

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

HEBE NEIVA DOS SANTOS

**ESCOLA E VIOLÊNCIA: trajetória, olhares, silenciamento e violação ao
direito de aprender dos alunos escolarizados, mas não alfabetizados**

**PARANAÍBA-MS
2020**

HEBE NEIVA DOS SANTOS

ESCOLA E VIOLÊNCIA: trajetória, olhares, silenciamento e violação ao direito de aprender dos alunos escolarizados, mas não alfabetizados

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Paranaíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Elson Luiz de Araújo

**PARANAÍBA-MS
2020**

S235e Santos, Hebe Neiva dos

Escola e violência: trajetória, olhares, silenciamento e violação ao direito de aprender dos alunos escolarizados, mas não alfabetizados/ Hebe Neiva dos Santos. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2020.

125f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Elson Luiz de Araujo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Mediação-Aprendizagem. 2. Violação–Direitos. 3. Fracasso escolar.
I. Araujo, Elson Luiz de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 371.280946

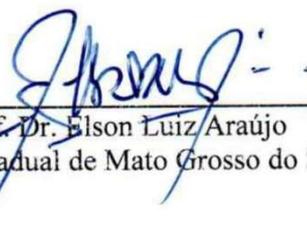
HEBE NEIVA DOS SANTOS

ESCOLA E VIOLÊNCIA: trajetória, olhares, silenciamento e violação ao direito de aprender dos alunos escolarizados, mas não alfabetizados

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 30 de janeiro de 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Elson Luiz Araújo
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Maria Sílvia Rosa Santana
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Profa. Dra. Raquel Rosan C. Gitahy
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) - Videoconferência

*Aos meus pais,
por tanto amor e dedicação.
Às memórias de Maria Beltramini,
Octávio Barbosa e Valdeir Barbosa,
vocês são espíritos de luz em nossas famílias.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, “inteligência suprema, causa primária de todas as coisas” (Kardec); “amor” (João 4:7-8) e “a certeza daquilo que esperamos e a prova das coisas que não vemos” (Hebreus 11:1), foste Tu, meu alicerce em toda essa trajetória acadêmica.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Elson Luiz de Araújo, por pacientemente contribuir durante esse processo singular de crescimento pessoal e profissional. Principalmente por ter acreditado em mim, quando eu mesma, depois de tantas decepções, já não acreditava. Obrigada por tudo!

Aos meus pais, Sebastião e Adelaide, que mesmo com pouco acesso à escola, não deixaram de acreditar no poder transformador da Educação e proporcionaram um acesso mais amplo à escola, a mim e aos meus irmãos.

Ao Roberto, meu esposo, que neste período de metamorfose da minha vida, permitiu-se e, assim, crescemos juntos.

Aos meus padrinhos, Ademir Barbosa, Ângela Ferreira e Maria Ap^a Vilas Boas, por sempre orarem por mim e serem seres humanos nos quais eu posso me espelhar.

Aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos e demais familiares pelas demonstrações de carinho e palavras de apoio e incentivo durante estes últimos anos. Como foi difícil para mim carregar a culpa por não estar perto ou por estar presente, mas com os pensamentos tão longe.

Eterna gratidão as minhas primeiras professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais: Sirlene Bizone, Silmara Câmara, Eliane Rufino, Aldeni Janones, Maria Olegária, Ana Pádua e Verônica Rosa. De cada uma de vocês trago uma doce lembrança e uma aprendizagem significativa.

Aos profissionais da educação com quem trabalhei e que deixaram um pouco deles em minha história docente: Aleci Urzedo (In memoriam), Antônia Urzedo, Dalva Garrido, Mariliza Leão, Maria de Queiroz e Virgínia Marras.

As queridas amigas Cassia Gregoleti, Cleini Vieira, Eliane Dias, Geiser Moraes, Ivânia Souza, Leonice Freitas, Luciana Nascimento, Lucimar Souza, Pâmela Seixas, Neucleide Maximiano, Júlia Barbosa, Sidcléia Scarante e Sônia Requião pelo carinho e principalmente pela paciência que tiveram nesses últimos anos em me ouvir falar sobre essa dissertação. Agradeço por atenderam minhas ligações quando estava desesperada, achando que o mundo ia acabar porque essa fase não acabava e, principalmente, pelas vezes que me chamaram para tomar café.

À minha colega de turma Luana Martins por sua amizade sincera. Quanta gratidão por tê-la ao meu lado e por todas as vezes que segurou em minhas mãos durante esse momento transformador da minha vida acadêmica que, por inúmeras vezes, choramos juntas por angústias e, muitas outras, de alegria.

Ao querido Prof. Me. Anderson de Paula por mostrar a existência do mundo acadêmico; as Profas. Me. Juliana Pádua e Sarah Maria Machado pelas palavras de incentivo durante o processo seletivo e as Profas, Me. Adriana Marrega e Daniela Souto, pelos conselhos durante

o curso. A Profa. Neuza Inácio pela delicadeza das palavras no decorrer desse processo. Que as escolas possam ter mais professores que trabalhem acreditando no poder transformador da educação e incentivando os profissionais da educação a continuarem estudando, assim como vocês.

Agradeço a todos os colegas e professores da minha turma que socializaram esse momento comigo, em especial: Danielle Uchôas, Josiane Passera, Lúcio Flávio, Nathália Fernanda e Renato Amorim. Aos professores e funcionários do Programa do Mestrado em Educação, em especial, a Divaina de Paula, sempre prestativa e simpática.

As Profas. Dra. Raquel Rosan C. Gitahy e Dra. Maria Silvia R. Santana, titulares da banca, pelas contribuições ao trabalho e por compartilharem comigo esse momento especial.

Aos alunos e servidores da escola onde os dados foram coletados, pois vocês deram voz a um problema silenciado: crianças escolarizadas e que não estão alfabetizadas, ingressando no Ensino Fundamental Anos Finais, especificamente no Sexto Ano.

Enfim, ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, que oportunizou esse momento único de formação profissional em um período historicamente singular, com cortes de verbas, ataques à universidade pública e à sua produção científica; censura velada em pleno Século XXI ao direito a educação pública, gratuita e de qualidade.

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada,
caminhando e semeando, no fim terás o que colher.*

Cora Coralina

SANTOS, Hebe Neiva dos. **ESCOLA E VIOLÊNCIA: trajetória, olhares, silenciamento e violação ao direito de aprender dos alunos escolarizados, mas não alfabetizados**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

RESUMO

Esta dissertação - desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa Currículo, Formação Docente e Diversidade, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE) da linha de pesquisa "Teorias e Práticas Educacionais" - realizou um estudo sobre as dificuldades dos docentes ao mediar o processo de aprendizagem de crianças escolarizadas que ingressam nos Anos Finais do Ensino Fundamental sem terem sido alfabetizadas, culminado em uma violação ao direito de aprender. Como metodologia, construímos um percurso teórico-metodológico sob a perspectiva histórico-cultural, com destaque nos autores: Duarte (2013, 2016), Leontiev (1978); Saviani (2003) e Vygotsky (1995, 2005 e 2006). Nosso campo de pesquisa foi uma escola pública do Triângulo Mineiro, no ano letivo de 2018. Para a coleta de dados, recorreremos a um questionário estruturado com perguntas abertas, para identificar quais as dificuldades dos docentes, de diferentes licenciaturas, em realizar o que é proposto no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) para contribuir no processo de aprendizagem das crianças que apresentam dificuldades quanto à alfabetização, assim como, nas respectivas disciplinas que ministram, se eles se reconhecem como sujeitos e agente nesse processo de violência institucional. Realizamos a análise das políticas públicas educacionais que, na última década, contempla o processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Refletimos sobre a formação dos professores especialistas, cujas licenciaturas não contemplaram a mediação da aprendizagem numa alfabetização tardia. Apresentamos como os professores desses alunos, sem o conhecimento teórico-metodológico de como ocorre o desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, a aprendizagem, veem as dificuldades relacionadas à aquisição da escrita e da leitura e como sujeitos de um processo gerador de uma violação ao direito de aprender e, posteriormente, os impede de ter as suas funções psíquicas superiores desenvolvidas em seus níveis mais complexos e abrangentes, especialmente no desenvolvimento do pensamento que propicia ao ser humano a aquisição da cultura produzida pela humanidade em sua evolução. Concluimos que as atuais políticas públicas educacionais e seus programas referentes à alfabetização, e de cursos de licenciatura que não ofertam fundamentação teórica sobre como ocorre o desenvolvimento e a aquisição da linguagem escrita nas crianças, provocam na escola a silenciosa violação do direito à educação e de desenvolver o psiquismo humano. Assim, o professor deixa de cumprir com sua função social, que é humanizar por meio de um ensino que proporcione a apropriação de conhecimentos escolares e das formas mais elaboradas da cultura, culminando em exemplos clássicos de fracasso escolar que, segundo Patto (1999), Aquino (2003) e Abramovay (2005), este pode ser um dos fatores que se manifestam na forma de indisciplina na sala de aula, evasão, abandono e/ou repetência.

Palavras-chave: Mediação Aprendizagem. Violação Direitos. Fracasso Escolar.

ABSTRACT

This dissertation - developed with the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the line of research Curriculum, Teacher Training and Diversity, linked to the Group of Studies and Research in Praxis Educational (GEPPE) of the research line "Educational Theories and Practices" - carried out a study on the difficulties of teachers when mediating the learning process of schooled children who enter the Final Years of Elementary Education without having been literate, culminating in a violation of right to learn. As a methodology, we build a theoretical-methodological path from the historical-cultural perspective, with emphasis on the authors: Duarte (2013, 2016), Leontiev (1978); Saviani (2003) and Vygotsky (1995, 2005 and 2006). Our research field was a public school in the Triângulo Mineiro, in the academic year of 2018. For data collection, we used a structured questionnaire with open questions. To identify the difficulties of teachers, from different degrees, in carrying out what is proposed in the Pedagogical Intervention Program (PIP) to contribute to the learning process of children who have difficulties with literacy, as well as in the respective disciplines that minister, if they recognize themselves as subjects and agent in this process of institutional violence. We conducted an analysis of public educational policies that, in the last decade, contemplates the process of literacy in the Early Years of Elementary School. We reflected on the training of specialist teachers, whose degrees did not include the mediation of learning in late literacy. We present how the teachers of these students, without the theoretical-methodological knowledge of how intellectual development occurs and, consequently, learning, see the difficulties related to the acquisition of writing and reading and as subjects of a process that generates a violation of the right to education. Learning and, subsequently, prevents them from having their higher psychic functions developed at their most complex and comprehensive levels, especially in the development of thought that enables human beings to acquire the culture produced by humanity in its evolution. We conclude that the current public educational policies and their programs related to literacy, and undergraduate courses that do not offer a theoretical foundation on how the development and acquisition of written language in children occurs, cause the silent violation of the right to education and of school in school. develop the human psyche. Thus, the teacher fails to fulfill his social function, which is to humanize through teaching that provides the appropriation of school knowledge and the most elaborate forms of culture, culminating in classic examples of school failure that, according to Patto (1999), Aquino (2003) and Abramovay (2005), this can be one of the factors that manifest themselves in the form of indiscipline in the classroom, dropout, dropout and / or repetition.

Key words: Learning Mediation. Violation of Rights. School Failures.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB – Auxiliar de serviços de Educação Básica
ATB – Assistente Técnico Educação Básica
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
E.F.A.F. – Ensino Fundamental Anos Finais
E.F.A.I. – Ensino Fundamental Anos Iniciais
EAD – Educação a Distância
EEB – Especialista Educação Básica
EJA – Educação Jovens e Adultos
FAFICLE – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales
FAMA – Faculdade Aldete Maria Alves
FIF – Faculdades Integradas de Fernandópolis
FUNEC - Centro Universitário de Santa Fé do Sul
GDPEAS – Grupo de Desenvolvimento Profissional do PEAS
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
JPPEAS – Jovens Protagonistas do PEAS
PEB – Professor Educação Básica
PEUB – Professor para Ensino Uso da Biblioteca
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEM – Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio
SRE – Secretaria Regional de Ensino
UFMS – Universidade Federal Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNIFESP – Universidade Federal De São Paulo
UNIFEV – Centro Universitário de Votuporanga
UNIJALES – Centro Universitário de Jales

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Desempenho do PROEB da escola lócus da pesquisa	48
Figura 02: O fracasso vivenciado por alunos 6º Ano	58
Figura 03: Dados relativos à Educação Mineira	65
Figura 04: Proficiência Leitura e Escrita Brasil – 2014 a 2016	66
Figura 05: IDEB – 2005 a 2015 – Região Sudeste e Minas Gerais	67
Figura 06: Dados Analfabetos Funcionais	68
Figura 07: Mapa do Triângulo Mineiro com a localizações dos municípios que o compõe..	73
Figura 08: Municípios que compoem a Secretaria Regional (SRE) Uberaba	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Distribuição de cargos e/ou disciplina dos indivíduos da pesquisa	81
Gráfico 02: Tempo de atuação profissional na escola	82
Gráfico 03: Tempo de exercício na Docência.....	83
Gráfico 04: Formação dos educadores no Ensino Médio	83
Gráfico 05: Graduação e as respectivas instituições de ensino superior	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Número de turmas na escola lócus em 2018	75
Quadro 02: Ensino ofertado e quantidade de alunos por turma na escola lócus em 2018.....	75
Quadro 03: Quantidade de turmas Tempo integral e de alunos na escola lócus em 2018.....	76
Quadro 04: Cargos/funções e quantidade de servidores escola lócus em 2018	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Levantamento de produções acadêmicas Teses e Dissertações	25
Tabela 02: Levantamento de produções acadêmicas Artigos	26
Tabela 03: Levantamento de produções acadêmicas dissertações, teses e artigos	41
Tabela 04: Levantamento de produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento	52
Tabela 05: Descritivo sintetizado do Sistema Educacional Brasileiro	63
Tabela 06: Dados pessoais dos participantes da pesquisa.....	80
Tabela 07: Disciplina atualmente ministrada pelos professores participantes da pesquisa....	85
Tabela 08: Respostas sobre Conceituação de alfabetização e letramento	86
Tabela 09: Respostas sobre as formas de intervir	88
Tabela 10: Formação docente e dificuldade em mediar o processo de alfabetização	89
Tabela 11: Responsabilização quanto ao fracasso escolar	90
Tabela 12: Impactos do fracasso escolar nos alunos	91
Tabela 13: Relação entre a indisciplina e a dificuldade de aprendizagem	93
Tabela 14: Manifestações do fracasso escolar - repetência, evasão e indisciplina	94
Tabela 15: Manifestações do fracasso escolar - violência institucional	95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. ALFABETIZAÇÃO: SIGNIFICADOS E CONCEITOS	29
1.1 As Políticas Públicas Sobre Alfabetização	33
1.1.1 Alfabetização Acima de Tudo.....	36
1.1.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	38
1.2 Princípios Políticos na Educação Mineira referentes à alfabetização	42
1.2.1 Plano de Intervenção Pedagógico (PIP) Mineiro.....	46
1.2.2 Projeto Político Pedagógico (PPP) Municipal.....	48
1.3 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica para a Alfabetização	49
2. ESCOLA E VIOLENCIA: SILENCIAMENTO E VIOLAÇÃO DO DIREITO DE APRENDER	55
2.1 Violação ao direito de aprender: o fracasso escolar na alfabetização.....	57
2.2 Escola: espaço para os processos de ensino e da aprendizagem.....	58
2.3 As dificuldades para aqueles que insistem em ficar na escola.....	64
3. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO	70
3.1 A Pesquisa e sua natureza.....	71
3.2 Caracterização da escola	72
3.3 Instrumentos e coleta de dados.....	77
3.4 Análise de dados e resultados x realidade escolar.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
ANEXO A: Parecer Consubstanciado da Plataforma Brasil	106
ANEXO B: Resultados - Proficiência e participação da escola pesquisada	109
APÊNDICE A: Roteiro da entrevista com a direção escolar	111
APÊNDICE B: Roteiro da Entrevista - supervisor	115
APÊNDICE C: Roteiro da Entrevista - professor	119
APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	123
APÊNDICE E: Solicitação de Declaração Institucional	125

INTRODUÇÃO

A história da minha vida trouxe-me aqui. A trajetória foi importante, mas nada se compara ao desespero de sair do estado de alienação e se compreender como um ser humano histórico e consciente do seu papel na sociedade. Sou professora de Ciências e Biologia, ministrava aulas acreditando que a minha graduação permitiria que eu compreendesse as relações do homem com a natureza e estivesse apta a ensinar, quando descobri que eu nada sabia sobre o desenvolvimento das formas mais elevadas de pensamento que são necessárias para que ocorra a aprendizagem em meus alunos (VYGOTSKY, 2006).

O problema inicial era ensinar Ciências para crianças que não sabiam ou que tinham dificuldades em ler e escrever, mas encontrei obstáculos maiores ao procurar respostas no meio acadêmico, estudando e aprendendo o conceito de alfabetização, mediação e sobre como ocorre a aprendizagem nos humanos, e isso, sinceramente, foi angustiante, caótico, dolorido e a parte mais complicada se deve ao fato deste ser um processo singular. Seduzida pelo meu objeto de estudo, motivada em aprender cada dia mais sobre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórica-Crítica para a produção dessa dissertação, fui me conscientizando, aos poucos, da importância do meu trabalho docente na sociedade na qual estamos inseridos e vivenciei um pandemônio de sentimentos e situações. Consequentemente, adoeci de corpo e alma, necessitando de um tempo maior para concluir essa produção.

Ciente das transformações que o acesso à cultura produzem no homem, considero importante as particularidades que mediaram meu desenvolvimento, para tanto, faço um breve resumo de minha escolarização e, posteriormente, do meu processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, narrando fatos que considero marcantes, da infância até os dias atuais, e que me constituem como esse ser humano que se identifica e se solidariza com as crianças para as quais ministro aulas de Ciências no Ensino Fundamental Anos Finais e Biologia no Ensino Médio.

Durante a construção de um memorial acadêmico, fui entendendo, aos poucos, de como e quando começou minha empatia pela docência, a qual tento exercer com profissionalismo e dedicação, procurando diariamente dar o melhor de mim diante de inúmeros obstáculos que enfrentamos na educação pública brasileira, seja pelo fato da sua histórica desvalorização intencional ou pelas recentes *Fake News* que tentam desmoralizar nossa classe.

Venho de família de modelo patriarcal, na qual o pai provê a família e a mãe cuida do lar e dos filhos, assim sendo, minha educação social teve início neste contexto, ou seja, em casa

com meus irmãos mais novos, entre as brincadeiras pertinentes à nossa infância e no convívio com nossos familiares e os amigos dos meus pais.

Era início da década de 80 e eu tinha quatro anos de idade quando fui matriculada em uma instituição privada próxima à minha residência e que ofertava apenas o Ensino Infantil - considerando a inexistência de políticas públicas, naquela época, que pudessem oferecer esse tipo de ensino gratuito às crianças. Mais tarde, foi naquela “escolinha” com o delicado nome de Balancinho de Ouro, onde minha formação social se expandiu. Segundo Davidov (1988, p. 76), “[...] o ingresso na escola marca o começo de uma nova etapa de vida da criança, nela muito se modifica, tanto no aspecto da organização externa quanto interna” e, a partir desse momento, começaram as construções das relações sociais com o mundo que me cercava.

Em minhas recordações estão esses momentos vivenciados naquele prédio escolar, um casarão antigo adaptado para ser uma escola infantil, onde os cômodos principais eram salas de aula e o quintal da casa transformara-se em pátio e também era o lugar mais desejado de todas as crianças, pois era lá que estava o parquinho de areia. O momento de ir para a escolinha e a chegada à escola era rodeado de afeto, de mamãe deixando a mim e aos meus irmãos no portão da escola, ao mesmo tempo em que éramos recebidos com atenção e carinho, pela ‘tia’, estendendo o clima familiar.

Nessa escola infantil, em todas as paredes das salas de aula havia desenhos enormes e coloridos, pendurávamos nossas mochilas nos ganchos e cada criança tinha sua mesinha e cadeirinha em cor amarelo pastel. Das atividades realizadas, trago de volta à memória os trabalhos escolares com bolinhas feitas de papel crepom e depois coladas em linhas pontilhadas; o aprender a segurar em um lápis e assim realizar os primeiros desenhos. A dedicação da professora e as recordações me levaram a admirar e a respeitar quem eu chamava de “tia”, a primeira e as subsequentes que foram as minhas primeiras professoras.

Compreendo, agora, como a mediação da aprendizagem realizada por aquelas professoras contribuiu para com o desenvolvimento das minhas funções psíquicas. A socialização com outras crianças, as canções para cantar antes do lanche, as brincadeiras que valorizavam o pensamento lúdico e todas as tarefas escolares do cotidiano da sala embasaram meu desenvolvimento. Conforme afirma Leontiev (1978, p. 305), “a idade pré-escolar é o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana que a rodeia”, nesse contexto social iniciou o meu processo de formação e de transformação.

De uma escola infantil privada para a escola pública, aos seis anos, mesmo a pré-escola não sendo obrigatória, era encantadora a nova escola pela estrutura física e pedagógica

apresentada: várias salas, muitos alunos, brinquedos e materiais pedagógicos nunca vistos. Ao refletir sobre a minha infância na escola, reconheço como a educação escolar, por meio da postura das professoras e pelo que elas ensinaram, foi determinante sobre a minha vida.

Ao ser introduzida no Ensino Fundamental Anos Iniciais¹ (E.F.A.I.), eu já conseguia ler e escrever várias palavras, mérito do meu pai que, ingênua e insistentemente, tentava ensinar aos filhos um pouco do que tinha aprendido nos poucos anos em que frequentou a escola. Para a professora foi uma surpresa receber uma aluna semialfabetizada pelos próprios pais, sendo que estes tinham tido pouco acesso à educação escolar. Afirmo que as professoras do E.F.A.I. contribuíram positivamente com minha formação e creio que também na vida dos meus colegas de turma e nas suas respectivas famílias, mais do que uma relação profissional e tínhamos uma relação humanizadora.

Em uma visão mais humanista e personalizada, toda relação educativa é uma relação de pessoas, de gerações. A pedagogia tem no seu cerne a figura e o papel do pedagogo, de alguém que aprendeu o viver humano, seus saberes e valores, os significados da cultura, a falar, a dominar a fala, a razão, o juízo. (ARROYO, 2004, p. 10)

O acesso à parte da cultura ofertada pelo trabalho dessas professoras e os estímulos recebidos criaram em mim boas expectativas para vivenciar a próxima etapa escolar ao ingressar o Ensino Fundamental Anos Finais (E.F.A.F.) e esse sentimento perpassou durante o Ensino Médio a ponto de me fazer excluir, naquele momento da minha vida, uma possível docência ao me negar cursar o Curso Normal² e, por fim, estudei no ensino regular. Passei por uma decisão conflituosa, pois, na década de 90, as famílias enxergavam no magistério, principalmente para as mulheres, uma oportunidade de formação profissionalizante e, conseqüentemente, uma rápida inserção no mundo do trabalho.

Concluído o Ensino Médio Regular, a decisão em cursar uma licenciatura foi definida pelo fato de ser o único curso no Ensino Superior em uma Instituição de Ensino Superior (IES), onde eu e minha família tínhamos condições financeiras de pagar naquele momento. Assim, mesmo sem possuir nenhuma intenção em ser uma professora, cursei Ciências Naturais com Habilitação em Biologia. Porém, durante a graduação e diante ao profissionalismo de alguns

¹ O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública. É dividido em Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e Ensino Fundamental Anos Final (6º ao 9º Ano), conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96.

² Oferecida no nível do Ensino Médio, a modalidade Normal é admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96.

docentes, ser professora tornou-se um objetivo e, agora, minhas ações eram orientadas. Segundo Duarte (2004, p.50), “[...] não há apropriação da cultura se não tiver ocorrido a objetivação do ser humano nos produtos culturais de sua atividade social”, logo, a atuação desses profissionais possibilitou apropriar-me de elementos da cultura escolarizada, conforme preconiza Saviani (2018b, p.57).

Egressa de uma IES privada, ansiosa e insegura, assumi um cargo de professora em uma escola pública, aos 20 anos de idade, apenas 30 dias após a colação de grau. Desejava fazer o melhor por mim e por aqueles alunos, mas assumo que, inicialmente, o trabalho foi realizado de forma alienada e automática, reproduzindo as ações que considerava serem exitosas no ambiente escolar, mas desconhecia uma base teórica sobre ensino e aprendizagem que pudesse contribuir no exercício da profissão docente.

Ao passar em um concurso público e assumir um cargo de professora efetiva no estado de Minas Gerais no início do ano de 2005, era necessário ter um diploma de pós-graduação *lato sensu* para conseguir uma promoção no plano de carreira mineiro e, portanto, a especialização foi feita na modalidade Educação a Distância (EAD). Decisão determinada pelo valor do curso, as condições de pagamento, os poucos encontros presenciais, adequando-se a uma triste realidade de muitos professores da rede pública e aos interesses financeiros da empresa que nos oferecia o curso.

Também para o capitalista o sentido da atividade é dado pelo, digamos, “retorno financeiro” da atividade, o qual, neste caso, não é o salário, mas o aumento do capital. De qualquer forma, assim como ocorre para o operário, não é a utilidade social daquilo que é fabricado que confere sentido à atividade empresarial(DUARTE, 2004, p. 57).

A escolha trouxe-me um título oferecido pela especialização EAD, solucionando a questão da valorização salarial concedida no plano de carreira, mas nada contribuiu na prática docente. Porém a estabilidade da efetivação no cargo na Escola Estadual Antonio Ferreira Barbosa, em Iturama-MG, como professora de Ciências/Biologia me proporcionou a oportunidade de coordenar dois programas educacionais, sendo um estadual, o Programa Educacional Afetivo-Sexual (PEAS), do qual a escola participou de 2008 a 2013, e um federal, o Pacto Nacional pelo Aperfeiçoamento do Ensino Médio (PNEM), realizado em 2014 e 2015.

Durante o tempo que coordenei esses dois programas, participei de muitas capacitações ofertadas em Encontros e Seminários Regionais e comecei a sentir um certo desconforto, na

minha atuação docente. Os dois programas eram totalmente diferentes, o PEAS³ tinha um grupo de quarenta jovens protagonistas com oficinas temáticas semanais e o grupo de profissionais da educação, composto por dezesseis professores e dois supervisores escolares tinham formação quinzenais.

Este programa, proposto e coordenado pela Secretaria da Educação de Minas Gerais, por meio da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica e da Superintendência do Ensino Médio, surgiu com a proposta de renovar os ideais de jovens e adolescentes, incentivando-os a atuarem de forma intensa e consciente no cenário social, para que, assim, possam construir identidades, consolidar parcerias, interagir e compartilhar sonhos e realizações buscando desenvolver-se como agente transformadores de sua realidade. (SILVA, 2012, p. 35).

Algumas oficinas temáticas dos Jovens Protagonistas do PEAS (JPPEAS) eram com atividades direcionadas a situações de exclusões dentro do ambiente escolar, tais como, o *bullying* e a homofobia. Minha sensibilidade em olhar para o aluno como um sujeito de direitos violados, no ambiente escolar, foi aumentando gradativamente e comecei a perceber outros problemas que me incomodavam, como a dificuldade em aprender de alguns alunos, que se manifestava em outras formas de violências, tais como, a indisciplina, a evasão, o abandono escolar e a repetência.

Paralelamente às mudanças que ocorriam em mim, era perceptível algo de diferente nos demais integrantes do Grupo de Desenvolvimento do PEAS (GDPEAS), cito três resultados positivos do programa na escola, após seis anos consecutivos trabalhando juntos: os profissionais estavam humanizando as suas relações interpessoais com os alunos, os jovens protagonizavam ações no cotidiano escolar e houve uma consequente diminuição de conflitos no ambiente escolar. O programa apresentava resultados, porém o PEAS foi extinto em 2013, sem justificativa pelo governo mineiro. Contudo, esse grupo de educadores ainda estava conectado aos mesmos interesses quando o governo federal ofertou à escola o PNEM⁴, em 2014, e o programa teve uma rápida adesão dos servidores.

