professores. Permanece sem se destacar, sem chamar a atenção, uma criança oprimida que evidencia pelo olhar e no modo de se portar o processo excludente em que está inserida. Alegria-se com palavras de elogio com um sorriso muito brando, quase imperceptível.

3.1.3 Participante 3 – Gabriel

O estudante tem 10 anos e 7 meses. Mora com o pai, que o leva de bicicleta todos os dias. Relatou que a mãe faleceu este ano, mas não soube dizer como aconteceu, pois não teve contato e nem mesmo convívio com ela desde os três anos de idade, quando após uma briga, os pais se separaram e ele veio morar com o pai nesta cidade, ficando a mãe com as irmãs. Estuda no período da tarde. Sempre estudou na mesma escola e reprovou dois anos por motivo de dificuldades na apropriação do conteúdo escolar. Frequentou uma escola de educação infantil que fica localizada no mesmo bairro da escola atual. Na escola, brinca e se diverte com os colegas e no intervalo aproveitam para brincar de jogar futebol, sua atividade preferida (que inclusive apareceu na produção de desenhos). Relatou que ele e os colegas, algumas vezes, utilizam garrafinhas de pet como bola. Afirma não gostar muito da comida da escola. Menciona fatos sobre castigos, algo que parece ser um conteúdo importante na relação dele com a escola. Os gritos dos educadores por ficarem bravos com ações das crianças são vistos por ele como algo chato. Gosta de educação física e adora jogar bola com os colegas em aula. Menciona que a

matemática é legal e que não gosta de língua portuguesa, pois as atividades e cópias que têm que realizar são chatas.

Quando não consegue fazer a lição, pede ajuda aos colegas e, muitas vezes, acaba gerando indisciplina, pois agride os colegas quando não tem a ajuda desejada. Em outras ocasiões, fica em pé atrás da professora que está sentada à mesa e vai copiando dos cadernos dos colegas que levam para que ela corrija. Não gosta quando o professor falta, pois ficam sem aula ou o professor que substitui ele diz que “não entende a letra”. Está começando a ler e diz que o seu colega, que também não consegue ler, precisa se esforçar mais. Entende a responsabilidade pela não aprendizagem como falha do estudante, no caso, ele mesmo. É sempre sorridente e está confiante de que irá ser aprovado de ano, principalmente com elogios tecidos pela professora em relação ao aprendizado da leitura que ele está conquistando aos poucos.

3.2 Categoria 1: Questões estruturais da escola e das políticas educacionais que corroboram para o fracasso escolar

Esta categoria contempla um conjunto de elementos que estão associados aos aspectos estruturais da escola mediante sua edificação, manutenção e funcionamento. Estes elementos são pontuados pelos participantes da pesquisa nas entrevistas e traduzem a desmotivação vivida pelos estudantes e o descomprometimento do poder público em lidar com estas questões que estão perceptíveis no âmbito escolar e não passam despercebidas pelos estudantes.

Estas inquietações são apresentadas pelos estudantes e demonstram uma insatisfação que pode estar associado com o fracasso escolar. Os temas inseridos nesta temática tratam da escassez de professores, da precariedade da estrutura física da escola e os problemas relativos à alimentação.

3.2.1 Escassez de professores

Este tópico aborda problemas relacionados à falta de professores nas instituições escolares. Estas situações ocorrem por questões que permeiam entraves na contratação, desmotivação/desânimo docente ou mesmo adoecimento

causado por estresse e cansaço. Após análise minuciosa da coleta de dados, por meio da fala dos estudantes, verificou-se que esta variável pode influenciar na apropriação do sistema de escrita, bem como aumentar as dificuldades que eles encontram em função da ausência de docente.

A ausência do professor de Arte, por exemplo, é referenciada por Margarida:

“As pessoas fazem bagunça as vezes e ela grita, ela fica um pouquinho nervosa. Mas as vezes, se fica doente, as pessoas fala assim: Nossa, ela faltou! Aí todo mundo fica com raiva, aí fica fazendo essa bagunça pra ela” [...] É que as vezes fica sem aula. É que eu não gosto de ficar sem coisa (Margarida).

Margarida também fala sobre como se sente quando falta o professor de Educação Física:

“É que todo mundo gosta mais de educação física, acha mais legal porque tem brincadeiras essas coisas. Então, as crianças ficam achando bem legal e não queria que as pessoas faltasse né” [referindo ao professor] (Margarida).

Os estudantes mencionaram fatos sobre a necessidade de dividir a turma em grupos menores para assistir aula em outras salas/turmas quando o professor falta. Relataram as dificuldades que sentem pela incompreensão da letra do professor eventual (substituto) na lousa e a insegurança que sentem nesta situação.

Em determinado dia que seria conduzida uma das etapas da pesquisa, mais especificamente a produção de desenhos, a professora da sala do 3º ano da turma do estudante Gabriel precisou se ausentar, por motivo de falecimento de pessoa da família. Perguntei ao participante com quem estavam os estudantes da sua turma e ele me respondeu:

“Elas tão com as professoras. Tem uns no 1º ano, no 4º [...]. É, as meninas tão no 4º e no 5º. Os meninos devem tá no 1º, no 3º [...] Eu falei “o tia, posso ficar aqui no 1º ano que o Carlos tá aí?” Ela falou que pode” (Gabriel).

Em outro momento, também de realização do método visual, ao ser questionado acerca do que achava quando a professora faltava, o estudante

respondeu que não gostava, pois quando vem o outro professor ele tem dificuldades para entender a sua letra. Os participantes relatam até mesmo que não gostam quando o professor adoece ou quando faltam porque alguém da família está doente. Gabriel, na entrevista reflexiva, destacou mais uma vez enfaticamente: *“Eu não gosto quando o professor falta”*.

A escassez de professores e as faltas constantes destes profissionais, denunciadas nas falas dos estudantes que participaram desta pesquisa, revelam um problema estrutural que podem trazer implicações severas à aprendizagem dos estudantes. Os estudantes sentem-se inseguros com os profissionais substitutos, além de não se adaptarem aos recursos pedagógicos empregados por estes profissionais.

Além disso, são utilizadas estratégias paliativas para suprir a ausência de docentes, como por exemplo, alocar estudantes em outras turmas para que não fiquem sem aula. Essas ações são exemplos notórios de problemas de recursos humanos que podem estar relacionados à precarização da educação e, por conseguinte, na aprendizagem dos estudantes.

Sabe-se, além disso, que suprir o contingente de profissionais da educação tem se tornado um grande desafio. A desvalorização das condições de trabalho dos profissionais da educação tem afastado as pessoas da carreira do magistério. Não raramente, faltam professores de diversas disciplinas ou os gestores encontram dificuldades em substituir os profissionais que necessitam se ausentar.

Todos estes elementos são vivenciados pelos estudantes, que expressaram suas dificuldades e inseguranças na ausência de seus professores. Esta instabilidade pode potencializar as dificuldades de aprendizagem que estes estudantes apresentam, tornando o ambiente escolar penoso.

3.2.2 Precariedade da estrutura física da escola e falta de limpeza

Neste tópico, são apresentadas situações precárias que sustentam toda a estrutura da instituição escolar em que esta investigação foi realizada. Trata-se da estrutura do prédio com grades, as condições inadequadas das instalações, bem como manutenção e limpeza insuficiente. Os participantes da pesquisa

mencionam a insatisfação que sentem com as paredes que têm pinturas antigas e consertos de reboco sem cobertura de tinta, ventiladores quebrados e até mesmo o espaço no fundo da escola com mato alto foi mencionado.

Durante a entrevista reflexiva Gabriel descreve como gostaria que fosse a escola:

“Eu queria assim que fosse quieta [...] Tinha que conversar um pouco né [...] Tinha que ser uma escola legal [...] Bastante brinquedo, bastante lanche. Bastante brinquedo, bastante piscina rasa, piscina funda pros professor” (Gabriel).

Na entrevista reflexiva realizada com a estudante Margarida, perguntei a ela como gostaria que fosse a escola:

“Eu ia chamar os homens assim pra fazer tudo bonito, não ia ser tudo quebrado assim [mostrava reboques sem pintura e manchas do teto da sala em que estávamos]... fazer normal assim [mostrava o ventilador instalado no teto e um aparelho ar condicionado que estava no chão ainda embalado para ser colocado em algum lugar da escola]. É uma sala bem bonita! Um jardim cheio de flor assim, cheio de rosas. [...] Aí colocar um monte de mesa, aí eu abro aqui passo pra lá, aí faz uma biblioteca cheia de livros. [...] As mesas não ia ser desse jeito, as mesas ia ser maior bonitona, a cadeira bem confortável pras crianças sentar. [...] Uma empresa aqui, pintava, arrumava [mostrava as paredes todas]” (Margarida).

