

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**Licenciatura em Pedagogia**

**TODAS AS CRIANÇAS SÃO CAPAZES DE APRENDER.**  
**POR QUE ALGUMAS NÃO APRENDEM?**

**MARIANE DA COSTA PEREIRA**

**Rio de Janeiro/RJ**

**Junho 2017**

**MARIANE DA COSTA PEREIRA**

**TODAS AS CRIANÇAS SÃO CAPAZES DE APRENDER.  
POR QUE ALGUMAS NÃO APRENDEM?**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em  
Pedagogia da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial à obtenção de grau.

Disciplina: Orientação de Monografia

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Irene Giambiagi

**Rio de Janeiro/RJ**

**Junho 2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**  
**Licenciatura em Pedagogia**

**Título: TODAS AS CRIANÇAS SÃO CAPAZES DE APRENDER.**  
**POR QUE ALGUMAS NÃO APRENDEM?**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Irene Giambiagi (FE/UFRJ)**

---

**Parecerista: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula de Abreu Costa de Moura (FE/UFRJ)**

---

**Parecerista: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Constant Pereira de Souza (FE/UFRJ)**

A Deus, criador de todas as coisas, conhecedor do presente e futuro, meu melhor amigo e Senhor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu Pai, por ter me guiado e sustentado até aqui nesse mecanismo de resistência, que acredito ser, de um aluno trabalhador como eu poder formar-se em uma universidade federal. Além disso, sou grata por ter colocado pessoas tão maravilhosas em minha vida para me ajudar e caminhar ao meu lado.

À Faculdade de Educação, por ter contribuído para que eu abrisse minha mente e me tornasse uma pessoa mais crítica e, ao mesmo tempo, mais tolerante para com os outros.

À minha querida orientadora Irene Giambiagi, pela paciência, dedicação e apoio constantes para extrair de mim sempre o melhor.

À Graça, minha mãe e companheira de profissão, que foi em quem me espelhei para ser a mulher que sou hoje: esforçada, dedicada e doadora do melhor em tudo o que faz. Alguns anos atrás ela me orgulhava por ter decidido, mesmo com uma filha já adolescente e outra criança, levantar-se e mudar o rumo da sua história, ingressando no ensino superior. Hoje, posso compartilhar com ela esse meu momento de formação e tê-la como exemplo não só de mãe, mas de docente exemplar.

A Antônio, meu pai e super-herói por todas as vezes que me aconselhou sentado no sofá da sala ou dentro do carro. É certamente meu exemplo de fé e de persistência. Agradeço por seu apoio constante em todas as vezes que me buscava a altas horas na estação de metrô, já me dando forças para encarar toda a trajetória tripla de trabalho-estágio- universidade do dia seguinte e, é claro, tendo feito aquele feijão com arroz que adoro.

À Rhaísa, minha querida irmã, por todos os conselhos e momentos de risada e alegrias que vivemos juntas. Agradeço por ser uma grande amiga e por sua extrema lealdade. Além de se mostrar, apesar de tão nova, mais madura e equilibrada que eu ao explicar tanta sabedoria através das suas falas e ações.

Ao meu cunhado Gabriel, que já considero da família por ser tão gente boa e parceirão, sempre me incentivando a olhar para o alvo.

À Nilza e Olivar, meus avós sempre presentes e meus verdadeiros segundos pais, sempre prestativos, conselheiros e bondosos.

À minha melhor amiga e companheira Kennya Vieira, que perto ou longe, sempre está ao meu lado.

Aos amigos que tive oportunidade de fazer na FE, que, certamente, foram pessoas que Deus colocou no meu caminho para seguirmos mais fortes e fazer de todo o cansaço algo mais leve. Mayara, Erika, Josiméia, Vânia e Fernanda agradeço a vocês por todas as gargalhadas, desabafos pré e pós provas e trabalhos, dicas, e pela paciência por todas as vezes que perturbei vocês com minhas dúvidas, até mesmo a altas horas pelo whatsapp. Julianna, Carla e Daniele, o trio dinâmico que tive a honra de conhecer e que, mesmo em períodos acadêmicos diferentes, foi com quem estabeleci um belo laço de amizade.

À primeira Igreja Batista de São João de Meriti, que foi o lugar em que, desde criança, obtive consolo e paz, além de ter aprendido ensinamentos para ser um ser humano melhor.

À equipe da escola Três Marias, que foi com quem aprendi as primeiras lições do que é ser professora e fazer meu ofício com toda dedicação e amor.

À escola Herbert Moses, que me recebeu de braços abertos no processo de transferência entre escolas e é o lugar em que tenho vivido um momento mais maduro da minha profissão e recebido oportunidades de crescimento. Também agradeço pela enorme compreensão de todos por algumas falhas minhas, devido a esse processo de conclusão do Curso.

A todos os que direta ou indiretamente passaram pelo meu caminho e participaram da construção da minha história, meu muito obrigado!

"Se há alguma coisa honrosa, é ser capaz de ganhar a vida cuidando de vida".

Mário Sérgio Cortella

## RESUMO

A presente monografia possui como objetivo central discutir sobre o tripé acesso, quantidade e qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também denominados como 1º ciclo de alfabetização, que inclui o 1º, o 2º e o 3º ano de escolaridade. Todo o trabalho gira em torno da análise dos resultados em língua portuguesa da Avaliação Nacional de Alfabetização do ano de 2014, que pode ser denominada, em breves palavras, como uma avaliação que “mede” o desempenho de alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, na rede pública, no que concerne a matemática, leitura e escrita. Inicialmente, abordo a concepção de que todo o indivíduo é um ser cognoscente, ao passo que aprende desde seu nascimento e o faz por toda a vida. Paralelamente, realizo uma trajetória do reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado. Nos capítulos finais, a partir de dados quantitativos, extraídos de gráficos do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), problematizo o acesso das camadas populares à escola e proponho os ciclos de aprendizagem como uma forma de garantir o ingresso das crianças à escola pública aliado à aprendizagem com qualidade. Teixeira, Libâneo, Krug, Esteban, Perrenoud e Nóvoa foram os principais referenciais teóricos utilizados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização, acesso, qualidade, ciclos de aprendizagem.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1- HOMEM: SUJEITO COGNOSCENTE.....	12
CAPÍTULO 2- EDUCAÇÃO É UM DIREITO, NÃO UM MÉRITO.....	24
CAPÍTULO 3- AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE ACESSO E QUALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	35
CAPÍTULO 4- CICLOS DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA DAS CAMADAS POPULARES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58

## INTRODUÇÃO

A alfabetização é a etapa inicial do 1º segmento do Ensino Fundamental, que é reconhecida por sua relevância na formação dos indivíduos. Estudos de diversos autores desenvolvem o fato de que vivemos em uma sociedade grafocêntrica. Cartas, jornais, e-mails, outdoors, notícias e mensagens trocadas pelo celular, aplicativos e redes sociais nos rodeiam cotidianamente e fazem até mesmo parte da rotina da maioria dos brasileiros. Portanto, a aquisição da leitura e da escrita não tem efeitos somente na vida escolar do aluno, mas em todas as áreas da sua vida. Ler e escrever são competências que permitem a um indivíduo dar prosseguimento a sua formação escolar e acadêmica, bem como sentir-se realmente inserido na sociedade, reconhecendo-se como cidadão de direitos e deveres. Ademais, tais habilidades expandem o senso crítico e possibilitam a expressão e a comunicação plena.

Em contrapartida, sabemos que, embora tenhamos avançado durante as duas últimas décadas no que diz respeito à entrada das crianças na escola, ainda há muito o que (re) pensar sobre as práticas docentes e as dificuldades encontradas nessa primeira etapa do Ensino Fundamental, pois é alarmante o número de alunos que concluem o final do primeiro ciclo (3º ano) sem saber ler e escrever ou até mesmo com uma apropriação insatisfatória dos conteúdos da língua portuguesa referentes ao 3º ano do Ensino Fundamental.

A preocupação mais acentuada com esse quadro de analfabetismo originou-se através da minha inserção na prática como docente quando, ao ingressar na realidade da escola pública em uma instituição na cidade de Nova Iguaçu, fui direcionada para ser regente de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Tal turma foi-me apresentada pela diretora como “a mais complicada da escola” e “com trabalho de alfabetização a ser feito”, dado que incluía cerca de 70% de crianças não-alfabetizadas. Além disso, eram alunos que vivenciaram trocas sucessivas de professores (afinal, era o mês de setembro do ano letivo e estes já teriam passado, no mesmo ano, por mais três docentes). Logo no ano seguinte, foi-me atribuída uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, também pertencente ao ciclo de alfabetização.

Tendo apenas 19 anos, cursando o 2º período do Curso de Pedagogia, inexperiente e com muito mais incertezas do que certezas em mente, senti-me, em um primeiro momento, muito perdida frente ao desafio de alfabetizar. A saída encontrada foi iniciar, por conta própria, alguns estudos sobre o assunto, através da internet, da busca de livros e materiais e do estabelecimento de contato com professores mais experientes. Contudo, para a minha surpresa, professores com 5, 10, 15 anos de profissão tinham reclamações e indagações que se repetiam.

O auge da minha inquietação nesse tema e, ao mesmo tempo, o combustível para a minha paixão que se tornou a alfabetização, aconteceu ao cursar o módulo de Alfabetização e Letramento do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). Estando ali percebi, por meio dos relatos de outros professores alfabetizadores, que os resultados das escolas, em geral, eram desastrosos: alto índice de alunos não-alfabetizados no 3º ano do Ensino Fundamental e com dificuldades em ações simples como identificar cores, escrever o próprio nome, diferenciar letras e números, ler e compreender frases ou textos curtos, formar palavras. A identificação que os alunos não estavam aprendendo tornou-se ainda mais clara para mim com os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização no seu primeiro ano de aplicação (2013). Os resultados eram tão desastrosos, que me incitaram a querer estudar mais sobre a temática.

O objetivo do presente trabalho consiste em analisar a partir dos resultados da ANA de 2014, o seguinte paradoxo: embora a educação escolar seja um direito público subjetivo, e as crianças manifestem habilidades cognitivas potenciais para aprender, os indicadores sociais acusam uma porcentagem elevada de crianças não-alfabetizadas no interior da escola.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho consistiu em uma pesquisa bibliográfica sobre os temas abordados, o que incluiu fontes primárias e secundárias. Foram também analisados os dados quantitativos dos resultados da ANA 2014, disponibilizados no site do INEP, como gráficos, tabelas e porcentagens do desempenho dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental de toda a rede pública do Brasil.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, tendo como referencial teórico Anísio Teixeira, José Carlos Libâneo, Andréa Krug, Maria Teresa Esteban, Philippe Perrenoud e António Nóvoa.

No primeiro capítulo, denominado “Homem: sujeito cognoscente”, realizo uma exposição desde a era primitiva até a contemporaneidade, a partir do diálogo com autores como Marilena Chauí (1994) e Anísio Teixeira (1994), que concebe o ser humano como ávido por conhecimento e produtor de descobertas. Além disso, utilizo como base teórica Maria Cristina Kupfer (1992), Andrea Krug (2001), Gardner (1994) e Heloysa Dantas (1992), que corroboram que todo indivíduo é capaz de produzir conhecimento e o faz por toda a vida.