³PEAS na área da Afetividade e Sexualidade é relevante, pois culturalmente estas são questões silenciadas e transformadas em tabus e remetidas muitas vezes ao campo do controle e da proibição. Mas a afetividade e a sexualidade, além de fazerem parte da vida e desenvolvimento de cada um de nós, fazem parte da nossa constituição como cidadãos, já que se referem aos nossos papéis como homens e mulheres na sociedade, aos direitos sexuais e reprodutivos, à liberdade de expressão e ao combate a qualquer forma de violência e discriminação. (MINAS GERAIS, 2008-c, p.1).

⁴ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

O PNEM ofertava uma formação aos professores do Ensino Médio na própria escola e possibilitou que o mesmo ocorresse dentro da carga horária obrigatória a ser cumprida dentro da unidade escolar. Nessas horas de estudo em grupo, as inquietações foram vagarosamente incomodando a ponto de me questionar se eu estava consciente sobre o meu papel de professora e sobre as responsabilidades que tinha com o desenvolvimento dos alunos. Finalmente, em um desses encontros, eu pude expor minha dúvida: será que as atividades nas aulas de ciências/biologia contribuíam no processo de aprendizagem dos alunos que tinham dificuldades em ler e escrever?

Essas inquietações me conduziram à vida acadêmica neste programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no qual apresento esta dissertação. Sentia a necessidade de conhecimento teórico que norteasse a minha atuação como professora e que pudesse contribuir na vida escolar dos alunos e na comunidade onde estou inserida.

Durante a disciplina curricular do programa: “Desenvolvimento Humano sob o Enfoque Histórico-Cultural e a Especificidade da Educação Escolar”, encontrei um caminho novo, perspectivas teóricas abrindo novas oportunidades a cada leitura, ao passo que sentia enorme aflição devido à complexidade do aporte teórico que vislumbrava naquele momento: Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, Luria e Leontiev. Este aporte teórico explicava a importância das interações sociais para o desenvolvimento do indivíduo e de como ocorrem processos de aprendizagem escolar, enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica, de Saviani, veio contribuir na compreensão da educação e do seu papel social e transformador.

O sentimento hoje é de pertencimento à profissão e de identificação com a disciplina que ministro e, mesmo após experimentar o gosto amargo da falta de uma base teórica ou conhecimentos científicos que contribuíssem durante o mestrado, atualmente encontro consonância entre teoria e a minha prática docente. Admito o quanto é difícil mudar hábitos, costumes e concepções de como ensinar:

Estamos atrás de nossa identidade de mestre. O que não mudou, talvez, possa ser um caminho tão fecundo para entender-nos um pouco mais, do que estar à cata do que mudou, dos moderninhos que agora, somos. Mas por que continuamos tão iguais os mestres de outrora e de agora? Por que repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes de sua maestria. Nosso ofício carrega uma longa memória. (ARROYO, 2004, p. 17).

Esta pesquisa vem proporcionando, por meio do aporte teórico adotado, uma melhor compreensão de dois processos: o ensino e a aprendizagem, algo que não foi oportunizado

durante a licenciatura para o ensino de Ciências e nem pelos vários anos de experiência na sala de aula. Conforme destaca Santos (2005, p. 1), “[...] educar é uma tarefa complexa que requer posicionamento teórico e método de ação. Um condiciona o outro. Uma das dificuldades que enfrentamos como professores é descobrir o sentido do que fazemos”.

A ciência está diretamente vinculada à história da humanidade. Desde o princípio da vida humana existem práticas que revelam as inquietudes do homem na busca da solução dos problemas do dia a dia. Estudar Ciências, na escola, possibilita, muitas vezes, a percepção do mundo não como verdade absoluta, mas, sim como processo de investigação, de como as relações se estabelecem, considerando que conhecer é poder olhar sobre a natureza e a vida compreendendo os processos físicos, químicos, biológicos e sociais no avanço tecnológico da humanidade. (MINAS GERAIS, 2018-c, p. 731).

Muitos são os obstáculos enfrentados para mediar a aprendizagem no ensino de Ciências, situação agravada pelo fato de alguns alunos ingressarem no E.F.A.F. sem estarem alfabetizados ou apresentando dificuldades em ler e escrever.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de uma concepção neoliberal, é o documento que define os direitos de aprendizagens dos alunos, busca nortear o que deve ser desenvolvido em cada etapa da Educação Básica e fomenta políticas educacionais importantes que implementadas teriam por finalidade reduzir a desigualdade no sistema educacional brasileiro ao embasar a elaboração dos currículos locais, formação inicial e continuada dos professores, os materiais didáticos, as avaliações e apoio pedagógico aos alunos. Porém, as desigualdades permanecem por desconsiderarem o contexto social, a apropriação histórico-cultural.

Explicita a BNCC como e quando ocorre o início do processo de alfabetização do indivíduo, ao considerar que “[...] desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize”. (BRASIL, 2017-b, p. 87).

Desta forma, as dificuldades em mediar o processo de aprendizagem de crianças que ingressam nos E.F.A.F., especificamente os alunos do sexto ano, sem terem materializado a alfabetização ou com a leitura e escrita deficitárias, tornaram-se objeto de estudo na pesquisa. Os professores graduados nas licenciaturas tiveram disciplinas que abordavam técnicas ou metodologias de ensino, porém, é possível inferir que não aprofundavam especificamente no processo de alfabetização, além de que, é esperado que os alunos cheguem alfabetizados no E.F.A.F.

Essa dissertação é o resultado de pesquisas, leituras e estudos para compreender parte dos problemas enfrentados por alguns professores no processo de mediação da aprendizagem dos alunos de uma escola pública mineira, ainda não alfabetizados e com dificuldades de leitura e escrita.

Buscamos compreender as dificuldades enfrentadas por alguns professores com formação em licenciaturas específicas nas disciplinas⁵ que compõem o currículo escolar do 6º ano E.F.A.F. e apresentar análise da coleta de dados realizada em uma escola pública mineira, referente à mediação da aprendizagem de alunos ainda não alfabetizados. Consideramos o conceito de aprendizagem na perspectiva histórico-crítica, que segundo Geraldo (2009, p. 94):

A aprendizagem em sentido geral é o processo através do qual o homem se apropria do conteúdo da experiência humana, de tudo aquilo que se seu grupo social conhece, tanto de conteúdos quanto das formas de pensamento, ainda que apenas em seus aspectos básicos e gerais, assimilando e reconstruindo estes conteúdos e formas e colocando-os em prática de forma criativa. Para que o indivíduo aprenda, isto é, se aproprie do conteúdo da experiência humana social, histórico e culturalmente, ele necessitará interagir com outros humanos, especialmente com os mais experientes.

Todavia, olhamos para este fator como um problema de ensino e, a partir daí, surge um novo olhar para alunos não alfabetizados dentro do período de escolarização esperado e evidenciamos que, para estes cidadãos, o direito de aprender está sendo violado e demonstramos que se a escola não se fortalecer em conhecimento científico e teórico, os vários aspectos que expressam o fracasso escolar estarão sempre presentes entre os resultados de avaliações internas e externas.

Considerando essa realidade escolar, foi possível definir o problema da pesquisa, os objetivos e a metodologia desta pesquisa. O objeto de estudo partiu da minha vivência, pois minha dificuldade em mediar o processo de aprendizagem desses alunos é resultado de um complexo emaranhado de fatores que incidem sobre minha formação, tais como: o desconhecimento que possuía sobre o processo de aprendizagem das crianças, assim como não ter aprendido a identificar as dificuldades individuais dos alunos. Destacando que esse processo singular vivenciado por mim foi construído por meio de políticas de formação docente,

⁵Segundo o Ministério da Educação (MEC) e apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017-b, p. 27), atualmente temos cinco as áreas de conhecimento no Ensino Fundamental, organizadas nas respectivas disciplinas. São elas: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso (Ensino Religioso).

especialmente na década dos anos 90, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (9394/96), com a expansão de universidades privadas e alterações na estrutura de ensino, com foco nas licenciaturas, com poucos investimentos na pesquisa e na extensão.

A vida acadêmica proporcionou reflexões que me levaram a pensar no aluno que participa de um ambiente escolar, que em parte, silencia e viola o direito de ser alfabetizado e compreender as possíveis frutas do fracasso escolar e sua contribuição na perpetuação do ciclo de pobreza, desigualdades sociais e econômicas, indisciplina e violência, o que justificou o interesse em realizar esse estudo.

Delimitado o tema com alunos não alfabetizados no 6º Ano E.F.A.F., tomei consciência da importância de tais conhecimentos e do papel como educadora nessas situações, o que justifica, a princípio, a realização dessa pesquisa.

Deste modo, a pesquisa teve inicialmente como objetivo identificar e analisar situações de fracasso escolar de crianças que são introduzidas no 6º Ano E.F.A.F., em uma escola pública no estado de Minas Gerais, sem adquirir as competências e habilidades referentes à leitura e a escrita, sendo consideradas como não-alfabetizadas ou semi-alfabetizadas, sob o olhar dos respectivos professores.

Concluímos os levantamentos e as análises das Políticas Públicas Educacionais que regulamentam o processo de alfabetização em documentos oficiais no âmbito federal, estadual e municipal e levantamos a hipótese deste processo de não-alfabetização como uma violência institucional vivenciada por alunos e professores. Como recorte, definimos o objetivo da dissertação de apresentar o resultado de um estudo sobre as dificuldades dos docentes ao mediar o processo de aprendizagem de crianças escolarizadas que ingressam nos Anos Finais do Ensino Fundamental sem terem sido alfabetizadas, culminando em uma violação ao direito de aprender.

Foi realizado o levantamento de dissertações e teses na *web site* da CAPES, demarcando o período de 2017 a 2018, refinando a busca utilizando a “Grande Área Conhecimento de Linguística”, “Letras e Artes” e utilizando as palavras-chave: “Alfabetização”, “Fracasso Escolar”, “Mediação Aprendizagem” e “Silenciamento”. Analisando os resultados, a tabela 01 apresenta as teses e dissertações e teses selecionadas e que serão apresentadas no decorrer dessa dissertação.

Tabela 01: Levantamento de produções acadêmicas Teses e Dissertações

Gran de Área	PALAVRA-CHAVES	TESES		DISSERTAÇÕES	
		Total CAPES	Total Selecionado	Total CAPES	Total Selecionado

Alfabetização	13	1	30	2
Fracasso Escolar	54	1	182	2
Mediação de Aprendizagem	2685	2	6659	2
Silenciamento	20	1	58	1

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Pesquisa bibliográfica realizada em novembro de 2019.

Os artigos foram analisados com base em um levantamento em produções científicas no site da Scielo, delimitando os anos de 2017 e 2018, em coleções Brasileiras na área temática: “Educação e pesquisa educacional”.

Tabela 02: Levantamento de produções acadêmicas Artigos

PALAVRA-CHAVES	ARTIGOS	
	Total SCIELO	Total Selecionado
Alfabetização	89	1
Fracasso Escolar	21	1
Mediação de Aprendizagem	17	1
Silenciamento	14	1

Fonte: www.scielo.org. Pesquisa bibliográfica realizada em novembro de 2019.

Concluída a revisão bibliográfica para embasamento teórico na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e após um levantamento e análise das Políticas Públicas Educacionais que regulamentam o processo de alfabetização em documentos oficiais no âmbito federal, estadual e municipal, bem como acontece a sua implementação no processo de ensino aprendizagem; investigamos alguns aspectos do processo de alfabetização das crianças que ingressaram no 6º Ano Ensino Fundamental Anos Finais e que carregam dificuldades para ler e escrever ou não foram alfabetizadas; analisamos o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), constante do Plano Político Pedagógico escolar, proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, para compreender como ocorre a intervenção pedagógica no processo de ensino e na aprendizagem dos anos iniciais; analisamos o processo de não-alfabetização como uma violência institucional e, por meio da aplicação de um questionário estruturado com perguntas abertas para a coleta de dados, identificamos as dificuldades dos docentes com diferentes licenciaturas em realizar o que é

proposto no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), contribuindo no processo de aprendizagem dessas crianças que apresentam dificuldades quanto a alfabetização, assim como nas respectivas disciplinas que ministram e identificamos nas análises das respostas se os professores se reconheciam, ao lado do seus alunos, imersos numa situação de violência institucional manifestada na repetência, evasão e abandono escolar.

Como docente, “[...] sentir-se competente é, sem dúvida, uma característica necessária ao bem psicológico de cada um[...] e as consequências dessa percepção positiva são múltiplas: ela influencia os comportamentos, os desafios que se escolhe para enfrentar”. (BOUFFARD; VEZEAU, 2011. p. 31); continuar aprendendo e estudando é um caminho importante para os educadores; um embasamento teórico consistente contribui no processo de ensino.

A realização dos estudos para a produção dessa dissertação foi essencial para minha formação, considerando que, desde o tema ao ato de fazer pesquisa, tudo era desconhecido para mim. Diante das descobertas, aumentava o interesse para saber mais, enquanto exponencialmente aumentava o desespero por entender a realidade ao me deparar com a consciência e o fato de que, até então, as minhas ações e as das escolas que leciono não se fundamentam em atividades de ensino nas perspectivas teóricas ora apresentadas.

O percurso teórico-metodológico que abordamos utiliza-se da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico Cultural, como: Duarte (2013), Leontiev (1978); Saviani (2003) e Vygotsky (1995, 2005 e 2006). Essa perspectiva tem como premissa que o desenvolvimento cognitivo do aluno ocorre por meio da interação social entre indivíduos e com o meio, uma aprendizagem mediada pela interação entre a linguagem e a ação, na troca de experiências e ideias.

Essa fundamentação teórica me levou a compreender o processo de ensino e de como a aprendizagem das crianças depende da interação social e do meio. Esses fundamentos teóricos possibilitaram a identificação e a análise dos elementos implicados na dificuldade de alfabetização, da leitura e da escrita, levando-nos a entender as questões relacionadas à repetência, o abandono e à evasão escolar como um dos resultados do não aprendizado.

No primeiro capítulo, trouxemos a discussão sobre alfabetização, os conceitos de Alfabetização e Letramento segundo Soares (1985, 2004, 2017, 2018) e Teberosky (1993) e analisamos as propostas do PNAIC (2017) sobre a Alfabetização na Idade Certa; o texto da BNCC (2017-b), decreto que regulamenta o programa Alfabetização Acima de Tudo (2019); o Plano de Intervenção Pedagógico Estadual (2012) e analisamos o Projeto Político Pedagógico Municipal de uma escola local (2017). Como embasamento teórico, buscamos compreender os

processos de ensino e de aprendizagem a partir dos pressupostos da Teoria Psicologia Histórico-Cultural, Vygotsky (2006) e da Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, Duarte (2013) e Saviani (2013).

No segundo capítulo, “Escola e Violência: silenciamento e violação do direito de aprender”, analisamos a escola como espaço destinado aos processos de ensino e de aprendizagem, sendo o mesmo espaço onde acontece a violência institucional, pela negação do direito de aprender, o abandono, por parte da escola, dos alunos que não conseguem ler na idade certa. Entendemos que essa violência abre caminhos para a repetência e a evasão, à indisciplina. Ainda neste capítulo, apresentamos alguns dados coletados e as análises que foram realizadas com as contribuições de Abramovay (2005, 2012), Patto (1999) e Aquino (2003). Esses resultados nos levaram a entender sobre a incompreensão dos professores sobre as diversas manifestações de indisciplina e violência que se constituem dentro do espaço escolar e qual a relação dessas manifestações com as dificuldades dos docentes em mediar no processo de ensino e dos alunos em aprender.

No capítulo três, o cenário da pesquisa ao apresentarmos dados da escola em estudo e os indivíduos da pesquisa (professores e supervisor), descrevemos o percurso metodológico utilizada na pesquisa e o instrumento utilizado para coleta de dados. Foi aplicado o questionário semiestruturado aos professores do 6º Ano E.F.A.F e recolhido no mesmo dia. Neste capítulo, apresentamos os dados coletados. Situado o lócus da pesquisa, confrontamos a realidade escolar utilizando os dados apresentados em avaliações como o último resultado do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB realizado em Minas Gerais e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de PISA, ambos com dados de 2018. A trajetória desses alunos escolarizados, porém não alfabetizados, sob os olhares dos seus respectivos professores, o silenciamento diante da violação ao direito de aprender desses alunos é evidenciado. Nas considerações finais, apresentamos, preliminarmente, que há, por parte dos professores, um desconhecimento dos fundamentos do processo de aprendizagem com base na Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Além de que os fundamentos pedagógicos, didáticos e metodológicos de ensino utilizados pela escola não têm dado conta de sanar as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos aqui exemplificados.

1. ALFABETIZAÇÃO: SIGNIFICADOS E CONCEITOS

A dificuldade de todos os envolvidos, família e educadores, no processo de aprendizagem escolar de uma criança em conceituar e dar significado ao processo de alfabetização contribuem para que muitas crianças não sejam alfabetizadas na faixa etária escolar esperada ou que elas tenham essa alfabetização tardia.

A alfabetização tem sido objeto de pesquisas no meio acadêmico e historicamente registrado pela humanidade, além da educação ser um direito garantido a todos desde 1948 pela “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (ONU, 1948) e, para os brasileiros, reafirmado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), mas, na “[...] realidade, nos vários Brasis persistem pessoas que não têm oportunidades adequadas para alfabetizar-se” [...]. (UNESCO, 2003, p. 07.). Sendo assim, a importância deste trabalho, considerando ainda o evidenciado no parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) em seus comentários e considerações no projeto desta pesquisa ao afirmar sua relevância social e educacional, pois pode trazer benefícios para a área de educação e alfabetização.

Utilizamos, inicialmente, os conceitos propostos por Soares (1985, 1999, 2003, 2017, 2018) para a alfabetização e letramento, por serem os conceitos utilizados no Documento Orientador do PNAIC 2017, proposto pelo Ministério da Educação (MEC), considerando que estávamos amparados por essa política de alfabetização.

É imensurável a importância de saber ler, escrever e interpretar para viver e se humanizar, e como meio de se comunicar por meio da linguagem.

[...] Um salto importante no desenvolvimento histórico da humanidade foi o surgimento da escrita, isto é, o registro da fala, signo sonoro, por meio de signos visuais. Esse passo reveste-se de grande importância porque objetiva a linguagem sem suportes materiais que podem ser transmitidos com grande amplitude no espaço e no tempo, estendendo-se a indivíduos e povos das mais distintas regiões e passando de geração em geração. [...]. (SAVIANI, 2015, Prefácio).

Para o aluno permanecer no ambiente escolar com dificuldades em realizar as atividades propostas, tais como: copiar um texto da lousa, ler um texto ou responder uma prova por não conseguir entender o que está escrito, eis o dilema de crianças que não foram alfabetizadas.

[...] (já que **alfabetizado** nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita,

incorporando as práticas sociais que as demandam). A explicação não é difícil e ajuda a clarear o sentido de **alfabetismo**⁶ ou **letramento**. (SOARES, 1999, p. 19. Grifos do autor).

Além da dificuldade em conceituar alfabetização, parte dos professores não conseguem explicar o que é letramento, já que “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. (SOARES, 2004, p. 07).

Como fruto de estudos e de pesquisas científicas na área da educação, consideramos aqui o conceito, segundo Soares (1999, p. 18) que “[...] letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Existe certa dificuldade para os professores identificarem de forma precisa quando uma criança está alfabetizada e intervir quando ela não está alfabetizada, considerando o fato de apenas 01 (um) dos entrevistados afirmar que os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação foram suficientes para mediar o processo de alfabetização tardia, sendo a entrevistada S-01.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento [...] (SOARES, 2004, p. 16).

Devemos considerar que os professores que não se constituíram alfabetizadores e não buscaram compreender esse processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, como resultado podem possuir dificuldades em compreender e associar a alfabetização a um contexto de letramento, ainda mais em mediar o processo de alfabetização tardia.

As políticas públicas de formação docente têm encontrado muitas dificuldades em ofertar ao professor uma formação que permite uma atuação profissional consciente, como assinalamos. Esse é um dos aspectos que precisam ser enfrentados se buscamos a melhoria do ensino. É preciso proporcionar uma formação qualificada que possibilite ao docente formar seu pensamento de modo científico e que esse pensamento reverta em melhoria de ensino. (MENDONÇA, 2008, p. 89).

⁶ “É significativo refletir sobre o fato de não ser de uso corrente a palavra **alfabetismo**, “estado ou qualidade de *alfabetizado*”, enquanto ao contrario **analfabetismo**, “estado ou condição de *analfabeto*”, é termo familiar e de universal compreensão. O que surpreende é que o substantivo que *nega – analfabetismo* se forma com o prefixo grego *a(n)* -, que denota negação – seja de uso corrente na língua, enquanto o substantivo *afirma – alfabetismo* – não seja usado.” (SOARES, 1999, p.19. Grifos do autor).

A criança não alfabetizada terá dificuldades em ler uma frase do livro didático ou de copiar um texto da lousa, e o professor precisa perceber nesses obstáculos que a criança fica em uma situação embaraçosa, e nesse sentido possibilitar que a alfabetização aconteça num contexto de letramento para facilitar a mediação da aprendizagem.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. (SOARES, 2004, p. 14).

É necessário reconhecer o fracasso da alfabetização e oferecer a eles condições pedagógicas para darem continuidade nesse processo de alfabetização, uma vez que estão acima da idade que preconiza o PNAIC, já que as crianças que ingressam no 6º Ano do EFAF, estão em média entre a faixa etária dos dez aos onze anos. É importante que políticas públicas federais e estaduais reconheçam a necessidade de ofertar uma formação específica aos professores que ministrem aulas nos EFAF, que contribua na identificação das dificuldades dos alunos e, como resultado, que estes possam realizar a mediação no processo de ensino/aprendizagem. Para Marrega (2018, p. 20),

Nessa direção, demanda compreender que o princípio da mediação, intervenção no real, pressupõe transmissão e apropriação dos conhecimentos históricos e culturais nas relações humanas promovidas intencionalmente no ambiente da educação escolar. Importante destacar que a mediação é efetivada por meio dos signos, sendo que estes dependem da organização e intencionalidade por parte do mediador (professor).

Considerando que o signo em questão é a linguagem e que os professores regentes das turmas do 6º Ano EFAF, quando recebem esses alunos com dificuldades em ler e escrever, muitas vezes desconhecem como ocorre o desenvolvimento da escrita na criança, conforme explica Luria (2001, p.143). Sem fundamentação teórica que sustente a especificidade necessária para mediar uma alfabetização tardia, reconhecemos que estamos diante de um previsível fracasso escolar.

O problema do nosso objeto de estudo, o fracasso relacionado à alfabetização, mesmo quando identificado pela escola, as ações estão previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano de Intervenção Pedagógicas (PIP) encontrarão dificuldades para serem implementadas, se considerarmos que os personagens envolvidos nessa situação: docentes,

equipe pedagógica e gestora, não possuem domínio sobre os conceitos e significados da alfabetização e letramento e ao complexo processo de ensino-aprendizagem que envolve ensinar a criança a ler e a escrever, perpetuando a trajetória dessas crianças escolarizada, mas não alfabetizada, em continuar dentro da escola. Mas ainda existirá a dificuldade de se mediar o processo de alfabetização tardia nessas crianças, culminando em uma violência institucional.

Como existe, inicialmente, a necessidade de que a criança deva dominar a leitura e a escrita, temos como premissa que toda criança deva sair do Quinto Ano Ensino Fundamental Anos Iniciais - E.F.A.I. para o E.F.A.F., isto é, ingressar no Sexto Ano, sabendo ler e escrever, o que significa compreender e participar ativamente dentro do mundo letrado.

Segundo os documentos nacionais orientadores da Educação:

[...] a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa (BRASIL, n.p. 2018).

O Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura à criança e ao adolescente o direito à educação e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Nessa perspectiva, o governo federal criou e implantou, no ano de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), firmando um compromisso com a alfabetização e o letramento de todas as crianças até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Neste Pacto, os Estados e municípios, a partir da confirmação da adesão, reafirmam seu comprometimento e sua responsabilização com a alfabetização, o letramento e a aprendizagem de todas as crianças de sua rede escolar na idade adequada.

Em Minas Gerais, a Resolução nº 2.197 publicada no ano de 2012, é a atual legislação que regulamenta a alfabetização. No Art. 60 consta a seguinte orientação:

[...] o processo de alfabetização e o zelo com o letramento são a base de sustentação para o prosseguimento de estudos, com sucesso, as Escolas devem organizar suas atividades de modo a assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens e a articulação do Ciclo da Alfabetização com o Ciclo Complementar (BRASIL, 2012).

E, ainda, enfatiza no Art. 62, §1º que “ao final do Ciclo Complementar, todos os alunos deverão ser capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical” Brasil (2012), porém, alguns alunos saem do Quinto (5º) E.F.A.I., ingressam no E.F.A.F. no 6º Ano e percorrem as demais series do EFAF

(7º, 8º e 9º Anos), com dificuldades para ler e escrever, sendo submetidas ao fracasso escolar, quase sempre sem chances de superação durante a vida escolar.

1.1 As Políticas Públicas sobre Alfabetização

Os tempos difíceis em que estamos vivendo não se limitam à escola pública. [...] São tempos em que forças poderosas se contrapõem ao estado social, tempos que nos obrigam a repensá-lo, a indagar sobre seu lugar, sua razão de ser.

Celia Lessa Kerstenetzky, 2018.

Historicamente no Brasil, a escolarização ofertada vem esbarrando no fracasso da alfabetização, conforme destaca Soares (2018, p.23), “[...] na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e concepções de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita”. Tradicionalmente, a alfabetização no Brasil centra-se no registro sobre os altos índices de analfabetismo, no fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização, além de focalizar a avaliação dos métodos de ensino da leitura e da escrita.

De acordo com Mortatti (2006), no país, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação é destaque como uma das utopias da modernidade, sendo que a escola deveria preparar as novas gerações, um ideal do Estado Republicano, sendo assim

No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. A leitura e a escrita - que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) - tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Caracterizando-se como tecnicamente ensináveis, as práticas de leitura e escrita passaram, assim, a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados. (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

Nesse mesmo viés, Cavalcante (2015, p. 5) menciona que “[...] a história da alfabetização no Brasil concentra-se no registro sobre os altos índices de analfabetismo, no fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização, além de focalizar a avaliação dos métodos

de ensino da leitura e da escrita”. As políticas públicas sobre alfabetização não têm alcançado o resultado almejado, fato é, que muitas crianças estão inseridas no âmbito do fracasso escolar, fadadas a situações de insucesso. Salienta Mortatti (2006, p. 03) que

[...] decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, podemos observar que, desde essa época, o que hoje denominamos “fracasso escolar na alfabetização” também pode estar relacionado ao processo histórico e cultural dispensado à educação.

Em pleno século XXI, em contradição às tecnologias que presenciamos no mundo pós-moderno, ainda enfrentamos muitas dificuldades em vivenciar um ensino com qualidade e equidade e, em se tratando de Brasil, sempre que há um novo governo na esfera federal presenciamos alterações e novas diretrizes no Ministério de Educação e Cultura (MEC), o que obstaculiza ações na educação, como as presenciadas em relação aos cortes de recursos financeiros no ano de 2019. Segundo Saviani (2018a, p. 23):

A escola pública no Brasil vive de fato momentos difíceis. No entanto, todos os momentos da educação no Brasil, desde a chegada dos jesuítas em 1549, têm sido bem difíceis. Basta lembrar que os jesuítas chegaram em março de 1549, com um mandado de D. João III fixado nos Regimentos de dezembro de 1548, para atuar no ensino e na catequese dos indígenas. E numa carta de agosto de 1552 o Padre Manuel da Nóbrega, dirigente da missão jesuítica, dizia que os oficiais do reino mandavam dinheiro para a manutenção dos padres, ou seja, para alimentação e vestimentas, mas não para a construção e a manutenção dos colégios. [...] A partir desse início seria possível traçar as vicissitudes da histórica resistência de nossas elites dirigentes em manter a educação pública, destinando recurso em quantidade sempre insuficiente. Tomemos o período mais recente, que coincide com a fase de redemocratização pós-ditadura militar, abrangendo as três décadas que antecederam o golpe jurídico-midiático-parlamentar que se abateu sobre o país em 2016.

Desde então, vivenciamos nos últimos meses situações que vêm dificultando ainda mais o desenvolvimento educacional do país, com cortes consideráveis de gastos na educação e que atingiram do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, desvalorizando pesquisas científicas, projetos de pesquisa e de extensão, bolsas de estudos e, conseqüentemente, diminuíram as possibilidades de trabalhos que poderiam e que efetivamente contribuem com o desenvolvimento econômico do país e da sociedade.