Também foram abordados pelos estudantes aspectos relevantes acerca da limpeza da instituição, que é realizada por empresa terceirizada e que disponibiliza duas funcionárias para a referida escola.

“Porque aqui é um pouquinho sujinho, não limpa direito [...] O pátio e a sala de aula também. Tem que limpar um pouquinho, deixa um pouco de sujeira, de pombo ali na árvore. [...] Eu não gosto, tem que limpar.” (Margarida).

Observa-se que os espaços são limpos no início da manhã, contudo, no decorrer do dia, dado o número de estudantes atendidos e a dimensão da escola tornam-se insuficiente. Isso deixa o espaço escolar sujo e os estudantes notam esta realidade.

Todos estes impasses em relação à limpeza e cuidado com o espaço físico da escola estão relacionados à qualidade da educação e da aprendizagem. Todavia, nos relatos dos estudantes, nota-se que passam despercebidos aos olhos dos gestores, professores e outros profissionais da escola, que se acomodam com a

demanda existente e com o descaso que advém do poder público em agilizar determinadas questões.

Este é um problema sentido no âmbito da escola que advém de aspectos contratuais do município com a empresa terceirizada da limpeza. A passagem da responsabilidade das questões da educação a empresas terceirizadas é um problema. Sabe-se que estas instituições não estão preocupadas com a qualidade da educação e com a aprendizagem dos estudantes, mas exclusivamente com os lucros que podem obter. Assim, além das condições precárias oferecidas aos trabalhadores (sobretudo com salários reduzidos), estes profissionais terceirizados não conseguem realizar atividades que sejam efetivamente válidas para qualificar as ações educativas.

Assim sendo, tanto a precariedade dos prédios quanto limpeza inadequada das instalações da escola, mostraram-se como problemáticas reveladas na fala dos participantes do estudo. Uma escola que não organiza um espaço educativo condizente com a necessidade da criança, bem como não oferece um ambiente agradável, está fadada a contribuir para o fracasso escolar.

Também foram apresentadas pelas estudantes situações acerca do gerenciamento da merenda e expuseram temas que entremeiam a má qualidade e a limitada quantidade de alimentos disponibilizados nas refeições diárias oferecidas na instituição escolar. Os estudantes exteriorizam o descontentamento com o sabor de alguns alimentos e relatam a escassez.

3.3 Discussão

Pode-se dizer que esta categoria é o ponto chave que abarca o sistema educacional, pois expressa questões de ordem macro, permeada por aspectos ideológicos, políticos, sociais e culturais que reforçam e reproduzem, diante um sistema capitalista, as desigualdades sociais. Percebem-se impasses que consternam o ambiente escolar na desvalorização da carreira docente, na precariedade da estrutura física e na negligência em relação à qualidade e quantidade de alimento oferecido. Estes fatores incidem impetuosamente no ensino, propiciando condições desfavoráveis para a aprendizagem e, conseqüentemente, favorecendo processos de fracasso escolar.

Destacamos que o próprio PNE – 2014 aborda um bloco de metas que trata exclusivamente da valorização dos profissionais da educação. Ferreira e Nogueira (2016) sublinham que uma política pública bem-sucedida deve estar alinhada à Constituição Federal de 1988, desse modo, deve propiciar um ambiente agradável, motivador e comprometido com uma educação voltada ao estudante.

Entretanto, o que se verifica é que a contratação docente perpassa por trâmites de políticas educacionais que, por vezes, impossibilitam uma ação que atinja as reais necessidades das instituições escolares. Esta situação promove no contexto escolar um desconforto entre os professores, que acabam assumindo em suas salas de aula uma parcela dos estudantes que são distribuídos entre as turmas. Amaral (2015) sublinha que a exaustão docente, decorrente de jornada dupla, implica em um baixo desempenho do trabalho pedagógico. Toda esta situação desconsidera a função do professor, atribuindo-lhe a simples responsabilidade em cuidar. Importa ressaltar que a figura docente possui papel central no contexto escolar, sendo ele componente primordial neste ambiente (SIMÕES et al., 2009).

Outra questão debatida nesta categoria se refere à precariedade da estrutura física da escola. A precarização do lugar reafirma a existência de um capitalismo predatório que abre espaço aos interesses dominantes da burguesia. Institui-se uma falsa igualdade de oportunidades quando são viabilizados direitos à moradia e serviços de saúde, educação, lazer, dentre outros. Todavia, é oferecido um mínimo que se sobrepõe diante da carência existente, desenraiza e brutaliza a sociedade menos favorecida pelo viés de uma inclusão precária e excludente (VERAS, 2010).

Nesta mesma linha são encontrados problemas relativos à alimentação disponibilizada nas escolas. O oferecimento é desvinculado de fatores que deveriam ser a base de compra, que é a qualidade e a quantidade dos produtos. Neste contexto, a precariedade da estrutura física e os problemas relativos à alimentação da escola apresentados nesta categoria reafirma as condições mínimas de dignidade oferecidas a uma parcela considerável da sociedade, denigre a natureza humana em seus aspectos moral e político, mas principalmente, condena à marginalização e exclusão social (VERAS, 2010).

3.4 Categoria 2 - Aspectos pedagógicos e metodológicos associados ao fracasso escolar

Esta categoria discute questões acerca dos aspectos pedagógicos e metodológicos que norteiam o processo escolar dos estudantes e estão diretamente ligadas ao fracasso escolar. Diante das falas dos participantes da pesquisa, foi constatado que estes apresentam uma necessidade e um desejo intenso de se apropriarem da língua escrita, saber ler e escrever. No entanto, nota-se nos relatos dos estudantes o sentimento de culpa que atribuem a si mesma pela não alfabetização.

Exprimem uma satisfação unânime com a realização do exercício de cópia, pois nela veem a garantia de êxito na tarefa a ser cumprida. Perante atividades que apresentam desafios, como a leitura, os estudantes mencionam as condições vexatórias que as estratégias de ensino adotadas os expõem, desdobrando num processo de angústia, insegurança e medo do insucesso e de nova reprova escolar.

3.4.1 Não apropriação da língua escrita

Esta temática salienta a fala dos estudantes em relação às suas dificuldades de alfabetização e como esta questão influencia outros aspectos da aprendizagem. Os estudantes relatam que as atividades dadas pelo professor são difíceis e sentem a necessidade de ajuda para receber atendimentos individuais para esclarecer dúvidas, mas que isto nem sempre é possível devido à demanda da sala de aula.

Os participantes mencionam que a língua portuguesa é a atividade mais difícil e que erram constantemente as atividades propostas nesta disciplina. Os erros constantes produzem um sentimento de fracasso e frustração, pois os estudantes não conseguem acompanhar a turma nas atividades que são propostas pelas professoras. Como consequência, passam a relatar que não conseguem fazer ou que não se esforçam o suficiente, colaborando na responsabilização exclusivamente do indivíduo pelo fracasso.

“Fico só errando [...] É que eu não consigo fazer [...] “Aí que chato! Eu falo: professora, manda outra coisa. Ela falou: não, vou mandar Língua Portuguesa [...] É muito chato, tem que ficar escrevendo. Mas é bom pro nosso emprego [...] Essas coisas que deixa você lê, aí cansa” (Margarida).

Observa-se uma descontextualização dos reais motivos que levam a estudante a querer se apropriar da língua portuguesa. O que se escreve não tem sentido para ela e está desvinculado das suas vivências. A leitura, para a estudante, serve apenas para conseguir um emprego no futuro. Ela não consegue encontrar motivos geradores de aprendizagem que sejam genuínos, que sirvam para a sua vida e que contribuíssem, efetivamente, para a leitura da realidade social.

A alfabetização apresenta-se como elemento fundamental para a apropriação dos conteúdos de outras disciplinas: história, geografia, ciências, arte, entre outros. Desta forma, mediante a impossibilidade de ler e compreender o que está lendo, os estudantes apresentam um quadro generalizado de dificuldades que se associam diretamente ao fracasso escolar.

Em momento da sessão lúdica, Gabriel resalta sobre o que gostaria de saber na escola e justifica o porquê quando menciona, *“Lê e escrever [...] É [...] Porque você não precisa de ajuda”*. Durante a entrevista reflexiva, o participante reafirma o que não sabe e gostaria de aprender na escola, e diz *“Aprender ler [...] Escrever”*.