No segundo capítulo “Educação é um direito, não um mérito”, com base em Anísio Teixeira (1994), Cury (2008) e Otaíza Romanelli (1997), discorro sobre como a educação passa a ser direito de todos e dever do Estado. Para além dos autores supracitados faço referência a leis e decretos que atribuem à educação o caráter de direito.

No terceiro capítulo, “Avaliação Nacional de Alfabetização: reflexões sobre acesso e qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, apresento a ANA 2014 e explico, quantitativamente, os resultados dos desempenhos dos alunos, detalhando e fazendo contrapontos entre diferentes categorias: regiões brasileiras, zona urbana e rural, capital e interior e escolas estaduais, federais e municipais. Magda Soares (2005), Libâneo (2012), Luiz Antônio Cunha (1999), Carlos Hasenbalg (1987) e Nóvoa (2007) são os principais autores com quem dialogo para embasar a análise de dois relatórios do INEP: “Da concepção à realização” e “Análise dos resultados”.

No quarto e último capítulo, “Ciclos de aprendizagem: uma proposta democrática e inclusiva das camadas populares no processo de alfabetização” defendo a escola em que acredito: uma escola centrada na aprendizagem (Nóvoa, 2007). Além disso, discorro sobre as mudanças que, a meu ver, são necessárias para a construção dessa escola e proponho a implementação dos ciclos de aprendizagem, defendidos por autores como Andrea Krug (2003), Perrenoud (2004) e Maria Teresa Esteban (2003), como um possível caminho para unirmos o acesso à qualidade.

# Capítulo 1

## Homem: sujeito cognoscente

Desde o surgimento do homem na terra, momento periodizado como Pré-História, podemos inferir, através dos estudos de arqueólogos, que o ser humano sempre produziu conhecimento. A descoberta do fogo, a confecção de roupas com peles de animais, a produção de bronze e a manipulação de metais, as pinturas rupestres, a construção de armamentos com pedras, ossos e outros recursos, entre outros fatos, fazem-nos perceber que o homem pré-histórico estabeleceu uma rica gama de experiências e saberes. Nesse momento o indivíduo, que tinha preocupações de ordem mais prática por buscar melhores formas de sobrevivência e adaptação ao meio, produzia conhecimentos do senso comum, que tinham como mola propulsora a observação e a experimentação.

Anos mais tarde, segundo Marilena Chauí (1994, p.15),

com o surgimento da moeda, a invenção do calendário, o desenvolvimento de novas técnicas e com o aparecimento de uma rica classe de comerciantes que rivaliza e supera a antiga aristocracia agrária, a **sociedade grega vai se tornando cidadina ou urbana e a cultura vai se laicizando, as formulações mítico-religiosas vão cedendo o passo a explicações racionais, cujo nome será, afinal, *filosofia*** (grifo nosso).

Há um grande debate a respeito da origem da filosofia, que perpassa, resumidamente, por dois vieses: uma teoria orientalista, que concebe a filosofia como simples continuação de um passado oriental, e uma teoria ocidentalista, também conhecida como “milagre grego”, que atribui à filosofia o caráter de própria invenção do Ocidente. Contudo, entendemos, com base em Chauí (*idem*, p.23), que “os gregos, e somente eles, poderiam criar e desenvolver a filosofia, porque somente eles foram capazes de alcançar a unidade orgânica e a totalidade perfeita que define e regula a realidade”. Portanto, pautados na autora supracitada e nos historiadores por ela estudados, podemos dizer que a filosofia nasce entre o final do século VII a.C. e o início do século VI a.C., nas colônias gregas da Ásia Menor, tendo como precursor Tales, natural de Mileto.

A filosofia nascente, de conteúdo cosmológico, consistia na tentativa e na vontade de dar uma explicação racional sobre a origem e a ordem do mundo, uma

vez que já nesse período alguns homens inquietavam-se pela forma como este era interpretado e refletiam a respeito de questões mais profundas e desconhecidas, como “De que são feitas todas as coisas?”, “Por que estamos aqui?”, “Por que existe tudo isso no mundo em vez de nada?”. Platão, Aristóteles e Sócrates foram alguns desses homens que dedicaram suas vidas a pensar sobre a essência das coisas.

É importante ressaltar a própria etimologia do vocábulo filosofia: “palavra composta de *filo* (vinda de *philia*, amizade) e *safia* (*sophia*, sabedoria): amizade pela sabedoria, amor ao saber” (CHAUÍ, *idem*, p.13). Portanto, o significado de tal palavra, derivada do grego, explicita uma necessidade, um gosto, uma vontade do homem de saber e compreender, a partir do questionamento de pontos principais de como surgiu e como eram feitos o mundo e o ser humano. Nesse momento, o indivíduo demonstra preocupações de cunho mais teórico, construindo conhecimento através do pensamento e da criação de teorias. Passa não somente a agir no mundo, mas a pensar sobre este e a respeito de si mesmo e de seus semelhantes. Segundo Anísio Teixeira (1994, p.43), “no fundo, o conhecimento racional viera para substituir o pensamento mítico e religioso. A ‘razão’ dos gregos era uma forma avançada de teologia”.

Com a morte de Alexandre, o Grande, em 323 a.C, morre também o domínio político, cultural e filosófico até então estabelecido pela Grécia. Dois séculos depois há a ascensão do Império Romano e o conseqüente declínio da filosofia grega. Essa influência grandiosa da cultura romana no mundo fez com que não somente a filosofia fosse preterida, como também contribuiu para que o Cristianismo se difundisse. Portanto, com a posterior queda do Império Romano, a Igreja passa a deter o poder e a controlar o processo de conhecimento, criando as primeiras universidades.

Assim, até o final da Idade Média, o homem era visto como um ser totalmente subordinado a Deus, sendo a Igreja a representante de uma sociedade na qual a fé era a base e não abria caminho para “os porquês”. Esse longo período (século V a XV) é marcado não só pelo Teocentrismo, mas também pelo sistema feudal, durante o qual havia a impossibilidade de mobilidade social e a estratificação das pessoas em classes: “a sociedade formava os homens nas próprias matrizes estáveis das ‘classes’ senão ‘castas’ (TEIXEIRA, *idem*, p.40).

Paralelamente à subordinação do homem havia um obscurantismo do conhecimento. Poucos indivíduos tinham acesso a este, e materiais como livros eram tratados como verdadeiros tesouros, trancados em bibliotecas. Alguns outros escritos eram até mesmo considerados de natureza profana e descartados para leitura. Somente o Clero, que detinha o monopólio do conhecimento, era quem acessava o conteúdo das bibliotecas ou permitia esse acesso aos seus “escolhidos”. Embora já existisse a escrita, o contato com ela era restrito a poucos. Esse período histórico, conforme afirma Teixeira (*idem*), também é marcado pelo dualismo grego: conhecimento empírico ou prático x conhecimento racional, sendo dois polos distintos, sem nenhum ponto de interseção e voltados para classes distintas. O primeiro tipo de conhecimento é destinado aos escolásticos nas escolas, e o segundo para a formação de “oficiais” no espaço das oficinas. Ainda segundo o autor (*idem*, p.42):

A escola antiga era, com efeito, a oficina que preparava os escolásticos, isto é, homens de escola, homens eruditos, intelectuais, críticos... Objetivos, métodos, processos, tudo passou nela a ser algo de muito especializado e, portanto, remoto, alheio à vida quotidiana e indiferente às necessidades comuns dos homens (...) Essa escola enrodilhada em si mesma, ensinando e praticando artes escolares e produzindo sem cessar outras escolas, era a escola-corporação da Idade Média, destinada a formar “escolásticos”, do mesmo modo pelo qual as oficinas das artes práticas formavam os seus oficiais, alfaiates, sapateiros, etc.

Devido às diversas transformações ocorridas na Europa, como a expansão marítima comercial, a lenta desestruturação do Feudalismo e o surgimento da imprensa, aconteceram mudanças também no modo das pessoas pensarem e viverem. Novas ideias começaram a surgir e, paulatinamente, a ênfase do Teocentrismo foi dando lugar ao Antropocentrismo. O homem que se redescobriu como sujeito, também passou a desejar redescobrir e conhecer o mundo que o cercava. A fé já não era mais suficiente diante do desejo por explicações mais racionais acerca dos fenômenos. O Renascimento, portanto, denota nada mais que a luta do homem pelo reconhecimento dele mesmo e do outro como um ser potencial, criativo e criador. Tanto que o período também é denominado como Humanismo: humanizar aquele que um dia foi coisificado, em outras palavras, fazer notar que o ser humano é um ser pensante, um ser capaz e com poder para usar os “porquês”.

Com o advento do movimento Iluminista reafirma-se a oposição ao mercantilismo, ao absolutismo monárquico, que mantinha os privilégios da nobreza, e ao poder da Igreja, uma vez que as reivindicações desse momento tinham como motivação o alcance da liberdade de pensamento e a elaboração de ideias, conceitos e teorias. Mais uma vez, tal movimento reafirma a postura de um ser humano capaz de conhecer, compreender e julgar. Além disso, esse período marca a emergência da ciência. Segundo Teixeira (*idem*), o próprio surgimento da ciência experimental faz com que haja, finalmente, a aproximação daquilo que o autor conceitua como “dois mundos”: conhecimento racional e conhecimento prático. Ainda nas palavras do próprio autor (*idem*, p.42):

A aproximação entre esses dois mundos, com a transformação completa de um e outro, dá-se com o aparecimento da ciência experimental. A ciência experimental, com efeito, nasce quando o homem do conhecimento racional resolve utilizar-se dos meios e processos do homem da oficina, não para fazer outros aparelhos ou petrechos, mas para elaborar o “saber”, para produzir outros conhecimentos. Porque desse encontro entre o “intelecto” e a oficina é que partiu todo o sistema de conhecimento científico (...).

Anos mais tarde, as Ciências Humanas, que passam a ser reconhecidas como áreas do conhecimento com métodos próprios, vão de encontro ao imperialismo das Ciências Exatas e ao Positivismo de Auguste Comte. O conhecimento científico e, principalmente, as contribuições de teóricos do campo da psicologia, mostram que o homem não é somente capaz de investigar os fenômenos naturais e o desenvolvimento do mundo, mas também de refletir e pesquisar sobre o desenvolvimento cognitivo de sua própria espécie. Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud e Gardner são alguns dos teóricos que desenvolveram linhas sobre o desenvolvimento intelectual do ser humano. Embora haja divergências sobre o processo de aquisição/produção do conhecimento em suas teorias, são unânimes ao conceber o homem como ser pensante e dotado de inteligência. Fato que só confirma, à luz da Ciência, o que o ser humano tem demonstrado ser desde a Pré-História: um sujeito cognoscente.

Embora Freud não tenha sido um teórico voltado a pensar sobre as questões relacionadas ao universo do ensino e da aprendizagem, pesquisou sobre as questões psíquicas que poderiam levar um indivíduo a aprender, a ser aspirante do ato de conhecer. Ele tinha como um de seus principais interesses descobrir a



gênese do desejo do saber nas pessoas, que, para ele, era explicitado desde a infância, através da curiosidade e do exercício de indagação ao adulto.