Nas palavras de Barros (2018), o país é mal educado, o que pode estar relacionado aos diagnósticos da questão: fala-se do comportamento e da disciplina dos alunos, das infraestruturas físicas dos espaços escolares que estão sucateadas ou são inexistente, falam até de uma suposta doutrinação ideológica ou das inúmeras propostas de novas matérias ou

maneiras de se ensinar, mas a realidade é que parte das crianças não estão aprendendo, se aprende pouco nas escolas.

Em meio a essa instabilidade diretiva na educação brasileira, o governo de Jair Bolsonaro cria através do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, a Secretaria de Alfabetização (SEALF), que agora faz parte da nova estrutura organizacional MEC, integrando os seus órgãos específicos singulares, sendo a responsável diretamente das políticas públicas no que dizem respeito a alfabetização. A SEALF é composta por três diretorias: a Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidência (DABE), a Diretoria de Suporte Estratégico à Alfabetização (DSEA) e a Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores (DCFP).

Conforme o Art. 29 do Decreto Nº 9.665, compete a recém-criada SEALF,

I - planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e as representações sociais, a implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos;II - viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização de crianças, jovens e adultos;III - coordenar a elaboração de currículos e material para a implementação de métodos de alfabetização de comprovada eficácia;IV - elaborar e fomentar, em articulação com a Secretaria de Educação Básica, programas de formação de professores alfabetizadores;V - promover e apoiar programas e ações de incentivo à leitura e à escrita; eVI - aplicar mecanismos de avaliação das competências relacionadas à alfabetização, com base em evidências científicas. (BRASIL, 2019-a).

Essa nova política nacional de alfabetização é instituída inicialmente com o nome ‘Alfabetização Acima de Tudo’ e se apresenta no Art, 1º do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 como

[...] Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019-b).

Analisando o contexto sócio histórico no qual estamos inseridos e essa fase de transição de políticas de alfabetização, apresentamos alguns princípios do “Alfabetização Acima de Tudo” que depois de nove meses do início da sua publicação, ainda não apresenta uma efetiva implementação. Também apresentamos o programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa” - PNAIC, política pública educacional implementada durante o governo Dilma Rousseff (2011–2016), perpassou o governo Michel Temer (2016-2018) e que teve como seu principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras, até oito anos de idade, estivessem alfabetizadas.

Estudar as políticas públicas educacionais contemporâneas, e no caso específico, sobre a alfabetização, ajuda a desenvolver um olhar crítico sobre o atual contexto escolar, e nos permite perceber que a existência de uma violência institucional tem ocorrido no ambiente escolar de maneira velada, configurada no fracasso escolar, dificultando a permanência de alunos no ambiente escolar e ainda contribuindo para a perpetuação da exploração da classe dos trabalhadores e viola o direito que todo indivíduo tem de acesso a cultura produzida pela humanidade.

1.1.1 Alfabetização Acima de Tudo

Atualmente de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, a alfabetização é o ponto de convergência nos dois primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, com até 7 ou 8 anos considerando que é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que espera que o aluno esteja alfabetizado e tenha desenvolvido as habilidades de leitura e de escrita e seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Contudo, a nova política pública federal “Alfabetização Acima de Tudo” prioriza a alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2019-b) contribuindo com Plano Nacional de Educação⁷ (PNE), especificamente com a Meta 5⁸ que seria alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. De inusitado nessa nova política de alfabetização, são os conceitos apresentados de forma simplificada pelo governo federal que, no Art. 2º do Decreto nº 9.765 considera:

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;

⁷ LEI Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. OPNE é uma lei que determina quais são as metas e as políticas públicas educacionais que devem ser alcançadas pelas esferas federal, estadual e municipal. Ao todo, são 20 metas centrais, subdivididas em objetivos intermediários, cada uma com um prazo previsto, sendo que o prazo final de vigência do plano é 2024.

⁸ A meta 5 do Plano Nacional da Educação foi criada para acabar com um fenômeno conhecido como Analfabetismo Funcional: trata-se da dificuldade em alfabetizar crianças nos primeiros anos do ensino fundamental.

- III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;
- X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e
- XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino. (BRASIL, 2019-b).

Novas palavras e conceitos são introduzidos, substituindo os pré-existentes, exemplificada pelo o que podemos considerar desde então que o sinônimo para o letramento, será a palavra literacia que é “[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva”. (BRASIL, 2019-b).

Temos um indicativo que as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização começarão no Ensino Infantil, pois temos agora a definição de literacia emergente em que consiste no conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidas antes da alfabetização. A escolarização deixa de ser restrita ao ambiente escolar e encontra novos espaços na literacia familiar, que é conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores e a regulamentação da educação não formal por meio da designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino. (BRASIL, 2019-b).

De acordo com Brasil (2019-b), compete ao MEC a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes desta Política Nacional de Alfabetização, porém isso é contraditório, visto que, quem executa as ações de ensino são os estados e municípios e não o MEC.

Neste mesmo decreto apresenta outros conceitos com a impressão de que o método “oficial” de alfabetização que será o “fônico” e desconsidera o que afirma Soares (206, p. 352),

[...] **método** é *caminho*, [...], em direção à *criança alfabetizada*, e se para trilhar um *caminho*, é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores (as) dependem do conhecimento dos *caminhos* da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – é o que se denominou **alfabetizar com método**: alfabetizar

conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização**. (Grifos do autor).

A nova metodologia para a alfabetização não encontra apoio em parte da comunidade acadêmica, pois alguns a consideram ultrapassada e outros afirmam que essa questão dos métodos, deve ser amplamente debatida antes de termos um único método para a alfabetização no Brasil.

Mais que uma política governamental que defina como deve ser feito, é necessário que os mediadores nesse processo de alfabetização de uma criança compreendam como isso ocorre e o que fazer quando isso não acontece e como enfrentar os casos de fracassos escolares, vivenciados no cotidiano escolar. Porém, depois de meses da publicação no Diário Oficial da União do decreto que Institui a Política Nacional de Alfabetização do atual governo federal e diante de propagandas oficiais em vários veículos de informações, não encontramos material disponibilizado no site oficial do MEC e/ou SEALF e/ou documento orientador disponível.

Em troca de ministros da educação, em um curto espaço de tempo do governo Bolsonaro, tivemos o Ministro Ricardo Vélez Rodríguez, com três meses na pasta e, atualmente, o Abraham Weintraub, que apresenta dificuldades em compreender a complexidade que envolve as políticas públicas, órgãos e setores gerenciais da educação no país e a alfabetização. Surgiram polêmicas quanto ao método de alfabetização, de ideologia exacerbada ao afirmar que os próximos livros didáticos passariam por uma revisão na maneira que a história apresenta determinados temas como gênero, ditadura brasileira e o golpe de 1964, assim como o de solicitar que os alunos fossem filmados cantando o Hino Nacional e tais filmagens enviadas ao MEC. O atual ministro da educação, Weintraub, recorreu ao contingenciamento de recursos financeiros como meio de retaliação às IES, apontando culpados para o fracasso escolar em gestões anteriores e à ideologia. Sem, contudo, apresentar ações implementadas nessa gestão que favoreça a alfabetização dos alunos.

1.1.2 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O Governo Federal criou, em 2012, para garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade, o seguinte programa educacional:

O PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados

e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta cinco do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (BRASIL, 2017-a, p. 03).

O PNAIC oferecia formação continuada apenas aos docentes que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais e afirmava que “[...] a responsabilidade pela alfabetização das crianças precisa ser acolhida por docentes, gestores e instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa” (BRASIL, 2017-a, p.03). Para isso, é preciso considerar a complexidade que a linguagem escrita possui para ser apropriada por todos os alunos apenas nesse ciclo e/ou etapa da escolarização; não se pode afirmar que todos os alunos estarão alfabetizados ao concluir o E.F.A.I., menciona o PNAIC de “[...] promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução da alfabetização e do letramento dos estudantes [...]” (BRASIL, 2017-a, p. 08). No entanto, a realidade escolar continua desvalorizada, não se apresenta como *locus* privilegiado para o desenvolvimento cognitivo mediado pela interação social e o meio.

Se alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, era um compromisso assumido de forma solidária pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, em forma de lei, que garantia a todas as crianças esse direito e afirmava a obrigatoriedade em atingir essa meta 05, regulamentada no PNE, porém, este programa não conseguiu atingir os seus objetivos, já que crianças são introduzidas na próxima etapa do E.F.A.F. com problemas relacionado à leitura e à escrita.

Quando dessa proposta o governo, Brasil (2017-a) assumiu ter ciência da existência de alunos não alfabetizados entre os alunos que estão entre o 6º e 9º anos do E.F.A.F., ele criou e implantou o Programa Novo Mais Educação⁹, que foi apresentado no Documento Orientador do PNAIC 2017, porém:

O material destinado à formação dos articuladores e mediadores de aprendizagem do programa Novo Mais Educação tem como principal objetivo apoiá-los na organização e encaminhamento de intervenções com os alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental participantes, na carga horária complementar. (BRASIL, 2017-a, p.07).

⁹ Em 2016 foi criado O Programa Novo Mais Educação, pela Portaria MEC nº 1.144/2016e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, como uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola (BRASIL, 2016-b).

Este programa foi formalizado apenas para os professores e alunos que estavam vinculados ao Projeto Tempo Integral¹⁰. Este material pedagógico de formação ficava restrito aos professores do Tempo Integral, sendo que os demais professores do ensino regular ficavam excluídos e ao mesmo tempo estavam diretamente com esses alunos com dificuldades de aprendizagem, isso é um empecilho para uma educação igualitária, além de ter o viés centrado em um foco do problema, o tempo de permanência do estudante na escola.

Para participar do programa supracitado, possuía como público alvo os alunos de baixa renda e aqueles com dificuldades de aprendizagem. O responsável pela criança deveria assinar um termo de adesão para a mesma permanecer na escola no contra turno, mas alguns responsáveis não assinavam tal termo e várias crianças que eram matriculadas no programa, no decorrer do ano, iam abandonando a oportunidade ofertada e desistiam de frequentar as aulas, alegando cansaço, desinteresse e desmotivação, conforme relatos dos próprios alunos aos respectivos professores do ensino regular.

É notável que hoje nos deparamos com o “[...] fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas” [...] (SOARES, 2004, p. 09) e que existe a necessidade de estudar e analisar as atuais políticas públicas referentes à alfabetização no Brasil e da urgente criação e implementação de políticas educacionais que possam efetivamente minimizar essa situação junto às crianças que não foram alfabetizadas na idade certa.

O PNAIC tinha como meta garantir que todas as crianças brasileiras, até oito anos de idade, estivessem alfabetizadas, porém, dados oficiais apresentados no SIMAVE, pelo IDEB e pela PISA comprovam que nessas avaliações o desempenho dos alunos diminui no decorrer do Ensino Fundamental, mesmo sendo avaliados nas mesmas competências quanto a leitura e interpretação de texto. Revela-se assim que alunos aos 10, 11 e 12 anos, ainda possuem dificuldade em ler e escrever e, em alguns casos, ainda não estão alfabetizados, dados que são comprovados na análise dos dados coletados durante a pesquisa para a produção desse trabalho.

São inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, seja na estrutura física como material escolar e didático pedagógico que diariamente obstaculizam a mediação da aprendizagem das crianças, e de forma especial, àquelas que são inseridas nos

¹⁰O termo Educação em Tempo Integral ou Escola de Tempo Integral diz respeito àquelas escolas e secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar. A maioria das unidades de ensino que adota esse modelo geralmente implementam a extensão do tempo em turno e contra turno escolar – durante metade de um dia letivo, os estudantes estudam as disciplinas do currículo básico, como português e matemática, e o outro período é utilizado para aulas ligadas às artes ou esporte. (BRASIL, 2016-c).

anos Finais do Ensino fundamental (6º ano), sem adquirir as competências e habilidades referentes à leitura e a escrita, sendo consideradas não alfabetizadas ou semialfabetizadas.

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a linha de pesquisa Currículo, Formação Docente e Diversidade, possibilitou a oportunidade de estudar para melhor compreender o fracasso escolar com reflexões sobre a violação ao direito de aprender de crianças que não foram alfabetizadas na Idade Certa, proposta do PNAIC.

As informações e leituras bibliográficas contribuíram para nortear o trabalho com os dados coletados junto a uma escola da rede pública de educação da região do Triângulo Mineiro, que oferece o Ensino Fundamental Anos Finais tendo como objeto de estudo o contexto escolar de crianças com dificuldades de ler e escrever e as dificuldades dos professores em mediar a aprendizagem. Diante de tal situação, também é feita uma discussão sobre questões relacionadas a repetência, evasão, abandono escolar, indisciplina e violência.

Como alunos que não chegam alfabetizados no E.F.A.F. e ainda se encontram em processo de alfabetização, evidenciamos que a aquisição da escrita e leitura ainda não foi adquirida por esses alunos, exemplificando o fracasso escolar.

Em um breve levantamento de dissertações e teses na *web site* da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br/>) e de artigos no Scielo (www.scielo.org), demarcando o período de 2017 a 2018, utilizando as palavras chaves PNAIC encontramos:

Tabela 03: Levantamento de produções acadêmicas dissertações, teses e artigos

PALAVRA-CHAVE	ARTIGOS		DISSERTAÇÕES		TESES	
	Total SCIELO	Total Selecionado	Total CAPES	Total Selecionado	Total CAPES	Total Selecionado
PNAIC	06	-	59	-	09	-

Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2018

Foram encontrados seis artigos, 59 dissertações e nove teses que abordam o PNAIC, mas nenhuma das produções contempla o mesmo objeto de estudo desta pesquisa: crianças que não chegam alfabetizadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e a dificuldades dos professores mediar a aprendizagem dos alunos.

1.2. Princípios Políticos na Educação Mineira referentes à Alfabetização

Evidenciamos durante a implementação do PNAIC, mesmo com muitos avanços, que alguns alunos não foram alfabetizados e configura-se nesses casos a ocorrência de fracasso escolar. Se, após o encerramento no 5º Ano do E.F.A.I. onde estão os Ciclos de Alfabetização e Complementar essas crianças são introduzidas no 6º Ano do E.F.A.F., ou seja, nos Ciclos Intermediários e da Consolidação no ensino ofertado nas escolas públicas mineiras¹¹, elas se deparam com múltiplos professores¹² conforme o currículo proposto., os quais, na sua maioria, não possuem experiência para contribuir com a alfabetização tardia desses alunos.

A escola e os professores assumem mais uma responsabilidade junto aos seus alunos, pois, “[...] realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso” (BRASIL, 2018) evitando o fracasso escolar.

O PNAIC visava uma formação continuada e fornecia materiais didáticos e pedagógicos apenas aos professores alfabetizadores, entretanto não foi levantada a hipótese de que algumas crianças ainda não estariam alfabetizadas ao serem introduzidas no próximo ciclo e que os seus novos professores não teriam condições de dar sequência na alfabetização e ainda dar conta do processo de ensino-aprendizado propostos pelo currículo escolar da disciplina que ministra. Não se considerou o fracasso escolar, mesmo ele estando evidenciado dentro das salas de aulas.

É que, diante dos precários resultados que vêm sendo obtidos, entre nós, na aprendizagem inicial da língua escrita, com sérios reflexos ao longo de todo o ensino fundamental, parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que têm predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo a necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, [...] (SOARES, 2004, p. 15).

Outro aspecto refere-se ao delicado período em que ocorre a passagem dos alunos dos ciclos dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, e que também coincide com a troca da Rede Municipal de Ensino pela Rede Estadual, sendo desta, a responsabilidade em

¹¹ O Ensino Fundamental, com duração de nove anos, estrutura-se em 4 (quatro) ciclos de escolaridade, considerados como blocos pedagógicos sequenciais: I – Ciclo da Alfabetização, com duração de 3 (três anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano; II – Ciclo Complementar, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 4º e 5º ano; III – Ciclo Intermediário, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 6º e 7º ano; IV – Ciclo da Consolidação, com duração de 2 (dois) anos de escolaridade, 8º e 9º ano (MINAS GERAIS, 2012).

¹² Docentes licenciados nas várias disciplinas ou áreas do conhecimento, seja mediante licenciatura plena (vários atos normativos do CNE), seja mediante Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (Resolução CNE/CP nº 2/97, de 26/6/97).

assumir as crianças que ingressam no 6º do Ensino Fundamental Anos Finais. O Governo de Minas Gerais (2012) menciona, nesse período, que as crianças recebam uma atenção especial da nova escola, em face das demandas diversificadas exigidas dos alunos, pelos diferentes professores e, contrapondo a unidocência dos anos iniciais e menciona que:

A escola deverá ainda articular com a Rede Municipal de Ensino, para evitar obstáculos de acesso aos ciclos dos anos finais do Ensino Fundamental dos alunos que se transfiram de uma rede para outra, para completar esta etapa da Educação Básica. (MINAS GERAIS, 2012, p. 13).

Reconhecido o direito político, garantido pela Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de Minas Gerais (2012), “[...] da busca de equidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre alunos que apresentam diferentes necessidades”, e diante disso temos a necessidade de continuar o processo de alfabetização que para que esses alunos possam “[...] ler, de maneira autônoma, textos de diferentes gêneros, construindo a compreensão global do texto [...]” e de “[...] produzir textos orais e escritos, com coesão e correção ortográfica e gramatical [...]” (Minas Gerais, 2012).

No E.F.A.F., dentro do quadro de servidores das escolas públicas que ingressam no cargo e possuem como exigência a graduação em Pedagogia, estão os especialistas em Educação Básica, que compõem as categorias de Supervisor ou Orientador Escolar¹³ e o Professor para Ensino do Uso da Biblioteca/Mediador de Leitura¹⁴. Esses profissionais da educação são os que mais poderiam contribuir significativamente num trabalho de alfabetização tardia com os alunos, porém, o excesso de atividades não permite que os mesmos disponham de tempo suficiente para obterem sucesso. Ainda assim é proposto que

As formas e procedimentos utilizados pela Escola para diagnosticar, acompanhar e intervir, pedagogicamente, no processo de aprendizagem dos alunos, devem expressar, com clareza, o que é esperado do educando em relação à sua aprendizagem e ao que foi realizado pela Escola, devendo ser registrado para subsidiar as decisões e informações sobre sua vida escolar. (MINAS GERAIS, 2012, p. 15).

¹³ Especialistas da Educação Básica (EEB), Supervisores e Orientadores Escolares, devem possuir diploma devidamente registrado de curso legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Pedagógica ou Orientação Educacional, expedido por instituição de ensino superior credenciada. (MINAS GERIAS, 2014).

¹⁴ Professor de Educação Básica, ou seja, Professor para Ensino do Uso da Biblioteca/Mediador de Leitura, deve possuir diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, expedido por instituição de ensino superior credenciada. (MINAS GERIAS, 2014).

O supervisor/orientador e o professor para ensino do uso biblioteca/mediador de leitura desempenham várias funções dentro da escola e ficam limitados à sua atuação junto aos alunos com dificuldades relacionadas à alfabetização e ao letramento, como também possuem pouco tempo para auxiliarem os professores que possuem pouca formação, nenhuma formação específica ou mesmo dificuldades para intervir nos déficits de alfabetização dos alunos, mesmo embasando suas ações no seguinte documento onde é afirmado que:

As escolas e os professores, com apoio das famílias e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pelo e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis [...] (MINAS GERAIS, 2012, p. 17).

Esses ‘recursos disponíveis’ ficam à mercê da criatividade dos profissionais de cada escola, uma vez que há pouco ou nenhum recurso material a disposição dos professores relacionado à alfabetização/letramento nas escolas que ofertam E.F.A.F. Por outro lado, na intenção de realizar o que é proposto no Plano de Intervenção Pedagógico Mineiro (PIP), os profissionais da educação do E.F.A.F. recorrem às atividades pedagógicas que pesquisam e encontram na *internet* ou em livros didáticos específicos para alfabetização adquiridos por doações das E.F.A.I., quando esses perderam a validade. Os professores regentes de turmas do 6º Ano do E.F.A.F. que tentam realizar o PIP e, assim, contribuem na alfabetização tardia do aluno, sentem-se sobrecarregados, mais uma vez que, assumindo responsabilidades, o tempo do professor fica direcionado em buscas de materiais e recursos didáticos pedagógicos para ofertar ao aluno com dificuldade de ler, escrever e interpretar textos diversos.

Ao utilizar como slogan a frase de impacto do PNAIC, “todas as crianças alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017-a, p. 07), a campanha publicitária/política responsabilizou somente os docentes pelo sucesso e o fracasso na alfabetização dos alunos. Ao desconsiderar que a aquisição da linguagem escrita é complexa e que não é possível afirmar que todos os alunos terão a mesma data para sua conclusão do Ciclo de Alfabetização, e que aqueles alunos que não conseguirem atingir a meta e, ainda assim, ingressarem no 6º Ano E.F.A.F., sem adquirir as competências e habilidades que lhes deem condições de escrever e ler o que lhes serão propostos, temos a impressão que é desconsiderada a possibilidade de fracasso durante a execução desse programa e a certeza de que todas as crianças possuem o mesmo desenvolvimento cognitivo e as mesmas condições socioculturais de aprender.

A Alfabetização na Idade Certa e o seu fracasso são vivenciados por inúmeros atores em uma triste história da qual ninguém quer ser o autor e/ou personagem principal, o assunto é silenciado, considerando os alunos que ingressam no 6º Ano do E.F.A.F. e ainda não foram alfabetizadas, presenciamos a trajetória silenciosa de uma violação ao direito de aprender dessas crianças e mais uma vez ocorre a atribuição de culpa à figura do professor, nesse caso, os professores regulares de todas as disciplinas da grade curricular desse aluno, cabendo só a ele a responsabilidade em mediar todo esse processo de aprendizagem e de realizar “milagres pedagógicos”, “armados” quase que exclusivamente, a instrumentos arcaicos como giz e quadro negro, além de sua boa vontade frente a uma desvalorização profissional.

E, depois de um longo e difícil caminhar dentro da escola, quando esse aluno que ainda não está alfabetizado ou apresenta dificuldades em ler, escrever e interpretar é finalmente identificado e diagnosticado pela escola, cabe aos seus respectivos professores (sem formação em alfabetização) a responsabilidade de intervir e consolidar as competências e habilidades não adquiridas no ciclo anterior, segundo “Os estudos previstos no Plano de Intervenção Pedagógica devem ser desenvolvidos, obrigatoriamente, pelo(s) professor(es) do(s) Componente(s) Curricular(es) do ano letivo imediato ao da ocorrência da progressão parcial. (MINAS GERAIS, 2012, Art.75 §3º).

O professor muitas vezes não se reconhece, junto aos alunos, como sujeito e agente nesse processo de violência institucional, uma vez que esses docentes são violados quanto ao exercício docente, por não terem a sua disposição recursos pedagógicos, monitores e materiais para auxiliar nas atividades de intervenção dessas crianças.

Ignorar a existência dessas crianças com dificuldades quanto a leitura e a escrita no ambiente escolar, ou tratá-las como um problema ‘apenas’ dos atuais professores da série escolar, é desconhecer a educação e o papel que essa possa influenciar na vida e nos destinos da criança. Ao professor da escola pública, em Minas Gerais, são solicitadas ações que estão contempladas no PPP e no PIP com “[...] o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar”. (MINAS GERAIS, 2012, p. 02).

Estes documentos buscam nortear as atividades que são realizadas para recuperar o aluno, mas os docentes enfrentam dificuldades ao colocar em prática o que está escrito nesses documentos, considerando que não é fornecida nenhuma formação continuada ao docente e que o qualifique para intervir nas dificuldades evidenciadas pelos alunos referentes a alfabetização.

1.2.1 Plano de Intervenção Pedagógico Mineiro (PIP)

De acordo com Barros (2018, p. 258) o PIP teve como uma de suas idealizadoras, a professora Maria das Graças Pedrosa Bittencourt que, ao assumir a Superintendência de Desenvolvimento Infantil em 2006 (último ano do primeiro mandato de Aécio Neves), se deparou com o fato de apenas 48% das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual sabiam ler e escrever. O que culminou com a criação e implantação de um plano piloto com oficinas pedagógicas e acompanhamento dos professores e esse percentual saltou para 63% em um ano e, em 2013, as crianças com até oito anos de idade, contempladas pelo projeto atingiram o percentual de 93% dos estudantes como nível adequado de alfabetização.

Entretanto, segundo Barros (2018, p. 260) em 2014, ano eleitoral, o PIP perde sua estrutura inicial e com a troca de governo estadual em 2015, as atividades e a metodologia adotada de formação continuada dos profissionais da educação sofreram alterações e tiveram os investimentos reduzidos, alterando a realização de visitas e as atividades pelas oficinas pedagógicas nas escolas. E, ainda em 2015, os resultados no IDEB tiveram queda de 4,7 para 4,5 na rede estadual, e em 2017 as atividades pedagógicas que norteavam o PIP foram encerradas. “Assim, políticas educacionais reconhecidas bem-sucedidas foram enterradas sem a menor cerimônia. Pura picuinha política”. (BARROS, 2018, p. 262).

A formação continuada de professores na educação mineira deixou de ser ofertada deixando carente de formação e de materiais pedagógicos que norteavam as atividades previstas no PIP e que estavam regulamentadas pela Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, que dispunha sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, preconizadas no Art. 05:

[...] parte integrante do Projeto Político-Pedagógico o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado, anualmente, pela Equipe Pedagógica da Escola, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar. (MINAS GERAIS, 2012, p. 2).

Os profissionais das escolas pública mineira se viram tolhidos quanto ao cumprimento da resolução de 2012, por deixar de existir uma rede de apoio pedagógico estadual e regional, conforme estabelecia o Art. 6º da Resolução de que:

Os profissionais da Escola devem reunir-se, periodicamente, conforme cronograma estabelecido pela Equipe Gestora, para estudos, avaliação coletiva das ações desenvolvidas e redimensionamento do processo pedagógico, conforme o previsto no Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). (MINAS GERAIS, 2012, p. 2).

Para elaboração do PIP, cada escola deveria utilizar os dados disponibilizados pelos seguintes programas:

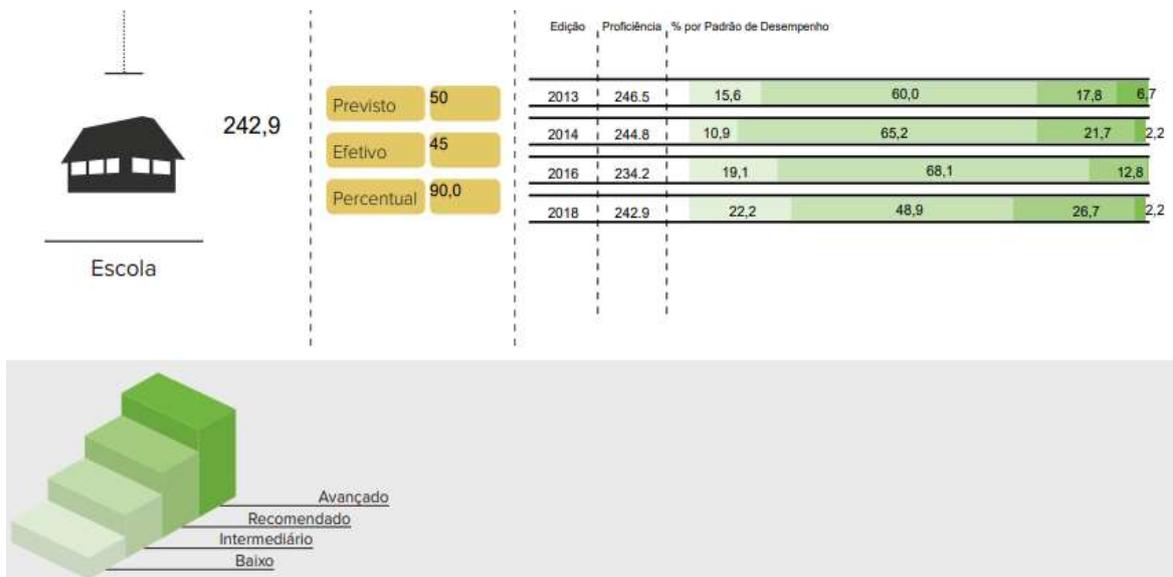
[...] a análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela Escola e os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE-, constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB -, pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA - e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE - devem ser considerados para elaboração, anualmente, pela Escola, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). (MINAS GERAIS, 2012, p. 20).