Quando questionados, os participantes mencionam que têm dificuldades em todas as disciplinas, mas notoriamente enfatizam os insucessos na língua portuguesa. A execução de outras tarefas, mesmo em outras disciplinas, requer dos estudantes domínio da língua escrita. Como esta habilidade ainda não foi adquirida se depara com inúmeros desafios e um sentimento de impotência frente à aprendizagem. Gabriel salienta no decorrer da sessão lúdica *“Eu fui fazendo as atividades [...] Era difícil”*.

Durante a produção de desenhos, Margarida desenvolve uma imagem que retrata o contexto de sala de aula, incluindo ela própria, seus pares e a professora. Antes, anuncia que produzirá situações de alegria e tristeza. A participante descreve, através da leitura do desenho, a conversa que está tendo com a professora. No diálogo, a professora tenta convencer Margarida de que as atividades escolares não são chatas. Margarida, por sua vez, contraria a professora, dizendo que *“é chato sim”*. A estudante também explicou que as amigas no desenho

ficam felizes, porque sabem fazer as atividades que a professora propõe, mas que ela fica triste, porque assim como a colega Rita, não consegue fazer as atividades propostas de Língua Portuguesa.



Fonte: Métodos Visuais
Nota: Produção de desenho, Margarida

Durante umas das conversas gravadas em uma das sessões lúdicas, perguntamos à Margarida o que ela faz ao perceber que está com dificuldade em realizar uma atividade dada pela professora. A estudante enfatiza: *“Eu falo “professora, eu tô com uma vontade de ir no banheiro” (Margarida). A fuga se torna mais fácil para a estudante, que não consegue a atenção necessária da professora e sente-se envergonhada por não conseguir realizar as atividades propostas.*

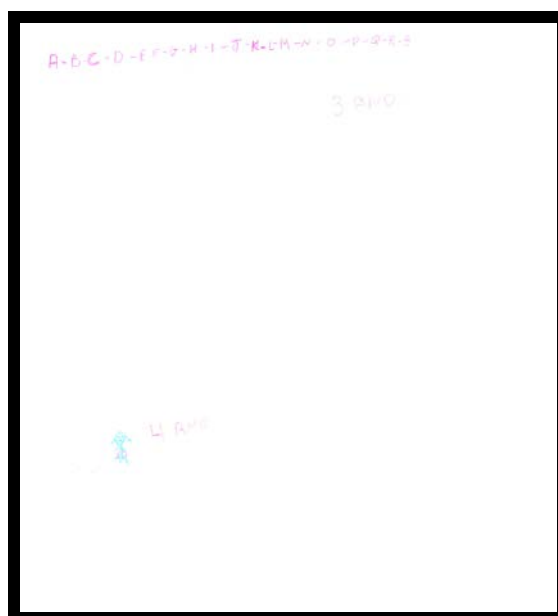
Similarmente, quando perguntamos para Gabriel na sessão lúdica e na entrevista reflexiva acerca da dificuldade em realizar a atividade, obtivemos a seguinte informação:

“Era difícil. [...]. Eu tentava ler [...] Eu pedia ajuda para a professora [...] Aí tinha vez que ela não ajudava e.... [ficou em silêncio]. “Ah, porque o

cabeçalho ele faz diferente [...] Ele coloca igual de letra de mão [...] Daí a professora coloca EMEB de forma porque é uma sigla, ela fala". (Gabriel)

O estudante Gabriel, assim como Margarida e Jasmim, menciona claramente que entre as atividades escolares que menos gosta está a atividade de leitura. A não apropriação da língua escrita torna a leitura um desafio para o estudante em diversas situações no contexto escolar.

Esta também é a realidade de Jasmim. A participante apresentou em seu desenho o que ela não gosta ou a deixa triste na escola. Mais uma vez, aparece um conteúdo alusivo à Língua Portuguesa. A estudante usa a folha para escrever até a letra S, mas não continua, pois menciona não saber como dar continuidade.



Fonte: Métodos Visuais
Nota: Produção de desenho, Jasmim

Para finalizarmos a apresentação desta temática, recorreremos às indicações de Margarida. A participante relatou na entrevista reflexiva como gostaria que fosse a escola em relação aos estudantes com dificuldades de alfabetização:

"Eu vou pegar ela vou ensinar ela, vou falar assim "você consegue, você consegue, você não conseguia, mas você vai conseguir [...] Falar assim pra ela ficar bem animada pra ela conseguir [...] Eu vou até falar pra eles que eu sofri também que eu não conseguia, nada!" (Margarida).

3.4.2 A cópia como recurso central na prática docente

Para os estudantes, a cópia representa um exercício de domínio e fácil de ser realizada, porém, expressam ser também uma atividade exaustiva pela extensão do texto a ser copiado no caderno. É uma exigência do professor incorporada à sua prática diária. Nesta vertente, os participantes da pesquisa são meros copistas que reproduzem o que lhes é apresentado.

Em momento de sessão lúdica, quando perguntamos ao Gabriel por que ele gosta mais de ficar no pátio, o estudante responde: *“Porque brinco. Na sala tem que ficar copiando”* (Gabriel). E complementa em relação à cópia que esta é uma atividade que não gosta de fazer. Durante a produção do desenho, Gabriel faz um relato sobre o significado da cópia pra ele: *“Eu tô copiando, mas não entendo”* (Gabriel). Não por acaso, quando perguntamos ao estudante o que havia feito naquele dia na sala, que contava com a presença de um professor eventual (substituto), ele afirma: *“Nós só copiamos”* (Gabriel).

Ao conversar com Jasmim na sessão lúdica, perguntamos como a professora passa as atividades para os estudantes: *“Ela vai passando na lousa”* (Jasmim). Quando questionado se os estudantes vão copiando, ela confirma, sinalizando positivamente com a cabeça. Durante a produção de desenhos Jasmim relata a aula de informática realizada naquele dia e diz *“Ele passa e a gente desenhou [...] Igual”*. Jasmim sinaliza em relação a copiar da lousa o conteúdo de língua Portuguesa durante os métodos visuais, que *“Não gosta muito [...] É difícil”*.

As atividades de cópia são estratégias utilizadas com bastante frequência nas atividades escolares. Apesar de reconhecermos algumas de suas vantagens, não podemos negligenciar o fato de que são atividades realizadas de maneira mecanizada e com poucas possibilidades de exercício de abstração e reflexão. Os estudantes com histórico de fracasso escolar, apesar de reconhecerem que se refere a uma atividade desmotivadora, apresentaram satisfação em realizá-la, pois é uma das poucas atividades que efetivamente conseguem realizar quando estão na escola. O problema reside no fato da cópia não ser uma atividade que efetivamente contribui para o avanço qualitativo no psiquismo dos estudantes, por se tratar de uma atividade que exige pouca reflexão, não possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, justamente por se tratar de uma atividade

repetitiva, automatizada e que não gera um engajamento do ponto de vista intelectual.

3.4.3 Estratégias de ensino ineficientes: os gritos e castigos na escola

Em consonância com as temáticas anteriores, que mencionam a ineficiência no processo de alfabetização, esta temática foi construída a partir da percepção dos estudantes diante das estratégias utilizadas pelos professores no domínio e contenção da sala de aula. Relatam uma rotina habitual de gritos e castigos no ambiente escolar, seja pelos professores ou por outros funcionários da escola, gerando um sentimento de angústia e tristeza.

Quando perguntamos na sessão lúdica para Margarida à respeito da professora de artes, sua matéria preferida, ela responde: *“Ela é um pouquinho bravinha, mas ela...ela grita com os outros as vezes”* (Margarida). Durante a entrevista reflexiva com Margarida, ouvimos gritos de professores na sala de aula. Neste momento, a estudante olhou para a porta, apontou para fora da sala e me disse: *“Oh, tá vendo, grita oh”* (Margarida). Retomamos este conteúdo na entrevista reflexiva sobre como ela se sente sobre o professor ser bravo e gritar:

“Ah, boazinha é ajudar a pessoa que tem dificuldade, que não sabe ainda, não precisa brigar [...] É muito triste. Ah, parece que ela tá gritando comigo! [...] Que eu fiz alguma coisa bem errado. Aí eu penso que é minha culpa” (Margarida).

Na sessão lúdica desenvolvida com o estudante Gabriel, ele fala das aulas de reforço que fazia no ano anterior e destaca como era o comportamento da professora: *“Ela grita muito. [...] Ainda, se ela gritar no microfone a cidade inteira ouve ela”* (Gabriel).