O autor nos deixa como legado alguns pontos para pensarmos sobre a criança como desejante do saber. Em suas teorias, defende que a razão que motiva a busca do conhecimento pelo ser humano advém graças à passagem pelo Complexo de Édipo, que, de acordo com Maria Cristina Kupfer (1992, p.80) é “o processo através do qual uma menina se ‘define’ como mulher e o menino como homem (ou vice-versa), depois de terem extraído das relações com o pai e a mãe as referências necessárias a essa definição”. Entretanto, cabe a ressalva de como a grande variedade de modelos familiares que encontramos hoje em dia torna complexa sua própria definição.

Ao passar pelo Complexo de Édipo a criança vive um momento crucial, um divisor de águas para o seu desenvolvimento, que é a descoberta sexual anatômica. Qual mãe, por exemplo, nunca ouviu seu filho perguntar “Onde está seu pênis?” durante o banho ou em algum outro determinado momento que permite uma maior exposição e observação dos corpos? Ou algum professor de Educação Infantil que tenha presenciado as crianças realizarem, entre si, uma comparação de seus órgãos e estruturas corporais? Desse modo, para Freud, a partir do momento em que a criança começa a perceber a existência das diferenças sexuais é que se inicia o processo de busca do saber.

A criança até então não fazia diferenciação entre masculino e feminino, mas após essa descoberta ou nova interpretação que dá aos sexos, conclui que nem todos possuem pênis como antes pensava; existem, porém, seres com pênis (homens) e seres sem pênis (mulheres). Dizemos uma nova interpretação, pois antes, percebendo essa diferença, poderia levantar hipóteses como, por exemplo, que a menina pudesse vir a ter um pênis com o passar do tempo. Contudo, nesse instante, entende que, de fato, isso não ocorrerá e que este, portanto, lhe *falta*.

Essa falta geraria sentimento de perda. Essa perda, assim como outras a respeito das quais a criança começa a pensar, como, por exemplo, a perda do seio da mãe, gera a angústia. “A essa angústia das perdas Freud chamou de angústia da castração” (KUPFER, *idem*, p.80). Portanto, podemos dizer, com base em uma análise freudiana, que o desejo do saber ou a busca pela aquisição do conhecimento por parte do indivíduo são desencadeados pelo sentimento de *perda*.

Após a descoberta da diferenciação do corpo de meninos e meninas, a criança começa a realizar outras perguntas, através das quais vai definindo seu lugar no mundo e construindo sua identidade. Tais indagações, conhecidas como aquela fase de avalanches de questões, como “Por que eu nasci?”, “Por que o Sol não aparece à noite?”, “De onde vêm os bebês?”, entre outras, na verdade, estão ligadas à curiosidade do indivíduo de descobrir aspectos fundamentais, como a origem da vida e do mundo, assim como já faziam os filósofos e cientistas. Mais tarde tal curiosidade se transformará no que Freud conceitua de *pulsão de saber*. De acordo com Kupfer (*idem*, p.81), “o que se espera é que, ao final da época do conflito edipiano, a investigação sexual caia sob o domínio da repressão. Toda? Não. Parte dela ‘sublima-se’ em ‘pulsão’ de saber, associada a ‘pulsões de domínio’ e a ‘pulsões de ver’”.

Mediante esse fato da interligação aprender-perguntar, é importante atentar-se para a importância da ação de perguntar das crianças, pois é a partir do levantamento de questões que elas estão buscando conhecer o mundo a sua volta e compreender como ocorrem os fenômenos. Assim, a omissão do adulto mediante as questões a si direcionadas ou até mesmo a inibição do ato de perguntar podem acarretar sérios problemas que serão marcantes por toda a vida na criança, no que diz respeito à motivação de aprender.

Segundo Andréa Krug (2003, p.3):

Foi no início do século XX, com teóricos como Piaget e Vygotsky, que começam a surgir outras bases para as práticas docentes. Piaget preocupava-se com a compreensão do processo de desenvolvimento da inteligência e Vygotsky, com a origem das funções psicológicas superiores, ou seja, como o ser humano desenvolve a linguagem, a atenção deliberada e a memória lógica, analisadas a partir do contexto histórico-cultural em que vive e das relações que estabelece com outros seres humanos. Estas pesquisas inauguram uma outra teoria sobre os processos de ensino-aprendizagem, que tem como premissa o entendimento de que **todo ser humano aprende e o faz por toda a vida** (*idem*, grifo nosso).

A máxima de Piaget: “Nasceu gente, é inteligente!” demonstra claramente sua percepção do homem como ser capaz de aprender e de produzir conhecimento e vai de encontro a ideia de que essa capacidade é somente imputada a alguns “iluminados”, de forma congênita.

Biólogo de formação, mas tendo se apropriado de saberes da psicologia e da filosofia para estudar a gênese do conhecimento, Piaget construiu a teoria da

Epistemologia Genética tão difundida no campo educacional e intensamente estudada nos cursos de formação de professores. A motivação que o levou a investigar sobre tal tema está ligada a sua experiência no laboratório de Binet, ao identificar que alguns alunos não obtinham êxito nos testes lógicos, que tinham como finalidade “medir a inteligência”. A partir de tal constatação, Piaget inicia sua pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano.

O conceito de sujeito epistêmico, presente em toda a sua teoria, confirma a possibilidade de todos construírem conhecimento, do mais simples ao mais complexo. Para o autor, o indivíduo, desde o seu nascimento, estaria em desenvolvimento, passando por fases, que denominou de “estágios”. Ao total, todos os indivíduos passariam por quatro estágios: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Em cada estágio a pessoa, segundo Piaget, vai desenvolvendo certas operações mentais, que lhe permitem a produção e a aquisição do saber, como observar, classificar, organizar, abstrair, realizar conexões, concluir.

Desse modo, o autor vai de encontro ao inatismo, ao rejeitar a ideia de que “o ser humano é as condições que ele traz ao nascer” (KRUG, 2003, p.3) , assim como ao empirismo, ao descartar a concepção de que “o ser humano nasce vazio, tal qual uma tábula rasa, a ser preenchida pelas experiências que lhe serão proporcionadas” (*idem*). De cunho interacionista, Piaget acredita em um ser humano com potencial de aprendizagem, a partir da relação com o objeto de conhecimento, sendo a ação a força motriz do ato de aprender.

Nessa mesma linha de concepção de desenvolvimento da inteligência a partir da interação com o meio, temos a teoria de Vygotsky. O psicólogo russo, reconhecido como sociointeracionista, acredita que a sociedade tem um grande papel no processo de aprendizagem. Enquanto Piaget defende que o desenvolvimento cognitivo a partir dos estágios gera a aprendizagem, Vygotsky defende que, na verdade, é a aprendizagem na relação com o outro que gera o desenvolvimento mental.

Segundo o psicólogo, a criança nasce apenas com funções psicológicas elementares, como os reflexos e as ações involuntárias. Contudo, a partir da relação com o meio social e cultural, a criança vai aprendendo e, como consequência dessa aprendizagem, há o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que

estão intimamente ligadas ao controle consciente do comportamento, como atenção e memória voluntária, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, pensamento abstrato, entre outras. A esse respeito, Marta Kohl de Oliveira ratifica (1992, p.24):

As concepções de Vygotsky sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. (...). Vygotsky rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Devido ao peso atribuído por Vygotsky às relações humanas, ele defende que a construção do conhecimento acontece através da parceria de uns com os outros, motivo pelo qual ele é reconhecido também como um teórico social da inteligência ou sociointeracionista. Cabe ainda destacar uma importante contribuição do referido teórico, o desenvolvimento do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se caracteriza por ser a distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que a criança ainda não domina, mas que pode realizar através da colaboração de um adulto ou de um sujeito mais experiente).

Henri Wallon, outro teórico imprescindível na tarefa de atribuir ao homem a característica de ser cognoscente, tem uma formação que, segundo Heloysa Dantas (1992, p.35), “traz a marca da filosofia e da medicina: daí as frequentes inserções da psicologia na corrente do pensamento ocidental até às suas origens gregas, e também a preocupação permanente com a infraestrutura orgânica de todas as funções psíquicas que investiga”. Wallon reconhece e valoriza a busca do conhecimento pelo homem, tanto é que compreende o estudo como trabalho social mediato, e prevê para os estudantes um sistema de pré-salários e salários.

No que diz respeito à inteligência, o autor supracitado concebe-a como sendo constituída biológica e socialmente. A autora Dantas (*idem*, p.36) afirma que:

para Wallon o ser humano é organicamente social, isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar. Ele seguramente endossaria e aproveitaria a expressão vygotskiana de “extra-cortical” para significar aquela parte do cérebro humano que está fora do cérebro, isto é, o conhecimento.

Wallon incluiu a esfera da afetividade no processo de aprendizagem. Para ele, a motricidade e a afetividade estão intrinsecamente ligadas ao ato mental. Conforme aponta Heloysa Dantas (*idem*, p.37),

o grande eixo é a questão da motricidade; os outros surgem porque Wallon não consegue dissociá-lo do conjunto do funcionamento da pessoa. A psicogênese da motricidade (não estranhe a expressão, porque, em Wallon, “motor” é sempre sinônimo de psicomotor) se confunde com a psicogênese da pessoa (...).

Wallon é um teórico que avalia o ser humano de forma completa: intelectual, afetiva e socialmente. Ele acredita que as emoções estão ligadas ao ato de conhecer, podendo, até mesmo, ser sua força motriz. O homem para ele, portanto, aprende com todo o seu corpo.

Para além dos referidos autores, que defendem a ideia de um ser humano capaz de aprender desde seu nascimento e não com uma inteligência pré-programada, gostaria de mencionar Gardner, que corrobora tal concepção, mas chega a refutar o próprio conceito único de inteligência.

Assim como Piaget, toda a sua pesquisa partiu da problematização dos resultados dos testes de Binet. Tal teste foi construído no contexto das escolas francesas, cujos liceus e autoridades convocaram Binet para criar um instrumento capaz de indicar o nível em que as crianças deveriam ser classificadas, com o intuito de pré-avaliar e de prever como seria o desempenho escolar do aluno. Esse instrumento contemplava apenas as áreas de Linguística e de Matemática, pois havia um privilégio dos currículos franceses por tais disciplinas.

Embora Piaget e Gardner tenham problematizado a mesma ação, fizeram-no por vieses distintos. Enquanto Piaget preocupou-se por investigar os erros das crianças, principalmente em Matemática, a fim de estudar o desenvolvimento da lógica e da cognição, Gardner critica a própria concepção de inteligência vigente, padronizada através dos testes e concebida como uma capacidade inata, geral e única. Além disso, Gardner compreende que ser inteligente não é “dominar” somente aspectos linguísticos e matemáticos. A inteligência humana, segundo o autor, não pode ser medida por testes e números.