A Escola Estadual onde foi realizada a pesquisa disponibilizou seu PPP 2017/2018, informou de que o mesmo é reavaliado bienalmente a fim de atender às necessidades dos alunos, e ainda, de que anualmente a equipe pedagógica regional auxilia quanto a reelaboração do PPP, de forma a atender às demandas da Escola e dos alunos. O PPP da escola contempla as legislações Federal e Estadual vigentes, além de manter os registros das atividades que foram elaboradas pelo PIP anual.

Comparando os dados avaliativos da Escola Estadual pesquisada, na figura 01 (recorte do Anexo B da presente dissertação) percebe-se que de 2013 para 2014 diminuiu o valor da sua Proficiência em Língua Portuguesa de 246,5 para 244,8 e em 2016 para 242,9, ou seja, perdeu pontos na proficiência. O que leva a questionar se a diminuição dos investimentos pelo governo de Minas Gerais afetou tal desempenho, porém ao analisarmos o último resultado, de 2018, período que coincide com a reavaliação do PPP da escola e com o trabalho pedagógico realizados juntos aos professores, e estes juntos aos alunos, percebemos o aumento de 8,7 pontos na proficiência em língua portuguesa.

Também deve ser levado em consideração e analisar que o número de alunos previstos para a realização da prova era de 50, mas 45 estavam presentes, o que dá um percentual de 10% de alunos que não participaram da avaliação do SIMAVE/PROEB. Nos 90% de alunos presentes, analisamos o % por padrão de desempenho em que 22,2% dos alunos estão no Nível Baixo, 48,9 % no Nível Intermediário, 26,7% no Nível Recomendado e 2,2% no Nível Avançado.

Figura 01: Desempenho do PROEB da escola lócus da pesquisa



FONTE: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>

Analisando ainda a Figura 01, observa-se que a Média Estadual de Proficiência em Língua Portuguesa foi de 251,9; a Média da Regional foi de 253,2. Entretanto, mesmo a escola estando abaixo desses dois níveis, ressalta-se o fato de sua elevação nesses últimos dois anos, mérito do trabalho pedagógico realizado pelos docentes e supervisoras, que realizaram as atividades do PIP com êxito, mesmo sem a rede de apoio inicial de quando o mesmo foi elaborado.

1.2.2 Projeto Político Pedagógico (PPP) Municipal

Para coleta de dados, solicitei em janeiro de 2018, na Secretaria de Educação e Cultura (SMEC) do município, onde foi realizada a pesquisa, uma cópia do Plano de Ensino Municipal e foi justificado que a equipe pedagógica havia assumido a SMEC em outubro de 2017 e que este documento ainda estava sendo elaborado, visto que não existia uma cópia deixada pela gestão municipal anterior, entretanto, foi disponibilizada a cópia de apenas um PPP de uma escola municipal¹⁵.

¹⁵ A rede Municipal de Educação Básica onde foi realizada a pesquisa, atualmente possui: 03 unidades Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) para crianças de 0 a 5 anos e 08 unidades de Ensino que ofertam Fundamental Anos Iniciais para crianças de 6 a 10 anos, onde apenas 02 escolas públicas municipais ofertam os E.F.A.F. para jovens de 11 a 14 anos (Informações fornecidas por uma servidora do SMEC).

Nesse PPP foi analisado o norteamento do trabalho pedagógico na escola referente à alfabetização das crianças que estavam no 5º Ano do EFAI e que no próximo ano letivo seriam inseridas no 6º Ano EFAF, possivelmente em uma das duas escolas municipais ou em uma das quatro Escolas Estaduais que oferecem esse ensino.

Ao analisar o PPP da Escola Municipal, identificamos que ele teve sua elaboração embasada nas seguintes legislações:

- LDB- Leis de Diretrizes e Base Nacional;
- PDME - Plano Decenal Municipal de Educação;
- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 DOU de 15/12/2010 (nº 239, Seção 1, pág. 34) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e revoga a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998;
- Resolução CEE nº 460, de 12 de dezembro de 2013 que consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Também está afirmado no PPP da Escola Municipal disponibilizado pelo SMEC, que o Ensino Fundamental, etapa de escolarização obrigatória, deve comprometer-se com uma educação com qualidade social e garantir ao educando: o desenvolvimento da capacidade de aprender, com pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

No referido PPP não cita documentos específicos que regulamente a alfabetização e também não traz nenhuma referência metodológica ou um aporte teórico embasando o processo de mediação na alfabetização de suas crianças, conseqüentemente, constatamos que nessa escola municipal em seu PPP não contempla a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica como meio teórico metodológico para a intervenção pedagógica no processo de alfabetização das crianças.

1.3 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica na/da Alfabetização

A história da escrita começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. (LURIA, 2001, p.143).

Os profissionais da educação devem ter a clareza da função social da escola na formação dos indivíduos e da importância da sua profissão para a sociedade em que está inserido. Reconheço que meu trabalho, até então, era alienado e reproduzia experiências que tinha vivenciado quando aluno ou cópia de algum profissional que havia obtido sucesso em seu trabalho docente. Tinha dificuldades quanto à imersão dos estudos no mundo acadêmico da pós-graduação, da pesquisa, e da teoria que contempla o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a memória, a atenção, a abstração, a fala e o pensamento teórico que, no processo de apropriação da cultura pela criança, ocorre pela mediação e interação social no uso de signos (VIGOTSKI, 1999).

Os pressupostos que serão utilizados na análise dos dados recebem contribuições da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1995, 2005 e 2006) e Leontiev (1978) e da Pedagogia Histórico-Crítica de Duarte (2013) e Saviani (2003), na Alfabetização, de Martins (2011), Marsiglia (2011) e Dangió (2018).

Uma vez estabelecido que o ensino de ciências não pode prescindir da PHC (pedagogia histórico-crítica) e da fundamentação marxista, se é desejado um ensino comprometido com o avanço social, meu objetivo é estabelecer a visão de ciências que melhor coadune ao pensamento pedagógico como referencial deste trabalho. (SANTOS, 2005, p. 4).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o educador deve ter como premissa a educação escolar e a transmissão da cultura historicamente sistematizada como condição de humanização dos indivíduos. Isto requer do professor a compreensão de uma concepção histórico-cultural do homem e da sociedade e na humanização por meio da educação escolar, um produto histórico-social essencial para o desenvolvimento do aluno, ou seja, ter o olhar para a aprendizagem como processo de apropriação da experiência produzida pela humanidade de maneira intencional para que ocorra a humanização. Nas palavras de Martins e Marsiglia (2015, p.73):

Conforme explicitado por nós, a alfabetização compreende de um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto de histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se necessariamente, na prática social. Se isso confere, quando a escrita deixa de ser compreendida como uma unidade de sentido nas práticas sociais, quando se aliena daquilo que lhe confere fundamento, tal fato resulta do fracasso no processo de transmissão, portanto, não há alfabetização.

Martins e Marsiglia (2015), afirmam que não devemos considerar que não há alguém “meio alfabetizado”, tomando como referência os pressupostos vigotskyanos, onde um aluno alfabetizado, conforme a proposição vigotskyana, é aquele que se apropriou da linguagem.

Por outro lado, não ocorrendo uma mediação consciente para a alteração do psiquismo da criança, não temos o desenvolvimento psicológico impulsionado e nem a apropriação do conhecimento, situação na qual o direito da criança de aprender é violado. Desta forma, queremos dizer que, mesmo diante de legislações e políticas públicas que buscam garantir a educação como direito de todos e o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a vida em sociedade, há determinações internas da escola que dificultam o processo de aprendizagem.

É preciso transmitir às novas gerações aquilo que os seres humanos já desenvolveram e conquistaram ao longo da história humana, por meio do trabalho. Essa transferência não se dá de maneira natural, nem tão somente mecânica, e para apropriar-se da cultura é preciso desenvolver maximamente as funções psicológicas superiores que possibilitem aos indivíduos utilizar o patrimônio humano-genérico exitosamente fazendo das apropriações mediações entre os sujeitos e a realidade. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.30).

O ensino que garanta aprendizagens e desenvolvimento humano dos alunos é a razão da sua existência, pois a escola tem como objetivo, proposto pela Constituição Federal (1988), que “[...] o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Com efeito, a permanência do aluno num ambiente educacional escolar pressupõe contribuir com o desenvolvimento da pessoa humana, adquirindo discernimento e sabedoria.

Neste sentido, busca-se um homem educado, com discernimento e sabedoria para distinguir o que é bom para si e para as demais pessoas, tornando a educação um meio humanizador que forma e transforma o ser humano e, como resultado, este transforma a realidade circundante e a sociedade. Entretanto, alguns alunos, “[...] à medida que aumentam os anos de escolarização, ao invés de diminuir as dificuldades, elas ficam cada vez maiores, porque se acumulam as inadequações de apropriações da leitura e da escrita” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.75), o que conseqüentemente produz indivíduos alienados com dificuldade de interpretar textos e informações no decorrer da sua existência.

Para compreender os pressupostos da Psicologia histórico-cultural, o materialismo histórico dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, as leituras e estudos, possibilitam compreender que a educação age como mediação no interior da prática social global, em que, a prática social é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática

educativa, conforme é proposto por Saviani (2003). A educação que consegue libertar o indivíduo da ignorância e possibilitar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade e, por conseguinte, essa mesma educação deve levar o aluno a perceber-se como cidadão de direitos e potencialidades.

No Brasil, a educação sempre esteve distante desses pressupostos e, ao buscarmos a história da educação, perceberemos que, desde a monarquia, o ensino público passa por várias políticas e/ou programas educacionais, mas que efetivamente não funcionaram a contento, pois mesmo que possuíam uma fundamentação teórica, está não era disponibilizada para estudos formativos para todos os docentes.

O ler, o escrever e o compreender o que está escrito, ser alfabetizado e letrado, têm sido objeto de estudos nos trabalhos acadêmicos de conclusão de cursos, artigos científicos, dissertações e teses, conforme o levantamento feito para a produção da **Tabela 04**, demarcando o período de 2017 a 2018, utilizando as palavras-chave: “Alfabetização” e “Letramento”.

Tabela 04: Levantamento de produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento

PALAVRA-CHAVE	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES
	Total SCIELO	Total CAPES	Total CAPES
Alfabetização	131-	582	168
Letramento	72	478	193

Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/> e www.scielo.org. Mapeamento realizado em jan./2020.

Dentro de uma perspectiva neoliberal, a Organização das Nações Unidas (ONU) e para as Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a educação, a alfabetização, a leitura e a escrita são temas prementes, que figuram em seus relatórios como um compromisso da comunidade internacional.

A educação é um direito humano fundamental e central na missão da UNESCO. Previsto em vários instrumentos jurídicos internacionais, desde a Declaração dos Direitos do Homem (1948), o compromisso da comunidade internacional em garantir a realização desse direito foi renovado e ampliado pela Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), adotados pela comunidade internacional em 2015. (NOLETO, 2018, p. 6).

Consequente, as famílias depositam na educação e na formação escolar a esperança de um futuro melhor para seus filhos. A ONU (2017, p. 4), a exemplo, apresenta os benefícios da educação para os indivíduos e para a sociedade.

A recompensa desses esforços é uma educação que ajuda o crescimento e o desenvolvimento. Se for realizada com qualidade, a educação cura toda uma série de males da sociedade. Para os indivíduos, promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. Para as sociedades, impulsiona o crescimento econômico de longo prazo, incentiva a inovação, reforça as instituições e promove a coesão social. Porém, como mostram as evidências crescentes, são as habilidades adquiridas por meio da educação e não apenas o tempo despendido na escola que conduzem o crescimento e proporcionam aos indivíduos os recursos para o trabalho e para a vida. (ONU, 2017, p. 4).

Nessa visão neoliberal, a educação se apresenta como um meio de proporcionar o crescimento econômico por meio do trabalho e de cura dos males da sociedade. Todavia, a educação sozinha não resolve todos os problemas sociais, porém o conhecimento contribui para tirar o ser humano do estado de alienação, permitindo que ele pense. Pois a escola constitui um espaço de aprendizagem, mas nem todos são beneficiados da mesma maneira com os conteúdos científicos e sociais, de ampliação das relações interpessoais e culturais, que contribuem para a humanização sob influências históricas e culturais. A socialização dos produtos do trabalho escolar contribui para que o indivíduo desenvolva a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, facilitando a decodificação abstrata da realidade concreta. (MARTINS, 2013-b).

Em um período em que a função social do professor e sua atuação profissional vêm sendo cerceadas e, constantemente, questionadas, conforme destaca Martins (2013, p.117), “[...] é compreensível que profissionais da educação formal se debatam entre incertezas no que tange à função da escola e do papel do professor, carentes de parâmetros objetivos pelos quais orientam seu trabalho”, esse profissional não entra pronto no mercado de trabalho, é necessário continuar estudando, pois, sem conhecimento, diminui a possibilidade de questionar as políticas públicas a que estão inseridos.

Nas últimas décadas a psicologia histórico-cultural vem ganhando significativa expressão no campo educacional, haja vista suas inúmeras contribuições potenciais para a requalificação da prática pedagógica, especialmente, pelo tratamento que dispensa à relação entre o ensino, sobretudo de conceitos científicos, e o desenvolvimento do psiquismo humano. Não obstante, há que se reconhecê-la como uma teoria psicológica e não como uma teoria pedagógica, de sorte que sua transposição para o campo da educação escolar exija articulações com preceitos pedagógicos coerentes com os princípios que veicula. (MARTINS, 2016, p. 41).

A Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica lançam luz a uma prática pedagógica comprometida com o máximo desenvolvimento dos envolvidos e a requalificação da prática pedagógica conforme afirma Martins (2016). Vygotsky, Leontiev e Luria “[...] consideram que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas propriedades não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas, da própria formação cultural dos indivíduos”. (MARTINS, 2016, p. 54). Daí a importância das contribuições desses autores a este trabalho e à educação.

2. ESCOLA E VIOLENCIA: SILENCIAMENTO E VIOLAÇÃO AO DIREITO DE APRENDER

A educação é um direito de todos, sendo assim, ser alfabetizado e ter as habilidades e competências necessárias para desenvolver a escrita e a leitura desenvolvidas, é também um direito universal e precisamos encontrar meios na escola e na educação para que a transmissão de cultura ocorra com menos fragmentação de conhecimentos para maior desenvolvimento do ser humano e, por conseguinte, da sociedade onde estamos inseridos, considerando os pressupostos histórico-culturais.

A cultura produzida em milênios pela humanidade não se tornou universal no sentido do acesso, e ao negar aos nossos semelhantes à aprendizagem, a apropriação dos níveis mais elevados de cultura, impedimos também o seu desenvolvimento humanizador e testemunhamos uma violência institucional. E crianças escolarizadas, porém não alfabetizadas tem direitos violados, tais como: ao princípio da igualdade. Portanto, uma violação de direitos camuflados no silenciamento que ocorre no dia a dia escolar. Esses procedimentos geram resultados quanto ao impedimento de que todos sejam alfabetizados na idade certa.

Refletir sobre as responsabilidades que as instâncias possuem dentro do sistema educacional, relacionado à aquisição da linguagem e conseqüentemente quanto a alfabetização, demanda um esforço conjunto, envolvendo as esferas federal, estaduais e municipais, com políticas governamentais e públicas, envolvendo as três esferas do poder, Executivo, Legislativo e Judiciário.

As pesquisas sobre o “fracasso escolar” têm a sua história e Angelucci; Kalmus; Paparelli; Patto (2004) realizaram um estudo introdutório do estado da arte da pesquisa sobre o tema na rede pública de ensino fundamental. Apontam que as pesquisas apresentam vertentes que compreendem o fracasso escolar de diversas formas como: problema essencialmente psíquico; problema meramente técnico; questão institucional; questão fundamentalmente política. Mencionam a existência de continuidades e rupturas teórico-metodológicas em relação aos caminhos percorridos pela produção do saber na área; teses com predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas de fracasso escolar, outras de concepções inconciliáveis e as que dialogam e avançam a pesquisa crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existente numa sociedade de classes.

Para Soares (1985), o fracasso escolar em alfabetização não se explica, apenas, pela complexidade da natureza do processo, mas faz-se necessário analisar todo o espaço escolar e

a proposta de ensino nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, considerando a inexistência de programas que assumam o problema educacional das crianças que não foram alfabetizadas na Idade Certa. Segundo Pereira e Guimarães (2015, p. 40097),

[...] o fracasso escolar se tornou um dos maiores problemas governamentais, onde se busca de forma rotineira os culpados e a causa desse fracasso, chegando a depositar a culpa na própria criança, às vezes na família, na qualificação dos professores, na metodologia de ensino, na determinada classe social, estendendo até ao sistema econômico, político e social.

Ter assegurado o direito à educação na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB/96 (BRASIL, 1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), não impede que o direito de aprender seja violado. Se considerarmos a corrente teórica que enfatiza a dimensão política da escola, como uma instituição social concebida pela lógica constitutiva da sociedade de classes, percebe-se que o fracasso escolar está posto nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, de forma particular na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer e, portanto, desvalorizar a cultura popular. (ANGELUCCI & outros, 2004, p. 62-63).

Segundo Abramovay (2005, p. 54) a violência é dinâmica e mutável e depende do contexto cultural. Portanto, se faz necessário refletir sobre as várias situações cotidianas as quais estamos expostos, ainda mais no ambiente escolar, considerando que a violência é um conceito que transita entre o metafórico e o simbólico. De acordo com Abramovay (2005, p. 53).

Apresentar um conceito de violência requer certa cautela, isso porque ela é, inevitavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

Há que considerar os múltiplos fatores que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, para assim conseguir relacionar o fato de indivíduos não alfabetizados, alunos que ingressam no 6º ano E.F.A.F. e que carregam as consequências do fracasso escolar, manifestado em evasão, abandono escolar e reprovação, ou ainda, por ter sua atenção dispersa, a criança possa cometer incivildades, indisciplina e violência, e por outro lado, pode sofrer *bullying* dos colegas, reforçando ainda mais o sentimento de incapacidade e de permanecer no ambiente escolar.

É necessário refletir sobre o fato da transferência de responsabilidade quanto a não alfabetização do aluno ao permitir que ingresse em outro nível escolar com dificuldades em ler, escrever e interpretar. Essa trajetória é silenciada, porém, quando essas dificuldades são percebidas e identificadas, nos deparamos com educadores que possuem dificuldades em mediar o processo de aprendizagem para a alfabetização e, conseqüentemente, na aquisição da linguagem. Há um silenciamento e parte dos docentes, a partir de então, se tornam agentes passivos e violam ao direito da criança de aprender. A violência institucional é um reflexo direto de políticas públicas mal elaboradas, acarretando maiores problemas àqueles que figuram na faixa de pobreza, que não dispõem de capital econômico e de acesso à cultura.

2.1 Violação ao Direito de Aprender: o Fracasso Escolar na Alfabetização

Como professora na rede pública estadual de Minas Gerais, tenho vivenciado a angústia do fracasso escolar de algumas crianças, uma violência institucional, cujas conseqüências podem ser manifestadas por meio de evasão, abandono e repetência, ou até mesmo de indisciplina na sala de aula.

Entendemos que esse fracasso escolar das crianças resulta da falta de compreensão, por parte do professor, da atividade de ensino e do “[...] grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução que representam os condicionantes primários de todo o desenvolvimento psíquico”. (MARTINS, 2013, p. 134).

Esse olhar constante para os problemas de fracasso escolar, que gera a evasão escolar e até mesmo outros problemas influenciados por fatores diversos, em sua maioria social e econômico gera tensão no espaço escolar, especialmente para alunos do 6º ano. Essa faixa etária propicia cuidados constantes, o que nem sempre é percebido por professores, que estão em sua maioria sobrecarregados de aulas e salas lotadas. Assim fica difícil esses alunos com problemas de aprendizagem ter olhares atentos pela equipe escolar.

Em determinadas situações se verifica inclusive o desencorajamento de pais e professores para que continuem buscando sanar essas dificuldades, o que gera uma quebra de expectativa, observado principalmente com as baixas notas, a não atenção didático-pedagógica e as reprovações constantes.

Figura 02: O fracasso vivenciado por alunos 6º Ano



Fonte: Livro Cuidado, Escola!

2.2 Escola: Espaço para o Processo de Ensino Aprendizagem

Ensinar é uma atividade complexa que envolve questões político-pedagógica na construção e reconstrução do conhecimento. Para Gadotti (2011, p. 24),

[...] o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Não confundir “mediador” com “facilitador”. As máquinas, os meios, os computadores, são facilitadores. O professor é um dirigente. Mais do que um facilitador, é um problematizador; sua função é político-pedagógica. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Ensinar um aluno a ler e escrever e proporcionar condições para o seu desenvolvimento, humanização e expressar seus pensamentos é uma das “bonitezas” de ser professor, e segundo Gadotti, (2011, p. 56):

Conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e este na atividade humana. Para inovar é preciso conhecer. A atividade humana é intencional, não está separada de um projeto. Conhecer não é só adaptar-se ao mundo. É condição de sobrevivência do ser humano e da espécie.

O Relatório de Desenvolvimento Mundial 2017¹⁶ propõe ações políticas, tais como “avaliar o aprendizado, para torná-lo um objetivo sério; atuar em evidências, fazendo as escolas trabalharem para alunos e o alinhamento dos atores, para fazer o sistema funcionar para aprender”. E afirma que

A escolaridade sem aprendizagem não é apenas uma oportunidade desperdiçada, mas também uma grande injustiça [...]. Sem aprendizagem, a educação não cumpre plenamente suas promessas como impulsora, tanto da eliminação da pobreza como da prosperidade compartilhada. [...]. Quando a melhoria da aprendizagem é uma prioridade, um progresso substancial é possível. (ONU, 2017, n. p.).

A LDB nº 9394/96, legislação vigente em nosso país a mais de vinte anos, compreende a alfabetização como processo realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ainda complementa:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Porém, quando as competências não são adquiridas por esse aluno, cabe aos professores regentes nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar, cabe ao professor intervir nessas dificuldades. (LDB nº 9394/96, Art. 32).

Existem IES que ofertam cursos de Licenciaturas e não preocupam muito com os resultados do ensino e o acompanhamento da linha teórica preconizada no Projeto Pedagógico, que embasa as atividades de ensino dos professores. Parte dos professores ao se depararem com situações de alunos não alfabetizados ou com habilidades e competências ainda não adquiridas, se veem com dificuldades de intervir na deficiência de aprendizagem e nas dificuldades manifestadas pelo aluno. .

Sabemos que os alunos trazem a cultura internalizada do ambiente social em que estão inseridos, mas existe uma dificuldade mútua, ao professor e ao aluno, de ensinar e aprender junto com os demais colegas que estão alfabetizados, estes sabem ler, escrever, e realizam todas

¹⁶O World Development Report 2018 (WDR 2018) – Aplicando a Realização da Promessa da Educação - é o primeiro dedicado inteiramente à educação. E o momento é excelente: a educação tem sido fundamental para o bem-estar humano, mas é ainda mais em um momento de rápida mudança econômica e social. A melhor maneira de equipar as crianças e os jovens para o futuro é colocar sua aprendizagem no centro. O WDR de 2018 explora quatro temas principais: 1) promessa da educação; 2) a necessidade de iluminar a aprendizagem; 3) como fazer as escolas trabalharem para os alunos; e 4) como fazer funcionar os sistemas para aprender. (Publicado na página oficial da ONU em 03/10/2017).

as atividades propostas pelo planejamento escolar. Como exemplo, citamos o caso específico da disciplina de Ciências Naturais:

Os objetivos de Ciências Naturais no ensino fundamental são concebidos para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica. [...] Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados a energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida. (PCN/Ciências, 1998, p. 32-33).

Considerando os objetivos específicos dessa disciplina e tendo ciência das demais disciplinas do currículo, o aluno recém-ingressante no 6º Ano do Ensino Fundamental com deficiências na formação e falta de competências como saber ler e escrever, dá-se então o início a uma violência institucional ao ser deixado de lado no processo de aprendizagem, e tem dificuldade de permanecer na escola, ao se deparar com conteúdo não aprendidos que possibilitaria sua progressão educacional, e ainda a ausência de um profissional com condições de dar continuidade ao processo de alfabetização.

É inegável a importância da Educação para o ser humano, para a sociedade e para o país. Entretanto, a Educação não pode ser apenas um ideal ou uma promessa: precisa ser um direito realizado. Há que se combater as violações desse direito fundamental, que têm ocorrido em diversos níveis e têm impossibilitado que os desideratos constitucionais sejam satisfatoriamente alcançados [...] (TOFFOLI, 2017, p. 7).

De acordo com Bezerra (2018), quando em 1945 as pessoas ainda sofriam com as consequências da Segunda Guerra Mundial e grandes líderes mundiais se uniram na intenção de evitar que atrocidades causadas por seres humanos contra seus próprios semelhantes ocorressem novamente, surgia assim o sonho que viria a ser concretizado de garantir os direitos universais a todos os seres humanos, consubstanciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Foi definida uma data comemorativa oficial pelas Nações Unidas, o dia 10 de dezembro de 1948, para publicação da Carta “Magna Internacional para toda a Humanidade” e que posteriormente renomeada como “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, teve a participação de mais de 50 países na redação e elaboração do texto final. E assim definido pela ONU (2018) que os “direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição”.

Tratados e leis de todo o mundo reconhecem a educação como um direito humano fundamental. Além disso, a educação transmite conhecimentos e habilidades que permitem às pessoas desenvolverem ao máximo seu potencial e, por isso, torna-se um catalisador para a realização de outros objetivos de desenvolvimento. A educação reduz a pobreza, aumenta as oportunidades de trabalho e impulsiona a prosperidade econômica. Ela também melhora a probabilidade de as pessoas terem uma vida saudável, aprofunda as bases da democracia e transforma atitudes para proteger o meio ambiente e empoderar as mulheres. (UNESCO, 2014, p. 22).

Segundo Flach (2011, p. 286) ao falarmos da “[...] história social, política e educacional brasileira, podemos afirmar que a existência de uma política de educação voltada para o povo em sua totalidade ainda está em processo de efetivação” e, por conseguinte, em construção, um ideário de muitos que sonham com uma educação pública de qualidade e igualitária.

Em comemoração aos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos consta na página brasileira oficial da ONU, a seguinte afirmação:

Graças à Declaração Universal dos Direitos Humanos e aos compromissos dos Estados quanto a seus princípios, a dignidade de milhões de pessoas foi elevada, um sofrimento humano incalculável foi impedido e os fundamentos de um mundo mais justo foram construídos. (ONU, 2018-a, n.p.).

Uma campanha da ONU teve como base os três objetivos centrais: “promover, envolver e refletir”. A própria Declaração dos Direitos Humanos ajuda entender questões relacionadas ao silenciamento e violação ao direito de aprender.

Nosso propósito é envolver uma ampla base de públicos de todo o mundo para ajudar a promover a compreensão sobre como a Declaração Universal empodera todos nós, e para motivar mais reflexão sobre as formas como cada um de nós pode defender os direitos, todos os dias. (ONU, 2018-b, n. p.).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos eleva a dignidade dos homens e traz a afirmativa que temos direitos e que devemos lutar por eles, e considerando que o homem que prega pela justiça é o mesmo homem injusto com o seu semelhante. Ao afirmar em seu artigo primeiro que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948, n.p.) cria-se a expectativa de igualdade entre os pares e no que diz respeito à educação gratuita a todos os seres humanos.

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior [...] (ONU, 1948, ARTIGO XXVI, n. p.).

Construir políticas públicas com qualidade e voltadas ao atendimento de todos é o objetivo precípuo dessas políticas, porém a educação, saúde e segurança pública, no Brasil, figuram mais nos discursos políticos que em ações efetivas de garantias à população. A população desde o período imperial vem sofrendo com a qualidade da educação, uma vez que a República herdou do Período Imperial um contexto educacional complicado visto que a alfabetização das crianças não era preocupação do poder público e praticamente toda a população naquela época era analfabeta.