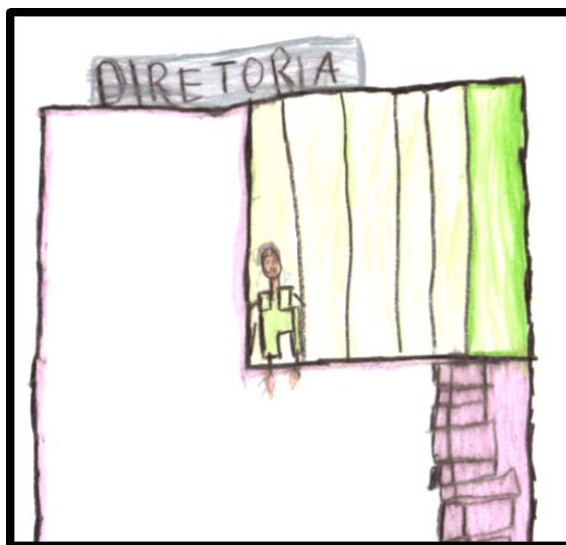
Ainda na sessão lúdica realizada com o estudante Gabriel, quando perguntado acerca do que ele não gosta na escola, apresenta a seguinte informação:

“Eu não gosto de ficar muito na aula de Arte. [...] Ela fala pra ficar quieto, de vez em quando ela deixa os alunos virados pra parede [...] Chato. É porque não pode ver nada. [...] Não pode ver nada [...] Ela briga [...] Ver as crianças [...] É, ela quer que fica encostado na parede! [...] É, tem que ficar olhando” (Gabriel).

Gabriel registra, no momento de elaboração do seu desenho, como o castigo provoca impactos negativos na sua representação de escola. O estudante menciona como era o castigo na aula de Artes e relata, ainda, que quando um estudante não obedece a professora enquanto está de castigo, ela grita ainda mais. Neste momento, o participante a imita, em alto e bom som na sala onde a coleta de dados está sendo realizada.

“O ano passado eu tinha que ficar assim [levantou mostrando como ficava olhando para a parede com as mãos para atrás do corpo, quieto/parado]. Ela falou “VIRA PRÁ PAREDE”! Deu um grito pra ficar na parede” (Gabriel).

Em complementaridade aos conteúdos trazidos por Gabriel nas entrevistas, apresentamos, também, um desenho produzido por ele na pesquisa de campo. De acordo com o participante, ele buscou retratar a diretoria, pois entende esse espaço voltado para as crianças que bagunçam e o local para onde ele próprio é levado quando docente ou funcionária está com “muita raiva”.



Fonte: Métodos Visuais
Nota: Produção de desenho, Gabriel

O estudante Gabriel menciona na entrevista semiestruturada que o castigo é uma experiência triste que ele vivencia na escola. Destaca que estas situações são provenientes de momentos de brincadeiras no intervalo ou mesmo por uma incompreensão da atividade proposta pelo professor que, por vezes, faz com que o estudante busque ajuda com o colega, estabelecendo uma conversa paralela em sala de aula e desagradando o docente.

“É que eu e os moleques queremos jogar bola. Aí nós não dá a bola pra tia... aí a gente fica sem recreio [...] Ela fala que se fazer bagunça vai ficar sem intervalo [...] Por que eu fui no banheiro e voltei, só que daí o sinal tinha batido. Ai o sinal tinha batido antes, não tem que ir na hora que bate o sinal. [...] Que amanhã eu vou ficar sem intervalo, eu, o Carlos, o Pedro e o João [...] Quando a gente tá no recreio, a gente tem que ficar aqui sentado. [...] Ah, porque tem fica ali, não pode fazer nada e só tem que ficar sentado” (Gabriel).

Entre os muitos desafios encontrados para o favorecimento de um ensino de qualidade, destacam-se as ações desenvolvidas pelos professores. Quando o professor abre espaço para a liberdade de a criança exercer sua espontaneidade, surge a possibilidade de engajamento genuíno na atividade escolar. Em contrapartida, ao recorrer a estratégias coercitivas e punitivas, pode haver uma intensificação nos sentidos negativos construídos em relação à escola, sobretudo dos estudantes que já apresentaram um histórico de fracasso.

Uma das situações citada por Margarida pode ilustrar essas considerações. Durante a realização de uma pintura de tela para o Dia das Mães, todos os estudantes receberam sua tela com o mesmo desenho e deveriam somente pintar um desenho pré-estabelecido. Margarida expressa sua indignação e relata:

“É, eu ia fazer minha mãe, meu pai, o irmão [...] É que eu gosto de desenhar do meu jeito assim, que eu gosto [...] Deve ser porque acham [professores] que a gente pode borrar... faz o trabalho feio [...] É um pouquinho bonito, mas eu queria do meu jeito” (Margarida).

Neste contexto, nota-se que as estratégias de ensino não atendem os reais sentidos dos estudantes, podam sua criatividade em favor de uma apresentação estética e despotencializam a capacidade dos estudantes em criar. Além disso, os dados evidenciam que as práticas coercitivas, como o grito e os castigos, são estratégias bastante recorrentes no contexto de sala de aula.

3.4.4 A frustração da reprova e a busca desesperada pelo sucesso acadêmico

Esta temática contempla o desespero dos estudantes em compreender o sistema de escrita, ou seja, se apropriar da leitura com o propósito de prosperar e conquistar sucesso acadêmico, que representa a não reprovação. Os estudantes fazem uma associação direta entre passar de ano e se apropriar dos conteúdos

escolares. Fazem menção de que o sucesso em suas vidas depende, sobremaneira, da aprovação. Surge, então, uma visão utilitarista da educação, que serve para evitar sanções e alcançar algum êxito na vida.

“É, se eu passar de ano eu já vou saber [...] É pra saber bem, eu quero ter uma vida melhor no dia que eu for adulta” (Margarida).

Também mencionaram aspectos do processo de avaliação, como gostariam que fossem implementados e o que pensam. Destacam que as provas se configuram como um processo exaustivo e sentem-se desconfortáveis com o modelo de avaliação que as professoras recorrem.

“Só mostrava [a prova] que eu não sabia”. (Jasmim)

As notas baixas são para eles uma incerteza constante. Desta forma, valorizam as notas altas e sinalizam querer se apropriarem delas para alcançar mérito. Os estudantes exaltam a frustração ocasionada pelas reprovadas anteriores e relatam a agonia e apreensão que vivem por ter que passar por uma nova reprova. Em momento de sessão lúdica, o estudante Gabriel relatou a angústia de ir para a sala de Arte:

“Tenho medo de ficar lá, daí ela tira uma nota. Ai eu reprovado de ano” (Gabriel).

As notas que recebem nas disciplinas, sobretudo por intermédio da divulgação da pontuação obtida nas avaliações, ganham um peso significativo na vida escolar dos estudantes, muito mais do que o valor atribuído à aquisição do conhecimento. Sentem-se frustrados por sempre apresentarem médias abaixo da turma e idealizam momentos em que possam romper com essa realidade.

“É que na língua portuguesa eu sempre ganho pouco [tira notas baixas]. Pouca nota... É tipo se você ganhou bastante. Eu só queria ganhar só um deizinho, só ou um cinco, uma nota azul, não nota vermelha, tipo 4, 2, entendeu? Aí se sua nota tá boa você pode ir pro próximo ano” (Margarida).

As comparações com os demais estudantes são recorrentes. Além de um ambiente hostil na escola, marcada por sanções e punições para os comportamentos indesejados dos estudantes, os dados sugerem que as crianças

com histórico de fracasso escolar elegem outros estudantes como figuras ideais, que conseguem efetivar aquilo que eles próprios não dão conta em termos da apropriação do conteúdo e das notas.

Essa realidade pode indicar o encorajamento para a consolidação de um ambiente competitivo e que possui representantes do que é considerado “o bom estudante”, descartando aqueles que não se enquadram em determinados padrões. Gabriel, em uma sessão lúdica, refere-se às suas notas e as compara com a de outros colegas de sala:

“Tem uma menina que ela tem sete anos, daí ela tirou 5,0 e ele [referindo a um amigo] tirou 4,0. [...] De lê [leitura] eu acho que eu tirei 7,0, porque eu tô lendo bem. Na aula de arte, meu pai falou que eu tenho que melhorar! [...] mas é que eu não sei desenhar muito [...] porque é chato reprovar. Talvez você vá com a mesma professora ou com outra mais chata” (Gabriel).

Apesar das dificuldades apresentadas, os estudantes participantes da pesquisa acreditam que vão conseguir a aprovação este ano. Eles sequer cogitam a possibilidade de obter uma terceira reprova na mesma série, pois afirmam que isso seria muito triste e frustrante. Relatam não se sentirem confortáveis ao observar os colegas serem aprovados e eles manterem a sensação de atraso.

