

1 Os resultados das avaliações de caráter externo que intentam afe-
2 rir sobre o nível de conhecimento dos alunos, embora representem prin-
3 cípios questionáveis, alertam-nos para o fato de milhões de brasileiros,
4 mesmo concluindo o ensino fundamental, não estarem alfabetizados.
5 Como resposta a esses dados, as entidades governamentais dispõem de
6 uma série de programas com vistas à erradicação do analfabetismo a se-
7 rem tratados no corpo do referido trabalho.

8 As crianças oriundas das camadas mais pobres da sociedade são
9 as que mais sofrem com o estigma do fracasso escolar, muito em função
10 de não fazerem aquisição da língua escrita num dado tempo cronológico
11 previsto pelos documentos oficiais. Assim, estaremos tratando sua alfa-
12 betização a partir de uma perspectiva crítica tal como os estudos voltados
13 para educação popular.

14 Considerando se tratar de um estudo alinhado à pesquisa de cará-
15 ter etnográfico, apontaremos ainda algumas questões observados *in locis*
16 referente ao eixo temático: alfabetização e fracasso escolar. Ao final, te-
17 ceremos considerações parcialmente conclusivas do estudo realizado.

18

19 2. A alfabetização à luz dos documentos oficiais

20 Em análise aos documentos, projetos e planos nacionais voltados
21 para a área da educação, observamos crescente número de iniciativas e
22 mobilizações do governo federal em consonância com as esferas estadu-
23 ais e municipais no sentido de pensar estratégias a favor da alfabetização
24 das crianças de todo Brasil, ou que estimem diminuir os índices de anal-
25 fabetismo.

26 De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE, a universa-
27 lização do ensino fundamental ainda se constitui como uma importante
28 meta a ser alcançada:

29 Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a
30 população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95%
31 (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade reco-
32 mendada, até o último ano de vigência deste PNE.

33 Importante pensarmos que a defesa de que o ensino fosse acessí-
34 vel à toda a população não é atual. Na década de 1930 um grupo de inte-
35 lectuais, que muito embora fizesse parte de uma elite, uniu-se para a pro-
36 dução e assinatura de um manifesto que favoreceria a inserção das crian-
37 ças pobres na escola. Mais especificamente no ano de 1932, nomes como

1 Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Armanda Álvaro Al-
2 berto e Fernando Azevedo imprimiram suas assinaturas no documento
3 intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação, tendo como subtítulo *A*
4 *reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Cumpre
5 mencionar que em meados da década de 1920, por meio da ABE-
6 Associação Brasileira de Educação tais pioneiros já vinham se organi-
7 zando e repensando os rumos da educação. Embora não necessariamente
8 atribuindo ao manifesto a ampliação da rede pública de ensino, Maria
9 Helena Souza Patto considera os episódios históricos das décadas de
10 1930 e 1920 como importantes passos rumo à educação popular:

11 Embora tenha sido apenas a partir dos anos trinta que o crescimento da
12 rede pública de ensino tornou-se realidade (os historiadores da educação do
13 Brasil concordam que até 1930 não dispúnhamos de um sistema de educação
14 popular), não se pode esquecer que sua construção se dá sob a nítida influên-
15 cia das ideias e lutas encaminhadas nos dez anos anteriores. Por isso, a década
16 de vinte é o vestíbulo da década de trinta e a compreensão das ideias educaci-
17 onais em vigor a partir de então não pode prescindir do mapeamento das idei-
18 as que a precederam. (PATTO, 1999, p. 84)

19 Pelo menos cem anos antes à construção do manifesto, por meio
20 da LEI 15 de outubro de 1827, Dom Pedro I "manda criar escolas de
21 primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do
22 Império":

23 D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Impera-
24 dor Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os
25 nossos súditos que a Assembleia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

26 Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as
27 escolas de primeiras letras que forem necessárias. (BRASIL, 1827)

28 Maria Helena Souza Patto nos chama a atenção para a seguinte
29 conduta do Estado: "O Estado desincumbiu-se do ensino primário e vol-
30 tou-se principalmente para o ensino secundário e superior, garantindo aos
31 mais ricos o diploma como passaporte para os mais altos níveis públicos"
32 (PATTO, 1999, p. 79). Assim, o manifesto configurou-se como impor-
33 tante documento do início do século XX por reunir os aspectos obrigató-
34 rio, laico e gratuito, prevendo a oferta de todo o ensino fundamental e
35 depositando no Estado essa responsabilidade.

36 O Manifesto dos Pioneiros acreditava que a obrigatoriedade do
37 ensino instituída pelo Estado não poderia estar desvinculada do quesito
38 gratuidade, por saber que a maioria da população, por recursos próprios,
39 não conseguiria alcançar os bancos escolares:

1 A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um
2 princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessí-
3 vel não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos
4 que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. (Manifesto dos Pio-
5 neiros, 1932)

6 Embora defendesse que o Estado deveria garantir de forma gratui-
7 ta a oferta do ensino, os intelectuais que assinaram o documento tinham a
8 ciência das limitações de seus ideais, uma vez que o número de escolas
9 não atenderia a demanda da população em idade escolar naquela época.
10 Não por acaso, a universalização do ensino seja ainda nos dias de hoje
11 vista como uma meta.