Os fatos apontados são relevantes, dado que, no Brasil, a trajetória da educação básica como direito – atrasada em relação aos países mais desenvolvidos e ao conjunto da América Latina – foi marcada pelos traços dominantes de nossa cultura católica, agrícola e escravocrata, refletidos em um sistema de ensino desorganizado, elitista e seletivo. (RANIERI, 2018, p.16).

Entretanto, a Constituição Federal de 1988 instituiu a previsão de escolarização universal, gratuita e compulsória, de nível primário e secundário, um marco histórico, levando em considerações outras constituições que pouco oferecia de equidade e qualidade em educação.

[...] as Constituições de 1824, 1891, 1934, 1946 e 1967 – sob as quais foram produzidas ao menos seis reformas educacionais, enfrentaram desafios educacionais relacionados à equidade, financiamento, acesso e qualidade, sem resultados substanciais [...] (RANIERI, 2018, p. 16).

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, n.p.) e, por esse direito, o brasileiro tem que lutar todos os dias. Segundo Toffoli (2017, p. 8), o Estado não pode se omitir de garantir os direitos fundamentais expressos na Constituição Federal.

Dada uma Constituição analítica como a nossa, que contém os princípios que regem o direito social à Educação, as regras que definem o funcionamento das políticas públicas educacionais da nação e as competências e obrigações dos entes

administrativos, é esperado que o controle jurisdicional dessas políticas públicas – inclusive em função do ampliado controle difuso de constitucionalidade em vigor no sistema jurídico brasileiro viabilize e amplifique a tutela judicial de direitos fundamentais, inclusive quando comprovada a ocorrência de omissões abusivas do Estado. (TOFFOLI, 2017, p. 8).

Legalmente, estamos amparados de Políticas Públicas Educacionais, inclusive foi o Plano Nacional de Educação, com duração decenal, para que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizassem os sistemas de ensino, para assegurar a universalização da obrigatoriedade do ensino. Além de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) regulamentam o sistema educacional público e privado no Brasil em todos os níveis de ensino, sendo estes divididos em dois níveis: a educação básica e o ensino superior, as competências por cada nível forem redistribuídas, assim como as competências e funções de cada Nível de Ensino Brasileiro.

Para facilitar a compreensão da distribuição das Etapas do Ensino, das Faixas Etárias dos Alunos e da Responsabilidade Prioritária, a Tabela 01 descreve o Sistema Educacional Brasileiro de acordo com a LDB 9394/96. Ao analisar a Faixa Etária dos alunos, o PNAIC preconizava toda criança alfabetizada aos oito anos, na atual política “Alfabetização Acima de Todas”, essa idade passaria ser a partir dos seis anos.

Tabela 05: Descritivo sintetizado do Sistema Educacional Brasileiro

Etapas	EDUCAÇÃO BÁSICA				Ensino Médio	ENSINO SUPERIOR
	Educação Infantil		Ensino fundamental			
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais		
Faixa Etária	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	Acima de 18 anos
Responsabilidade de Prioritária	Municípios		Estados e Municípios		Estados	Governos federal e estados

Fonte: LDB 9394/96

Portanto, essa tabela descreve o sistema educacional brasileiro com a sua distribuição em níveis de ensino e a quem cabe as responsabilidades das esferas Federal, Estaduais e Municipais, no sentido de que o gerenciamento seja partilhado e facilitado.

2.3. As dificuldades para aqueles que insistem em ficar na escola

Fato histórico no ano de 1990, pelos direitos adquiridos pela sociedade, ocorreu entre a promulgação da Constituição/98 e a LDB/96, uma das mais importantes conquistas da sociedade brasileira: a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8.069/90), que contempla a normativa a respeito aos direitos da população infanto-juvenil.

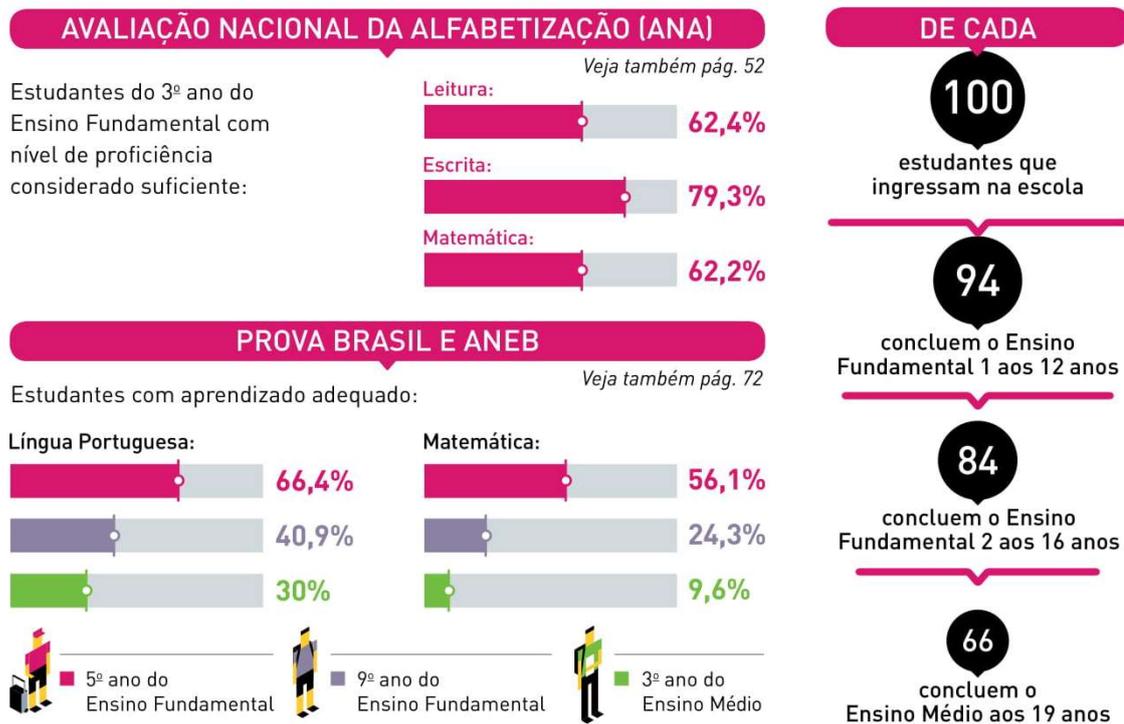
Esta Lei altera significativamente as possibilidades de uma intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens e ainda reitera os direitos inerentes à educação no Art. 53º:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Segundo a UNESCO (2014, p. 24), “[...] somente com o investimento em educação equitativa – garantindo-se que os mais pobres completem mais anos na escola – os países podem alcançar o tipo de crescimento que elimina a pobreza”. Ao ser criado pelo governo legislações específicas de atendimento às necessidades educativas das crianças e implementadas, inclusive com projetos como o PNAIC, que menciona que “todos” os alunos ao final do Ciclo de Alfabetização no 3º Ano do Ensino Fundamental, tivessem consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura, vimos que os dados refletem um aproveitamento preocupante, visto que em Proficiência em Leitura obteve-se um índice de 62,4% e na escrita de 79,3%, que estão apresentados no Infográfico 01¹⁷.

¹⁷O Anuário Brasileiro da Educação Básica, produzido e publicado há sete anos por iniciativa do Todos Pela Educação (TPE) e da Editora Moderna, são uma referência para jornalistas, gestores públicos e sociedade compreenderem a dimensão e os desafios do cenário da Educação do Brasil. E a edição de 2018 acaba de ganhar a sua versão digital, considerando a atualização de alguns indicadores de referência com a nova metodologia da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, a chamada Pnad Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Embora esteja em fase final de consolidação, a Pnad Contínua apresenta dados mais apurados para os anos de 2012 a 2017, proporcionando ao leitor a visão dos últimos desenvolvimentos da Educação Nacional. (<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudos/download-publicacoes>)

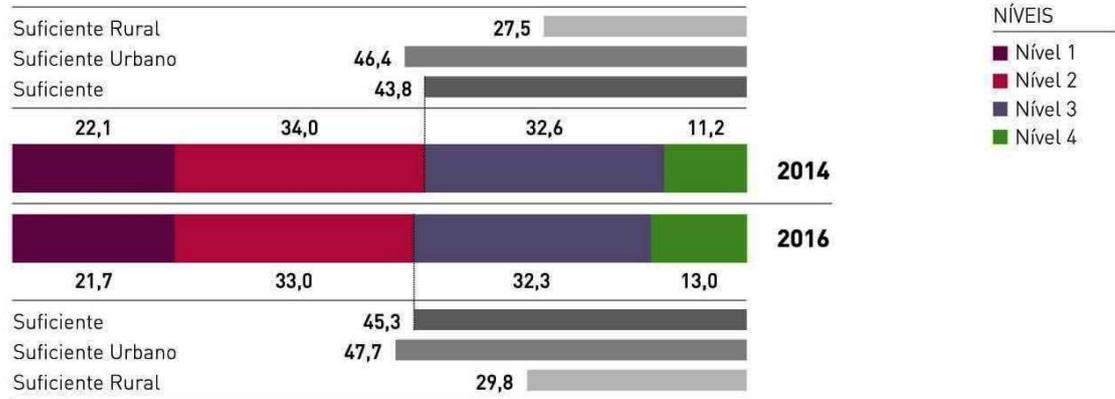
Figura 03: Dados relativos a Educação Mineira

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018

Ao analisar os dados acima, referentes ao estado de Minas Gerais, dos 100 alunos que ingressam na escola, 34 não concluem o ensino médio aos 19 anos e observamos o quanto o nível de aprendizagem da língua portuguesa diminui drasticamente, do 5º ano do Ensino Fundamental de 66,4%, passando para 40,9% no 9º ano do Ensino Fundamental e chegando a apenas 30% no 3º ano no Ensino Médio. Isso demonstra que as habilidades e competências referentes à leitura e escritas não foram consolidadas no decorrer das etapas do ensino, ocasionando a violação ao direito de aprender.

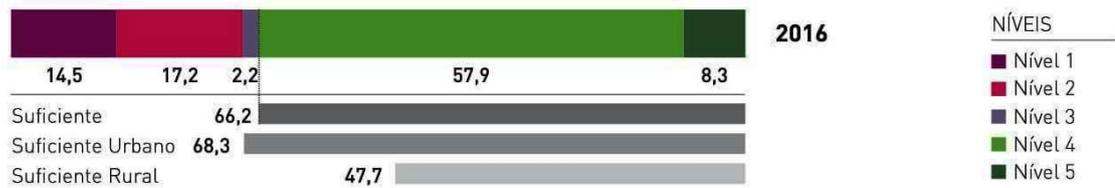
Utilizando os dados fornecidos pelo Anuário, analisamos a situação dos alunos mineiros do 3º ano do Ensino Fundamental, no período de 2014 a 2016, sendo que 43,8% tiveram aproveitamento em leitura e 66,2% na escrita são proficientes.

Porém, os demais alunos com dificuldade em leitura são os da Zona Rural e destes, apenas 47,7 possuem proficiência em escrita, sendo que 68,3 na zona Urbana (ANUÁRIO, 2018). Esses dados apresentam que uma boa parcela de alunos chega ao próximo nível de ensino com dificuldade de prosseguir nos estudos e na vida, dada a importância do período da alfabetização como base formativa para a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia e da pessoa humana.

Figura 04: Proficiência Leitura e Escrita Brasil – 2014 a 2016**Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível de proficiência em Leitura – Brasil – 2014 e 2016**

Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização.

Notas: O MEC considera que possuem nível suficiente de proficiência os alunos que se encontram nos níveis 3 e 4. Para acesso à escala de Leitura da ANA/Inep/MEC, a descrição dos níveis está disponível na página 141.

Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental por nível suficiente de proficiência em Escrita – Brasil – 2016

Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização.

Notas: O MEC considera que possuem nível suficiente de proficiência os alunos que se encontram nos níveis 4 e 5. Para acesso à escala de Escrita da ANA/Inep/MEC, a descrição dos níveis está disponível na página 141. Conforme informado pelo Inep, houve mudanças metodológicas entre as edições de 2014 e 2016, o que impossibilita a comparação dos dados de Escrita.

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018

Com 853 municípios, Minas Gerais é o estado com maior número de cidades, espalhadas em um território de 586,5 mil km², uma população de 20,9 milhões de pessoas, com renda média per capita de R\$ 2.073,75. A rede de ensino possui 4.658.750 alunos matriculados na educação básica e 84,6% professores da educação básica têm ensino superior completo; 97,4% das escolas públicas possuem infraestrutura básica e 64% contam com biblioteca ou sala de leitura. (ANUÁRIO, 2018).

No Ensino Fundamental, as Escolas Mineiras apresentam índices de desenvolvimento do IDEB superiores aos da média nacional brasileira, sendo: 6,3, em 2015, no Ensino Fundamental Anos Iniciais; 4,8 no Ensino Fundamental Anos Finais; e 3,7 no Ensino Médio. Esses dados apresentam um crescimento, desde 2005, acima da média nacional. E, ainda que os resultados do processo de alfabetização, medidos pela ANA, também estão acima da média

nacional, quase 80% dos alunos apresentam proficiência adequada em escrita, porém, é importante pensar no alcance de 100% dos alunos. (ANUÁRIO, 2018).

Figura 05: IDEB – 2005 a 2015 – Região Sudeste e Minas Gerais

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – 2005 e 2015						
Por unidades da federação						
Unidade da federação	Ensino Fundamental Anos Iniciais		Ensino Fundamental Anos Finais		Ensino Médio	
	2005	2015	2005	2015	2005	2015
Brasil	3,8	5,5	3,5	4,5	3,4	3,7
Região Sudeste	4,6	6,1	3,9	4,8	3,6	3,9
Minas Gerais	4,7	6,3	3,8	4,8	3,8	3,7

Fonte: MEC/Inep/Saeb e Censo Escolar.

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018

Minas Gerais, utilizando a Resolução SEE nº 2.197, de 26 de Outubro de 2012, organiza o funcionamento do ensino nas Escolas de Educação Básica, em consonância com a legislação nacional, com os fundamentos e procedimentos definidos pelos Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, com as normas do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e com a estratégia governamental de longo prazo definida no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado¹⁸ (PMDI 2011- 2030).

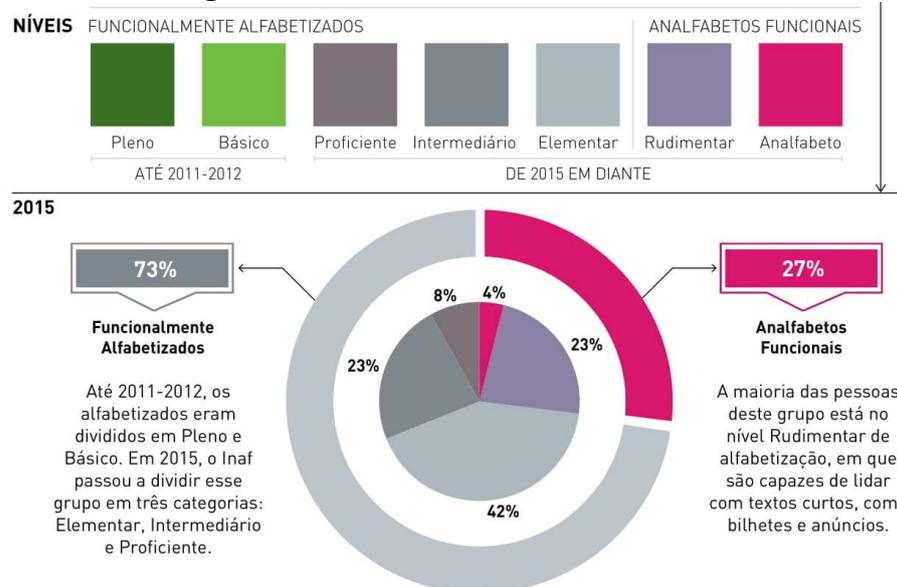
A dificuldade em mediar o processo de aprendizagem que muitos professores possuem e que a escola deve fazer aos alunos ocorre por meio de “diferentes oportunidades de aprendizagem”, ora definidas no Plano de Intervenção Pedagógica e que também contribui para amenizar em relação às dificuldades que o professores tem de mediar processos de aprendizagem para alunos com dificuldades de leitura e escrita ou que muitas vezes não foram alfabetizados na idade certa, portanto, uma alfabetização tardia.

Considerando que o processo de alfabetização e o zelo com o letramento são a base de sustentação para o prosseguimento de estudos, com sucesso, as Escolas devem organizar suas atividades de modo a assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens e a articulação do Ciclo da Alfabetização com o Ciclo Complementar. (MINAS GERAIS, 2012, Art. 60).

¹⁸ O Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI) é um instrumento de planejamento peculiar ao Estado de Minas Gerais para promoção, sobretudo, do desenvolvimento socioeconômico integrado e tecnológico do Estado e o incremento das atividades produtivas, assim como para a superação das desigualdades sociais e regionais em Minas Gerais.

Quando a escola não organiza de maneira eficiente os meios de sustentação e prosseguimento de estudos, ocorre o fracasso escolar, o abandono, a evasão e também pode ocorrer momentos de indisciplina e violência escolar. O fracasso escolar na alfabetização pode ser vivenciado pelos alunos na forma de repetência escolar, pois o aluno, ao final do ano letivo, não apresenta os requisitos mínimos de aproveitamento para ser promovido à série/ano posterior. Quanto ao abandono, evidencia-se quando o aluno deixa de frequentar a escola durante o andamento de determinado ano letivo. A evasão se materializa quando o aluno, após ter sido matriculado em determinado ano letivo, não se matricula na escola no ano seguinte, independentemente de sua condição de rendimento escolar, de aprovado ou de reprovado. A indisciplina pode ocorrer quando o aluno não aprende, não consegue ler e entender o que está sendo ensinado, talvez em virtude de não ter sido alfabetizado, passa a transgredir as normas, as regras estipuladas no regulamento escolar e que organiza de forma coletiva as ações e procedimentos de cada um e de todos. E a violência ocorre quando ela se manifesta de forma física ou psicológica e pode ser a violência na escola, da escola e contra a escola. (ABRAMOVAY, 2012; AQUINO, 2003).

Figura 06: Dados Analfabetos Funcionais



Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018

Apesar do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) apresentar dados que 27% dos brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, são capazes de lidar com textos curtos, como bilhetes e anúncios, dos demais 73% considerados alfabetizados, apenas 8% está no nível

Proficiente, o que significa que são capazes de elaborar textos de diferentes tipos e de interpretar tabelas e gráficos. Segundo Araújo (2014, p. 1)

[...] o analfabetismo continua a ser um problema que inquieta e choca a sociedade, sobretudo se considerarmos que ele está intimamente ligado as fragilidades da irrealização de um Estado democrático de direito, cuja reposição das injustiças e das desigualdades sociais acena para uma promessa de igualdades que não se tornou tão pública assim para determinadas camadas da sociedade.

Faz-se necessário compreender todas as etapas pela qual o aluno perpassa, do infantil até o ensino fundamental anos finais, para compreender porque ele chegou sem estar alfabetizado. Segundo Soares (2004, p. 16), a alfabetização pode ser entendida como:

[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita [...].

Como a escola é o espaço para o ensino e a aprendizagem, os professores das séries iniciais não podem perder de vista que todo ser humano tem direito a instrução e buscar a alfabetização, mediando o conhecimento, o conhecido e o desconhecido, diante do aluno sujeito de sua formação. Ele é o dirigente, o problematizar para que o aluno possa construir e reconstruir o conhecimento.

Assim, observamos que parte dos docentes apresenta dificuldade em mediar a aprendizagem de crianças que ainda não estão alfabetizadas e reconhecer que há crianças que são aprovadas sem adquirir conhecimentos contribui para a perpetuação da exploração da classe dos trabalhadores, violando o direito que todo indivíduo tem ao acesso da cultura produzida pela humanidade.

3. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Se reconhecer dentro de um processo de fracasso escolar, compreendendo que os alunos não se alfabetizaram na idade certa, não é fácil para o docente e nem para a escola, local que estrutural e pedagogicamente está organizado para ocorrer o processo de ensino-aprendizagem e de transmissão de cultura. Assim, para compreender as dificuldades dos docentes em mediar o processo de ensino-aprendizagem das crianças que ingressam no Ensino Fundamental Anos Finais e que possuem dificuldades no tocante a leitura e escrita e, muitas vezes, não estão alfabetizadas.

A leitura teórica e as aulas no Programa de Pós-Graduação contribuíram para o aprendizado e para a definição desse aporte teórico, e assim compreender o desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural e suas implicações para a educação escolar. Os elementos teóricos nos ajudaram entender como uma proposta pedagógica que norteia o desenvolvimento das formas mais complexas do pensamento, como a mediação no processo de ensino e da aprendizagem dos alunos contribui para a alfabetização e desenvolvimento escolar da criança sendo, portanto, necessário o afastamento do senso comum, do superficial para mudar a forma de pensar e agir no ensino e na escolarização.

Realizamos o levantamento das políticas educacionais e dos documentos que regem a educação mineira. Inicialmente, a revisão bibliográfica para fundamentação teórica da abordagem e também sobre a alfabetização e o letramento, assim como para compreender a evasão, repetência e abandono escolar após o fracasso escolar vivenciado pelos alunos não alfabetizados.

Trabalhamos com os professores do 6º Ano E.F.A.F. que possuem dificuldades em mediar a aprendizagem de alunos ainda não alfabetizados que saem do 5º Ano do E.F.A.I, ensino ofertado pelas redes municipal e privada do município.

Solicitamos à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) uma cópia do Plano de Ensino Municipal para compreender como ocorre o processo de organização pedagógica curricular. Nessa oportunidade, apresentamos o projeto de pesquisa para a SMEC explanando os objetivos, a metodologia e sua relevância social, acadêmica e formativa, no sentido de minimizar quaisquer óbices à sua realização.

Como resposta a solicitação, a SMEC explicou que o documento estava sendo elaborado, visto que a gestão municipal anterior não deixou cópia impressa ou digital, entretanto, foi disponibilizou uma cópia do PPP de uma escola municipal.

Sem óbices à realização da pesquisa na escola, no primeiro contato com a direção escolar apresentei os objetivos da pesquisa e da metodologia para a coleta de dados, após o aceite da gestora, foi feita a apresentação do projeto em reunião administrativa com os segmentos que compõem o quadro de servidores da escola, para que assim tivessem conhecimento da pesquisa a ser realizada na escola. Momento em que ficou esclarecida a relevância social, acadêmica e formativa da pesquisa, bem como, ao final, a necessidade de um *feedback* à direção escolar e aos professores.

Foi esclarecida como benefício deste trabalho, a possibilidade de reflexões sobre os processos de alfabetização na idade certa e das crianças alfabetizadas tardiamente. Bem como oportunizaria o debate acerca do fracasso escolar e das dificuldades dos professores em mediar o processo de aprendizagem e, assim, não violar o direito de aprender da criança na idade certa e, conseqüentemente, diminuir os casos de fracasso escolar.

Em uma segunda reunião, realizada com os professores dos 6º Anos E.F.A.F., apresentei a proposta do projeto, supervisoras pedagógicas e direção escolar, reiterando o objeto e os objetivos da pesquisa, a descrição do referencial teórico utilizado e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes da pesquisa, e explicado a questão do sigilo quanto à identificação da escola e dos envolvidos na pesquisa.

À direção escolar, ao supervisor escolar e aos professores foi aplicado o questionário semiestruturado (Apêndice A, B e C) para levantar dados referentes ao processo de alfabetização escolar. As respostas permitiram identificar as principais dificuldades para a mediação da aprendizagem e para a alfabetização e também possibilitaram identificar a ocorrência de violência institucional, manifestada na repetência, evasão e abandono escolar.

Com os dados coletados, produzimos tabela, gráficos e análises das respostas, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Além de que, ao final da pesquisa, com o *feedback*, os dados poderão ser utilizados para subsidiar as discussões sobre o PPP (ITURAMA, 2017) e a reelaboração do PIP, visando a melhoria do processo educacional.

3.1 A pesquisa e sua natureza

A abordagem da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Críticas permitiram realizar o estudo do grupo de professores participantes da pesquisa, a vida escolar e sua história, possibilitando a interpretação da realidade escolar e a visão que possuem sobre a alfabetização e dos elementos culturais necessários para o desenvolvimento da linguagem e

da escrita dos alunos. Portanto, a compreensão que possuem do processo formativo dos alunos acerca da alfabetização.

A aproximação do materialismo histórico-dialético foi por compreendermos que a lógica formal não explica as contradições existentes, especialmente na educação, e assim, prende o pensamento a coisas não relevantes, o que impede o movimento que é necessário no conhecimento para que se compreendam as coisas, pois: “Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx”. (PIRES, 1997, p. 86).

Com essa lógica e com a necessidade de uma ampliação na análise, buscamos compreender a pesquisa qualitativa, pois, segundo Patton (1996, *apud* ARAUJO, 2006, p. 134), “[...] a pesquisa qualitativa traz como característica a ‘compreensão e/ou interpretação’ dos fatos, das ações, da percepção e das crenças dos agentes pesquisados [...]”. E para Alves-Mazzotti (2001, *apud* *Id ibid*), “[...] as pesquisas qualitativas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

E para desvelar como os pesquisados compreendiam a alfabetização, a coleta de dados por meio do questionário semiestruturado apresentou-se como uma das alternativas enquanto instrumento para coletar informações sobre como a alfabetização vinha sendo realizada, tanto na dimensão particular quanto na coletiva, em uma escola da rede pública estadual da região do Triângulo Mineiro.

3.2 Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública na região do Triângulo Mineiro, cujo nome dessa região está relacionado ao seu formato triangular. De acordo com os dados do IBGE a região mineira é composta por 35 municípios, fazendo divisa com os estados de São Paulo, Goiás e Mato Grosso do Sul.

A SRE Uberaba engloba 25 municípios e atende 95 escolas estaduais, 193 escolas municipais, 03 escolas federais e 117 escolas particulares. O município¹⁹ onde está localizada a escola onde foi realizada a coleta dos dados, segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem uma população estimada para 2019 de 39.263 habitantes.

Essa Escola está situada em um bairro periférico da cidade, porém em uma região populosa, atendendo alunos oriundos de outros 10 bairros, de grande vulnerabilidade social. São famílias de baixa renda, em média 1,5 salário mínimo, ou seja, um público alvo com nível socioeconômico baixo.

A sua estrutura física e as instalações encontram-se em boas condições de funcionamento, pois recentemente passou por uma reforma financiada pelo governo mineiro. Possui quadra esportiva coberta, biblioteca escolar, laboratórios de ciências e de informática. As paredes estão pintadas, o espaço aberto é arborizado e recebe vários vasos com plantas ornamentais. A horta escolar é utilizada como recurso pedagógico nas aulas de ciências e os alimentos produzidos são aproveitados no lanche escolar. A estrutura física da escola atende às necessidades dos professores e alunos para a realização das atividades pedagógicas, apesar de que pode ser melhorada.

Oferece o Ensino Fundamental e Médio e a Educação de Jovens e Adultos – EJA. o Projeto de Educação Integral e Integrada para atender às necessidades da comunidade, inclusive com acessibilidade arquitetônica.

Segundo o PPP (ITURAMA, 2017) da escola, os alunos são filhos de trabalhadores assalariados, de nível socioeconômico e de escolaridade baixa e ainda com casos de pais semianalfabetos. Em virtude desse perfil socioeconômico, boa parte dos alunos dos Anos Finais e do Ensino Médio buscam o mercado de trabalho, deixando em segundo plano os estudos, gerando um alto índice de evasão escolar.

Em virtude da falta de instrução dos pais, das atividades laborativas, observa-se um acompanhamento insatisfatório no desenvolvimento escolar dos filhos, refletido no pouco comparecimento a escola quando das convocações escritas para reuniões de pais e mestres. Conforme registro no livro de presença, mais de 60% de pais convocados não atendem ao chamado da escola. Como não há a concretização da interação escola/família, torna-se imperioso romper essa barreira, um desafio com vistas a melhoria do processo educativo/formativo.

¹⁹O município, assim como a escola lócus da pesquisa, terão o nome preservado no anonimato nesta produção.