“Minha cabeça tá boa. E eu vou conseguir eu vou lutar [...] a reprova eu não gosto não. É porque eu acho muito triste: a pessoa vai passar de ano e eu não, sabe? Tipo assim, eu não vou passar e a outra pessoa vai passar” (Margarida).

A participante Jasmim também fez menção das provas serem difíceis e que se sente triste ao se lembrar do seu histórico de reprovação. No caso desta participante, cabe destacar os desafios na coleta de dados. Mesmo recorrendo a diversas estratégias investigativas, a estudante demonstrou bastante dificuldade em expressar seus sentimentos e ideias na etapa da pesquisa de campo. Seu comportamento retraído, de acordo com relatos da equipe pedagógica, ocorre em diversas situações no âmbito escolar. Levantamos como hipótese que o histórico de reprovação da estudante tem ocasionado um comportamento cada vez mais introvertido, o que colaborar, por exemplo, para situações de isolamento por parte da criança. A devolutiva da pesquisa dada à família e à equipe pedagógica levou em consideração estes aspectos e chamou a atenção para a necessidade de uma análise pormenorizada do caso.

3.5 Discussão

Muito se tem discutido entre os pesquisadores em relação aos processos de alfabetização implementados nas escolas. A dificuldade encontrada pelos estudantes na apropriação da língua escrita reflete o impedimento do acesso ao saber. Na maioria das vezes, isto ocorre em função da negligência das instituições escolares no desenvolvimento de ações que sejam eficientes para garantir processos efetivos de apropriação da língua escrita. Neste contexto, nota-se que o processo de produção do fracasso escolar é instituído no âmbito da própria instituição de ensino ao não assegurar, em primeira instância, condições reais para a alfabetização (OLIVEIRA; BRAGAGNOLO; SOUZA, 2014; ASBAHR, 2011; PATTO, 2009).

A cópia está inserida entre os recursos pedagógicos utilizados pelo professor, contudo, torna-se uma ação mecanizada e repetitiva, destituída de sentido para o estudante, que por sua vez não consegue estabelecer uma relação direta com o saber, evidenciando uma rejeição e desinteresse pela atividade de estudo (ASBAHR, 2011). Desse modo, a incompreensão pelos estudantes acerca da língua escrita faz com que as atividades se tornem difíceis e inacessíveis para os estudantes. Asbahr (2011) destaca que as estratégias de ensino pouco têm colaborado para a formação do sujeito e considera que os atendimentos individualizados ao estudante, apesar de possuírem um papel importante na construção do conhecimento, nem sempre são geradores de avanços.

Neste contexto, a reprova se caracteriza como um indicativo de desajuste, como resultante da indisciplina, a partir de diagnósticos de patologias que explicariam a não aprendizagem. A culpa pela não aprendizagem recai sempre nas crianças das classes menos favorecidas, pois segundo esta lógica perversa, estão desprovidas de condições que oportunizem o desenvolvimento da aprendizagem (PATTO, 2009; SOUZA, 2008).

De acordo com Pessoa e Coimbra (2016) a instituição escolar e os docentes se empenham com o desenvolvimento dos conteúdos escolares sem a certeza dos impactos sociais que estes provocarão. Insistem em métodos que mantêm os estudantes trancafiados em salas de aula, totalmente descontextualizados de suas realidades. No processo de escolarização dos

estudantes que perpassam por dificuldades de alfabetização, os obstáculos incidem expressivamente sob suas emoções e são geradores de uma insatisfação, reprimindo-os cada vez mais (SANTOS; RUEDA; BARTHOLOMEU, 2008).

Desse modo, estes indícios evidenciam uma inquietação e um desajuste do estudante no meio em que está inserido. Estes sintomas reafirmam as consequências causadas pelo fenômeno do fracasso escolar e reforçam para o estudante suas angústias e medos, acentuando processos de dificuldades que se estabelecem perante à apropriação da língua escrita e aprendizagem dos demais conteúdos escolares (MARTINELLI, 2008).

3.6 Categoria 3 - Relacionamentos interpessoais: interfaces com o fracasso escolar

Nesta categoria são apresentadas temáticas que discorrem a respeito das relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. Os estudantes participantes da pesquisa relataram as dificuldades encontradas nestas relações, ora entre professor-estudante, ora entre professor-pais/responsáveis, ora entre seus pares.

Os impasses causados pelas relações malsucedidas na escola podem estar associados a fatores que auxiliam na compreensão da produção do fracasso escolar. Na condição que assumem, ou seja, estudantes com histórico de fracasso escolar, os participantes destacam aspectos referentes às suas dificuldades diante dos relacionamentos estabelecidos com os professores e com seus colegas (pares).

3.6.1 Histórico de insucesso com os professores

Os dados mostram que os estudantes apreciam receber a atenção do professor nas escolas, mas demonstram defasagem na qualidade da interação que existe entre eles. A partir do trabalho de campo, é possível compreender que os estudantes apontam o desejo de estabelecer um elo de harmonia com seus professores. Os estudantes expressam o desejo que têm em realizar ações que agradem os educadores:

“Eu quero fazer tudo que é para ela ficar feliz comigo [professora]. E que ela possa achar que eu tenho coragem de escrever” (Margarida).

Diante deste contexto, verifica-se que as relações interpessoais com os professores, quando saudáveis e motivadoras, possibilitam a sensação de bem-estar dos estudantes. Em situações contrárias, ou seja, cujas influências são negativas na interação professor-estudante, pode ocorrer um sofrimento generalizado, seja pela incorporação de um sentimento de incapacidade ou pela intensificação da percepção de fracasso que os estudantes já têm nas atividades acadêmicas e que se estendem para o âmbito das relações interpessoais.

“Porque sim, porque é chato reprovar. Talvez você vai com a mesma professora, com outra mais chata” (Gabriel).

A figura do professor pode ser para o estudante uma referência, um exemplo a ser seguido. Para Margarida, durante a entrevista reflexiva, ficou evidente como é importante a relação que estabelece com a professora e como se sente diante de um momento em que a mesma fica brava com ela:

“[...] Dá vontade de chorar. A pessoa que ela ama, gosta muito, briga com ela [...] Parece que minha professora é mó boazinha, mas não é não. Ela é brava, brava, brava” (Margarida).

Outro tema importante que não pode ser menosprezado refere-se aos relacionamentos interpessoais mantidos entre equipe pedagógica e as famílias dos estudantes. Não raramente, o fracasso escolar repercute na instauração de notórios conflitos entre as famílias e os professores, que na ansiedade de explicar as razões pela não aprendizagem, acabam criando situações de mal-estar e julgamentos precipitados e reducionistas na explicação sobre a realidade dos estudantes.

3.6.2 Impacto do fracasso escolar na relação entre pares

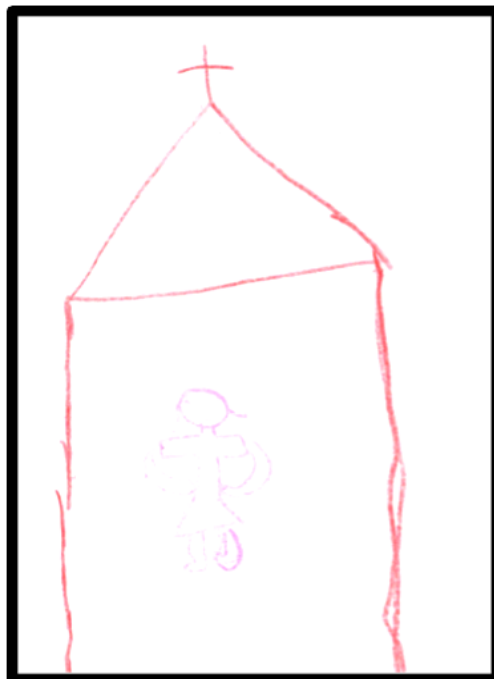
Estar entre os colegas, divertir-se e socializar-se são fatores essenciais para o sucesso escolar dos estudantes. Contudo, os estudantes apresentam nesta temática o abismo que se forma diante do quadro de reprova vivenciado por eles e como são percebidos pelos colegas dentro do próprio espaço da escola.

Durante a coleta de dados com Margarida numa das sessões lúdicas, quando questionada sobre a quantidade de amigos que tinha, a estudante revelou que tinha poucos amigos.