12 A perspectiva promovida em 1930, muito embora tenha contribu-
13 ído para a inclusão de crianças pobres na escola, não nos trouxe garantias
14 da oferta do ensino com a devida qualidade. A esse respeito, Silva consi-
15 dera que:

16 A universalidade do direito social à escola é confundida com uma educa-
17 ção formal, hegemônica(...) O aumento da oferta de vagas e o acesso garantido
18 são insuficientes e inadequados para atender às necessidades socioculturais
19 dos espoliados. Inviabiliza-se, na prática, a permanência na escola dos supos-
20 tamente atendidos, que passam a compor a legião dos evadidos e repetentes. O
21 sistema educacional, dessa forma, apenas legítima a sociopedagogia seletiva:
22 oferta a oportunidade educacional a todos, mas, na prática sociocultural e eco-
23 nômica concreta, poucos a alcançam, reforçando o argumento da incompetên-
24 cia individual do educando perante a inexorabilidade dos contextos de reali-
25 dade. Acaba a escola, portanto, cumprindo o seu papel ideológico de formar
26 cidadãos convenientemente convencidos da naturalidade de seu estado de ex-
27 clusão. (SILVA, 2005, p. 36)

28 De maneira não aleatória, as crianças mais pobres da sociedade
29 quase sempre, são aquelas que apresentam o rótulo do insucesso, ampli-
30 ando as estatísticas de infrequência e evasão escolar. Quando não, con-
31 cluem o ensino fundamental e médio sem estarem devidamente alfabeti-
32 zados. Cientes desse dado, ainda no Plano Nacional de Educação, através
33 da descrição das metas 5, 7 e 9 podemos observar a preocupação com a
34 melhoria dos índices apresentados em torno da alfabetização nas séries
35 iniciais do ensino fundamental:

36 Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (tercei-
37 ro) ano do ensino fundamental. Meta 6: oferecer educação em tempo integral
38 em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a
39 atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da edu-
40 cação básica. Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as
41 etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de
42 modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos inici-
43 ais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no

1 ensino médio. Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15
2 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por
3 cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo
4 absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo fun-
5 cional. (BRASIL,2014)

6 Ainda em observação aos documentos oficiais, identificamos que
7 o PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por exem-
8 plo, trata-se de um recente documento assumido pelas diferentes esferas
9 governamentais comprometendo-se a garantir que todas as crianças este-
10 jam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino
11 fundamental. De acordo com notas oferecidas pelo MEC-Ministério da
12 Educação que intentam elucidar melhor sobre o que se trata o pacto, as
13 entidades governamentais que o aderirem, terão a incumbência de:

14 Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; rea-
15 lizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes
16 do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios
17 que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.
18 (BRASIL,2014b)

19 Para tal, foram pensadas pelo governo quatro eixos de atuação
20 com vistas ao alcance das metas: Formação continuada dos professores
21 que trabalham com alfabetização, material didático pedagógico específi-
22 co, avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social, sendo
23 este último bloco para uma melhor implementação e acompanhamento
24 das ações do pacto.

25 De acordo com o pacto:

26 Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funci-
27 onamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas,
28 mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regu-
29 laridades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a flu-
30 ência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de
31 textos escritos. (BRASIL, 2015)

32 Além do pacto, encontramos outras fontes documentais na legis-
33 lação brasileira que prevê uma estimativa de idade para a alfabetização
34 das crianças. Em 2007, o plano de metas Compromisso Todos pela Edu-
35 cação já propunha tal expectativa conforme observado no artigo 2º, inci-
36 so II: "Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, afe-
37 rindo os resultados por exame periódico específico". (BRASIL, 2007)

38 A universalização, e tão somente ela, não é suficiente para garan-
39 tir a oferta de uma educação significativa à classe pobre que se encontra
40 na escola pública. Se mal interpretada, reforça o discurso liberal que in-

1 siste em dizer que oportuniza condições de acesso e permanência dessa
2 criança pobre na escola. Nessa lógica, é atribuída ao aluno a responsabi-
3 lidade pelo fracasso escolar. Pela ótica da meritocracia, as crianças que
4 *fracassam* são responsáveis pelos resultados que apresentam, conforme
5 seu esforço individual, desempenho, aptidões. Ainda sob esta perspecti-
6 va, escola e sociedade são isentas de toda e qualquer culpa em relação à
7 jornada educacional malsucedida *dos* alunos.

8 As construções discursivas elaboradas pelo meio acadêmico e re-
9 produzidas pelos órgãos federativos ratificam a ideia de que o problema
10 para o analfabetismo se encontra no aluno. Por vezes tais discursos inten-
11 tam explicar o fracasso escolar predominante nas classes menos favore-
12 cidas atribuindo fatores ambientais e psicológicos que não só expliquem
13 seus fracassos, mas que o justifiquem.