As tabelas abaixo apresentam os dados organizacionais e recursos humanos da escola lócus da pesquisa relativo ao ano letivo de 2018. Os dados foram fornecidos pela direção escolar, um documento aprovado pela Secretária Regional de Ensino – SRE de Uberaba, já que a escola está localizada em um município do Triângulo Mineiro. A escola possuía 19 turmas, sendo 16 no Ensino Regular, das quais 08 estavam no turno Matutino, 07 no turno Vespertino e 01 no noturno; e as 03 turmas de Educação para Jovens e Adultos – EJA, para atender o seu público alvo, tem seu funcionamento no período noturno.

Quadro 01: Número de turmas na escola lócus em 2018

NÚMERO DE TURMA POR TURNO DA ESCOLA	1º TURNO MATUTINO	2º TURNO VESPERTINO	3º TURNO NOTURNO	TOTAL
Ensino Regular E.F.A.F. e E.M.	08	07	01	16
Educação para Jovens e Adultos -EJA	-	-	03	03

Fonte: Quantitativo da Escola aprovado pela SRE/Uberaba-MG.

A escola possuía 452 alunos matriculados e frequentes, sendo que destes, 210 eram alunos do E.F.A.F. no Ensino Regular e 42 alunos no E.F.A.F./EJA. No Ensino Médio Regular estavam 143 jovens e no E.M./EJA encontravam-se 57 alunos.

Quadro 02: Ensino ofertado e quantidade de alunos por turma na escola lócus em 2018

TIPO DE ENSINO	NÚMERO DE TURMAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
Ensino Fundamental Anos Finais – E.F.A.F. 6º ao 9ºAno	08	210
Ensino Fundamental Anos Finais – E.F.A.F. Educação para Jovens e Adultos -EJA	02	42
Ensino Médio – E.M. 1º ao 3º Ano	08	143
Ensino Médio – E.M Educação para Jovens e Adultos – EJA	01	57
Total Geral de Turmas e Alunos	19	452

Fonte: Quantitativo da Escola aprovado pela SRE/Uberaba-MG.

Possui duas turmas de alunos matriculados no ensino regular, no período matutino. Cada turma possuía 19 alunos, onde a Turma I de Tempo Integral recebia alunos do 6º e 7º

Anos do E.F.A.F. e a Turma II de Tempo Integral possuía alunos do 8º e 9º Anos do E.F.A.F., facilitando o trabalho pedagógico dos professores.

Quadro 03: Quantidade de turmas Tempo integral e de alunos na escola lócus em 2018

TIPO DE ENSINO	NÚMERO DE TURMAS	QUANTIDADE DE ALUNOS
Tempo Integral - E.F.A.F. 6º ao 9º Ano	02	38

Fonte: Quantitativo da Escola aprovado pela SRE/Uberaba-MG

A escola com sua estrutura física é considerada de pequeno porte por possuir 452 alunos matriculados. Para seu funcionamento, o quadro de servidores é definido pela quantidade de alunos, portanto, a escola possui os seguinte servidores com a respectiva carga horaria (h) semanal: 01 diretor escolar que cumpre a carga horaria de 40 h, 01 vice-diretor com 30 h, 02 supervisores com 24h, 01 Secretário Escolar, cujo cargo é de confiança, cumpre 30 h, 04 Assistente Técnico Educação Básica – ATB- com 24h, os Auxiliares de Serviços de Educação Básica – ASB – com 30h e os Professores para Ensino do Uso da Biblioteca – PEUB- e Professor de Educação Básica - PEB – são 24h.

Quadro 04: Cargos/funções e quantidade de servidores escola lócus em 2018

CARGOS E FUNÇÕES	QUANTIDADE DE SERVIDORES
Diretor	01
Vice-diretor	01
Especialista Educação Básica – EEB Supervisora Pedagógica	02
Secretário Escolar	01
Assistente Técnico Educação Básica – ATB Auxiliar de secretaria	04
Professor para Ensino do Uso da Biblioteca – PEUB Bibliotecário	03
Professor de Educação Básica PEB – PEB Professor na regência de aulas	30
Auxiliar de Serviços de Educação Básica – ASB Auxiliar Cozinha e limpeza	11
Total Geral de Servidores	53

Fonte: Quantitativo da Escola aprovado pela SRE/Uberaba-MG

As jornadas de trabalho são regulamentadas e anualmente o Governo Mineiro publica uma resolução que estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica, e especificamente sobre a carga horária obrigatória do PEB.

Art. 8º - Conforme dispõe a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de 24 (vinte e quatro) horas compreende: I – 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas à docência; II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclases, observada a seguinte distribuição: a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor; b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. (MINAS GERAIS, 2017-a).

Na escola, das quatro horas semanais que devem ser cumpridas na própria escola, as duas horas semanais são dedicadas as reuniões coletivas e que são denominadas de “Módulo II”, ocorrem todas quintas-feiras das 17h30 às 19h30 com a presença de todos os PEB e EEB. As outras duas horas são nominadas de “Horas Atividades Extraclases” e os PEB cumprem dentro do ambiente escolar, em horários pré-definidos e, de preferência, acompanhadas por um EEB.

3.3 Instrumentos e coleta de dados

Partindo dos fatos evidenciados nas escolas públicas onde eu trabalho, recorreremos a levantar dados em outra escola pública, na intenção de obter dados imparciais para serem analisados no decorrer deste trabalho. Um resultado escolar recorrente no campo dessa pesquisa é a existência de alunos não alfabetizados introduzidos no E.F.A.F e de professores com dificuldades em mediar a aprendizagem dos seus respectivos alunos.

A cidade tem seis escolas públicas que ofertam o E.F.A.F., sendo 02 municipais e 04 estaduais, optamos por uma escola estadual pelo fato dela não ofertar ao mesmo tempo o E.F.A.I., distanciando fisicamente assim, dos profissionais da educação que são responsáveis pela alfabetização (de acordo com os programas de alfabetização vigentes).

Ao definir quais as possíveis escolas onde a coleta de dados poderia ser realizada, procurei a direção escolar em meados de julho de 2018, para apresentação do Projeto de Pesquisa e solicitação de autorização, para que a realização da coleta. No primeiro contato com a direção escolar, realizamos a exposição dos objetivos da pesquisa e da metodologia para a

coleta de dados. Com o aceite da direção escolar, autorização assinada pela diretora escolar, conforme modelo no “apêndice E”, e com a autorização da SEE-MG, foi realizada a submissão de todos documentos solicitados na Plataforma Brasil²⁰ em agosto de 2018, para apreciação e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Com apenas quinze dias após à sua submissão, recebi o retorno com uma pendência, solicitando que constasse no Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, os benefícios da pesquisa.

Sanada a solicitação, a aprovação da pesquisa ocorreu no início de outubro de 2018, sob o Número do Parecer: 2.940.914, com a seguinte afirmação:

O projeto tem relevância acentuada para a Educação/alfabetização como um todo e pode contribuir não apenas na melhoria dos processos de alfabetização na idade certa como também na alfabetização de alunos que não tiveram sucesso nesse processo. Pensar o aluno como vítima de um sistema que silencia e viola o direito de ser alfabetizado na idade certa.

Nos comentários e considerações finais do Parecer Consubstanciado do CEP, a pesquisa foi considerada “de relevância social e educacional, pois pode trazer benefícios para a área de educação e alfabetização”. Sendo assim, procurei novamente a escola para agendar os encontros com os profissionais que iriam participar da pesquisa.

Conforme estava acordado com a direção escolar, agendamos a participação no início de novembro/2018 em uma reunião administrativa, denominada Módulo II, onde seria possível ter a presença de todos os segmentos que compõe o quadro de servidores da escola, e assim tivessem conhecimento da pesquisa que seria realizada. Explicamos a importância da mesma para a minha formação, para a comunidade acadêmica, escolar e para a sociedade. Foram explicitados aos que concordarem em participar da pesquisa, que como benefício direto aos envolvidos, a presente dissertação possibilitaria reflexões sobre os processos de alfabetização das crianças que ainda devem ser alfabetizadas, amplia o debate acerca do fracasso escolar e das dificuldades dos professores em mediar o processo de aprendizagem, o que contribuí com a práxis docente, permite refletir sobre as manifestações e norteia ações que minimizem esses casos. Entretanto alguns riscos foram salientados como: cansaço, divergência de opiniões, estresse, mas que o objetivo da pesquisa e suas contribuições são relevantes para a educação.

²⁰ A Plataforma Brasil é um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos nos Comitês de Ética em todo o país, cujo endereço eletrônico é: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

Diante da aceitação da maioria dos servidores em participar, ficou esclarecido que apenas os professores das turmas de 6º Ano E.F.A.F. iriam responder o questionário, o que ficou agendado para a semana posterior. Nesse segundo momento, envolvendo apenas os professores dos 6º Anos do E.F.A.F. e as supervisoras pedagógicas²¹, apresentei a proposta do projeto reiterando o objeto e objetivos da pesquisa e a descrição do referencial teórico utilizado. Antes da aplicação do questionário, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes da pesquisa e reiterado o fato da participação ser voluntária. Foi salientado a questão do sigilo quanto à identificação da escola e dos envolvidos na pesquisa e o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo.

Os TCLE e questionários destinados a coleta de dados foram aplicados e recolhidos no mesmo dia, com a participação de doze profissionais da educação, sendo 11 PEB e 01 EEB, considerando o fato que, na Plataforma Brasil, estava autorizado a participação de 12 indivíduos.

O instrumento para coleta de dados ao ser elaborado considerou três segmentos dentro da instituição escolar: direção escolar, supervisoras pedagógicas e professores e esse instrumento consta como “apêndices A, B, e C”, e está dividido em quatro partes distintas, sendo:

- **DADOS PESSOAIS:** onde é solicitado a idade, sexo, situação funcional na escola, cargo, tempo de atuação na escola e tempo de atuação na docência.
- **FORMAÇÃO PROFISSIONAL:** qual(ais) o(s) tipo(s) de ensino médio (magistério, regular ou técnico), nome da instituição e ano de conclusão. Busca identificar se o profissional possui uma ou mais graduações, qual foi a modalidade do ensino (presencial ou à distância), nome do curso, qual a IES e o ano de conclusão, e por fim, pergunta sobre as possíveis especializações que esse profissional possui (*Lato Sensu e/ou Stricto Sensu*).
- **ATUAÇÃO PROFISSIONAL:** composto por cinco questões abertas, que são diferenciadas para os seguimentos, considerando a função dentro da escola e teve a finalidade de verificar os conhecimentos sobre alfabetização e letramento e levantar as possíveis dificuldades em mediar a aprendizagem de alunos não alfabetizados.

²¹ A diretora escolar não participou das reuniões e também não respondeu ao questionário, apesar de manifestar interesse, pois a mesma estava afastada em Licença Saúde.

- **FRACASSO ESCOLAR:** as cinco perguntas são as mesmas para todos os participantes e o enfoque é no “fracasso escolar” na intenção de inferir se os profissionais se reconhecem como agentes ativos ou passivos quanto ao direito das crianças de aprender, evitando assim o fracasso escolar fazendo a mediação para que ocorresse a aprendizagem.

O resultado da coleta de dados está apresentado a seguir, junto com a análise da realidade escolar.

3.4 Análise de dados e resultados x realidade escolar

No levantamento realizado junto à escola que oferta o ensino fundamental anos finais, doze profissionais da educação responderam ao questionário, e na primeira parte do questionário temos os seguintes dados:

TABELA 06: Dados pessoais dos participantes da pesquisa.

DADOS PESSOAIS												
Idade	38 anos	36 anos	50 anos	50 anos	49 anos	40 anos	54 anos	34 anos	52 anos	42 anos	33 anos	53 anos
Sexo	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.	Masc.	Masc.	Fem.	Fem.	Fem.	Fem.
Situação Funcional	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Designado	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Designado	Efetivo	Designado	Efetivo
Cargo/ Disciplina	EEB – Supervisora	PEB – Língua Portuguesa	PEB – História	PEB – Língua Portuguesa	PEB – Ciências Biológicas	PEB – Geografia	PEB – Matemática	PEB – Matemática	PEB – Geografia	PEB – Língua Inglesa	PEB – Educação Física	PEB – Educação Física
Tempo de atuação nessa escola	03 anos	Não respondeu	10 anos	03 anos	13 anos	02 anos	02 anos	05 meses	02 anos	03 anos	08 meses	06 anos

Tempo de atuação na docência	12 anos	10 anos	15 anos	09 anos	21 anos	22 anos	27 anos	04 anos	10 anos	22 anos	10 anos	12 anos
------------------------------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

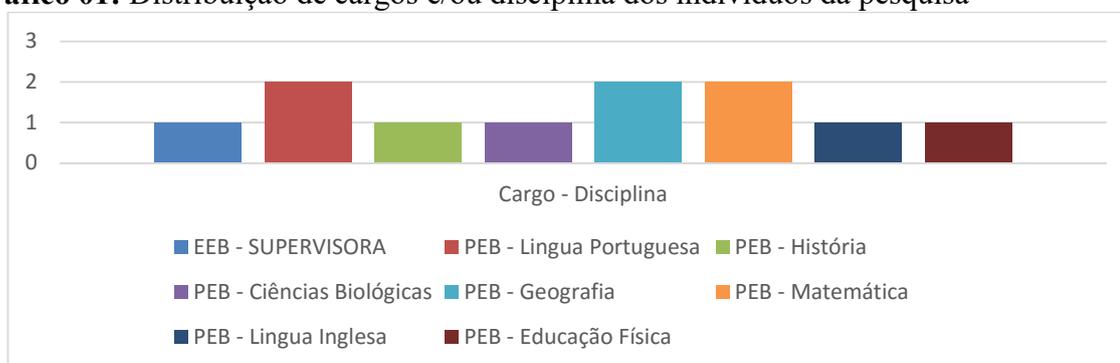
Fonte: Tabela elaborada pelo autor utilizando dados da pesquisa.

Considerando que a escola possui duas Supervisoras Pedagógicas (EEB) e 30 professores na regência de aulas (PEB), então, participaram da pesquisa 50% da EEB e 40% dos PEB do quadro dos servidores da escola. Dos 12 participantes da pesquisa, 10 são do sexo feminino e 2 do sexo masculino e a faixa etária encontra-se entre 34 aos 54 anos. Quanto a situação funcional, 9 são concursados, efetivos, e três são contratados, ou seja, designados na função dentro da escola.

Quanto ao tempo de atuação na escola, temos dois servidores com menos de um ano, nove servidores entre 2 e 13 anos e um não respondeu a pergunta. Uma média de 4 anos de trabalho prestado à escola. Esse tempo de atuação na escola indica certo conhecimento da realidade escolar. Possuem uma média de idade de 44 anos e de atuação no magistério de 14/5 anos. Dados esses que indicam experiência e familiaridade com a educação.

Considerando o cargo e/ou disciplinas, temos a elaboração da tabela abaixo:

Gráfico 01: Distribuição de cargos e/ou disciplina dos indivíduos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor utilizando dados da pesquisa.

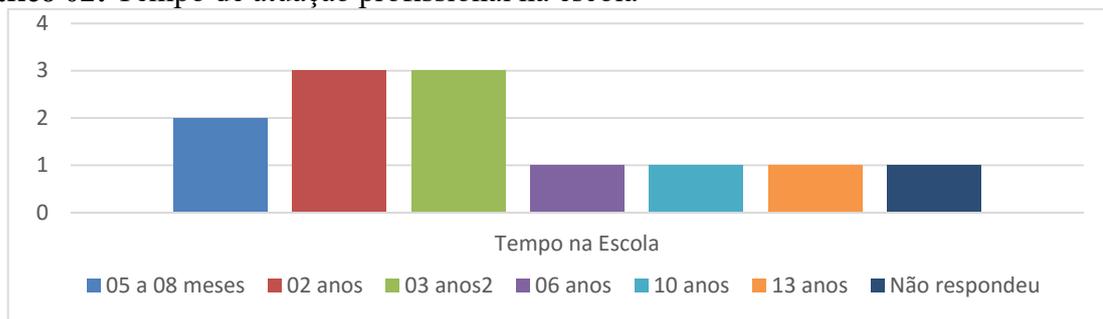
Das disciplinas que compõem o currículo do 6º Ano do E.F.A.F., temos a ausência do professor da disciplina de Ensino Religioso. Com o questionário, os dados socioeconômicos apresentam que há professores efetivos e designados, e que 100% deles possuem formação acadêmica de nível superior, com licenciatura plena nas disciplinas que ministram.

Os demais servidores, pertencentes ao quadro técnico-administrativo, têm formação adequada ao cargo/função que ocupam, e em número compatível com as necessidades da escola.

Os professores com formação em licenciaturas, quando ministram as suas respectivas disciplinas específicas e precisam realizar uma intervenção pedagógica em casos onde o aluno apresenta dificuldade em ler, escrever e interpretar, apresentam dificuldades e conhecimento teórico suficiente sobre os processos de ensino e de aprendizagem na abordagem da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. E quando a alfabetização e o desenvolvimento da leitura não acontece, a situação de ensino, para os anos seguintes, se agrava, convertendo em fracasso escolar.

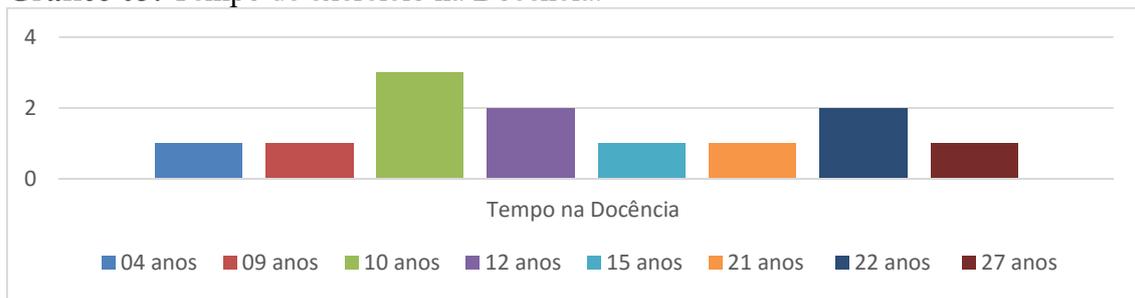
Quanto ao tempo de atuação na escola e na docência, temos dois servidores com menos de um ano, sete servidores possuem de dois a 13 anos de atuação na escola e um não respondeu a pergunta.

Gráfico 02: Tempo de atuação profissional na escola



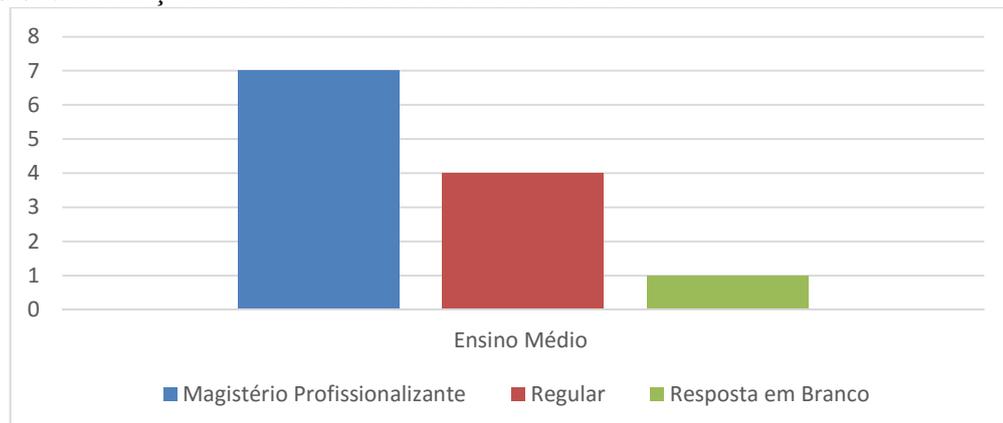
Fonte: Elaborado pelo autor utilizando dados da pesquisa.

O tempo de atuação na escola é importante, pois demanda a experiência na docência e conhecimento da realidade escolar e, ainda, se considerarmos que esses profissionais têm conhecimento e participam da elaboração, reformulação e avaliação do PPP e do PIP escolar. Se considerar que nas avaliações externas da escola, o índice de aprendizagem teve uma elevação, esse é um fator interessante e de ser levantando para futuras pesquisas. Outro fator que devemos destacar é o tempo de atuação na docência possui a média de quatro a vinte e sete anos, fator importante nas análises das respostas dos questionários, considerando a experiência que todos possuem na profissão.

Gráfico 03: Tempo de exercício na Docência.

Fonte: Elaborado pelo autor utilizando dados da pesquisa.

O objeto da pesquisa é o professor e sua dificuldade em mediar a aprendizagem de crianças não alfabetizadas, por vezes observamos a falta de domínio teórico da abordagem da Psicologia Histórico Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Entretanto, a formação no Ensino Médio, sete deles são oriundos do Ensino Profissionalizante do Magistério; quatro cursaram o Ensino Médio Regular e um não respondeu a questão, deixou em branco.

Gráfico 04: Formação dos educadores no Ensino Médio

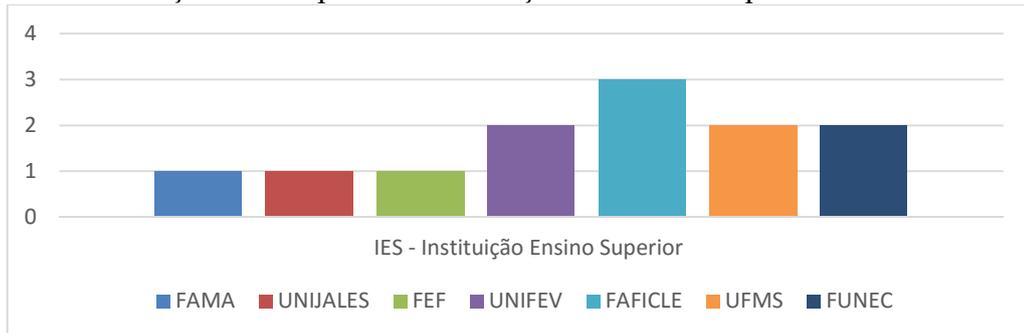
Fonte: elaborado pelo autor utilizando dados da pesquisa.

Quanto a graduação, todos estudaram na modalidade presencial e concluíram seus cursos entre os anos de 1990 a 2013. Há professores formados que concluíram sua graduação há vinte e oito anos atrás e outros mais recentes, há cinco anos. Questionados sobre outras graduações, quatro disseram ter realizado e apenas uma professora afirmou que possui uma terceira graduação.

Identificamos que as respectivas IES onde foram cursadas as licenciaturas identificadas, são seis IES privadas, sendo elas: Faculdade FAMA (FAMA), Centro Universitário de Jales (UNIJALES), Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF), Centro Universitário de

Votuporanga (UNIFEV) e Centro Universitário de Santa Fé (FUNEC). Considerando a IES pública, dois professores concluíram a graduação na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Ao analisar geograficamente, observamos que todas as IES estão localizadas num raio de distância aproximadamente 130 Km da cidade onde foi realizada este levantamento de dados.

Gráfico 05: Graduação e as respectivas instituições de ensino superior



Fonte: elaborado pelo autor utilizando dados da pesquisa.

Duas professoras possuem licenciatura em Pedagogia, a que atua na coordenação pedagógica e a professora de Língua Portuguesa. Os demais professores possuem graduações em licenciaturas específicas da disciplina que ministram aulas, como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Questionados sobre terem participado de algum curso(s) na área da educação recentemente, apenas um professor participou do PACTO, o que não tornou possível identificar se é referente ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio ou o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Analisando as respostas, constatamos que os professores são graduados, na grande maioria, em IES localizadas próximas ou dentro Região do Triângulo Mineiro e ultimamente, nenhum deles participou de curso de aperfeiçoamento profissional na área da educação. Constatamos que apenas os professores que cursaram pedagogia receberam em sua graduação formação com ênfase em alfabetização, e os demais professores afirmam desconhecer como ocorre o processo da aquisição da escrita e da leitura.

Uma questão levantada é se os professores conseguem mediar o processo de alfabetização de alunos que ainda não sabem ler, escrever e interpretar. Como eles realizam a intervenção pedagógica para proporcionar o desenvolvimento da criança.

Os dados funcionais apresentam que há professores efetivos e designados (contratados), possuem formação acadêmica de nível superior, com licenciatura plena. Os demais servidores, pertencentes ao quadro técnico-administrativo, têm formação adequada ao cargo/função que ocupam, e em número compatível com as necessidades da escola.

TABELA 07: Disciplina atualmente ministrada pelos professores participantes da pesquisa²²

Identificação do Indivíduo que respondeu o questionário	Cargo que ocupa ou disciplina que ministra na turma de 6º Ano E.F.A.F
ΔA	<i>Educação Física</i>
ΔB	<i>Educação Física</i>
ΔC	<i>Ciências</i>
ΔD	<i>História</i>
ΔE	<i>EEB – Supervisão</i>
ΔF	<i>Matemática</i>
ΔG	<i>Língua Portuguesa</i>
ΔH	<i>Matemática</i>
ΔJ	<i>Língua Inglesa</i>
ΔI	<i>Língua Portuguesa</i>
ΔK	<i>Geografia</i>
ΔL	<i>Geografia</i>

Fonte: Elaborada pelo autor utilizando dados da pesquisa.

Quanto ao aluno ingressante no 6º Ano e com dificuldades em ler, escrever e interpretar, percebemos, inicialmente, a dificuldade em conceituar e diferenciar alfabetização e letramento, conforme podemos observar nas respostas de ΔB²³, ΔD e ΔA, pois eles apresentam dificuldade em explicar estes conceitos. Ao analisar o questionário de ΔA e ΔB, constatamos que os mesmos são professores da disciplina de Educação Física e possuem dificuldades em relacionar a disciplina que ministram com a linguagem, sendo que no Currículo Referência de Minas Gerais CRMG aponta

[...] a localização desse componente curricular, o qual está inserido na área de Linguagens, área essa que também delimita a mudança de paradigma, pois acolhe a gestualidade humana como algo mais amplo do que as relações neuromotoras consequentes dos processos fisiológicos vinculados ao movimento humano. Ela é compreendida, portanto, como forma, meio de expressão e comunicação repleta de sentidos e significados produzidos e reproduzidos, criados e recriados nos espaços de mediação social e cultural. (MINAS GERAIS, 2018c, p. 557).

²² Os educadores que participaram da pesquisa, serão identificados pelo símbolo Δ (delta) acompanhado de uma letra do alfabeto em maiúsculo, nomeando cada um dos indivíduos que responderam o questionário, mantendo assim o sigilo quanto a sua identificação, conforme acordado no TCLE.

²³ Os educadores que participaram da pesquisa, a partir de agora serão identificados pelo símbolo Δ (delta) acompanhado de uma letra do alfabeto em maiúsculo, nomeando cada um dos indivíduos que responderam o questionário, mantendo assim o sigilo quanto a sua identificação, conforme acordado no TCLE.

Conforme a BNCC (2017b), “[...] é fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural”. O interesse dos alunos por essa disciplina, poderia ser melhor utilizado se aulas teóricas fossem aliadas das aulas práticas no 6º ano, mas antes, se faz necessário a conscientização do docente do seu papel na mediação na aprendizagem na aquisição na linguagem desses alunos, o que, consequentemente, contribuirá de maneira benéfica em uma alfabetização tardia.

Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2017b, p.211).

Entretanto, é notável que os professores das diversas disciplinas tentam relacionar os conceitos de alfabetizar ao ato de ler e escrever e o de letramento em interpretar o mundo, conforme podemos observar nas respostas de ΔC , ΔH ; ΔK , ΔE , ΔI , ΔF e ΔG , porém as respostas ainda não são satisfatórias, pois, além de ser necessário compreender e internalizar os conceitos, o professor deve entender como e quando ocorre o processo da aquisição da linguagem para que possa efetivamente mediar a aprendizagem de crianças para a alfabetização. A tabela abaixo apresenta as respostas sobre como compreendem o processo de conceituação de alfabetização e letramento.

Tabela 08: Respostas sobre Conceituação de alfabetização e letramento.