Esta questão pode estar relacionada ao fato da reprova causar impactos negativos nas relações entre pares para os estudantes com histórico de fracasso escolar. Os participantes demonstram preocupação com os colegas, pois já possuem estigmas de alunos que não aprendem e, por isso, sofrem com chacotas. Além disso, a reprovação significa que os colegas de sala são crianças mais novas e podem ter interesses distintos, justamente por estarem em níveis de desenvolvimento psicológico diferenciados.

Quando perguntado na sessão lúdica para Jasmim se ela tem colegas na escola, a estudante responde que tem apenas uma amiga. Na sessão lúdica, a estudante menciona com quem ela costuma brincar no intervalo e ela repete a informação de que possui apenas uma amiga. A participante complementa, dizendo que quando esta amiga falta, ela não brinca com ninguém, portanto, permanece sozinha no ambiente escolar. Ressaltamos que Jasmim encontra muita dificuldade em se relacionar e demonstra insegurança. Quando questionada sobre o que ela acha de ficar sozinha, a estudante, que sempre apresenta respostas com estruturas monossilábicas, responde que *“É ruim”*.

Já na sessão lúdica, Jasmim produz um desenho acerca da insatisfação quando a colega falta na escola. Demonstra o sofrimento que sente estar só, pois não consegue estabelecer laços de amizade, colocando-se sempre retraída. O desenho abaixo foi feito por Jasmim e representa a amiga Maria, que no dia da coleta de dados, faltou na escola e está em sua casa, o que deixou a participante triste.



Fonte: Métodos Visuais
Nota: Produção de desenho, Jasmim

Ao que parece, o histórico de fracasso escolar produz sobre as crianças um estigma que repercute negativamente na maneira destas se relacionarem com seus pares. Além de terem a necessidade de socializar com crianças menores em suas turmas atuais, sentem-se inseguras com a possibilidade de terem novas reprovadas. Essas situações revelam embaraços e se colocam como desafios a serem superados para que seja feita uma adaptação menos conturbada na escola em termos das relações interpessoais que estabelecem.

3.7 Discussão

No mundo contemporâneo, as relações estabelecidas entre instituição escolar e comunidade escolar, abre espaço para debates, discussões e reflexões no sentido de fortalecer o vínculo afetivo entre docentes e discentes. Entende-se que a dificuldade de aprendizagem apresentada pelos estudantes pode estar diretamente ligada a qualidade das relações interpessoais estabelecidas no âmbito escolar (MARTINELLI, 2008).

Desse modo, nota-se que estas relações são de extrema importância para o desenvolvimento do educando. Martinelli (2008) destaca que a relação negativa estabelecida entre professor e aluno pode desencadear ao estudante um baixo conceito de si próprio, desestruturando sua crença de auto eficácia e destituindo suas possibilidades em exercitar seu potencial.

Pode-se afirmar que as dificuldades na apropriação da língua escrita em estudantes com histórico de fracasso escolar, institui um distanciamento relacional entre professor e aluno que desfavorece um processo de alfabetização de qualidade. Segundo Patto (2009), a responsabilização pela não alfabetização utiliza o aprendiz como alvo central e escudo de defesa sem ao menos problematizar aspectos que estão enraizados no cotidiano escolar e na concepção dos educadores.

Assim sendo, Martinelli (2008) salienta que estudantes que foram submetidos ao quadro de reprova escolar por apresentarem dificuldades de alfabetização são, corriqueiramente, rotulados pelos professores como incapazes intelectualmente. Diante desse fator, recebem um acompanhamento escolar com uma intervenção que dispõe de menor atenção, ajuda e mediação docente, quando na verdade estes deveriam buscar o estabelecimento de relações que favorecessem uma relação mais consistente. A autora ainda afirma que a diferenciação de tratamento recebida dos professores pode ser perceptível para o estudante e interferir negativamente na construção do processo de aprendizagem.

Este contexto minimiza possibilidades concretas de êxito ao estudante, provocando um desconforto na relação com seus pares e, por vezes, sendo exposto a situações vexatórias e excludentes. Nesse aspecto, o despreparo do professor reproduz conceitos estereotipados acerca da constituição das relações humanas e reforça, na relação que estabelece com o estudante, condições desfavoráveis de aprendizagem (PATTO, 2009). Estes fatores implicam em relações interpessoais conturbadas, tornando para o estudante o contexto escolar um espaço penoso (MARTINELLI, 2008). Neste contexto, o distanciamento da figura docente do discente cria um abismo e propicia uma instabilidade e uma falta de confiança.

Assim, a qualidade das relações estabelecidas entre professor e estudante demanda uma mudança de paradigma, uma ruptura com conceitos

retrógrados, isto porque o ambiente escolar e seus agentes, mais especificamente os professores, devem propiciar ao estudante o direito de ser protagonista das suas ações (PATTO, 2009). Desta forma, compreende-se que vínculo positivos estabelecido entre professor-aluno favorece ao estudante processos de encorajamento e confiança em si mesmo, podendo, assim, propiciar condições satisfatórias para a construção da vida escolar (SIMÕES et al., 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Ora (dizeis) ouvir estrelas! Certo
 Perdeste o senso!” E eu vos direi, no entanto,
 Que, para ouvi-las, muita vez desperto
 E abro as janelas, pálido de espanto...
 E conversamos toda a noite, enquanto
 A Via Láctea, como um pálio aberto,
 Cintila. E, ao vir do sol, saudosos e em pranto,
 Inda as procuro pelo céu deserto.
 Dizeis agora: “Tresloucado amigo!
 Que conversas com elas? Que sentido
 Tem o que dizem, quando estão contigo?”
 E eu vos direi: “Amai para entendê-las!
 Pois só quem ama pode ter ouvido
 Capaz de ouvir e de entender estrelas.”*

Olavo Bilac

O desenvolvimento desta Dissertação de Mestrado percorreu um caminho intenso e submerso em inquietações. Intenso no sentido de sentir-se vigoroso a cada expectativa que emergia durante a trajetória e a inquietude por instigar uma busca incansável, colocando a pesquisadora imersa na realidade e no cenário investigativo.

A hipótese inicial era de que as crianças com dificuldades de aprendizagem constroem sentidos negativos em relação à escola, justamente porque existem políticas públicas educacionais universalistas, que desconsideram o ritmo de aprendizagem de cada uma. Definiu-se como objetivo central investigar os impactos das políticas educacionais de alfabetização na construção de sentidos de escolarização para os estudantes com histórico de fracasso escolar.

Para tanto, foi necessário que os pesquisadores pensassem na estruturação dos capítulos de forma clara, com coerência argumentativa e que pudessem contribuir com o conhecimento científico. O estudo buscou evidenciar elementos relevantes dos processos históricos que permeiam o fracasso escolar,

assim como destacou aspectos do sistema capitalista que incidem diretamente no âmbito educacional e repercutem na intensificação do sentimento de fracasso vivido por estudantes. Procurou-se, ainda, compreender a questão central da pesquisa a partir das narrativas e expectativas dos estudantes, ou seja, a partir dos sentidos pessoais construídos por eles e o que pensam acerca da instituição escolar.

A definição da instituição em que pesquisa seria desenvolvida tomou como critério àquela com menor nota do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A partir daí, optou-se pelo recrutamento de 3 (três) estudantes como participantes da pesquisa. A amostra, considerada relativamente pequena, é justificada devido à complexidade para a organização dos dados coletados nas diferentes etapas de coleta de dados e na posterior análise de conteúdo empregada.

A utilização de diferentes recursos metodológicos proporcionou que os pesquisadores percebessem com mais agudez como são constituídas as relações dos estudantes com o contexto escolar, com os professores e seus pares. Os dados indicam que as experiências de reprovação, somadas a aspectos pedagógicos e metodológicos, bem como políticas educacionais fragmentadas, promovem sofrimento nos estudantes e implica em experiências negativas. Além disso, a pesquisa sugere que o fracasso escolar se repete na vida dos estudantes, que passam a verbalizar suas angústias em continuar com o estigma que receberam por não se apropriarem dos conteúdos definidos no currículo.

É pertinente salientar que não se podem desconsiderar outros fatores que estão associados ao fenômeno do fracasso escolar. Os investimentos do poder público na educação têm sido insuficientes, os métodos de formação continuada inadequados, estruturas educacionais deficientes, dentre outros que compõe um repertório que não podem ser negligenciados. A qualificação da educação e, conseqüentemente, a promoção de índices de rendimento escolares mais satisfatórios, exige dos pesquisadores uma análise abrangente sobre diferentes mecanismos que estão associados a este fenômeno.

Os recursos metodológicos empregados permitiram que a pesquisadora tivesse uma intensa imersão no contexto escolar das crianças com histórico de fracasso. Após transcrição e incessantes leituras, constatou-se que os dados apontavam para a incidência de diversos fatores associados ao insucesso

acadêmico, mas certamente reforçou como a não apropriação da língua escrita traz implicações severas aos estudantes.