14 De acordo com relatórios do PNAD – Pesquisa Nacional de
15 Amostra por Domicílio (2016), o número de analfabetos já alcança 13
16 milhões de brasileiros, aproximadamente. Embora haja uma queda do ín-
17 dice de analfabetos, os avanços mostram-se insuficientes, além de lentos.
18 Não por acaso, a região mais pobre do país, Nordeste, apresenta dados
19 mais alarmantes em relação às demais regiões brasileiras, além da taxa
20 ter sofrido aumento em relação ao ano de 2015.

21 Os presentes números, chamam-nos a atenção para a urgência de
22 se pensar a educação como um problema de ordem social. A leitura em
23 torno da alfabetização das crianças das classes populares não pode ser
24 uma análise rasa e superficial sobre métodos e estratégias. Há de se pen-
25 sar como se dão os processos de desigualdade educacional e ainda pensar
26 porque os índices são mais altos em meio à classe pobre.

27

28 3. *Alfabetização das crianças pobres e sua relação com o fracasso es-* 29 *colar*

30 A educação, tal como saúde, segurança e demais serviços públicos
31 oferecidos pelo governo, reflete a gravidade perpetuada pela miséria, que
32 não é natural. A miséria, ela é em larga escala reproduzida nos espaços
33 periféricos a nível global graças ao poder do capital. O fator fracasso es-
34 colar, tantas vezes, biológica ou psicologicamente atribuído ao aluno,
35 apenas mascara o fracasso da sociedade, como discutido por Maria Hele-
36 na Souza Patto (1999) em "A produção do fracasso escolar: Histórias de
37 submissão e rebeldia".

1 A esse respeito, disserta Esteban:

2 Os resultados negativos traduzem a insuficiência da aprendizagem dos
3 estudantes, em especial os das classes populares, e a inadequação do ensino à
4 necessidade de muitos deles. A evasão escolar encontra nas condições socio-
5 econômicas sua principal explicação, que também servirá para muitos casos de
6 reprovação e de distorção idade/ano de escolarização. Porém essa dimensão
7 socioeconômica com frequência se desdobra em explicações individualizadas
8 que fomentam a interpretação de que muitos casos de repetência (que geram a
9 distorção referida) expressam problemas e dificuldades individuais de aprendi-
10 zagem. Questão que merece ser trazida ao debate com atenção, já que pode
11 reforçar a ideia de que o sujeito é, em última análise, o responsável por seu
12 próprio fracasso. (ESTEBAN, 2015, p. 143)

13 Enquanto escola, tendemos a atribuir os insucessos na alfabetiza-
14 ção à dificuldade de aprendizagem dos alunos e nunca a qualquer erro no
15 ensino que é ofertado a elas. São as crianças pobres, quase sempre, que
16 recebem a marca do fracasso por não alcançarem as expectativas escola-
17 res. São as crianças das regiões periféricas da sociedade que não são al-
18 fabetizadas dentro da idade limite prevista nos documentos oficiais. São
19 elas as responsabilizadas por não alcançarem os objetivos previstos con-
20 forme nos lembram Esteban e Sampaio:

21 (...) Os estudantes que não correspondem às expectativas de aprendizagem,
22 definidas previamente pelas escolas e políticas oficiais de avaliação, passam a
23 ser compreendidos e classificados, de um modo geral e com bastante frequên-
24 cia, como os que possuem *dificuldades de aprendizagem*. (ESTEBAN &
25 SAMPAIO, 2012, p. 3)

26 Em a *Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e*
27 *Rebeldia*, Maria Helena Souza Patto delinea aspectos referentes ao con-
28 ceito da Teoria da carência cultural e questiona se tal teoria não favorece-
29 ria ainda mais a reprodução do preconceito, ainda que de forma velada.
30 Entre as décadas de 1960 e 1970, pesquisas apontam para a correlação
31 entre o nível de escolaridade da população e o fator econômico, tendendo
32 a cair por terra a teoria liberal, segundo a qual a igualdade de oportuni-
33 dades inevitavelmente corrobora para o alcance do sucesso, neste caso, um
34 maior nível de escolarização. Tais pesquisas, de caráter experimental,
35 apontavam as seguintes conclusões: "A pobreza ambiental nas classes
36 baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que
37 seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação es-
38 colar" (PATTO, 1999, p. 124). Diante da manifestação dos grupos eco-
39 nomicamente desfavorecidos, como resposta aos resultados apresentados
40 nas pesquisas à época, surge a teoria da carência cultural.

1 Maria Helena Souza Patto considera que tal teoria consiste numa
2 forma disfarçada de justificar a razão pela qual a população mais afetada
3 pelo fator desigualdade social não apresenta melhores estatísticas quanto
4 ao quesito escolaridade. A esse comportamento, atribui ao momento so-
5 cial em que o racismo e demais formas de preconceito aos sujeitos, em
6 algumas partes do globo já podiam ser considerados como práticas dis-
7 criminatórias. Assim, aspectos como o ambiente social habitado pelo su-
8 jeito influenciaram diretamente nos aspectos psicológicos, daí a compre-
9 ensão construída tendenciosamente de que "adultos das classes subalter-
10 nas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos fi-
11 lhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes"
12 (PATTO, 1999, p. 72). O mesmo, segundo a corrente teórica, se aplica
13 aos alunos. Uma clara tradução da interpretação colonial para a relação
14 entre o selvagem e o civilizado.