As pesquisas de Gardner dão origem à Teoria das Inteligências Múltiplas, que lista, inicialmente, a existência de sete tipos de inteligência presentes nos indivíduos (GARDNER, 1994):

- **Inteligência linguística:** habilidade verbal e escrita bem desenvolvida.
- **Inteligência lógico-matemática:** habilidade de raciocinar logicamente.
- **Inteligência musical:** habilidade de produzir, apreciar e identificar ritmos, tons e timbres.
- **Inteligência espacial:** capacidade de perceber com facilidade o mundo visoespacial. Atenção a cores, linhas, formas e espaço.
- **Inteligência corporal-cinestésica:** capacidade de controlar o próprio corpo e de expressar, por meio deste, ideias e sentimentos.
- **Inteligência interpessoal:** capacidade de captar e lidar com os humores, motivações, desejos e sentimentos dos outros.
- **Inteligência intrapessoal:** autoconhecimento e capacidade de viver e agir com base neste. Ser autoconsciente.

Mais tarde, Gardner (2001) acrescenta duas inteligências. São elas:

- **Inteligência naturalista:** sensibilidade à natureza. Habilidade para reconhecer e categorizar plantas, animais e outros elementos.
- **Inteligência existencial:** sensibilidade e capacidade para lidar com questões que giram em torno da existência humana.

Uma das maiores contribuições dessa teoria é a afirmação segundo a qual todos os seres humanos são inteligentes e possuem múltiplas inteligências. Gardner (1994) afirma que cada ser humano possui uma composição intelectual singular e a esse respeito reafirma que:

É um erro tentar comparar inteligências em todos os detalhes; cada uma deve ser pensada como um sistema próprio e com suas próprias regras (...). Embora o olho, o coração e os rins sejam todos órgãos do corpo, é um erro tentar comparar estes órgãos em cada detalhe: a mesma restrição deveria ser observada no caso das inteligências (*idem*, p.51).

Algo que merece destaque é que o autor desenvolveu sua teoria através de entrevistas e de pesquisas cerebrais, tendo como critério de público-alvo a diversidade de pessoas, com diferentes trajetórias de vida, profissões e incluindo vítimas de derrame, autistas e crianças com deficiências intelectuais. O interessante é que ele conclui que até mesmo pessoas com deficiências possuem inteligências desenvolvidas. Para ele todos, sem restrição, realmente possuem capacidade de aprender.

A teoria de Gardner é de grande valia, pois de seu estudo depreende-se que ser inteligente não significa ter facilidade apenas nos campos do conhecimento mais valorizados pela escola durante séculos. Quebra a hierarquização entre os campos do conhecimento, colocando no mesmo patamar a matemática, a linguagem oral e escrita, as artes, a música, o autoconhecimento, as relações interpessoais, o engajamento socioambiental, entre outros.

Levando em consideração a concepção que todos os seres humanos são capazes de adquirir e produzir conhecimento, como vimos com base nos teóricos supracitados, devemos nos questionar por que então tantas crianças, embora hoje tenham acesso à escolarização, têm passado pela escola, mas não têm se apropriado de conhecimentos básicos. Apesar de termos avançado durante os últimos anos no Brasil no que diz respeito à alfabetização, o quadro de analfabetismo ainda é assustador entre as crianças do Ensino Fundamental. Ocorre que, mesmo frequentando a escola é considerável quantitativamente a parcela de alunos excluídos de muitas práticas sociais por não saberem ler e escrever.

Segundo dados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) de 2014, o resultado panorâmico da aquisição da leitura e da escrita por parte dos discentes, no Brasil, foi muito preocupante. Apesar do país ter progredido bem pouco de 2013 para 2014, ainda é alarmante a quantidade de alunos que ao final do 3º ano do Ensino Fundamental não se apropriaram como esperado da língua portuguesa.

Com base nos resultados, em uma escala de 1 a 4, no que diz respeito à leitura, apenas cerca de 11,2% dos alunos atingiram o nível 4, ou seja, já conseguem ler com maior fluência e compreender um texto, seja curto ou mais extenso. Enquanto isso, entre os demais discentes, 33,96% realizam leituras somente de pequenos textos, 22,21% conseguem ler somente palavras e os demais (32,63%) apenas localizam informações explícitas em frases e textos curtos.

No que diz respeito à escrita, os resultados foram ainda piores. Em uma escala de 1 a 5, somente 9,88% dos alunos atingiram o maior nível, o esperado da proposta ao final do Ciclo, o que incluía, entre outras habilidades, a capacidade de produzir um texto com coerência e um mínimo de coesão. Enquanto isso, somando os alunos que atingiram os níveis 1, 2, 3, níveis mais elementares correspondentes apenas à capacidade de escrita de palavras, temos cerca de 34,46 % crianças. Os dados demonstram ainda que apenas cerca de 55,66% dos alunos encontravam-se na fase inicial da escrita de textos.

Desse modo, podemos inferir, a partir dos dados mencionados, que a cada dez alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental apenas um está alfabetizado. A escola que foi alargada no acesso quantitativo de alunos, obtém como resultado aprendizagem de menos. Avançamos em quantidade e não em qualidade.

Vale lembrar as reflexões do importante educador Anísio Teixeira (1994, p.52) que afirma que “em face do crescimento da população, estamos a congestionar as escolas e não a aumentá-las, estamos a reduzir o ensino e não a aumentá-lo”.

Tendo em vista esses aspectos, é preciso repensar por que a escola tem, mesmo que veladamente, produzido a ideia de que a conclusão do ensino básico e de qualidade não seria um direito de todos. Devemos ter em mente que considerar a inteligência como algo inato, assim como o monopólio do conhecimento somente nas mãos de alguns faz parte da era medieval. Na contemporaneidade, sabemos que inteligência não é um dom. A aquisição do conhecimento é um processo capaz de ser desenvolvido por qualquer um e é a escola que possui a responsabilidade de fornecer boas intervenções para isso. A esse respeito, destaca Krug (2001, p.26):

Essa perspectiva de desenvolvimento do ser humano vai colocar outros problemas para a escola como, por exemplo, porque alguns sujeitos não conseguem aprender questões específicas propostas pela instituição. Respondendo a essa indagação, o problema da não aprendizagem escolar, as abordagens pedagógicas contemporâneas vão entender que **todo ser humano é capaz de aprender desde que lhe sejam asseguradas as condições para isso** (grifo nosso).



## Capítulo 2

### Educação é um direito, não um mérito

(...) A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, **mas um direito do povo**, sobretudo das classes trabalhadoras” (TEIXEIRA, 1994, p.81, grifo nosso).

O direito à educação é hoje de conhecimento popular. Seja através dos meios de comunicação, das instituições ou até mesmo das falas de candidatos à política e do povo, a defesa de uma escola pública e de qualidade para todos sempre emerge. Contudo, nem sempre foi assim. O próprio reconhecimento da educação como direito para a formação de todos os indivíduos e, mais do que isso, garantido pelo Estado, é uma conquista relativamente próxima, que data de menos de um século.

Por um bom tempo na história da educação brasileira houve a existência de um claro dualismo escolar, isto é, uma nítida separação entre a educação destinada aos mais “favorecidos” e a outra, para os “desfavorecidos”. Assim, a classe social era o critério que ditava o tipo de educação a ser ofertada e recebida pelas pessoas: enquanto os mais pobres eram excluídos da escola ou tinham acesso a níveis mais elementares de ensino, os indivíduos com mais posses, muitas vezes, tinham oportunidade de ingressar em níveis mais altos e com possibilidade de prosseguimento dos estudos. Segundo Anísio Teixeira (1994, p.40), “toda educação escolar consistia na *especialização* de alguém, cuja formação já fora feita pela sociedade e em rigor pela ‘classe’ a que pertencia”.

No Brasil, no contexto de um país colonizado e organizado sob a égide da monocultura da cana-de-açúcar, pautado no latifúndio e no trabalho escravo, os jesuítas, subsidiados pela coroa portuguesa, dominaram o exercício do ensino por mais de dois séculos, entre 1549 e 1759. O quadro da organização social que os padres da Companhia de Jesus encontraram era o da predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Nessa sociedade marcada pela desigualdade de oportunidades é fácil imaginar como a sistematização da educação não era diferente. Segundo Romanelli (1997) somente os filhos de donos de terra e senhores de engenho poderiam frequentar a escola. Entre estes, apenas os homens e não primogênitos, uma vez

que aos filhos mais velhos cabia o dever de dar continuação aos negócios paternos. Desse modo, a limitação do acesso à escola era tanta que havia um grande rigor seletivo até mesmo dentro do já diminuto grupo que formava a classe dominante.

O período inicial da presença da Companhia de Jesus no Brasil estava voltado para o objetivo da catequese, ou seja, para o recrutamento de fiéis e servidores. Tanto é que durante esse tempo os jesuítas criaram núcleos missionários no interior das nações indígenas, como também as primeiras escolas elementares para os “curumins”. Os padres, em princípio, ministraram educação elementar para a população índia e branca em geral (exceto as mulheres), educação média para os homens da classe dominante e superior religiosa para os oriundos das classes dominantes que continuaram estudando com o intuito de ingressar na classe sacerdotal.

Porém, segundo Otaíza Romanelli (*idem*, p.35), “a obra de catequese, que, em princípio, constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite”. A educação passou a ser vista como ponte para a aquisição de status social e título de aristocracia. Fernando Azevedo, citado por Romanelli (*idem*, p. 36) afirma que:

já não era somente pela propriedade da terra e pelo número de escravos que se media a importância ou se avaliava a situação colonial dos colonos: os graus de bacharel e os de mestre em artes (dados pelos colégios) passaram a exercer o papel de escada ou ascensor, na hierarquia social da Colônia, onde se constituiu uma pequena aristocracia de letrados, futuros teólogos, padres-mestres, juizes e magistrados (AZEVEDO, 1953, p.31 *apud* ROMANELLI, 1997, p.36).

Assim, esse segundo momento na ação pedagógica dos jesuítas no Brasil foi marcado pelo privilégio da classe dominante, como anteriormente já mencionamos, e pela manutenção dessa característica elitista durante os dois séculos do seu domínio em nosso país.

Devido a uma insatisfação geral com a postura pedagógica dos padres atrelada à ascensão do Marquês de Pombal, cuja linha de pensamento estava ligada ao enciclopedismo, os jesuítas acabaram expulsos em 1759. O desequilíbrio da estrutura administrativa do ensino, solidificada por tantos anos, gerou como consequência um lapso de 13 anos na educação. Passados esses anos de estaticidade, devido à falta de professores regentes, pessoas leigas começaram a ser introduzidas na docência, assim como “o Estado assumiu, pela primeira vez, os

encargos da educação” (ROMANELLI, *idem*, p.36). O sistema educacional jesuítico dá lugar, portanto, à organização das aulas régias. Contudo, devido ao fato dos jesuítas, após a reforma pombalina, terem mantido os seminários para a formação do clero secular e por esses seminaristas terem feito parte do maior contingente de docentes recrutados para as aulas régias, muitos resquícios da ação pedagógica da Companhia de Jesus foram mantidos, como o apelo à autoridade e à submissão.