Conceitue alfabetização e letramento.	Educador que respondeu o questionário
<i>“Percebo a dificuldade dos alunos, embora minha disciplina não é muito adequada para conceituar”</i>	ΔA
<i>“Não sei.”</i>	ΔB
<i>“Alfabetização: condição que se dá ao aluno a oportunidade de desenvolver habilidades a leitura, a escrita e a interpretação”</i> <i>“Letramento – não sei”</i>	ΔC
<i>“Alfabetização leitura e escrita”</i>	ΔD
<i>“Alfabetização define-se como ato de saber ler e escrever, (aprendizagem básica)”</i> <i>“Letramento ato de saber ler e escrever que o indivíduo desenvolveu maior competência nas praticas sociais”</i>	ΔE

<i>“A alfabetização se aplica ao indivíduo desde seu ingresso à escola, onde ele tem seu primeiro contato com letras, palavras e números. Se o indivíduo nunca frequentou a escola, ele pode ser submetido a qualquer momento ao processo de alfabetização. O letramento é um processo de aperfeiçoamento, ou seja, reforça aquilo que o indivíduo ainda não aprendeu em sua faixa etária de aprendizagem”</i>	ΔF
<i>“Saber ler, interpretar e estar preparado para situações de vivência do dia-a-dia”</i>	ΔH
<i>“A alfabetização é o domínio da leitura e da escrita e o letramento é desenvolver habilidades para esse domínio”</i>	ΔI
<i>“Alfabetização é quando a criança tem noção da leitura e escrita em nível básico, letramento quando já tem noções de interpretação, leitura e escrita com fluências”</i>	ΔK
<i>“A alfabetização é preparar o educando para decifrar o símbolo da escrita. Saber ler e grafar. Letramento é levá-lo a se situar no contexto global. Estar preparando-o para o mundo, ser competente para se posicionar em qualquer circunstância.”</i>	ΔL

Fonte: Elaborada pelo autor utilizando dados da pesquisa.

As escolas mineiras realizam Avaliações Diagnósticas de Aprendizagem no início do ano letivo, após a identificação de crianças que possuam dificuldades em aprender, para que possa realizar as atividades previstas no PPP e principalmente no PIP. Na escola, a equipe pedagógica escolar, após identificar os alunos com dificuldades, acompanha o processo de ensino e a aprendizagem de forma a contribuir na aquisição da habilidades e competências referentes a leitura e escrita, “[...] realizando trabalho de acompanhamento com análise e orientação nos projetos e planos de trabalhos de acordo com o nível de cada aluno”, conforme afirma ΔE .

Os professores respondentes do questionário evidenciaram dificuldades quanto a mediação do processo de aprendizagem com as crianças que não foram alfabetizadas. Porém, a equipe pedagógica afirma dar suporte pedagógico necessário para que as atividades propostas no PIP sejam realizadas pelos professores e o resultado satisfatório nessa escola, está evidenciado no gráfico de Resultados do SIMAVE/PROEB (ANEXO B) da avaliação realizada em 2018, nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais.

Os professores realizam a intervenção pedagógica em suas respectivas disciplinas contribuindo nesse processo aprendizagem na aquisição das habilidades e competências referentes à leitura e à escrita, de acordo com a formação que possuem e com o que aprenderam no cotidiano escolar. Devemos considerar que, para esses professores, especificamente no que diz respeito a aquisição da escrita e da leitura, não são contemplados em nenhuma política

pública que considerem a necessidade de ofertar uma formação continuada, já que o governo federal considera que “toda criança” irá ingressar no 6º Ano do E.F.A.F. alfabetizada.

Tabela 09: Respostas sobre as formas de intervir

As escolas mineiras realizam Avaliações Diagnósticas de Aprendizagem no início do ano letivo, após a identificação dessa(s) criança(s), como você intervém nesse processo de ensino aprendizagem de forma a contribuir na aquisição da habilidades e competências referentes a leitura e escrita?.	Educador que respondeu o questionário
<i>“Não possuo capacitação para este trabalho”</i>	ΔB
<i>“Montando um caderno para recuperação paralela. Trabalhando pequenos textos com leitura e interpretação. Interpretação de charges e tirinhas. Descrição de imagens, ditados e caligrafia.”</i>	ΔC
<i>“Trabalhando com textos e interpretação, leitura e escrita dentro das possibilidades oferecidas na sala de aula.”</i>	ΔD
<i>“Os alunos que não adquiriram a nota satisfatória, são encaminhados para a educação integrada, e ao longo dos anos professores do integral e regular trabalham em conjunto, para tentar sanar aquela habilidade em que meu aluno não sobressaiu.”</i>	ΔF
<i>“No meu caso, atuo mais na interpretação de textos e na escrita, quando trabalho com tradução”</i>	ΔJ
<i>“Preparo uma avaliação diagnostica especifica em meu conteúdo, para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, quanto ao meu conteúdo, E também tenho como avaliar a escrita e leitura dos mesmos”</i>	ΔL

Fonte: Elaborada pelo autor utilizando alguns dados da pesquisa.

De acordo com as respostas dos professores ΔJ, ΔL, ΔF, ΔC e ΔD, eles fazem o que consideram possível para contribuir na aprendizagem dos alunos. Já o docente ΔB, assume sua dificuldade ao afirmar que “não possui capacitação para este trabalho”. O professor ΔF, afirma que os alunos identificados com dificuldades, são encaminhados para aulas no contra turno, no programa “Tempo Integral”.

Há também o profissional que questione as avaliações que chegam até a escola previamente elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) em Minas Gerais, conforme afirma ΔG “[...] não creio que a referida avaliação de fato evidencia o verdadeiro quadro de nossos alunos, por serem apenas questões fechadas”. Se analisarmos que tais avaliações não possuem questões abertas, realmente seu resultado pode ser contestado, considerando que essa é a primeira avaliação realizada no início do ano letivo pelo aluno e principalmente pela autonomia que o governo em resolução publicada Minas Gerais (2012)

garante as escolas para “[...] posicionar o aluno em qualquer ano da Educação Básica, compatível com sua idade, experiência, nível de desempenho ou de conhecimento” e ainda “[...] independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela Escola, que defina o grau de desenvolvimento e idade do aluno”. Ainda de acordo com o que está previsto no Art. 70, são várias as formas de avaliar um aluno

Na avaliação da aprendizagem, a Escola deverá utilizar procedimentos, recursos de acessibilidade e instrumentos diversos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, entrevistas, provas, testes, questionários, adequando-os à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando e utilizando a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos como diagnóstico para as intervenções pedagógicas necessárias. (MINAS GERAIS, 2012).

Diante de tantas possibilidades em avaliar o aluno, a dificuldade maior é em mediar a aprendizagem, pois sem um ensino efetivo, os resultados positivos não serão evidenciados. Os professores são cientes que a formação que receberam na graduação referente aos processos de aprendizagem, pouco contribuem no processo de alfabetização que deve continuar com alunos que ingressam o 6º Ano do E.F.A.F. e reconhecem que não sabem como realizar essa mediação. Dos doze professores, apenas a EEB afirmou que durante sua graduação os conhecimentos adquiridos foram suficientes para mediar um processo de alfabetização. Já os demais indivíduos que responderam os questionários,

Tabela 10: Formação docente e dificuldade em mediar o processo de alfabetização

Educador que respondeu o questionário	Durante a sua licenciatura para a disciplina na qual você é habilitado (a), você teve alguma formação que contemple o processo de ensino e a aprendizagem referente à alfabetização/letramento?	Os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação foram suficientes para você mediar um processo de alfabetização tardia?
ΔA	“Não”	“Não”
ΔB	“Não me lembro”	“Não”
ΔC	“Não, apenas uma disciplina de didática”	“Em parte mas estou constantemente pesquisando formas de chegar a um bom resultado, o que ainda está a desejar”
ΔD	“Não”	“Não”
ΔE	“Sim”	“Não”
ΔF	“Não”	“Não. Tudo o que aplico hoje, foi adquirido durante os trabalhos

		<i>com turmas do projeto integral e integrado</i>
ΔG	<i>“Não”</i>	<i>“Não”</i>
ΔH	<i>“Não. Foi trabalhando muito aprofundando e não preocupação com o início do aprender”</i>	<i>“Não”</i>
ΔI	<i>“Durante minha licenciatura não foi oferecido nenhuma técnica para o domínio”</i>	<i>“Talvez o conhecimento adquirido no curso da graduação, mais o adquirido na prática”</i>
ΔJ	<i>“Não, sempre ouvi dizer que já receberia alunos alfabetizados no 6º ano”</i>	<i>“Não, não fui preparada para alfabetizar”</i>
ΔK	<i>“Não”</i>	<i>“Não”</i>
ΔL	<i>“Que me lembre não”</i>	<i>“Não. Tive que aprender na pratica e participando de cursos oferecidos pela SEE. Ex: Pacto”</i>

Fonte: Elaborada pelo autor utilizando dados da pesquisa.

Devemos considerar que os professores que não possuem formação pedagógica especificam referente à alfabetização, conseqüentemente, possuem dificuldades em compreender e associar os processos interdependentes e indissociáveis da alfabetização e do letramento, conforme os onze indivíduos entrevistados afirmaram ao responder que os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação “*não*” foram suficientes para você mediar um processo de alfabetização tardia.

Diante das afirmações acima, ensino produz situações de fracasso escolar vivenciados por alunos que ainda não foram alfabetizados e que não encontram reais condições de serem. A maioria dos professores não está preparada para mediar um processo de alfabetização, apesar de evidenciado a boa intenção dos mesmos, já que a maioria admite elaborar atividades extras na intenção de contribuir no ensino, mas, não é suficiente para colaborar na aprendizagem de alunos que ainda devem ser alfabetizados. Este é um processo complexo, os professores são cientes da especificidade necessária para mediar uma alfabetização.

Quando esses profissionais da educação são questionados sobre de quem seria a responsabilidade do fracasso escolar vivenciado por crianças que ingressam no 6º ano do E.F.A.F. e que ainda possuem dificuldades quanto à leitura e escrita e muitas vezes não estão alfabetizadas, as repostas são:

Tabela 11: Responsabilização quanto ao fracasso escolar

ΔA	<i>“Aos nossos governantes, não tem incentivos e leis que o aluno tem que passar para outra série mesmo sem estar apto”</i>
------------	---

ΔB	<i>“Ao sistema pedagógico imposto pelo governo. Ex: Para o governo é importante é passar e não saber.”</i>
ΔC	<i>“Em partes ao sistema que permite avançar esse aluno, mas também à falta de acompanhamento da família.”</i>
ΔD	<i>“Ao sistema educacional que não permite reprovar.”</i>
ΔE	<i>“É atribuída aos responsáveis pela base da alfabetização (Ciclo inicial). Professores e equipe com excessiva carga horária e má formação.”</i>
ΔF	<i>“Ao sistema que nossos governantes impõe com as leis, por exemplo, eu acho que se o currículo dos anos iniciais (3º, 4º e 5º séries) forem iguais do ensino fundamental II, teríamos alunos com melhor índice de aprendizagem.”</i>
ΔG	<i>“Acredito que seja um conjunto de fatores: políticas públicas ineficientes, profissionais sem devida capacitação, famílias ausentes, inversão de valores éticos e morais.”</i>
ΔH	<i>“Os pais são os principais culpados por deixar acontecer e o sistema de ensino que acarreta a elevação de nível despreparado”</i>
ΔI	<i>“Um conjunto de fatores, familiares, psicólogos e cognitivos”</i>
ΔJ	<i>“As políticas municipais onde existe a troca de favor, pessoas amigas e despreparadas”</i>
ΔK	<i>“Ao sistema e a nós professores que ficamos parados e sem reação diante de projetos, intervenções e metodologias que são passadas a nós.”</i>
ΔL	<i>“Ao sistema de educação. Pois mesmo quando o aluno não alcança as habilidades necessárias para a progressão da série ele avança com deficiências que o acompanhará para toda sua vida escolar.”</i>

Fonte: Elaborada pelo autor utilizando dados da pesquisa.

Os professores são cientes que o fracasso escolar vivenciado por alunos que ainda devem ser alfabetizados no 6º ano do E.F.A.F. é resultado de múltiplos fatores, mas a maioria salientam que as atuais políticas não contemplam a realidade da sala de aula, o aluno ainda tem que ser alfabetizado e os professores não recebem formação docente continuada para mediar a aprendizagem desses alunos. Entretanto, observamos que as respostas baseiam no senso comum e sempre apresentam a culpa no sistema. Interessante observar que os professores e as políticas públicas fazem parte do sistema e há que se ter uma análise crítica de como fazer, participar e alterar situações que não contribuem com a formação do aluno.

Esse fracasso vivenciado é manifestado em outras formas de violência e que impactam diretamente o aluno e refletem proporcionalmente na sociedade.

Tabela 12: Impactos do fracasso escolar nos alunos

ΔA	<i>“São desmotivados e quer vir para escola passear, serão sempre marginalizados, penso que uma forma de mudar o estilo de vida seria através dos estudos.”</i>
ΔB	<i>“Conheço. Serão pessoas vulneráveis social, emocional e economicamente, pois, sempre serão mão de obra descartáveis, fácil de substituir.”</i>

ΔC	<i>“Penso que sim. Dificuldade de relacionamento. Dificuldade em conseguir emprego. Desestrutura familiar. Adulto sem perspectiva.”</i>
ΔD	<i>“Sim, o principal impacto é a evasão escolar, por não conseguir acompanhar o processo educativo.”</i>
ΔE	<i>“Além do fracasso escolar o indivíduo pode ser inserido na sociedade com desempenho não satisfatório na vida profissional e social.”</i>
ΔF	<i>“Muitas crianças quando crescem perdem o gosto por estudar, pois, quando não aprendem o básico, elas desanimam. Lógico, existem fatores, com estrutura familiar, tanto como também falta a presença dos pais na escola como a parte financeira (pobre) impacta sobre essas crianças.”</i>
ΔG	<i>“Muitos estão sujeitos a criminalidade, não serem aceitos no mercado de trabalho, não prosseguirem os estudos e buscarem a ‘vida fácil’.”</i>
ΔH	<i>“Dificuldades em prosseguir os estudos fazendo com o que os mesmos acreditem que não são capazes de aprender e pode ficar para sempre na vida dessas pessoas.”</i>
ΔI	<i>“Se sentem perdidos no grupo.”</i>
ΔJ	<i>“Falta de interesse, quem não vê motivação para estudar.”</i>
ΔK	<i>“São crianças que vão sendo feitas de fantoches e que inventa-se um método que não sana as dificuldades. Fazendo com que passem de ano muitas vezes sem terem adquirido conhecimentos básicos de leitura e escrita. Causando futuramente evasão e repetência.”</i>
ΔL	<i>“Ficam desestimulados, não conseguem acompanhar o rendimento da turma. E para a sua vida acabam evadindo os estudos e ficam marginalizados diante do mundo moderno atual que exige cada vez mais formação profissional.”</i>

Fonte: Elaborada pelo autor utilizando dados da pesquisa.

A conclusão dos professores é que realmente alunos não alfabetizados irão apresentar comportamentos para tentar “disfarçar” essa dificuldade em ler, escrever e interpretar.

Tabela 13: Relação entre a indisciplina e a dificuldade de aprendizagem.

ΔA	<i>“Sim, eu acredito que como não conseguem aprender então escolhem atrapalhar.”</i>
ΔB	<i>“Sim, quando eu não entendo, me desinteresso e crio outras distrações.”</i>
ΔC	<i>“Sim, como o aluno consegue acompanhar o conteúdo; é uma das formas dele se apresenta e chamar a atenção dos colegas.”</i>
ΔD	<i>“Sim, todas crianças que não consegue aprender geralmente tem problemas de indisciplina.”</i>
ΔE	<i>“Sim, indisciplina, desinteresse, desmotivação e constrangimento.”</i>
ΔF	<i>“Sim, mas não generalizo. São diversos os fatores que atrapalham na aprendizagem, sendo a indisciplina como um também,”</i>
ΔG	<i>“Não.”</i>
ΔH	<i>“A indisciplina é causada pelo despreparo do aluno em aprender o que acha não ser capaz e diante as dificuldades procurar chamar a atenção de outra maneira.”</i>

ΔI	<i>‘Sim, pois muita das vezes não conseguimos fazer um acompanhamento individual.’</i>
ΔJ	<i>“Não para o bom aluno. O que não é alfabetizado bagunça mesmo pois não entende nada que fala.”</i>
ΔK	<i>‘Sim.’</i>
ΔL	<i>“Sim, a medida que não conseguem acompanhar o desempenho da turma, acabam causando e tomando atitudes que atrapalham a aprendizagem.”</i>

Fonte: Elaborada pelo autor utilizando dados da pesquisa.

Como resultado desse fracasso escolar, identificamos a perpetuação da miséria, de cidadãos que quando inseridos no mundo do trabalho, irão enfrentar dificuldades. Dentro do ambiente escolar, esse fracasso fica evidenciado em casos de repetência, evasão e indisciplina.

Tabela 14: Manifestações do fracasso escolar - repetência, evasão e indisciplina.

ΔA	<i>“Acredito que sim”</i>
ΔB	<i>“Eles não tem expectativas de sucesso, mudanças de história pessoal, familiar e não enxergam que o único meio de vencer todas essa vicissitudes é através do aprender.”</i>
ΔC	<i>“Sim, ele sente desestimulado e acaba por abandonar os estudos.”</i>
ΔD	<i>“No meu ponto de vista esses casos acontecem principalmente pelo motivo da dificuldade que a crianças carrega quando não sabe ler e escrever.”</i>
ΔE	<i>“Sim”</i>
ΔF	<i>“Sim, e os dados coletados são assustadores, tanto que o governo federal reformulou o currículo do Ensino Médio.”</i>
ΔG	<i>“Sim”</i>
ΔH	<i>“O fracasso escolar, evasão, repetência é causado pela aprovação continuada de alunos despreparados e sem incentivo de pais e outros.”</i>
ΔI	<i>‘Sim, não lendo e não escrevendo da forma correta o aluno se sente desmotivado.’</i>
ΔJ	<i>“Com certeza quem não acompanha desiste no meio do caminho.”</i>
ΔK	<i>“Sim”</i>
ΔL	<i>“Sim, porque uma vez que tenham dificuldades e o sistema não ajuda para que realmente seja somado essas dificuldades, eles são obrigados a abandonar a sua vida escolar.”</i>

Fonte: Elaborada pelo autor utilizando dados da pesquisa.

O docente reconhecer a dificuldade em mediar a aprendizagem no processo de alfabetização, compreende o fracasso escolar manifestado por quem tem dificuldade em aprender, mas é se reconhecer, junto ao aluno, nesse processo de violência institucional, que se dá na violação do direito da criança estar alfabetizada na idade certa? Sim, a maioria se reconhece e se sente incapaz de mudar tal situação.

Tabela 15: Manifestações do fracasso escolar - violência institucional

ΔA	<i>“Sim, infelizmente chega para nós com o problema e não é possível trabalhar esses alunos ao ponto de corrigir as folhas e esse aluno acaba indo para frente sem condições.”</i>
ΔB	<i>“Sim, muitas vezes repetimos os erros institucionais.”</i>
ΔC	<i>“Sim, acaba que a gente aceita regras impostas pelo sistema; contribuindo com a situação.”</i>
ΔD	<i>“Sim, pois estou inserida no sistema e não tenho opção para fazer diferente. Quando o meu aluno não consegue atingir o quantitativo para avançar tenho que facilitar a provação do mesmo com as chamadas “recuperação” que na verdade só serve para o aluno mudar de série (ano) e não aprender.”</i>
ΔE	<i>“É necessário que haja maior empenho de todos os envolvidos.”</i>
ΔF	<i>“Querendo ou não, nós professores participamos da vida ativa escolar de novos alunos. Somos obrigados pelo sistema a fazer algo que não queremos. Ressalvando que todas oportunidades são dadas, a lei tem que ser cumprida.”</i>
ΔG	<i>“Sim, pois o contexto em que vivemos acabamos não conseguindo colaborar tanto quanto devíamos para mudar a realidade desse aluno que não teve seus direitos garantidos de fato.”</i>
ΔH	<i>“Sim, procuro sanar as dificuldades dos alunos principalmente procuro convencê-los que são capazes de ir muito longe e que depende dele.”</i>
ΔI	<i>‘Não, como profissional aprendi a favorecer um atendimento humanizado e acolher todo ser humano e ajudá-lo. Se fazer de segunda oportunidade um motivo para ser feliz.’</i>
ΔJ	<i>“Sim, mas acho muito difícil realizar a alfabetização em uma sala de 40 alunos que já passaram dessa fase.”]</i>
ΔK	<i>“Sim, porque não tenho voz ativa e aceito o que é imposto.”</i>
ΔL	<i>“Sim, quando não fazemos nada para mudar essa política de aprendizagem e nos sujeitamos a imposição desse sistema, somos todos coniventes com essa violação aos direitos dessas crianças. É muito triste e preocupante, pois os alunos não descobriram que o sistema não ‘brecam’ mais. Isso fez com que aumentasse o desinteresse do mesmo.”</i>

Fonte: Elaborada pelo autor utilizando dados da pesquisa.

Os professores expressam consciência do fracasso escolar que envolve os alunos não alfabetizados, e que, em muitos casos há o silenciamento quanto a essa realidade, e que persiste, uma vez que as escolas de E.F.A.F continuam recebendo alunos não alfabetizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionamento inicial deste trabalho era sobre as possíveis hipóteses pelas quais as crianças possuem dificuldades em aprender ou quais seriam os motivos para que essas crianças não caminhem dentro do E.F.A.I. e consigam fazer uma trajetória de sucesso e ingressem no 6º Ano do E.F.A.F. alfabetizadas. Para tanto, no decorrer da pesquisa a ênfase é na figura do professor, que recebe uma criança escolarizada, porém ainda não alfabetizada em uma etapa escolar, na qual os esses educadores devem mediar a aprendizagem e sentem-se despreparados para esses alunos.

Quando o tema dessa pesquisa foi pensado, havia desconhecimento da noção do conceito de alfabetização e letramento, especialmente dos pressupostos histórico-culturais e vigotskianos. Foi difícil sair do estado de alienação vivido nos últimos 20 anos dentro da educação, com reconhecimento como sujeito e agente nesse processo de violência institucional, instalado dentro da escola, o lugar social destinado ao ensino e à transmissão de cultura.

A dificuldade docente em mediar a aprendizagem faz parte da vivência de professores de diferentes áreas do conhecimento, como verificado com os indivíduos que participaram da pesquisa. A formação inicial na graduação/licenciatura não possibilitou o desenvolvimento de uma consciência de como ocorre o processo de aprendizagem da criança, sendo assim. O professor não sabe qual atividade realizar a intervenção proposta pelo PPP escolar mediando a aprendizagem dos alunos que ainda devem ser alfabetizados. Ao reconhecer e identificar o problema que foi estudado nessa produção, é importante repensar sobre o tema e tomar consciência da importância do papel de educador nessas situações.

A realização de revisão bibliográfica em livros, artigos, dissertações e teses na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica foi fundamental para o embasamento teórico e para as mudanças de concepção enquanto docente. A criticidade ao realizar o levantamento e as análises das Políticas Públicas Educacionais que regulamentam o processo de alfabetização em documentos oficiais no âmbito federal, estadual e municipal, permitiu encontrar as lacunas existentes entre a educação que é ofertada na rede pública, que é diferente daquela que é anunciada e da qual se almejaria vivenciar, tais como a falta de aporte teórico para nortear o trabalho do professor e a inexistência de políticas de formação continuada para os professores do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º) e/ou Ensino Médio.

O PIP mineiro, constante do PPP escolar proposto pela SEE-MG, realmente consegue atingir o que é proposto, intervir em casos de fracasso escolar, e elevar os índices nas avaliações

internas e externas nas quais os alunos são submetidos, entretanto, um programa que apresenta sucesso, foi abandonado pelo governo e as atividades são realizadas de acordo com os conhecimentos que a equipe pedagógica de cada escola possui.

Alunos ingressam no 6º Ano E.F.A.F. e ainda carregam dificuldades para ler e escrever ou não foram alfabetizadas; os dados do IDEB comprovam que os anos consecutivos de escolarização, na maior parte dos sistemas públicos de ensino, não garantem uma aprendizagem efetiva, e esse processo de não-alfabetização é uma violência institucional manifestada na repetência, evasão, abandono escolar e indisciplina.

Na escola lócus da pesquisa, apenas a EEB/supervisora (ΔE) que respondeu ao questionário, garante ter recebido durante a sua graduação em Pedagogia formação que contemplasse especificamente o processo de ensino e aprendizagem referente à alfabetização e letramento, mas ela afirma que os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso foram insuficientes para mediar um processo de alfabetização tardia com os alunos que ingressam no E.F.A.F. e que o excesso de atividades que devem ser executada pela mesma, dentro da sua carga horária, dificulta esse trabalho.

Os demais participantes da pesquisa eram todos PEB/professores e os mesmos afirmaram que nenhum deles, durante a graduação, licenciaturas para os quais são habilitados, não teve ou não se lembra de formação específica que pudesse contribuir numa possível alfabetização tardia dos alunos que adentram no 6º Ano do E.F.A.F. E esses educadores relacionam essas dificuldades em ler, escrever e interpretar diretamente a situações de fracasso escolar, manifestados na forma de indisciplina na sala de aula, evasão, abandono e/ou repetência.

Identificamos a dificuldade dos educadores advém do fato de não receberam formação específica, durante a graduação, que contribua no processo de ensino e aprendizagem com alunos que ainda não estão alfabetizados. Existe o interesse por parte de todos educadores em mudar essa situação, porém faltam políticas públicas eficazes de formação continuada e que reconheçam a realidade da escola pública brasileira, levando em consideração a pluralidade regional, a singularidade dos indivíduos e o contexto social dos envolvidos nessa situação. Nas palavras de Marrega (2018, p.20):

Diante da necessidade urgente de mudanças na prática pedagógica a fim de melhorar a qualidade do ensino brasileiro, nos vemos a refletir sobre perspectivas teóricas que sustentem e desenvolvam relações na busca do auto reconhecimento dos sujeitos, mediadores, autores desse processo.

Nesta produção, destacamos que os educadores reconhecem as dificuldades em mediar a aprendizagem das suas respectivas disciplinas com alunos que não estão alfabetizados ou que ainda não conseguem ler, escrever e interpretar as atividades propostas dentro de cada currículo escolar. A reflexão sobre a temática abordada durante a pesquisa pode possibilitar que outros educadores e/ou pesquisadores abordem o mesmo tema, analisando o problema do fracasso escolar, aqui evidenciado, contribuindo na minimização ou erradicação deste problema na educação pública.

Transferir conhecimento sobre os processos de mediação do ensino e da aprendizagem não instrumentaliza os educadores, pois instrumentalização ocorre quando o sujeito se apropria do conhecimento. De acordo com Santos (2005, p. 62),

Instrumentalizar é um verbo transitivo cujo significado pode ser traduzido por: usar como instrumento para atingir determinado fim. Nesta abordagem, instrumentalizar significa transferir conhecimento e formar pessoas com altos índices de curiosidade, com possibilidades de pesquisa e avanço.

Não é possível aceitar que os índices de aprendizagem no Brasil continuem baixos e tão desiguais em oportunidades para os alunos na rede pública. Como eternos alunos, os professores precisam buscar conhecimentos, especialmente para que ocorram suas transformações para que, enquanto professores transformem seus alunos, assim como, busquem formação para suas próprias transformações.

Identificado o problema, é possível pensar sobre o tema e tomar consciência da importância do papel de educadores nessas situações e, assim, sugerir que novas pesquisas sejam realizadas dando voz a seus participantes, permitindo que eles exponham os problemas que enfrentaram em suas trajetórias educacionais. Pois, nesta pesquisa, a mostra levantada permitiu que fosse verificado que existem muitos fatores que contribuem para que a Educação do País esteja em patamares de grandes dificuldades, imagina ao ouvir professores e alunos de diferentes tempos e locais.

Concluimos que as atuais políticas públicas educacionais e seus programas referentes à alfabetização e que os cursos de licenciatura não alcançados à oferta de uma fundamentação teórica consistente sobre como ocorre o desenvolvimento e a aquisição da linguagem escrita nas crianças e que na escola ocorre silenciosamente a violação do direito à educação e de se desenvolver o psiquismo humano. Sendo assim, o professor deixa de cumprir com sua função social, que é humanizar por meio de um ensino que proporcione a apropriação de

conhecimentos escolares e das formas mais elaboradas da cultura, culminando em exemplos clássicos de fracasso escolar que podem ser manifestados na forma de indisciplina na sala de aula, evasão, abandono e/ou repetência, conforme Patto (1999), Aquino (2003) e Abramovay (2005).