15 A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa
16 sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores, munidos de um referenci-
17 al teórico-crítico, estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam
18 seus olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identifi-
19 cam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de repro-
20 vação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O
21 resultado, é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafir-
22 mando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.
23 (PATTO, 1999, p. 74)

24 Ainda sobre a busca por explicações que justifiquem o fracasso
25 escolar, Regina Leite Garcia et al. descrevem algumas atribuições histo-
26 ricamente destinadas aos ditos "fracassados" por não alcançarem as ex-
27 pectativas da escola:

28 Nesta sociedade tão democrática, só não tem sucesso quem não é capaz,
29 quem não se esforça, ou mesmo quem não quer. Assim também na escola. Ne-
30 la, só não tem sucesso quem não se esforça ou "não tem aptidão para o estu-
31 do". A maioria não tem sucesso porque é preguiçosa, porque é deficiente, por-
32 que é desnutrida, porque tem problemas neurológicos ou psicológicos, porque
33 tem déficit linguístico ou cultural, porque, porque, porque... Tantos porquês
34 que escondem o verdadeiro porquê, que este sim, se revelado, poderia contri-
35 buir para a mudança de um quadro, que embora tanto "envergonhe", é tão útil.
36 Afinal, a produção da ignorância é indispensável para que tantos privilégios
37 sejam mantidos sem maiores reações. É necessário até que os descamisados
38 votem em quem lhes tira a camisa. (GARCIA et al., 2012, p. 11)

39 Como medida solucionadora ao problema da baixa escolarização
40 da população pobre mesmo tendo sido oferecidas oportunidades de acesso
41 à escola, o problema do fracasso escolar passa a ser visto como um fe-
42 nômeno facilmente a ser resolvido. Entendendo que os problemas de or-

1 significação social, da produção e utilização de marcas escritas, às relações
2 entre oralidade e escrita às relações entre produção gráfica e autoria textual, às
3 condições dos distintos estilos literários e às tradições pedagógicas inseridas,
4 agora sim, num contexto sócio histórico, o que lhes dá outro sentido. (FER-
5 REIRO, 2002, p. 65)

6 Emília Ferreiro, psicolinguista argentina, ex-aluna de Jean Piaget,
7 desenvolveu pesquisas com crianças em processo de alfabetização onde
8 buscou investigar os mecanismos pelos quais crianças realizam a aquisi-
9 ção da leitura e escrita. Por meio das contribuições de Emília Ferreiro, há
10 30 anos os estudos em torno da alfabetização vêm ganhando novos con-
11 tornos. "A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direi-
12 to" (FERREIRO, 2001, p. 38). Os altos índices de analfabetismo presen-
13 tes na América Latina, região econômica e socialmente desfavorecida em
14 relação aos demais países do globo, impulsionou Emília Ferreiro, a partir
15 de seus estudos a provocar uma revolução conceitual no campo da alfa-
16 betização. Emília Ferreiro, inevitavelmente parte da relação entre pobre-
17 za e educação para pensar mais a respeito da aquisição da língua escrita:

18 Com efeito, pobreza e analfabetismo andam juntos. O analfabetismo não
19 se distribui equitativamente entre os países mas se concentra em entidades ge-
20 ográficas, jurídicas e sociais que não sabemos nomear. (...) Não sabemos co-
21 mo classificar os países, mas sabemos o que é a pobreza. Sabemos - é inútil
22 ocultá-lo, porque o Banco Mundial o sabe e o diz- que 80% da população
23 mundial vive em zonas de pobreza. Sabemos que esses 80% conjugam todos
24 os indicadores de dificuldades para alfabetização: pobreza endógena e heredi-
25 tária, baixa expectativa de vida com altas taxas de mortalidade infantil, desnu-
26 trição, multilinguismo. (Sabemos, naturalmente, que esses 80% também são
27 heterogêneos, já que as desigualdades entre os países se expressam ainda em
28 desigualdades internas, tanto ou mais pronunciadas que as primeiras). (FER-
29 REIRO, 2002, p. 15-16)

30 Mais uma vez, são as crianças pobres as mais afetadas por não te-
31 rem acesso a um sistema público de saúde capaz de lhe atender em suas
32 demandas, ou sequer, capaz de investigar tais demandas. Assim, seguem
33 responsabilizadas pelo fracasso escolar e penalizadas com anos afins e
34 sem fim de escolaridade em razão da repetência, caso não se transfirmam
35 ou sejam transferidos das estatísticas da distorção idade-série para o da
36 evasão escolar, quase sempre o que acontece. Não por acaso, alunos con-
37 cluem o ensino médio sem o devido domínio da língua escrita.