É com o advento da Revolução Francesa, no final do século XVIII, que nasce a luta por uma educação escolar para todos os cidadãos. A burguesia e o povo, aliados, vão de encontro aos privilégios do clero e da nobreza e reivindicam a inclusão no espaço da escola, lugar do qual, até então, eram segregados. A partir de então “a educação escolar passou a visar – não à especialização de alguns indivíduos – mas à *formação comum do homem*” (TEIXEIRA, 1994, p.40). Surge, portanto, a defesa de uma criança que, independentemente de sua classe social, tivesse acesso à nova escola da formação do homem comum, onde poderia não somente assimilar conhecimentos, mas também conviver socialmente. Além disso, se antes era a classe social o fator determinante do tipo de educação acessível, passou-se a vislumbrar que, através da educação, o ser humano pudesse ascender de posição social.

Todavia, as portas da escola não foram abertas imediatamente. No início do século XIX o ensino primário para as camadas populares foi tratado, ainda, com muito descaso pela administração colonial. A burguesia, por também aspirar a status, passou a aliar-se com a classe dominante e começou a buscar a educação escolarizada como meio de afirmar-se como classe. Afinal, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras no que diz respeito à conquista de prestígio social. Desse modo, a demanda escolar passou a aumentar com a ascensão gradativa da burguesia.

Com D. João nasceu o interesse e a ênfase no ensino superior. A preocupação, mais uma vez, estava voltada para uma educação direcionada à elite aristocrática, pois a supervalorização da formação da nobreza na Corte vinha acompanhada do esquecimento e do abandono dos demais níveis de ensino.

Em termos de legislação, o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 foi a primeira lei que instaurou a instrução elementar no Brasil. Este previa a criação de escolas de primeiras letras nos lugares mais populosos do Império. Pouco tempo

depois, o Ato Adicional de 1834 legalizou a omissão do poder central, ao designar, como competência das províncias, legislar sobre a instrução pública. Dessa forma, as províncias passaram a ter o encargo de “regulamentar e promover a educação primária e secundária” (ROMANELLI, 1997, p.40). A partir disso foram criados os primeiros liceus provinciais na tentativa de reunir antigas aulas régias. Não demorou para que o ensino primário, novamente, ficasse abandonado. Segundo a autora Otaíza Romanelli (*idem*):

O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar.

À falta de organização desses liceus somava-se a exígua quantidade de vagas para a escola primária. A título de curiosidade, em 1888 a proporção era de 250.000 alunos para uma população de 14 milhões de habitantes. O foco nesse momento histórico era no ensino superior; a educação secundária era preparatória deste, visto que pelo fato dela pertencer à administração da esfera privada somente as famílias de altas posses tinham acesso a ela. Nesse sentido, constata Romanelli (*idem*, p.41) que “a cultura transmitida pela escola guardava, pois, o timbre aristocrático. E o guardava em função das exatas necessidades da sociedade escravista”.

A Constituição da República de 1891 instituiu o sistema federativo de governo, consagrando a dualidade de sistemas, pois no art. 35, itens 3º e 4º, delega à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (*idem*). Todavia, na prática, o que aconteceu foi diferente. O primeiro sistema, controlado pela União e destinado às classes média e superior, era composto pelas escolas secundárias acadêmicas e pelas escolas superiores. Já o segundo sistema, sob o controle estadual e destinado à classe média inferior e trabalhadora, abrangia a escola primária e escolas vocacionais, esta última subdividindo-se em escolas normais de nível médio para moças e escolas técnicas para rapazes. O primeiro era voltado para a formação da elite nacional e o segundo para ocupações de nível médio inferior. Os dois sistemas eram totalmente dissociados. Conviviam dois mundos distintos para classes sociais distintas, conforme ratifica Romanelli (*idem*, p.42):

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional).

O mencionado cenário da realidade educacional brasileira começa a se modificar a partir da década de 20, quando estreia o processo de expansão escolar (TEIXEIRA, 1994). A extensão de educação a todos os públicos também passa a ser cada vez mais cobrada. A partir do processo que teve como ponto de partida o estado de São Paulo, inicia-se a tentativa de alargar o número de matrículas, tendo como solução primária a diminuição das séries com o objetivo de formar um número maior de indivíduos.

Podemos afirmar, entretanto, que é na década de 30 que ocorreram transformações mais intensas no campo educacional. O momento vivido de intensificação do processo de urbanização e industrialização acaba acarretando desequilíbrio na sociedade dual sustentada até então, uma vez que a sociedade industrial e capitalista crescente passou a demandar mais conhecimento das pessoas. Romanelli (1997, p.59) afirma que:

As exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e em consequência na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas.

Portanto, a partir dessa década o acesso à escola é expandido fortemente, pois além da industrialização resultar em demanda de recursos humanos, o crescimento demográfico passou a gerar pressão por parte de estratos médios e populares para a conquista do direito de acesso ao sistema escolar.

Dessa forma, a educação é cada vez mais aclamada e reafirmada como uma necessidade de todos. Ainda nessa mesma década, mais precisamente em 1932, um grupo de educadores redigiu o “Manifesto dos Pioneiros”, que consiste em um documento com ideias pedagógicas inovadoras, cuja meta era a transformação do sistema educacional para um que incluísse todos, através de uma escola pública, laica e gratuita sem privilégios de classe e gênero. Partiu de uma crítica ao sistema

educacional vigente, de estrutura dual, de ensino primário e profissional para os pobres e de ensino secundário e superior para os ricos, propondo um sistema de estrutura unificada: aberto para todos tanto no ingresso em níveis iniciais como nos mais altos.

O “Manifesto”, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, defendia uma escola única, igual para todas as crianças e jovens de 7 a 15 anos. Além disso, colocou o Estado como o responsável por assegurá-la, pois defendia que somente uma escola pública, gratuita e obrigatória é que poderia, de fato, ser assegurada a todos, sem distinção de classes, nem de situação econômica.

Podemos perceber na prática que o “Manifesto dos Pioneiros” teve a forte importância no que tange à defesa da escola pública, a partir do momento em que podemos identificar suas contribuições, através da influência nas leis nos anos posteriores. Em termos de legislação, no art. 149 da Constituição Federal de 1934, a educação passa a ser legalmente indicada como “um direito de todos” pela primeira vez.

O século XX é marcado pela democratização do ensino. Ao longo desse século, a representação de uma escola pública, gratuita e obrigatória ganha cada vez mais força e aplicabilidade na prática. Além dos esforços para oferecer a todos os brasileiros educação, busca-se que essa oferta seja cada vez mais extensa, no que diz respeito à seriação. Assim, a expansão da escola atingiu o ápice na segunda metade do século, com uma série de debates, reivindicações e iniciativas de promulgações de declarações pela ONU (Organização das Nações Unidas), da Convenção Internacional sobre os direitos da Criança (1989), do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990), das distintas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, somados à Constituição Federal de 1934 e à de 1988, atribuem à educação o caráter de direito.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, delimita, em seu art. 26, o direito à educação:

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à

plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), também proclamada pela ONU, entre os 10 princípios que menciona aponta no 7º o “direito à educação gratuita e ao lazer infantil”:

Princípio VII - A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver as suas aptidões e a sua individualidade, o seu senso de responsabilidade social e moral, chegando a ser um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse diretor daqueles que têm a responsabilidade pela sua educação e orientação; tal responsabilidade será, em primeira instância, dos seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas esforçar-se-ão para promover o exercício deste direito.

Dois anos posteriores à Declaração Universal dos Direitos da Criança encontramos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.024, promulgada em 1961. Ainda aclamada sob o termo de *educação primária*, exhibe, em seu art. 2º, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Uma década depois, nasce a lei 5.692/71, que altera o termo supracitado para *1º grau*, incluindo mais modificações na estruturação do sistema de educação do que nos objetivos promulgados na anterior.

Um marco, no que tange à educação como um direito do povo, é a Constituição Federal de 1988, em cujo art. 205 explicita-se que:

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.

Apesar do Brasil conceber o Ensino Fundamental como um direito juridicamente protegido desde 1934, somente passa a reconhecê-lo como *direito público subjetivo* em 1988 (CURY, 2008). Em outras palavras, é a partir da promulgação desta Constituição que não somente a educação como direito é

discriminada e protegida por lei, como a responsabilização do Estado em ofertá-la aparece de forma mais explícita, como assinalado no art. 208, § 2º: “o não oferecimento do ensino obrigatório ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

Assim, podemos afirmar, com base em Cury (*idem*), que a conquista da educação como direito público foi um grande avanço para pensarmos o acesso de todas as crianças à escola:

O direito público subjetivo está amparado tanto pelo princípio que ele o é assim por seu caráter de base (o ensino fundamental é etapa da educação básica) e por sua orientação finalística (art. 205 da Constituição Federal), quanto por uma sanção explícita para os responsáveis (governantes ou pais) quando de sua negação ou omissão para o indivíduo - cidadão. Para os anos obrigatórios, não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigi-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes (CURY, *idem*, p.4).

Em 1989 a Convenção Internacional sobre os Direitos da criança discrimina, no art. 28, que “os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação (...)”.

Posteriormente, como decorrência da Convenção anterior, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reafirma a figura da criança como portadora de direitos. Além disso, abrange não somente as questões de acesso à escola, mas também de permanência, como se depreende do art. 53: “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 (...)”.

Ademais, não poderíamos deixar de citar a Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Consta em seu art. 5º que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Por mais que tenhamos por conhecimento um panorama da conquista da educação como direito, é ingênuo pensar que tal conquista se deu de forma linear. Assim como o direito ao voto e o alcance de tantos outros direitos vigentes hoje, este também se deu por meio de conflitos, através de sujeitos sociais excluídos e de outros inconformados com a exclusão, que lutaram por igualdade de oportunidades e ideais mais democráticos e justos, durante anos, décadas, séculos.



Atualmente é consensual a afirmação de que a escola é um direito de todos. Segundo dados do IBGE, há hoje no Brasil 97 % das crianças de 7 a 12 anos com acesso à escolarização. Atingimos quase a totalidade das crianças matriculadas e frequentando a escola. O Ensino Fundamental é ofertado a indivíduos de todas as classes sociais. A escola pública, além de ser direito, é ainda dever do Estado para o povo. Contudo, se anteriormente a luta era pela democratização do acesso à educação, hoje os desafios são de outra natureza. Os indivíduos das classes populares que eram excluídos da escola, hoje são segregados no interior dela (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2007).

O modelo dualista escolar que se manteve firme durante muitos anos no sistema de educação brasileiro, desde o início de uma educação formal até o século XX, adquire uma nova formulação, mantendo-se vivo no organismo da escola, através da oferta de um ensino de acordo com a classe social no interior da própria instituição. Segundo Libâneo (2012, p.16):

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Anísio Teixeira (1994) critica o modo como ocorreu a expansão do acesso à escola, conceituando-a de “dissolução” ao afirmar que o Brasil, na verdade, “congestionou” essa instituição ao oferecer menos ensino a mais alunos com redução de horários e falta de aproveitamento. Os autores Bourdieu e Champagne (2007), por sua vez, dialogam com tal posicionamento de Teixeira (1994), caracterizando essa expansão de educação para todos como uma falsa democratização do ensino:

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (*idem*, p. 223).