Constatou-se, ainda, que a escola propõe, teoricamente, um trabalho democrático com seus estudantes. Contudo, dissemina ações que pouco estimulam a autonomia do estudante para ter clareza e discernimento sobre sua própria conduta e sobre o sentido pessoal e significado cultural que a atividade de tudo pode ter em suas vidas. Nessa conjectura, pode-se afirmar que a escola tem adotado uma postura que minimiza a importância dos reais sentidos dos estudantes e impossibilita seu protagonismo diante da sua própria aprendizagem.

Assim sendo, a hipótese elaborada inicialmente e submetida à avaliação nesta dissertação foi confirmada. As crianças não estão na escola porque constroem relações genuínas com o saber e o conhecimento. Antes, se esforçam para atender questões externas a elas, criando uma percepção utilitarista sobre a educação e a escola. Com o notório insucesso que algumas crianças apresentam nessa empreitada, surgem expectativas negativas no estudante em relação à escola, que aparece sempre com pretextos de aprendizagem que são externos à criança.

Constatou-se a incompreensão das crianças em relação às atividades propostas pelos docentes, pois estão desvinculadas dos sentidos pessoais construídos pelos estudantes. A disciplina que aparece como mais problemática é, sem dúvida, a língua portuguesa. Por não se apropriarem da língua escrita, as crianças passam a ter uma série de defasagens que atingem também outras matérias. Isso produz um sofrimento generalizado nas crianças, que se mostram ansiosas e com níveis de frustração preocupantes.

Em síntese, pode-se afirmar que os estudantes com histórico de fracasso escolar criam uma expectativa negativa em relação à escola, visto que o contexto escolar gera situações desfavoráveis para a construção do conhecimento e nas relações interpessoais. A explicação dada por docentes a este processo se baseia, exclusivamente, em discursos que rotulam a criança como indisciplinada ou com algum distúrbio de aprendizagem. Por se tratar de modelos explicativos rasos e pouco embasados, os professores acabam recorrendo a práticas coercitivas para lidar com os estudantes com histórico de fracasso escolar, prejudicando ainda mais a relação da criança com o contexto escolar como um todo.

Outro fator constatado nesta pesquisa e que está associado ao quadro do fracasso escolar, refere-se ao insucesso das relações estabelecidas entre professor-aluno e, ainda, nas relações entre pares. Os participantes demonstram que sofrem pelo estigma da não aprendizagem, que implica no isolamento destes estudantes e até mesmo no sentimento de abandono.

Os dados empíricos confirmam a divergência existente nos interesses das políticas públicas em educação, sobretudo àquelas relativas à alfabetização, e os sentidos pessoais da atividade de estudo das crianças com histórico de fracasso escolar. Instala-se entre os gestores das unidades escolares uma imposição que permeia alcançar índices pré-estabelecidos pelas políticas educacionais. Assim, a gestão escolar passa a reproduzir cobranças que lhes são impostas, em detrimento de atender os interesses dos estudantes.

Diante desse contexto, a responsabilização pelo fracasso escolar é, então, direcionada ao professor e, sobretudo, à criança. Desse modo, a implementação de uma política de alfabetização que prevê uma “idade certa” para aprender, torna-se um problema para os docentes, pois provoca uma instabilidade na organização de suas ações e descaracteriza as reais necessidades de aprendizagem. Institui-se, assim, uma pressão generalizada que tem repercussões em efeito cascata: políticas de educação - secretarias de educação dos municípios – equipe gestora – docentes – e, por fim, no elo mais fraco destas relações, os estudantes.

O cumprimento de diretrizes impostas pelo governo federal, por não levarem em considerações aspectos da individualidade (que são essenciais para a aprendizagem), não assegura um processo educativo adequado. Pelo contrário, alfabetizar-se e aprender torna-se um fardo para a criança, que incorpora um sentimento de impotência e fracasso.

A autonomia docente em sala de aula é garantida somente na teoria, pois, na prática, essa autonomia vincula-se à adesão de padrões prescritos por essas políticas que se colocam descontextualizadas das necessidades de aprendizagem. Assim, o estudante, sujeito principal no processo escolar, é destituído do seu papel de protagonista e levado ao papel de mero reproduzidor de “cartilhas escolares”, no que visam apenas atender as políticas públicas neoliberais.

Entende-se que uma pesquisa científica não finaliza seus apontamentos, mas provoca novas inquietações e motiva outras investigações. Após a constatação da incapacidade da escola em provocar sentidos positivos para o estudante, produzindo medos e estereótipos, sugere-se a condução de novas investigações que se debrucem na compreensão de estratégias de ensino que sejam mais condizentes com as necessidades de crianças com histórico de fracasso escolar. Os dados da presente pesquisa mostram que as crianças precisam sentir-se parte do processo, bem como os conteúdos escolares devem relacionar-se diretamente com o contexto social dos envolvidos e organizados a partir dos interesses subjetivos das crianças.

Além disso, sugere-se que estudos com professores, acerca da produção do fracasso escolar, também sejam conduzidos posteriormente, uma vez que na presente investigação privilegiou-se apenas a perspectiva dos estudantes frente aos processos de escolarização e fracasso escolar. Portanto, novos questionamentos emergiram e são apresentados à comunidade acadêmica: “Como as secretarias de educação dos municípios tratam a questão do fracasso escolar? A que atribuem a produção do fracasso escolar? Como gestores e professores avaliam os altos índices de fracasso escolar em seus municípios? Como são mediadas as políticas públicas em educação nos municípios e como isso pode se relacionar com a produção do fracasso escolar?”

Espera-se que esta pesquisa contribua efetivamente para a educação, bem como que as indicações dadas neste trabalho possam dar diretrizes aos professores para que possa intervir de forma mais assertiva nos casos de crianças com histórico de fracasso escolar. Defende-se que não basta o ensino de conteúdo formal nas escolas. É preciso ter coragem, permitir que o conhecimento extrapole o contexto de salas de aula. Assim, antes de tudo, advoga-se para o direito de cada criança em sentir-se ouvida e engajada no seu próprio processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Camila et al. A comunicação no plano Nacional de educação do Brasil: uma aproximação crítica. **Cuad. inf.**, Santiago, n. 35, p. 69-81, 2014.

AMARAL, Arlete de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 95, p.127-133, abr. 2015.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 19, n. 3, p. 169-178, Sept. 2014

_____; SOUZA, Marilene Proença Rebello. "Por que aprender isso professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, v. 19, p. 169-178, 2014.

_____; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicol. Cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 out. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Pacto Nacional Pela alfabetização Na Idade Certa**. Documento orientador das ações de formação em 2014. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/formacao/documento_orientador_2014_ver_sao_site.pdf>. Acesso: 10 maio 2016.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática. ed. rev. e ampl. incluindo

SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.71-79.

BRUNO, Lúcia. Reorganização econômica, Reforma do Estado e Educação. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Heizi Luciana Fiorelli (Orgs.). **Educação e Estado**: as mudanças no sistema de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina, Ed. UEL, 2001. p. 3-20,

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nádia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 03 out. 2017.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; DE BARROS NOGUEIRA, Flávia Maria. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2016.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO 19., SEMANA DE EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ: UEOP, 2007.

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, jan./abr. 2016.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ. [online]**, v.13, n.37, p.57-70. 2008.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49, abr. 2013.

JOHNSON, Ginger A.; PFISTER, Anne E.; VINDROLA-PADROS, Cecilia. Drawings, Photos and Performances: Using Visual Methods with Children. **Visual Anthropology Review**, v. 28, p. 164–178. 2012.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p.111-124, jan./abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; QLIVEIRA, José Ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 20, n. 24, p. p. 113-147, dez. 2004. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2211>>. Acesso em: 05 out. 2017.

LOCHAN, Deaukee. **Students; perceptions of indiscipline at three primary schools in one educational district in central Trinidad**. 2010. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – The University of the West Indies, Augustine, Trinidad e Tobago, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARTINELLI, Selma de Cássia. Fracasso escolar: um olhar sobre a relação professor-aluno. In: SISTO, Fermino Fernandes; MARTINELLI, Selma de Cássia, (Orgs.). **Afetividades e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Vetor, 2008. p. 43-56.

MELLO, Sueli Amaral. A Apropriação da Escrita como Instrumento Cultural Complexo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara: J.M. e Cultura Acadêmica, 2010.