38 Com o objetivo de discutir politicamente a incidência do analfabe-
39 tismo na sociedade brasileira, Regina Leite Garcia junto a outras profes-
40 soras pesquisadoras, apresenta, por meio do livro *Alfabetização dos Alu-
41 nos das Classes Populares – Ainda um Desafio*, algumas considerações
42 construídas a partir de suas respectivas pesquisas científicas. O insucesso

1 no processo de alfabetização, inevitavelmente associada ao fracasso es-
2 colar, exclui anualmente milhares de crianças, jovens e adultos dos ban-
3 cos escolares. Em busca de responsáveis, a culpa recai, quase sempre aos
4 alunos, e são eles que carregam consigo as marcas do insucesso. A perpe-
5 tuação do fracasso corrobora para a perpetuação dos processos de desi-
6 gualdade e exclusão social. São esses alunos que seguirão alcançando os
7 trabalhos de menor prestígio social e com baixíssimas remunerações: "Os
8 excluídos do poder são excluídos de bens materiais e são também exclu-
9 dos de bens culturais, ainda que produzam tantos bens materiais quanto
10 bens culturais". (GARCIA et al., 2012, p. 7)

11 A dedicatória do livro é uma descrição clara do retrato dos efeitos
12 da não aquisição da língua em meio à classe pobre.

13 Dedicamos este livro a José de Oliveira, que fez a trajetória do fracasso
14 escolar. Entrou na escola na primeira série e daquele patamar nunca saiu. Ao
15 final de cada ano, em vez de ir para frente, "passava" para o lado. Mudava a
16 denominação da turma, porém José não saía do lugar. Em seu 3º ano de esco-
17 laridade "passou" para uma turma especial- virou AE. Quando desistiu de lutar
18 pelo direito de se alfabetizar, me disse: "Num dianta memo, eu sou é cabe-
19 ça dura". Entrou na relação dos "evadidos" e nunca mais se pensou em José.
20 José é como milhões de brasileiros, que buscam na escola o que jamais encon-
21 traram e que levam da escola o que jamais sonharam. (GARCIA et al., 2012,
22 p. 7)

23

24 **4. A escola pesquisada**

25 O presente estudo teve como base a experiência de observação do
26 trabalho de uma escola da rede pública de ensino na Baixada Fluminense.
27 Trata-se uma unidade de ensino pequena, que atende a 319 alunos da pré-
28 escola ao 5º ano de escolaridade. É considerada uma escola de fácil aces-
29 so, com perfil urbano por estar localizada aproximadamente a 5 km do
30 centro da cidade.

31 A escola foi fundada no ano de 1953, sendo inicialmente adminis-
32 trada pela rede estadual de ensino. Historicamente já teve como público
33 alvo crianças, jovens e adultos, sendo os últimos atendidos no noturno.
34 Alunos de diferentes etapas da educação básica já passaram pela referida
35 unidade de ensino, desde a educação infantil ao nono ano do ensino fun-
36 damental. Por muitos anos a comunidade local contava com pouquíssimas
37 unidades escolares, sendo, pois a E. E. M Gustavo Armbrust uma re-
38 ferência para muitos moradores e seus filhos, que na época podiam fre-

1 quantar a escola dedicando-se exclusivamente à ela ou dividindo seu
2 tempo entre jornada de trabalho e estudos.

3 A esse respeito, o ensino regular noturno configurava-se em uma
4 verdadeira alternativa para atender a demanda de pessoas da região que
5 necessitava concluir o então 1º grau (hoje, ensino médio), creditando nes-
6 ta formação a possibilidade de aquisição de melhores empregos, melho-
7 res salários e conseqüentemente uma melhor condição de vida.

8 No ano de 2005, a escola passou pelo processo de municipaliza-
9 ção, deixando de ser competência do Estado administrá-la e prover suas
10 demandas, tanto no que se refere aos recursos humanos, quanto à sua
11 manutenção e demais despesas que se fazem necessárias em seu dia a
12 dia.

13 Cumprir destacar que o processo de municipalização não se res-
14 tringiu apenas à escola pesquisada, mas tratou-se de um movimento rea-
15 lizado no estado do Rio de Janeiro, onde as escolas estaduais atenderiam
16 o segundo segmento, ou séries finais, do ensino fundamental, cabendo
17 aos municípios a oferta do primeiro segmento ou séries iniciais. Tal pro-
18 cesso se deu na tentativa de atender às incumbências de cada sistema de
19 ensino, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei
20 nº 9394/96, mais especificamente no artigo 10, inciso VI: "Os Estados
21 incumbir-se-ão de (...) VI. assegurar o ensino fundamental e oferecer,
22 com prioridade, o ensino médio".

23 Muito embora tenha sido esta a motivação para o processo de mu-
24 nicipalização, em seus primeiros anos enquanto unidade de ensino muni-
25 cipal, atendeu também a alunos das séries finais do ensino fundamental,
26 passando apenas no ano de 2008 a atender crianças do primeiro segmento
27 de ensino.

28 Para a realização do trabalho pedagógico a escola apoia-se nos
29 pressupostos filosóficos da respectiva rede de ensino a qual encontra-se
30 inserida atualmente, bem como em sua proposta curricular, que por sua
31 vez pauta-se nos princípios presentes nos *Parâmetros Curriculares Na-*
32 *cionais* e demais documentos pertinentes à realização do processo de en-
33 sino/aprendizagem selecionados pela rede.