A escola pública, portanto, convive na contemporaneidade com “contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola” (LIBÂNEO, 2012, p.15). Conforme vimos no capítulo anterior, o quadro de analfabetismo funcional é uma clara explicitação de uma escola que se alargou, porém sem qualidade para todos. Os alunos, além de se depararem com um sistema de educação com muitos problemas, ainda passam a conceber a ideia de que seu sucesso escolar é de exclusiva responsabilidade sua. Dessa forma, a seletividade passaria a ser realizada através da *meritocracia*, que abrange mecanismos de notas e reprovações. A responsabilidade da exclusão recai sobre o excluído que, por sua vez, vivencia o que Freitas (2002) denomina de “exclusão subjetiva”: o aluno passa a “internalizar sua própria exclusão”.

Queremos chamar a atenção para o fato de que essa concepção de mérito entranhada fortemente no campo educacional tem acarretado como consequência o próprio *esquecimento* da educação com o estatuto de direito, além de uma certa desresponsabilização do Estado e da própria instituição escolar pelos resultados obtidos. Se um aluno não aprende, culpa-se o próprio aluno, que culpa a si mesmo ou culpa o professor, que culpa a família, que culpa mais uma vez o professor, que culpa o sistema. Contudo, é preciso que repensemos os papéis de cada um no processo de ensino-aprendizagem. Por mais que a família também tenha que colaborar com a educação, é a escola a instituição responsável por abrir as portas aos conhecimentos científicos acumulados. O aluno oriundo de classes populares que adquiriu a posição de sujeito portador de direito à educação após décadas e décadas de negação da escola ao povo não pode ser, de forma alguma, responsabilizado unicamente por não aprender. Se, como já constatamos, todos possuem capacidade de aprender, e aprender é um direito de todos, a escola precisa ser repensada de forma a atingir as diferentes formas de aprendizagem dos educandos.

Não estamos aqui afirmando explícita ou implicitamente que a responsabilidade da aprendizagem deva recair, exclusivamente, sobre os ombros do professor, que também é, por sua vez, um sujeito portador de direitos. Quando nos referimos à instituição escolar, queremos enfatizar a organização das escolas, o sistema educacional brasileiro, em geral, e não somente o que acontece dentro das salas de aula.

Concordo com José Carlos Libâneo (2012, p.21) para quem “é preciso um novo modelo de escola, novas práticas de funcionamento”. Arrisco, portanto, a dizer que o nosso maior desafio atual é mudar os rumos da escola pública para que consigamos realmente garantir o direito à educação para todos, a partir do momento em que consigamos incluir, a partir de agora, os que se encontram presentes no interior da própria escola.

## Capítulo 3

### **Avaliação Nacional de Alfabetização: reflexões sobre acesso e qualidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

É interessante notar que, embora tenhamos avançado no que diz respeito à conquista do acesso das crianças de camadas populares à escola, as questões relacionadas à qualidade do ensino ainda precisam ser repensadas. Infelizmente a história da educação no Brasil é marcada por conflitos entre qualidade e quantidade. Segundo afirma Magda Soares (2005), a luta de uma escola para o povo ora toma uma direção quantitativa, através da aclamação por ampliação de ofertas educacionais, ora uma direção qualitativa, por meio da defesa da melhoria do ensino, como qualificação docente, reformulação de metodologias e organização escolar.

Desse modo, nessa dicotomia distorcida qualidade x quantidade, temos visto, nos últimos anos, o Brasil seguindo fortemente a segunda direção, o que tem gerado como consequência um outro tipo de exclusão: se antes da democratização do Ensino Fundamental tínhamos muitas crianças fora da escola, hoje estas são postas para dentro dela sem que haja um sistema educacional bem estruturado e eficaz para recebê-las, a fim de garantir aprendizagens significativas (LIBÂNEO, 2012).

Apesar das avaliações externas não traduzirem fielmente as aprendizagens de um aluno, certamente fornecem pistas sobre a assimilação de conhecimentos por parte das crianças. O próprio INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), responsável pelo desenvolvimento da ANA, admite as limitações dessa avaliação de larga escala, como qualquer outra: “quanto aos resultados de desempenho, convém alertar que seu alcance é reduzido, devido às limitações do próprio instrumento, um teste aplicado em larga escala” (Brasil, INEP, 2015a, p.19).

A partir da análise dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização, tornam-se explícitas as fortes desigualdades que permeiam a escola pública no Brasil. Os resultados mostram, sobretudo, que embora haja diferenciações entre estados e principalmente regiões, as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental no nosso país têm concluído o ciclo de alfabetização com competências e habilidades

muito rasas no que diz respeito à leitura e produção de textos. Em outras palavras, na contramão de uma escola inclusiva defendida por Nóvoa (2007), na sociedade do conhecimento chamada Brasil poucas crianças têm adquirido conhecimentos básicos.

Para melhor compreensão da afirmação acima, faremos a seguir uma breve análise dos indicadores da ANA 2014, a partir de dois documentos disponibilizados no site do INEP ([www.publicacoes.inep.gov.br](http://www.publicacoes.inep.gov.br)): o relatório volume I (“Da concepção à realização”), que aborda a origem da ANA, seus objetivos, metodologia e concepção de alfabetização que a embasam; e o relatório volume II (“Análise dos resultados”), que detalha o desempenho dos alunos por estados e regiões que compõem o Brasil, tanto em leitura como em escrita.

Entretanto, antes de dar início à discussão, para fins de contextualização, faz-se necessário compreender o que é a ANA, por que foi criada e a metodologia dessa avaliação, ainda pouco estudada. Cabe ainda refletir a respeito de quão fidedigna pode ser uma avaliação em larga escala com crianças de apenas 8 anos.

No ano de 2012 foi instituído, a partir da Portaria nº 867 do Ministério da Educação, de 4 de julho, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que se trata de um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, estejam alfabetizadas. Desse modo, o referido Programa investe na alfabetização e no letramento, tendo como pressuposto os seguintes objetivos:

1. garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
2. reduzir a distorção idade-série na educação básica;
3. melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Brasil, MEC, 2012a *apud* Brasil, INEP, 2015a, p.17).

Além disso, tal iniciativa (o PNAIC) foi proposta para ser concretizada em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada de professores alfabetizadores;
2. materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
3. avaliação;
4. gestão, controle e mobilização social (*idem*).

Foi exatamente a partir do primeiro eixo que toda a pesquisa contida nesta monografia iniciou-se. No ano seguinte ao de promulgação do PNAIC, 2013, pude fazer parte da formação continuada para professores alfabetizadores, uma vez que ocupava a posição de professora regente em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Nova Iguaçu. Foi durante esse ano que nasceram as inquietações que serviram de mola propulsora para a pesquisa realizada.

Contudo, gostaria de enfatizar que, pelo fato das minhas problematizações terem sido mais intensas durante o módulo de Alfabetização e Letramento, o recorte para este trabalho priorizou os processos de leitura e escrita. Estando nos encontros de formação continuada como professora e, ao mesmo tempo, como uma universitária com forte inclinação para as questões do universo da alfabetização, acabei fazendo das aulas não somente uma formação para o meu ambiente de trabalho, mas também um locus de pesquisa e observação, a partir de um questionamento-chave que me acompanhou durante todo o curso: “Por que tantas crianças não aprendem?”. Esse quadro de não-aprendizagem e analfabetismo em massa foi identificado claramente nos relatos permeados de angústias de outras colegas de profissão, durante as discussões nos encontros, nos trabalhos de seus alunos expostos e, por fim, nos resultados insatisfatórios explicitados pela ANA.

A Avaliação Nacional de Alfabetização nasce, assim, a partir do terceiro eixo supracitado: avaliação. No final do ano de 2013 as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental foram, então, submetidas a esse exame pela primeira vez. O relatório II destaca os principais objetivos da ANA:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desenvolveu, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o objetivo de avaliar os estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização da rede pública. Desse modo, a ANA deveria gerar informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática dos estudantes, além de informações contextuais acerca das condições de oferta de ensino em cada unidade escolar (Brasil, INEP, 2015b, p.13).

Até o momento ocorreram somente três edições da ANA: a primeira em 2013, a segunda em 2014 e a mais recente no ano de 2016. Todavia, como a aplicação das provas costuma ser no mês de novembro e a respectiva análise dos resultados

é publicada meses depois, os resultados mais atuais até a data de início da minha pesquisa são os de 2014.

Em suma, a ANA pode ser definida como uma avaliação censitária, ou seja, estabelece como público-alvo todos os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental matriculados em escolas pertencentes à rede pública, cujas turmas tenham, ao menos, 10 alunos. O instrumento associa a aplicação de testes de desempenho do aluno a coletas de informações, por meio de questionários e produção de indicadores contextuais, com o intuito de obter uma visão geral da realidade escolar, como, por exemplo, o nível socioeconômico do alunado e a infraestrutura escolar.

O teste de desempenho dos alunos em leitura e escrita na ANA de 2013 era composto por 17 questões de leitura e 3 de escrita; aquelas eram constituídas por questões de múltipla escolha, já as de escrita exigiam que os alunos escrevessem duas palavras, a partir de imagens, e um pequeno texto. A prova de 2014 passou a ser composta por 20 questões de leitura, tendo permanecido as mesmas 3 questões de escrita.

Os questionários visam a compreender melhor as condições de oferta do ciclo de alfabetização de determinada escola. São dois no total: um endereçado para o diretor (a) da instituição e outro para o professor alfabetizador da turma. As questões contemplam aspectos como “a gestão escolar, infraestrutura, formação docente e organização do trabalho pedagógico” (Brasil, INEP, 2015a, p.26).

No que diz respeito aos indicadores contextuais, temos o nível socioeconômico, que se desdobra em sete categorias: muito baixo, baixo, médio baixo, médio, médio alto, alto e muito alto. Tal indicador é “calculado” com base na escolaridade dos pais, na posse de bens e na contratação de serviços pela família dos estudantes. O segundo indicador é a adequação da formação docente.

Além disso, a metodologia da ANA embasa-se na TRI (Teoria da Resposta ao Item). Observa-se no relatório I que:

O uso da TRI permite, além de comparar as diferentes edições do exame, incluir os itens e os estudantes (ou grupos de estudantes) em uma mesma escala. Tal fato possibilita uma interpretação pedagógica que informe as habilidades que os estudantes já dominam e aquelas que ainda estão em construção (Brasil, INEP, *idem*, p.30).