_____. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia política**, v. 10, n. 20, p. 329-343. jul./dez. 2010.

MELLO, Sueli Amaral; BISSOLI, Michelle de Freitas. Pressupostos da teoria histórico-cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 135-160 jan./abr. 2015

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cad. CEDES**, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

OLIVEIRA, Joyce Lúcia Abreu Pereira; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; SOUZA, Simone Vieira de. Proposiciones metodológicas en la intervención con estudiantes con queja escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 18, n. 3, p. 477-484, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERONDI, José Dario; TRONCA, Dinorah Sanvito; TRONCA, Flavia Zambon. **Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil**. Caxias do Sul: Educus, 2001.

PESSOA, Alex Sandro Gomes; COIMBRA, Renata Maria. Desafiando noções hegemônicas sobre resiliência e indisciplina no contexto escolar. **POLÊMICA**, 16, maio 2016.

PINTO, Karina Panizza de Sousa. **A criança e a escrita: a alfabetização como processo subjetivo**. 2016. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PIOLLI, Evaldo; SILVA, Eduardo Pinto e; HELOANI, José Roberto M. Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 589-607, dez. 2015 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300589&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 out. 2017.

RAMOS, Vanessa Manosso. Pedagogia histórico-crítica como perspectiva didática de ensino: uma discussão sobre seus limites. **Revista eletrônica – LENPES – PIBID de Ciências Sociais**, Londrina, v.1, n. 2, p. 1-11, jul./dez. 2012.

ROUQUAYROL, Maria Zélia; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Epidemiologia e Saúde**. 6.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 215-241, jan/abr. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1997.

SIMÕES, Celeste; MATOS, Margarida Gaspar de; TOMÉ, Gina; FERREIRA, Mafalda; DINIZ, José Alves; Equipa do Projeto Aventura Social. **Ultrapassar adversidades e vencer desafios: manual de promoção da resiliência na adolescência**. Edição: Aventura Social e Saúde, Cruz Quebrada. Portugal, jan. 2009.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambú. **Anais...** Caxambú, MG: ANPEd, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

CIPOLLA-NETO, José et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex Nikolaevich Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva & Grounded-Theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 39, n. 3, p. 431-438, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

<p>Questões gerais</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●. Qual é o seu nome? (Em seguida a pesquisadora faz uma breve apresentação de si mesma). ●. Você está se sentindo bem para que a gente possa conversar um pouco sobre suas experiências aqui na escola? ●. Quantos anos você tem? ●. Quais são as pessoas que moram com você, na sua casa?
<p>Sentidos de Escolarização</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●. Você lembra quando você veio estudar aqui nesta escola? Como foi para você esse momento? ●. Você pode me falar quem são as pessoas que você mais se dá bem na escola? ●. Como você se sente quando está aqui na escola? ●. Você pode me dizer o que mais gosta de fazer quando está aqui na escola? ●. E o que você menos gosta de fazer quando está aqui na escola? ●. Quando acontece algo ruim na escola, que você não gosta muito ou que te deixa triste, o que você faz? ●. Você pode me falar da sua lembrança mais feliz na escola? ●. Você pode me falar da sua lembrança mais triste na escola? ●. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a escola?
<p>Finalização</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●. Agora que já conversamos um pouco, eu gostaria de saber se você gostaria de me perguntar algo ou falar qualquer outra coisa que você acha importante? <p>Quero agradecer por você poder ter conversado comigo, pois foi muito bom saber um pouco de você. E gostaria de saber se você se importa em conversar comigo novamente se eu precisar.</p>

ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNOESTE - UNIVERSIDADE
DO OESTE PAULISTA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SENTIDOS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM HISTÓRICO DE FRACASSO ESCOLAR

Pesquisador: Alex Sandro Gomes Pessoa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61307616.8.0000.5515

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PRUDENTINA DE EDUCACAO E CULTURA APEC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.809.864

Apresentação do Projeto:

Estudo de campo com a utilização de entrevista semiestruturada, de caráter qualitativo e transversal.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar os sentidos de escolarização para crianças que passam por processos de fracasso escolar por não terem sido alfabetizadas na idade preconizada nos documentos oficiais das políticas educacionais

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos e benefícios

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de caráter pedagógico que trará importantes contribuições à alunos que passaram pela experiência do fracasso escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos necessários foram apresentados, preenchidos e assinados de forma correta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências no trabalho.

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572

Bairro: Bairro Limeiro

CEP: 19.067-175

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-2077

Fax: (18)3229-2080

E-mail: cep@unoeste.br

UNOESTE - UNIVERSIDADE
DO OESTE PAULISTA



Continuação do Parecer: 1.809.864

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 07/11/2016, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (CEP-UNOESTE), concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO. Lembramos que ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) deverá apresentar o relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_814819.pdf	24/10/2016 10:49:05		Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoCompromisso.pdf	24/10/2016 10:48:22	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ContatoParticipantes.pdf	24/10/2016 10:47:02	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Custopesquisa.pdf	24/10/2016 10:46:07	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	nfraEstrutura.pdf	24/10/2016 10:45:30	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.pdf	24/10/2016 10:44:07	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/10/2016 10:43:46	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	24/10/2016 10:43:34	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	24/10/2016 10:43:00	Alex Sandro Gomes Pessoa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572
Bairro: Bairro Limoeiro CEP: 19.067-175
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-2077 Fax: (18)3229-2080 E-mail: cep@unoeste.br

UNOESTE - UNIVERSIDADE
DO OESTE PAULISTA



Continuação do Parecer: 1.809.864

PRESIDENTE PRUDENTE, 08 de Novembro de 2016

Assinado por:
Gisele Alborghetti Nai
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572
Bairro: Bairro Limoeiro **CEP:** 19.067-175
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-2077 **Fax:** (18)3229-2080 **E-mail:** cep@unoeste.br

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar”

Nome do (a) Pesquisador (a): Marina Carvalho da Silva Gracino

Nome do (a). Orientador (a): Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

1. **Natureza da pesquisa:** *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade: investigar os sentidos de escolarização para crianças que passam por processos de fracasso escolar por não terem sido alfabetizadas na idade preconizada nos documentos oficiais das políticas educacionais.*
2. **Participantes da pesquisa:** *Participarão da pesquisa 3 a 4 estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I que apresentam um histórico de reprovação nesta série/ano no ano letivo de 2016.*
3. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) Marina Carvalho da Silva Gracino. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.) (...). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.*
4. **Sobre as entrevistas:** *Serão realizadas perguntas simples a partir de roteiro com questões em relação aos processos de escolarização e como as crianças se sentem.*
5. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Contudo, poderá ocorrer de a criança não querer responder as perguntas ou mesmo produzir desenhos durante a pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o que os estudantes que passam por processos de fracasso escolar pensam da escola, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com futuros estudos na área da educação, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.*
8. **Pagamento:** *a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Marina Carvalho da Silva Gracino

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

Pesquisador: Marina Carvalho da Silva Gracino

Orientador: Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa **Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):** Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai

Vice-Coodenadora do CEP: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira.

Telefone do Comitê: (18) 3229-2077 - **E-mail:** cep@unoeste.br

ANEXO D – Termo de Assentimento (TA)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: “Sentido de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar”

Nome do (a) Pesquisador (a): Marina Carvalho da Silva Gracino

Nome do (a). Orientador (a): Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar os sentidos de escolarização para crianças que passam por processos de fracasso escolar por não terem sido alfabetizadas na idade preconizada nos documentos oficiais das políticas educacionais.

Participantes da pesquisa: Participarão da pesquisa 3 a 4 estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I, que foram reprovadas no ano de 2016.

Envolvimento pesquisa: ao participar desta pesquisa, nós iremos conversar e eu, Marina, irei te fazer algumas perguntas bem simples. Depois eu gostaria que você fizesse um desenho sobre a sua escola e me fale o que ele quer dizer para você.

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar, assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta, se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora, que será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer castigo ou modificação na forma em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo, ou seja, só os pesquisadores saberão e não irão contar para mais ninguém. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua participação nesta pesquisa não apresenta risco nenhum para você. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Você só participará com a autorização do responsável por você. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por 5 anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas vias, sendo que uma via será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos desta pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a

autorização do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma via deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Presidente Prudente, 14 de outubro de 2016.

Assinatura do (a) menor

Marina Carvalho da Silva Gracino

Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

Pesquisador: Marina Carvalho da Silva Gracino – (18) 9 9798- ----

Orientador: Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa – (18) 9 9626- ----

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Profa. Dra. Gisele Alborghetti Nai

Telefone do Comitê: (18) 3229-2077 - **E-mail:** cep@unoeste.br