34 O planejamento anual é realizado no início do ano letivo ou nas
35 primeiras semanas que se iniciam, conforme orientações previstas no ca-
36 lendário letivo da Secretaria Municipal de Educação. Por atender as seri-
37 es iniciais do ensino fundamental, concentra suas ações no processo de

1 alfabetização por meio de práticas cotidianas e realização de projetos pe-
2 dagógicos que contribuam para a aquisição da língua escrita, em especial
3 aos alunos que apresentam quadro de distorção idade-série. Tal preocu-
4 pação justifica-se em razão de nos últimos anos terem sido identificados
5 um quadro com significativo número de retenções no terceiro ano de es-
6 colaridade.

7 A formação continuada se dá por meio de grupos de estudos men-
8 sais, com datas previamente planejadas. Os temas relacionam-se à de-
9 manda da escola já identificada como sendo a alfabetização das turmas e
10 demais tópicos vinculados: produção textual, consciência fonológica, gê-
11 neros textuais diversificados, portadores de textos e outros.

12 Para um melhor acompanhamento dos avanços apresentados pelos
13 alunos em relação à escrita, a escola adotou a construção de um portfólio
14 por turma, onde ficam registrados algumas produções dos alunos. Tal re-
15 curso é utilizado como estratégia contínua de observação e refere-se à re-
16 alização de diagnósticos bimestrais onde são identificadas a fase da escri-
17 ta de cada aluno, conforme pesquisas realizadas pela educadora Emília
18 Ferreiro.

19 Quanto aos sujeitos participantes, realizamos entrevistas semies-
20 truturadas com profissionais da escola e responsável por aluno. Em tem-
21 po, foram realizadas rodas de conversas com uma turma de alunos das
22 series iniciais do ensino fundamental. Através do diálogo com a direção
23 da unidade escolar, professora em sua formação inicial e superior, a
24 mesma descreve afeição pelo trabalho com a alfabetização, campo de
25 maior atuação em 26 anos de carreira na educação:

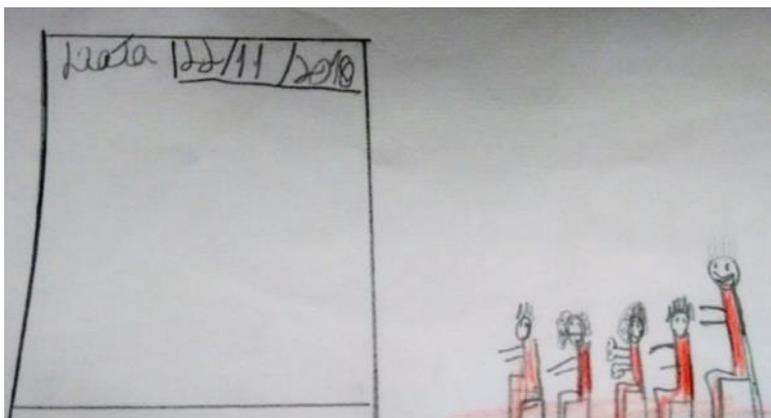
26 Eu adoro alfabetização. Alfabetização é a minha paixão. Muitas vezes eu
27 repenso estar aqui na gestão porque eu poderia estar fazendo mais do outro la-
28 do. Eu gosto do que eu estou fazendo, é claro que eu gosto. Mas quando você
29 vê o colega falando, você pensa *Caramba, eu podia estar ajudando ali, eu po-*
30 *dia estar ajudando aqui.* Então a alfabetização me faz repensar o tempo todo
31 se esse é mesmo o caminho que eu tenho que trilhar porque eu gosto muito
32 disso. Gosto de ver crescer, de ajudar a crescer. Você pega o aluno no primei-
33 ro ano e ele pega o livrinho e fala *Tia, eu posso ler?* E você olha assim e fala
34 *Fui eu que fiz.* Puxa, é muito gostoso! É muito gratificante! É um poder assim
35 que você tem que você não imagina.

36

Helena²

² Os nomes dos sujeitos participantes foram substituídos a fim de preservarmos suas respectivas identidades.

1 Dentre os diferentes eixos temáticos abordados pelos alunos, nos
2 ateremos especificamente à presença de um adolescente cuja idade des-
3 toava dos demais alunos da sala. Nossa atenção se volta para João. O
4 aluno em especial apresenta um quadro de distorção idade-série³ de
5 aproximadamente quatro anos. Seu tamanho chama a atenção em relação
6 às demais crianças da turma por apresentar alta estatura. Fato é que por
7 esse e outros motivos sentava-se na última carteira da última fileira. Em
8 um dos desenhos realizados por outro aluno da sala podemos observar o
9 quanto as crianças percebem as diferenças:



10
11

Fig. 1- Pedro, 10 anos

12 Em seguida o aluno Pedro explica seu desenho: *Tia, eu desenhei*
13 *os meus colegas ... Aí, João, foi mal eu ter desenhado o seu pescoço.* Os
14 demais alunos riem. Sério, o aluno exposto não retruca, não se defende,
15 não responde. Segue calado. Por quantas vezes mais?