A partir da metodologia da TRI, os testes de desempenho são analisados, levando-se em consideração uma escala de proficiência para leitura e outra para a

escrita. Essa escala está pautada no desenvolvimento do processo de alfabetização. No caso da leitura, essa escala vai do nível 1 ao nível 4, sendo o 1 para alunos que leem somente palavras, e 4 para aqueles que leem e compreendem textos, realizam inferências e identificam conectivos. Paralelamente, o critério de avaliação da escrita parte do nível 1, que contempla as crianças que ainda não estabelecem relações entre fonemas e grafemas, até chegar ao nível 5, para alunos que escrevem palavras ortograficamente corretas e produzem textos com coerência e coesão. Segundo o INEP (*idem*, p. 24):

Quando a avaliação é referenciada por uma escala de proficiência, a descrição do desempenho dos participantes pode ser alocada numa régua, em que se agrupam, por níveis, as habilidades dos estudantes aferidas nos testes, e onde se distribuem os itens. Após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas ou a proficiência do participante até aquele ponto. Cada item posicionado em um ponto da escala traduz o domínio de um comportamento ou uma habilidade verificada nesse ponto, e os respondentes cuja proficiência esteja nesse ponto provavelmente acertaram esse item e a maioria dos itens anteriores, o que demonstra grande probabilidade de domínio das habilidades descritas até ali.

Em linhas gerais, a ANA possui como principais objetivos:

1. Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental.
2. Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
3. Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (Brasil, INEP, 2013 *apud* Brasil, INEP, 2015a, p.18).

A partir dos resultados da ANA divulgados pelo INEP, podemos identificar, como já citamos no primeiro capítulo, que embora a quase totalidade das crianças tenha hoje acesso ao Ensino Fundamental, apenas 1/10 delas consegue atingir níveis de leitura e escrita plenos. Segundo os relatórios do INEP supracitados, em 2014 apenas 11% das crianças atingiram o nível máximo de leitura, e 10% o maior nível de escrita. Ainda mais alarmante é perceber que os alunos que atingiram o nível mais elementar de leitura (22%) é o dobro dos que estavam no mais elevado. O mesmo acontece com a escrita, categoria em que há mais alunos nos níveis 1 e 2 (12% e 15%, respectivamente) do que no maior nível (nível 5).

A ANA, desse modo, assim como se propõe no seu primeiro objetivo, permite-nos analisar e constatar que, embora muitos alunos estejam dentro da escola,



poucos estão de fato aprendendo. Diante dessa percepção, é necessário realizar algumas indagações: por que a não-aprendizagem é tão naturalizada e silenciada? Quem são os poucos bem-sucedidos? E, mais do que isso, quem são esses muitos que ficam à margem da apropriação do conhecimento, estando em um espaço cujo dever é oferecer e garantir o conhecimento a todos?

Nóvoa (2007) auxilia-nos a compreender um pouco mais sobre essa não-aprendizagem naturalizada. O autor mostra que a ideologia segundo a qual somente alguns podem obter sucesso foi difundida por muito tempo, inclusive no próprio processo de formação dos professores, ainda deixando vestígios na atualidade no imaginário das pessoas. Segundo o autor:

Durante muito tempo nas escolas normais foi ensinado que numa turma há sempre um terço de crianças boas, um terço de crianças “assim assim” e um terço de crianças más. Portanto, um terço estava condenado ao insucesso inevitavelmente. Isto é impossível de aceitar dentro de um processo de inclusão. A idéia de que se pode alcançar um patamar comum de conhecimentos, que se pode atingir verdadeiramente sucesso, deve ser uma exigência dos docentes, é uma exigência civilizatória conseguir isso (NÓVOA, 2007, p.8).

Paralelamente aos resultados em nível nacional, que explicitam um déficit na aprendizagem das crianças do Brasil, também podemos identificar outro entrave: as grandes desigualdades de rendimento dentro do próprio país.

Ao analisarmos detalhadamente cada região brasileira, identificamos algumas particularidades. Enquanto as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste aproximam-se mais da média nacional, as regiões Norte e Nordeste apresentam resultados inferiores tanto na leitura como na escrita.

No que diz respeito à leitura, enquanto na maioria dos estados os estudantes posicionam-se nos níveis 2 e 3, na região Norte e Nordeste mais de 70% dos alunos estão nos níveis mais elementares (níveis 1 e 2). Já em relação à escrita, enquanto nas demais regiões há uma concentração de estudantes no nível 4, o Norte e Nordeste, mais uma vez, apresentam um quantitativo menor, possuindo 39% dos alunos nesse nível no Norte e 43% no Nordeste.

Conforme sugere o próprio relatório volume II do INEP, há uma forte correlação entre o INSE (Indicador de Nível Socioeconômico) e os resultados citados anteriormente de cada região. Segundo o próprio documento, as regiões

Norte e Nordeste possuem INSEs mais baixos em relação às outras regiões brasileiras.

É importante ressaltar que não estamos atribuindo ao nível socioeconômico a categoria de fator determinante nos resultados do processo de ensino e aprendizagem; contudo, apenas estamos apontando sua forte influência, conforme o próprio INEP (Brasil, INEP, 2015b, p.51) ratifica:

(...) observa-se que existem escolas com desempenho médio e nível socioeconômico em diversos níveis, desde os mais baixos até os mais altos. Além disso, observa-se que, em geral, escolas com nível socioeconômico mais alto apresentaram desempenhos médios também mais altos e escolas de nível socioeconômico mais baixo apresentaram desempenhos médios mais baixos.

Além das desigualdades entre as regiões brasileiras, podemos perceber uma diferenciação no que tange às categorias administrativas. Enquanto nas redes municipais e estaduais 66% e 69% dos alunos, respectivamente, estão nos níveis 2 e 3 na escala de leitura, na rede federal 86% dos estudantes estão situados nos níveis 3 e 4. De igual modo, no que diz respeito à escrita, percebe-se que na rede federal 37% dos alunos atingiram o maior nível (nível 5), enquanto na rede estadual esse nível foi atingido por 13%, e na Municipal por apenas 9%. Embora a esfera municipal seja a encarregada de ofertar o Ensino Fundamental, constituindo 81,7% do alunado participante na avaliação, essa é a rede com o percentual mais baixo de alunos com bom rendimento em leitura e escrita. Concomitantemente, a rede federal, responsável por apenas 0,1% dos estudantes participantes da ANA, foi a que apresentou os melhores resultados.

Também podemos identificar discrepâncias entre escolas das áreas urbana e rural. Segundo o relatório II do INEP (*idem*, p.46), “todas as regiões apresentam médias dos estudantes das escolas de áreas urbanas superiores às médias dos estudantes das escolas de áreas rurais”. Desse modo, há uma diferença significativa entre as médias dos estudantes de escolas localizadas em áreas urbanas e áreas rurais, chegando a cerca de 50 pontos na leitura e 60 na escrita. Queremos enfatizar que a problemática não se explica apenas pelo fato de que na área urbana há mais alunos nos níveis mais altos de leitura e escrita, porém, por haver um acréscimo significativo de alunos da zona rural no nível 1 de leitura e escrita. Esse acréscimo representa quase o dobro dos índices, conforme revelam os seguintes indicadores:

leitura-20% na área urbana e 38% na área rural; escrita-10% na área urbana e 19% na área rural.

Embora com pouca diferença, as escolas localizadas na capital e no interior também tiveram distorções. Tanto na leitura como na escrita, as escolas localizadas nas capitais tiveram melhores resultados, apesar de que mais de 80% dos alunos que realizaram os testes estivessem matriculados em escolas do interior.

Levando em consideração os dados extraídos dos relatórios do INEP e os abordados anteriormente, torna-se claro quem são os muitos que têm ficado à margem da apropriação do conhecimento. Resumidamente, são alunos de níveis socioeconômicos mais baixos, moradores de zonas rurais e do interior. Da mesma maneira, as escolas com melhores resultados são aquelas com alunados de níveis socioeconômicos mais altos, de áreas urbanas e moradores da capital, constituindo o grupo seleta, a “nata” dos alunos bem-sucedidos, que correspondem, aproximadamente, à décima parte de todas as crianças que compõem o 1º ciclo do Ensino Fundamental no Brasil.

Assim, se por um lado a forma mais visível de segregação nas escolas é o mecanismo pelo qual crianças de famílias de maior renda estudarem em escolas privadas, enquanto as de níveis socioeconômicos mais baixos ficam na rede pública pelo fato de suas famílias não terem condições de arcar com as despesas de uma instituição particular, é curioso perceber que ocorre também essa separação dentro do próprio sistema público de ensino. Hasenbalg (1987, p.24) ao fazer uma breve reflexão a partir dos resultados das pesquisas de Maria Teresa Ramos Dias<sup>1</sup>, reafirma que há uma forte correlação entre desempenho e nível socioeconômico. Tal correlação revela que alunos pobres se mostram mais suscetíveis ao fracasso escolar, demorando mais de dois anos para se alfabetizarem, enquanto alunos com melhores condições socioeconômicas ou de classe média e alta possuem um histórico de sucesso, bons rendimentos na escola e alfabetização em menos tempo.

Além dessa constatação da correlação entre desempenho e nível socioeconômico, Hasenlbag (*idem*) afirma que as escolas possuem mecanismos

---

<sup>1</sup> Maria Teresa Ramos Dias partindo da problematização das ideias de Pierre Bourdieu sobre capital cultural e linguístico investiga e afirma que no Brasil essas ideias não possuem tanta aplicabilidade e que as desigualdades de rendimento entre os alunos estariam mais ligadas às classes sociais. Desse modo, seu estudo sobre a correlação entre desempenho e nível socioeconômico resulta em sua dissertação de mestrado, denominada “Desigualdades sociais e oportunidade educacional- a produção do fracasso” (1979).

que recrutam, de acordo com fatores externos como localização da instituição na cidade, crianças mais pobres ou de maior renda, configurando, assim, escolas com um certo perfil de estudantes, o que gera diferentes expectativas dos docentes e de outros profissionais da educação em relação a capacidade dos alunos, objetivos/ metas de ensino e, conseqüentemente, resultados.

Libâneo (2012) reafirma que há grandes desigualdades sociais no acesso ao saber, colaborando para a reflexão das disparidades explicitadas pelos resultados da ANA, no que concerne à educação pública. Ele defende a ideia de que a “escola que sobrou para os pobres” acabou substituindo o direito ao conhecimento e à aprendizagem por aprendizagens mínimas. Além disso, o autor é incisivo ao afirmar a persistência, ao passar dos anos, de uma escola dual, que diferencia, através das classes sociais, a educação a ser ofertada.

Luiz Antônio Cunha (1999) é mais um renomado autor que reconhece a perpetuação do sistema dual de ensino no Brasil, desde o início de uma sistematização da educação: uma escola para o povo e outra para a elite. Para ele, além do indivíduo receber um ensino de acordo com a classe social a que pertence, paralelamente há o fato da escola primária, hoje denominada como Ensino Fundamental, conviver com o desprestígio e a falta de investimentos, uma vez que sempre foi destinada aos mais pobres, enquanto o ensino secundário foi mais valorizado.

Anísio Teixeira, reconhecido por Cunha como personalidade que lutou, ao longo da vida, por uma escola mais democrática e igualitária, contribui teoricamente para explicar por que uma parcela tão pequena de alunos aprende. A esse respeito, afirma:

Antes de tudo, caracteriza o arcaísmo do nosso sistema educacional a sua obstinação em se fazer, embora hoje muito mais amplo do que ontem, um simples sistema de preparo de uma elite de trabalho e de governo, mantendo a nação dividida entre uma massa de ignorantes e uma elite inflacionada de letrados (TEIXEIRA, 1994, p.111).