Dentro da vida acadêmica, foram necessários muitos meses e anos de dedicação a leituras e estudo para conseguir se distanciar do estado de alienação no qual eu me encontrava e, ao começar lentamente de me apropriar de conhecimento sobre as temáticas abordadas nessa dissertação, causou um certo desconforto inicial e, no decorrer do processo, sentimentos antagônicos permeavam meus dias. Indignação, sofrimento, dor, medo e uma enorme vontade de abandonar tudo. Porém, era impossível voltar do ponto inicial ciente que agora eu tenho consciência da importância sócio histórica da minha profissão.

Ser professor em escolas públicas e agente transformador na sociedade quando eu contribuo na transmissão de conhecimento historicamente construído por todos nós, é meu papel social. Consciente da existência de tanta produção científica no que se refere à mediação do ensino e aprendizagem e/ou sobre violação de direitos, dentro da escola pública, me levam a outras reflexões, pois, diante do que foi até aqui exposto, das limitações que dificultam a realizar algumas das atividades inerentes a minha profissão com êxito, como, por exemplo, receber alunos escolarizados no Ensino Fundamental anos Finais e que ainda não estão alfabetizados, atualmente o que me causa um certo incômodo, e talvez seja um possível objeto de estudo, é: *“a quem interessa o fracasso escolar na educação pública?”*

V REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

_____. **Conversando sobre violência e convivência na escola**. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil. OEI. MEC, 2012.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2018. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2018-disponivel-downloade>. Acesso em: 10 out. 2018.

AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAUJO, Elson Luiz de. A Realização da Monografia Jurídica na Graduação: caminhos e trilhas da pesquisa. In: ARAUJO, Doracina Ap. de Castro (Org.). **Pesquisa em Educação: concepções, trajetórias e memórias**. Campo Grande: UNIDERP, 2006.

ARAUJO, Vania Carvalho. Prefácio. In: GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed., Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, Daniel. **País mal educado: por que se aprende tão pouco nas escolas brasileiras?** Rio de Janeiro: Record, 2018.

BEATÓN, Guillermo Arias. **Conversa de Roda**. Realizada na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Paranaíba-MS. Em 24 out. 2018.

BEZERRA, Juliana. **Consequências da Segunda Guerra Mundial**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/consequencias-da-segunda-guerra-mundial/>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BOUFFARD, Thérèse; VEZEAU, Carole. A ilusão de incompetência do aluno do ensino fundamental mais do que um problema de avaliação. In: BOURGEOIS, Étienne; GALAND, Benoit. **Motivar-se para aprender**. Campinas: Autores Associados, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p.13.563.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).** Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010, aprovado em 07 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Lei 12.801, de 24 de abril de 2013.** Conversão da Medida Provisória 586, de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília: MEC, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio,** Etapa I Caderno I: Ensino Médio e Formação Humana Integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015.

_____. **Brasil no PISA 2015:** análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

_____. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. 2016-b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 23 nov. 2019.

_____. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016-c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 23 nov. 2019.

_____. **PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador 2017-a.** Brasília, DF. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 23 fev. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2017-b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

_____. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019.** Que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Casa Civil, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 05 jul. 2019.

_____. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial Da União. Publicado em: 11/04/2019b. Edição: 70-A. Seção: 1-Extra. p. 15. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 05 jul. 2019.

CAVALCANTE, Juliana Brito de Araújo. História da alfabetização no Brasil: do ensino das primeiras letras à psicogênese da língua escrita. **II CONBAlf Congresso Brasileiro de Alfabetização. n. 2, 2015**, Pernambuco. Comunicação científica. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/HIST%C3%93RIA-DA-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-NO-BRASIL-DO-ENSINO-DAS-PRIMEIRAS-LETRAS-%C3%80-PSICOG%C3%80-ANESE-DA-L%C3%80-DNGUA-ESCRIT.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988. Traduzido do russo por Marta Shuare.

DUARTE, Newton. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes.** Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. **A Individualidade para Si.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FLACH, Simone de Fátima. Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar no Brasil: Entre a Previsão Legal e a Realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 285-303, set. 2011.

FRANGELLA, R. C. P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educ. rev.**[online]. 2016, vol.32, n.2, pp.69-90. ISSN 0102-4698. DOI: 10.1590/0102-4698153139. Disponível em: <http://ref.scielo.org/9hfhp9>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar - e - aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências naturais:** na perspectiva histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2009.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; FREIRE, Paulo (Org.). **Cuidado Escola**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KARDEC, Allan. O Livro dos Espíritos: princípios da Doutrina Espírita. Trad. Guillon Ribeiro. 86. ed. Rio de Janeiro: FEB, 2005.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Ainda há lugar para o Estado Social? In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas: FE/UNICAMP. Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

ITURAMA, **Projeto Político Pedagógico 2017**. Secretaria de Educação e Cultura (SMEC). Iturama, 2017.

LEONTIEV, Alexei N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LURIA, Alexander. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 143-190.

MARREGA, Adriana B.O. **O planejamento do ensino de matemática - considerações a partir da atividade de ensino**. 2018. 219f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, Mato Grosso do Sul, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSIGLIA, Ana C. G (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Os Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013-b.

_____. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Claudia; MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide S. D. (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 49-93.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015 (Coleção Educação Contemporânea).

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político Pedagógico: construção e implementação na escola**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **A organização da atividade de ensino pelo professor alfabetizador: a contribuição da Teoria Histórico Cultural**. Curitiba: CRV, 2018.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência para implementação nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino do Minas Gerais.** Parecer nº 937/2018. Belo Horizonte. dez. 2018c. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view. Acesso em: 15 dez. 2019

_____. **Guia do Diretor Escolar.** Secretaria de Estado de Educação (SEE). Belo Horizonte, 2008a.

_____. **Resolução SEE nº 1086, de 16 de abril de 2008.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2008b.

_____. **Roteiro Introdutório de Estudos:** mobilização para a participação social no PEAS JUVENTUDE. Secretaria de Estado de Educação (SEE). Belo Horizonte, 2008c.

_____. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012.

_____. **Editais SEPLAG/SEE nº. 04/2014, de 24 de novembro de 2014.** Concurso Público para provimento de cargos das carreiras de Assistente Técnico de Educação Básica, Especialista em Educação Básica Belo Horizonte, 2014.

_____. **Guia de Orientações para a Elaboração, Revisão e/ou Reestruturação do Projeto Político das Escolas Estaduais de Minas Gerais.** SEE Belo Horizonte, 2014.

_____. **Resolução SEE nº 3.205, de 26 de dezembro de 2016.** Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2016.

_____. **Resolução SEE nº 3.660, de 1º de dezembro de 2017.** Estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação a partir de 2018 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2017a.

_____. **Editais SEE nº. 07/2017, de 27 de dezembro de 2017.** Concurso Público para provimento de cargos das carreiras de Especialista em Educação Básica e Professor de Educação Básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte, 2017b.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil,** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. Prefácio. In: UNESCO. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar.** Organizado por Nina Beatriz Stocco Ranieri e

Ângela Limongi Alvarenga Alves. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Alfabetização na idade errada**. 2012. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/54017-alfabetizacao-na-idade-errada.shtml>. Acesso em: 20 maio 2018.

ONU - Organizações das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 03 jul. 2019.

_____. **O que são os direitos humanos?** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em: 10 ago. 2018-a.

_____. **70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/prizes-and-celebrations/70-years-of-the-universal-declaration-of-human-rights/>. Acesso em: 10 ago. 2018b.

PEREIRA, Ana Maria Franco; GUIMARAES, Lucélia Tavares. Como os professores alfabetizadores compreendem o fracasso escolar tendo como referência as práticas de alfabetização nas classes de aceleração de aprendizagem. **Anais - EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação - PUCPR**. Curitiba, 2015.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**. v.1, n.1, 1997.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Ângela Limongi Alvarenga. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO em Direitos à Educação/Universidade de São Paulo, 2018.

RODRIGUES, Anamaria Moya. **Exploração e uso do Aquífero Guarani no Triângulo Mineiro - estudo de caso**: Cachoeira Dourada. 2007. 190 f. Dissertação (Mestrado em Engenharias) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SANTOS, César Sátiro dos. **Ensino de Ciências**: abordagem histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítico**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013

_____. Prefácio. In: MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

_____. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KERSTENETZKY, Celia Lessa. Ainda há lugar para o Estado Social? In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018a.

_____. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. 42º. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018b.

SILVA, Aléx Gomes da. **O uso do blog no âmbito escolar: uma investigação no programa educacional de atenção ao jovem – PeasJuventude**. 2012.133f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, n.25, pp.5-17.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**.Contexto, São Paulo, 2017.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. 5. ed. Campinas: Vozes em coedição, 1993.

TOFFOLI, José Antônio Dias. Prefácio. In: Todos pela Educação (Org.).**Fomentar o debate sobre o fenômeno da judicialização da Educação no Brasil**. Reflexões sobre justiça e educação. São Paulo: Moderna, 2017.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nádía Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**. Maringá. v. 12, n. 3, p. 531-540, set/dez. 2007.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

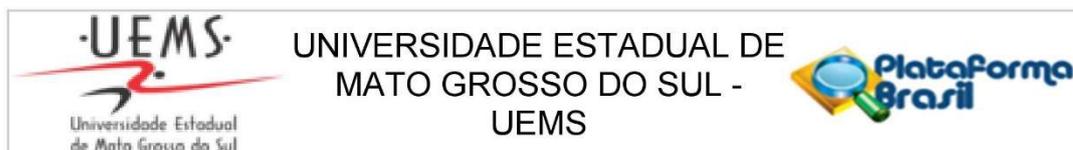
_____.**Ensinar e Aprender: alcançar a qualidade para todos**.Relatório Conciso, 2013/2014. Paris, 2014.

_____.**Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. Organizado por Nina Beatriz Stocco Ranieri e Ângela Limongi Alvarenga Alves. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

ANEXO A: Parecer Consubstanciado da Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLA & FRACASSO ESCOLAR: trajetória, olhares, silenciamento e violação ao direito de aprender

Pesquisador: Hebe Neiva dos Santos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96470418.0.0000.8030

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.940.914

Apresentação do Projeto:

O projeto tem relevância acentuada para a Educação/alfabetização como um todo e pode contribuir não apenas na melhoria dos processos de alfabetização na idade certa como também na alfabetização de alunos que não tiveram sucesso nesse processo. Pensar o aluno como vítima de um sistema que silencia e viola o direito de ser alfabetizado na idade certa.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem por objetivo estudar, analisar e compreender as dificuldades dos docentes em mediar o processo de ensino-aprendizagem, mediante o fracasso escolar, de crianças que ingressaram os anos Finais do Ensino Fundamental II e que ainda possuem dificuldades no tocante a leitura e escrita e muitas vezes não estão alfabetizadas. A proposta é relevante para a Educação/alfabetização como um todo e pode contribuir não apenas na melhoria dos processos de alfabetização na idade certa como também na alfabetização de alunos que não tiveram sucesso nesse processo.

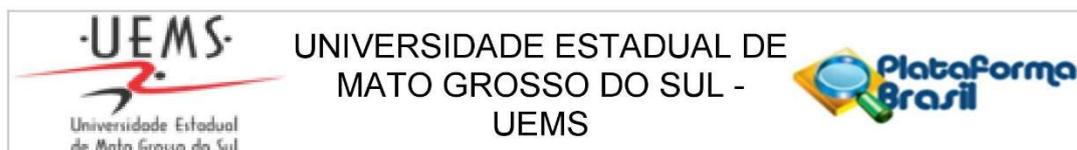
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão presentes e adequadamente descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de relevância social e educacional, pois pode trazer benefícios para a área de educação e alfabetização.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.940.914

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão presentes e adequadamente descritos.

Recomendações:

Aprovação da pesquisa

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1198278.pdf	02/10/2018 23:10:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA.docx	02/10/2018 23:09:56	Hebe Neiva dos Santos	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	02/10/2018 23:09:11	Hebe Neiva dos Santos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_SUPERVISORES.pdf	02/10/2018 00:47:12	Hebe Neiva dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/10/2018 00:46:54	Hebe Neiva dos Santos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DIRECAO.pdf	02/10/2018 00:46:01	Hebe Neiva dos Santos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROFESSORES.pdf	22/08/2018 01:15:59	Hebe Neiva dos Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	13/08/2018 22:46:06	Hebe Neiva dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	13/08/2018 22:32:51	Hebe Neiva dos Santos	Aceito

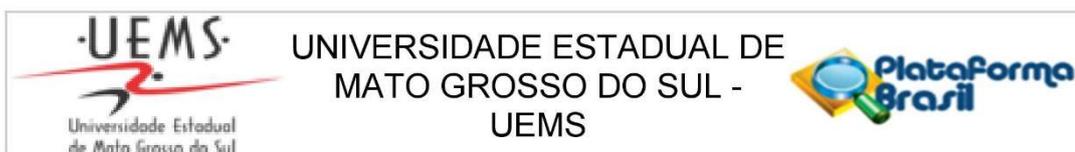
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.940.914

DOURADOS, 04 de Outubro de 2018

Assinado por:
Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br

ANEXO B: Resultados - Proficiência e Participação da Escola Estadual Pesquisada

PROEB 2018

REDE ESTADUAL

Os resultados desta escola

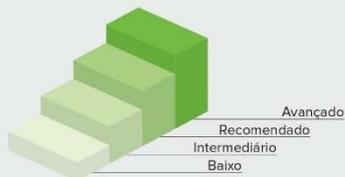
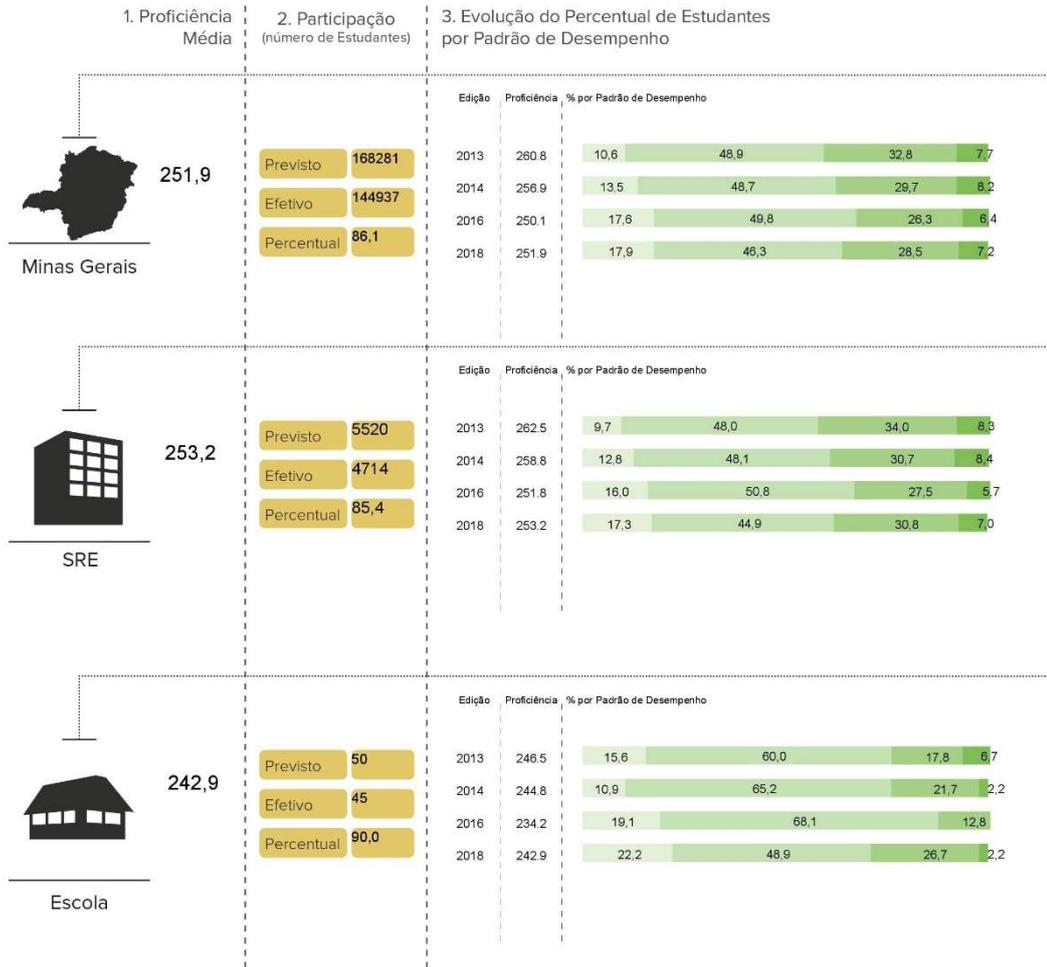
Escola: [REDACTED]

Município: [REDACTED]

SRE: [REDACTED]

ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - 9º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA



APÊNDICE A: Roteiro da Entrevista Diretor

1

QUESTIONÁRIO DA DIREÇÃO ESCOLAR	
<p>Prezado (a) Diretor(a), Gostaríamos de solicitar sua participação neste questionário semi-estruturado, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado: ESCOLA & FRACASSO ESCOLAR: trajetória, olhares, silenciamento e violação ao direito de aprender. Esclarecemos ainda que seu anonimato será preservado.</p>	
DADOS PESSOAIS	
Idade:	
Sexo:	
Situação Funcional na escola:	
Cargo:	
Tempo de atuação nessa escola:	
Tempo de atuação na docência:	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Ensino Médio () Magistério () Regular () Técnico _____	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
Ensino Superior () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
2ª Graduação () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
Especialização () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Lato sensu () Stricto Sensu () _____	
Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	

2

2ª Especialização () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Lato sensu () Stricto Sensu () _____	
Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
3ª Especialização () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Lato sensu () Stricto Sensu () _____	
Curso:	
Instituição:	
Tem algum curso(s) na área da educação que tenha participado recentemente e que queira deixar registrado? Escreva o nome do curso e a data da sua participação/conclusão.	
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
01) Conceitue alfabetização e letramento.	
02) As escolas mineiras realizam Avaliações Diagnósticas de Aprendizagem no início do ano letivo, após a identificação dessa(s) criança(s): a) Como a direção escolar acompanha o processo de intervenção nesse processo de ensino aprendizagem de forma a contribuir na aquisição das habilidades e competências referentes à leitura e escrita?	

<p>b) Como é realizada a elaboração dessas Avaliações Diagnósticas.</p>
<p>03) Durante a sua licenciatura, você teve alguma formação que contemple o processo de ensino-aprendizagem referente à alfabetização/letramento?</p>
<p>04) Os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação foram suficientes para você mediar um processo de alfabetização tardia?</p>
<p>05) Quais as suas principais dificuldades durante o ano letivo em acompanhar o processo pedagógico de intervenção junto aos professores e a esse(s) aluno(s) com dificuldade em leitura e escrita?</p>

4

FRACASSO ESCOLAR

06) A quem você atribui a razão do fracasso escolar, dessas crianças que ingressaram no Ensino Fundamental II possuindo grandes dificuldades quanto à leitura e escrita e muitas vezes não estão alfabetizada? Explique.

07) Você reconhece o fracasso escolar vivenciado por essa(s) criança(s) e consegue escrever quais serão os possíveis impactos na vida dela(s)?

08) Você relaciona alguns casos de indisciplina às dificuldades de aprendizagem dessa(s) criança(s)?

09) Existe uma relação dessas crianças em estudo, com os casos de evasão, o abandono escolar e a repetência?

10) Você se reconhece, junto ao(s) seu(s) aluno(s), como sujeito e agente nesse processo de violência institucional, que se dá na violação do direito da criança estar alfabetizada na idade certa? Explique

APÊNDICE B: Roteiro da Entrevista Supervisor

1

QUESTIONÁRIO DOS SUPERVISORES	
<p>Prezado (a) Supervisor (a), Gostaríamos de solicitar sua participação neste questionário semi-estruturado, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado: ESCOLA & FRACASSO ESCOLAR: trajetória, olhares, silenciamento e violação ao direito de aprender. Esclarecemos ainda que seu anonimato será preservado.</p>	
DADOS PESSOAIS	
Idade:	
Sexo:	
Situação Funcional na escola:	
Cargo:	
Tempo de atuação nessa escola:	
Tempo de atuação na docência:	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Ensino Médio () Magistério () Regular () Técnico _____	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
Ensino Superior () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
2ª Graduação () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
Especialização () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Lato sensu () Stricto Sensu () _____	
Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	

2

2ª Especialização () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Lato sensu () Stricto Sensu () _____	
Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
3ª Especialização () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Lato sensu () Stricto Sensu () _____	
Curso:	
Instituição:	
Tem algum curso(s) na área da educação que tenha participado recentemente e que queira deixar registrado? Escreva o nome do curso e a data da sua participação/conclusão.	
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
01) Conceitue alfabetização e letramento.	
02) As escolas mineiras realizam Avaliações Diagnósticas de Aprendizagem no início do ano letivo, após a identificação dessa(s) criança(s): a) Como a equipe pedagógica escolar acompanha o processo de intervenção nesse processo de ensino aprendizagem de forma a contribuir na aquisição da habilidades e competências referentes a leitura e escrita?	

b) Como é realizada a elaboração dessas Avaliações Diagnósticas.

03) Durante a sua licenciatura, você teve alguma formação que contemple o processo de ensino-aprendizagem referente à alfabetização/letramento?

04) Os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação foram suficientes para você mediar um processo de alfabetização tardia?

05) Quais as suas principais dificuldades durante o ano letivo em acompanhar o processo pedagógico de intervenção junto aos professores e a esse(s) aluno(s) com dificuldade em leitura e escrita?

4

FRACASSO ESCOLAR

06) A quem você atribui a razão do fracasso escolar, dessas crianças que ingressaram no Ensino Fundamental II possuindo grandes dificuldades quanto à leitura e escrita e muitas vezes não estão alfabetizada? Explique.

07) Você reconhece o fracasso escolar vivenciado por essa(s) criança(s) e consegue escrever quais serão os possíveis impactos na vida dela(s)?

08) Você relaciona alguns casos de indisciplina às dificuldades de aprendizagem dessa(s) criança(s)?

09) Existe uma relação dessas crianças em estudo, com os casos de evasão, o abandono escolar e a repetência?

10) Você se reconhece, junto ao(s) seu(s) aluno(s), como sujeito e agente nesse processo de violência institucional, que se dá na violação do direito da criança estar alfabetizada na idade certa? Explique

APÊNDICE C: Roteiro da Entrevista Professor

1

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES	
<p>Prezado (a) professor (a), Gostaríamos de solicitar sua participação neste questionário semi-estruturado, que tem por objetivo obter informações de caráter pessoal que serão importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado: ESCOLA & FRACASSO ESCOLAR: trajetória, olhares, silenciamento e violação ao direito de aprender. Esclarecemos ainda que seu anonimato será preservado.</p>	
DADOS PESSOAIS	
Idade:	
Sexo:	
Situação Funcional na escola:	
Disciplina que leciona:	
Tempo de atuação nessa escola:	
Tempo de atuação na docência:	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Ensino Médio () Magistério () Regular () Técnico _____	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
Ensino Superior () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
2ª Graduação () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
Especialização () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Lato sensu () Stricto Senu () _____	
Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	

2

2ª Especialização () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Lato sensu () Stricto Sensu () _____	
Curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão:	
3ª Especialização () Sim () Não	Modalidade: () Presencial () a distância
Lato sensu () Stricto Sensu () _____	
Curso:	
Instituição:	
Tem algum curso(s) na área da educação que tenha participado recentemente e que queira deixar registrado? Escreva o nome do curso e a data da sua participação/conclusão.	
ATUAÇÃO DOCENTE	
01) Conceitue alfabetização e letramento.	
02) As escolas mineiras realizam Avaliações Diagnósticas de Aprendizagem no início do ano letivo, após a identificação dessa(s) criança(s), como você intervém nesse processo de ensino aprendizagem de forma a contribuir na aquisição da habilidades e competências referentes a leitura e escrita?	

3

03) Durante a sua licenciatura para a disciplina na qual você é habilitado (a), você teve alguma formação que contemple o processo de ensino-aprendizagem referente à alfabetização/letramento?

04) Os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação foram suficientes para você mediar um processo de alfabetização tardia?

05) Quais as suas principais dificuldades durante o ano letivo em intervir pedagogicamente junto a esse(s) aluno(s) com dificuldade em leitura e escrita?

FRACASSO ESCOLAR

06) A quem você atribui a razão do fracasso escolar, dessas crianças que ingressaram no Ensino Fundamental II possuindo grandes dificuldades quanto à leitura e escrita e muitas vezes não estão alfabetizada? Explique.

4

07) Você reconhece o fracasso escolar vivenciado por essa(s) criança(s) e consegue escrever quais serão os possíveis impactos na vida dela(s)?

08) Você relaciona alguns casos de indisciplina às dificuldades de aprendizagem dessa(s) criança(s)?

09) Existe uma relação dessas crianças em estudo, com os casos de evasão, o abandono escolar e a repetência?

10) Você se reconhece, junto ao(s) seu(s) aluno(s), como sujeito e agente nesse processo de violência institucional, que se dá na violação do direito da criança estar alfabetizada na idade certa? Explique

APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa **ESCOLA & FRACASSO ESCOLAR: trajetória, olhares, silenciamento e violação ao direito de aprender**, sob a responsabilidade da pesquisadora **Hebe Neiva dos Santos**, que tem por objetivo estudar, analisar e compreender o contexto escolar em que crianças ingressaram no Ensino Fundamental II possuindo grandes dificuldades quanto à leitura e escrita e muitas vezes não estão alfabetizadas.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Ao concordar em participar da pesquisa haverá benefícios para a comunidade escolar, bem como para a sociedade, considerando que ela possibilitará reflexões sobre os processos de alfabetização na idade certa e daquelas crianças que deverão ser alfabetizadas tardiamente, ampliará o debate acerca do fracasso escolar e das dificuldades dos professores em mediar o processo de ensino-aprendizagem com quem é vítima de um sistema que viola o direito de aprender na idade certa, o que poderá futuramente contribuir com a práxis docente e conseqüentemente diminuir os casos de fracasso escolar. Entretanto alguns riscos poderão ocorrer, como: cansaço, constrangimentos, divergência de opiniões, estresse, irritação entre outros incômodos.

Para minimizar estes riscos será permitido responder o questionário sozinho, e dentro de um tempo maior que o estipulado inicialmente. Se depois de consentir sua participação na pesquisa o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

A sua participação neste projeto deverá ter a duração de *horas suficiente para responder o questionário*. Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário semi-estruturado que será aplicado durante as horas destinadas a reuniões escolares semanais, em local apropriado para a entrevista, que tenha silêncio adequado (ex. na biblioteca, na sala da supervisão...) a ser escolhido com o próprio sujeito.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



Não terá nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo. Declaro estar ciente que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Eu, _____,
 fui informado(a) e aceito participar da pesquisa: **ESCOLA & FRACASSO ESCOLAR: trajetória, olhares, silenciamento e violação ao direito de aprender**, em que a pesquisadora Hebe Neiva dos Santos, me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Iturama-MG, ____ de _____ de 2018.

 Assinatura do Pesquisador

 Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo da pesquisadora: Hebe Neiva dos Santos

Telefone para contato: (34) 9 9968-9003

E-mail: hebe.professora@gmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br ou Secretaria da UEMS/Paranaíba, fone (67) 3503-1006 ou pgedu.mestradopba@gmail.com

APÊNDICE E: Solicitação de Declaração Institucional



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos



DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, [REDACTED], diretora da Escola Estadual “[REDACTED]”, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**VIOLÊNCIA: trajetória, olhares, silenciamento e violação ao direito de aprender**”, que tem como pesquisador principal **Hebe Neiva dos Santos** que será o responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências da **E.E. Joaquim Tiago de Queiroz** e terá duração de **03 meses (Outubro, Novembro e Dezembro de 2018)**. A coleta de dados junto aos professores será realizada na escola em alguns encontros no horário de Módulo II. A coleta de dados junto às supervisoras, diretora e vice-diretora serão realizadas em horários pré-definidos pela direção da escola.

Iturama, 25 de Julho de 2018.

[REDACTED]
Nome da Diretora da E.E. [REDACTED]

[REDACTED]
RG

[REDACTED]
MASP