16 As práticas de *bullying* no universo escolar são muito comuns
17 desde sempre. Embora falemos da importância do respeito ao próximo, a
18 cultura do rótulo parece um campo pouco permeável e as crianças se-
19 guem trazendo à tona problemas recorrentes na/da sociedade. Somos es-
20 pelho dela e seguimos reproduzindo suas mazelas. As relações de poder,
21 opressão, estigmatização, tal como ocorrem na sociedade, são rapida-
22 mente apropriadas e reproduzidas na sala de aula ora pela cor, ora pelo

³ De acordo com PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, é considerada em situação de distorção idade-série alunos que apresentam no mínimo dois anos de atraso escolar em relação à idade de referência.

1 gênero, ora pela capacidade cognitiva ou mesmo pela incapacidade de se
2 adequar às normas estipuladas na/pela escola.

3 A presença daquele adolescente na sala, endossando as estatísticas
4 de distorção idade-série, evidencia o fracasso escolar e nos leva a refletir
5 do que se trata, como se trata, de quem é e quem fracassa junto. Se por
6 muitas vezes nos cursos de Pedagogia e licenciaturas afins, como alunos,
7 sinalizamos as dificuldades de aprendizagem, cabe-nos a ampliação da
8 questão para as dificuldades de *ensinagem*, dividindo com as crianças, o
9 peso da responsabilidade.

10 Em meio à entrevista com Helena, a diretora da escola pesquisa-
11 da, surge o relato de uma criança com histórico de retenção escolar por
12 anos seguidos. A leitura realizada em relação a essa criança, inevitavel-
13 mente vem acompanhada do contexto familiar a qual está inserida, tam-
14 bém descrito pela profissional:

15 *Às vezes a gente acha que Ah! Não sabe é porque não quer, não sabe*
16 *porque é relaxado. Mas a gente não conhece a realidade de vida que essas cri-*
17 *anças têm. Ah! A mãe é relaxada, a mãe não quer nada! Mas, vai lá! A gente*
18 *não sabe o que está vivendo aquela mulher, o que está passando, ou na famí-*
19 *lia, às vezes o pai que está desempregado. A gente está aqui do nosso ladinho*
20 *e a primeira coisa é julgar. Outro dia o pai veio, da Laífs, não sei se você co-*
21 *nhece e queria saber o que estava escrito lá no portão da outra escola aonde a*
22 *aluna faz Sala de Recursos. Aí você descobre, como é que ele vai fazer a filha*
23 *dele ler e escrever se ele não sabe ler? Tem todo um histórico. Já são cinco*
24 *vezes no terceiro ano. Mas a gente está cobrando uma coisa que não dá. O*
25 *caminho não é esse. Não é por aí.*

26 Helena

27 Na fala da direção da escola observamos que a mesma se utiliza
28 do contexto familiar para entender as razões pelas quais a aluna não en-
29 contra ajuda familiar com vistas ao alcance de melhores níveis de escola-
30 ridade, bem como aquisição da leitura e escrita. Entretanto, diferente das
31 concepções analisadas por Maria Helena Souza Patto em relação ao fra-
32 casso escolar, vê-se, claramente o reconhecimento de que a escola está se
33 conduzindo por um caminho errado ao achar que a solução para as ques-
34 tões pedagógicas identificadas está em atribuir a fatores extraescolares e
35 não intra: "O caminho não é esse, não é por aí" (Helena). Em seu discurs-
36 so, é possível observar uma reflexão e até uma autorreflexão em relação
37 à como a escola, na figura de seus profissionais, constroem a imagem da
38 família.

39 Nesse contexto, essas referências vão sendo incorporadas, ou me-
40 lhor, reproduzidas em nossos discursos, não apenas no sentido de consi-

1 derar o contexto social dos alunos e identificar potência em suas formas
2 de produção do conhecimento, mas no sentido de imprimir-lhes a marca
3 do negativo, a marca daquele que não sabe.

4 5 **5. Considerações finais**

6 A posição em que o aluno João se encontrava na sala de aula, bem
7 como a percepção que os alunos constroem sobre ele, atrelado ao que
8 verbalizam a seu respeito, se entrelaça ao que discutimos às considera-
9 ções esboçadas sobre fracasso escolar. As diferenças estão postas no uni-
10 verso da sala de aula e nos falta tempo e espaço para ampliar essa discus-
11 são no ambiente escolar com nossos pares.

12 Seguimos com os mesmos programas de alfabetização como se os
13 resultados adquiridos até então fossem satisfatórios. A presença de João e
14 de tantos outros que resistem em permanecer, mesmo em meio ao quadro
15 de violência real e simbólica, ratificam as questões aqui abordadas em re-
16 lação ao fracasso escolar.

17 A observações da composição das turmas do ensino fundamental
18 e médio, embora não sejam foco do presente estudo, nos levam a consi-
19 derar que fatores como promoção automática e progressão parcial, práti-
20 cas instituídas nas escolas com amparo das legislações vigentes, são ca-
21 pazes de mascarar resultados que de fato interessam-nos aqui. As atuais
22 turmas de Educação de Jovens e Adultos espalhadas pela rede pública de
23 ensino no Brasil representam verdadeiros campos férteis para o estudo do
24 fracasso em alfabetização.

25 A grosso modo, são turmas que atendem a pessoas que na idade
26 prevista legalmente não conseguiram aprender a ler e a escrever. O fra-
27 casso escolar, por assim dizer, inevitavelmente gera os seguintes dados:
28 aumento do índice de evasão escolar ou distorção idade-série. E uma ma-
29 neira de camuflar esses dados consiste na promoção da escolaridade dos
30 alunos, sem, contudo, tal avanço vir acompanhado da aquisição da língua
31 escrita.

32 O estudo *in locus* oportuniza reflexões outras: Em que condições
33 crianças como o aluno João, com idade fora de um parâmetro previsto,
34 pobre, negro, permanecem por anos a fio dentro de uma escola? Que
35 perspectivas lhe são atribuídas? O que faz com que ainda resistam e in-
36 sistam em permanecer num espaço que segue rotulando e segregando cri-
37 anças que nela não se adaptam? Sua presença na escola evidencia que

1 que os contornos dados à alfabetização no Brasil não estão a favor das
2 crianças economicamente desfavorecidas corroborando assim para a per-
3 petuação do que comumente rotulou-se de *fracasso escolar*.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6 ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. 3.
7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

8 BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Lei nº
9 9394/96). Brasília, 1996.

10 _____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.

11 _____. *Decreto nº 6.094*. Brasília, 2007.

12 _____. *Portaria nº 867*, Brasília, 2012.

13 BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2014.

14 BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: do-
15 cumento orientador das ações de formação em 2014. Brasília,
16 2014b.

17 _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pes-
18 quisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Avaliação da Educação
19 Básica. *Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de*
20 *Educação Básica* (INSE).

21 ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização
22 da escola pública. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, jan/abril.
23 2007.

24 _____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização:
25 pensando a partir do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*,
26 vol. 17, n. 51, set./dez.2012, p. 573-592. Associação Nacional de Pós-
27 Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponível
28 em: <<http://www.redalyc.org/pdf/275/27524689005.pdf>>. Acesso em:
29 02-03-2017.

30 _____.; SAMPAIO, Carmem Sanches. Diferença, alteridade e aprendi-
31 zagem: Desafios infantis ao saber docente. *XVI ENDIPE - Encontro Na-*
32 *cional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP*, Campinas, 2012.
33 Disponível em:

- 1 <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/
2 [upload_arquivos/acervo/docs/2355b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2355b.pdf)>. Acesso em: 02-03-2017.
- 3 _____ . Quem estamos formando da forma que avaliamos? In: GAR-
4 CIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa, SERPA, Andréa. (Orgs.)
5 *Saberes cotidianos em diálogo*. Petrópolis: De Petrus, FAPERJ, 2015.
6 p.141-159.
- 7 FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos Ler e Escrever*. São
8 Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- 9 GARCIA, Regina Leite et al. *Alfabetização dos alunos das classes popu-*
10 *lares: ainda um desafio*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- 11 GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e oralidade: Instrumentos para pesqui-
12 sas com crianças pequenas. In: FARIA. Ana Lúcia Goulart de; DE-
13 MARTINI, Zelia de Brito FabrI; PRADO, Patrícia Dias (Org's). *Por uma*
14 *cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças*. 2ª Ed.
15 Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 69-92.
- 16 MANIFESTO dos pioneiros da educação nova: a reconstrução educacio-
17 nal no Brasil. Ao povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Na-
18 cional, 1932.
- 19 MILET, Rosa Maria Lepak. *A orientação educacional que ultrapassa os*
20 *muros da escola*. Dissertação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas,
21 1990.
- 22 NOGUEIRA, Rosana Maria Cesar Del Picchia de Araujo. *Violência nas*
23 *escolas e juventude: Um estudo sobre o bullying escolar*. Tese. São Pau-
24 lo: Pontifícia Universidade Católica, 2007.
- 25 PATTO, Maria Helena Souza. O fracasso escolar como objeto de estudo:
26 Anotações sobre as características de um discurso. *Caderno de Pesquisa*,
27 São Paulo, n. 65, p. 72-77, 1988. Disponível em:
28 <<http://fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/708.pdf>>. Acesso
29 em: 25-01-2017.
- 30 _____ . Maria Helena Souza. *A Produção do fracasso escolar*. Histórias
31 de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1999.
- 32 SAWAYA, Sandra Maria. *Práticas de leitura e escrita entre crianças na*
33 *pobreza urbana*. Disponível em:
34 <<http://hottopos.com/videtur18/sandra.htm>>. Acesso em: 20-07-2015.

- 1 UNESCO, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação*
- 2 *das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Disponível
- 3 em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.
- 4 Acesso em: 04-03-2017.