Com base nos autores e nos perfis dos estudantes alfabetizados e não-alfabetizados explicitados pelos resultados da ANA, atrevo-me a afirmar que o sistema dual de ensino, depois de tantos anos, continua vivo, porém agora disfarçado, através de uma inclusão questionável das camadas populares: todos ingressam no sistema formal, mas os alunos pobres são marcados em sua trajetória

pelo fracasso escolar, enquanto os alunos com melhores condições socioeconômicas obtêm melhores rendimentos.

Os dados mostram, sobretudo, que na luta das camadas populares pela democratização do saber o povo ainda não é vencedor, porém continua vencido, uma vez que “a escola que existe é antes *contra* o povo do que *para* o povo”. Isso se deve ao fato de que quem entra na escola nela não consegue ficar ou aprender (SOARES, 2005, p.9).

Desse modo, é urgente a quebra do paradigma segundo o qual o sucesso escolar é para poucos. Se a educação, como vimos anteriormente, constitui-se um direito de todos e temos por conhecimento, na contemporaneidade, que todos os indivíduos são capazes de produzir conhecimento, não faz sentido acreditar que muitos não aprenderem é algo normal e aceitável. Perceber o processo de ensino-aprendizagem como uma separação/ classificação dos mais aptos entre os menos aptos caracteriza-se como uma grande exclusão velada, a própria legitimação da seletividade e exclusão no interior do sistema escolar.

Cabe lembrar, a esse respeito, a expressão de Anísio Teixeira que deu origem ao título de um de seus mais conceituados livros: “Educação não é privilégio”. A escola do século XXI, com práticas arcaicas que massificam os mecanismos de meritocracia, seletividade, reprovações, privilégios, formação em massa, desrespeito a individualidades e único modelo de ensino é contrária a uma educação como direito público subjetivo, conquistado pelas camadas populares, que aqui já discutimos.

Trata-se agora da busca de novos caminhos, a fim de alcançarmos a qualidade do ensino, assim como a quantidade já conquistada. Afinal, conforme afirma Libâneo (2012), não é possível fazer referência a uma escola inclusiva se ela está permanentemente a excluir, através da aprendizagem destinada somente a alguns. A escola somente promove sua função de inclusão social a partir do momento em que cumpre a tarefa de promover a aprendizagem dos alunos. Desse modo, não é possível pensar em escola, sem conseqüentemente pensar em aprendizagem. Concluo este capítulo citando mais uma vez Nóvoa (2007, p.12), para quem

na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram conhecimento. A pior discriminação, a pior forma

de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento.

## Capítulo 4

### **Ciclos de aprendizagem: uma proposta democrática e inclusiva das camadas populares no processo de alfabetização**

Para se construir uma nova escola que busque responder às necessidades das classes populares que hoje a acessam se faz necessário, segundo Freire (1996), o respeito ao conhecimento de experiência feito, isto é, que as alunas e os alunos hoje presentes nas escolas públicas tenham seus saberes reconhecidos enquanto saberes que deram conta de uma realidade e da sua sobrevivência cotidiana até aquele momento e, portanto, são socialmente válidos àquele grupo cultural do qual fazem parte e para os quais os docentes trabalham (KRUG, 2003, p.7).

É certo que uma das tarefas imprescindíveis na vida do ser humano é pensar sobre os fatos que acontecem ao seu redor. Os verbos refletir, criticar, problematizar são comuns na nossa formação como docentes e também fazem parte de objetivos que almejamos que os alunos alcancem. Contudo, embora tenhamos realizado ao longo dos três primeiros capítulos constituintes do presente trabalho o exercício da reflexão, queremos seguir adiante não somente apontando problemas, mas pensando possíveis caminhos de superação a serem construídos. Afinal, não queremos limitar-nos a um pessimismo sobre a escola pública, mas, sim, pensarmos a respeito da caracterização atual dessa instituição e do que desejamos modificar, a fim de alcançarmos uma escola verdadeiramente como *locus* de aprendizagem de todos, não privilégio de alguns.

Conforme vimos nos capítulos anteriores, o Brasil, nos últimos anos, deu um salto qualitativo no que diz respeito à democratização do acesso das crianças à escola. Porém, embora quase a totalidade delas a frequente atualmente, os dados da ANA 2014 mostram que enquanto há um pequeno percentual de crianças alfabetizadas, a maior parte dos alunos pouco aprende. Em outras palavras, apesar da escola como instituição social receber, hoje, alunos de todas as classes, ainda mantém o mesmo ritmo uníssono que, como já identificamos, não tem gerado bons resultados. Frente a esse quadro, com base no autor José Carlos Libâneo (2012), defendo um novo rumo para a escola pública brasileira, uma reforma em seu funcionamento e nas práticas docentes, haja vista a atual estar se revelando inadequada para contemplar a complexidade da demanda de inúmeros alunos que

pensam, sentem e aprendem de formas distintas. Entretanto, que nova escola seria essa? Seria ela possível de ser construída?

José Pacheco (2016), renomado autor na área educacional, é muito contundente ao criticar o modelo atual de funcionamento da escola:

Tenho tido algumas informações que me levam a crer que todas as engenharias curriculares feitas até hoje, pouco ou nada fizeram mudar a escola. Todos já perceberam que o modo como trabalham não ensina todos e que isso contraria aquilo que é o direito à educação e que é um dever do Estado. As escolas têm excelentes professores, mas a trabalhar do modo errado. **Não faz sentido alunos do século XXI terem professores do século XX, com propostas teóricas do século XIX, da Revolução Industrial** (*idem*, grifo nosso).

Com base na declaração acima de Pacheco (*idem*), podemos afirmar que a escola na contemporaneidade ainda abriga práticas ultrapassadas e professores com formações e metodologias arcaicas, que não condizem com a realidade e o perfil atual dos alunos.

Se olharmos para o interior da escola, logo perceberemos, ainda segundo o autor, que o modelo vigente dessa instituição não acompanhou em suas práticas e organização as mudanças que tivemos na educação nas últimas décadas. Salas de aulas de alfabetização superlotadas com 30 ou mais alunos, falta de tempo para os professores dialogarem e trocarem ideias e experiências entre si, resultando em um ofício pedagógico individualista, entrada de tarefas cada vez mais burocráticas e tecnicistas, como preenchimento de extensos relatórios totalmente distantes à linguagem das famílias e desgastantes para o professor, descaso com a formação continuada dos docentes, infraestrutura ruim e recursos materiais pobres, entre outros fatos. Os aspectos mencionados são controversos com relação aos discursos difundidos no ramo educacional de respeito ao ritmo de cada aluno, de valorização das individualidades e de uma nova concepção de alfabetização: uma alfabetização ligada às práticas sociais.

Desse modo, ouvimos quase como um chavão pedagógico que o centro do processo de ensino e aprendizagem deve ser o aluno; porém, a realidade é contraditória à importância dada aos discentes nos discursos. De igual modo, a figura do professor é cada vez mais desvalorizada, haja vista suas condições de trabalho e o silenciamento de sua voz e de suas reivindicações. É importante destacar que não acredito que a ênfase deve ser o discente ou o docente, afinal



concordo com Souza (2007), para quem o professor é, assim como o aluno, um sujeito portador de direitos, que merece boas condições de trabalho e de formação.

Acredito ainda, defendendo-a, em uma *escola centrada na aprendizagem*, que seria, segundo Nóvoa (2007, p.8), “aquela em que o professor dá a melhor atenção aos resultados escolares dos alunos”. Nessa perspectiva, todos os indivíduos participantes da escola são vistos como sujeitos portadores de direitos e de deveres em prol de um objetivo maior: garantir que todos aprendam. O foco não é um sujeito ou outro e sim a relação de ambos na constante busca pelo conhecimento.

O referido autor (*idem*) faz uma crítica à pedagogia tradicional, que tinha como o centro a transmissão dos conhecimentos, e também à pedagogia moderna, que emergiu desviando o aluno para o centro. Nóvoa afirma que é preciso uma nova ruptura ideológica na sociedade contemporânea, uma vez que a ênfase, para ele, deveria ser na aprendizagem, incluindo uma base comum de conhecimentos para todos. Segundo as palavras de Nóvoa (*idem*, p.8):

Não se pode continuar a apregoar, como se tem feito nos últimos cem anos, uma escola única, obrigatória, inclusiva, que no fundo está permanentemente a excluir. É importante que as crianças saiam da escola com um patamar comum de conhecimentos.

A escola centrada na aprendizagem, assim, poderia ser resumida como aquela que contempla, simultaneamente, o plural e o individual, à medida que põe em prática o seu dever de ofertar um patamar comum de conhecimentos a todos, ao mesmo tempo que compreende que embora todos sejam capazes, cada um é um ser único que aprende de variadas formas esses mesmos conhecimentos. Concomitantemente, a figura do professor é valorizada como mediador na aprendizagem, além de sua formação contínua na própria escola, como espaço de troca.

Longe de mim indicar uma panaceia para todos esses déficits no interior da escola pública; contudo, os ciclos de aprendizagem vêm se mostrando uma boa estratégia para uma maior qualidade do ensino e da aprendizagem, oriundos da tentativa de dar uma resposta ao quadro de exclusão e fracasso escolar. É uma proposta que vai totalmente ao encontro da escola que aqui defendo, pois tem como objetivos primordiais a garantia de aprendizagem a todos e o reconhecimento da

educação como direito, à medida que se depreende que todos têm capacidade de produzir e assimilar conhecimentos e a escola, portanto, precisa mobilizar-se para oferecer boas intervenções para isso (FETZNER, 2007). Reproduzo a seguir a definição de Perrenoud (2004, p.190) para ciclos de aprendizagem:

Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de modo a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período.

Desse modo, os ciclos “apontam a urgência de passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola, garantindo-lhe aprendizagem efetiva e educação de qualidade” (*idem*, p. 189).

A discussão sobre os ciclos acentua-se nos anos 90, uma vez que “desde a década de 50 do século XX podem ser encontradas propostas diferenciadas que trazem os ciclos como referência para a organização da escola” (ESTEBAN, 2003, p. 3). Esse vislumbre de uma nova organização surge à medida que nessa mesma década o nível de reprovação era muito elevado, trazendo ao cerne do debate as consequências negativas da repetência, como, por exemplo, prejuízos no financiamento, pois dificultava ainda mais a expansão do ensino para todos, inclusive a inclusão de imigrantes do campo, assim como representava uma influência negativa no progresso dos alunos, já que a repetência não gerava mais aprendizagem, e sim evasão (PERRENOUD, 2004).

O regime de ciclos, apesar de já idealizado nos anos 60 como uma nova proposta de organização escolar, embora ainda não com essa nomenclatura, e, de igual modo, previsto na Lei 5.692/71, sofre crescente expansão a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer “os ciclos como uma das formas alternativas de organização da escola” (PERRENOUD, *idem*, p.207). A partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 10.172, de janeiro de 2001), que propunha a redução das desigualdades sociais e regionais referentes ao acesso e permanência, fortaleceu-se o reconhecimento dos ciclos.

Detalho a seguir por que acredito que os ciclos de aprendizagem vão ao encontro da escola que aqui proponho: uma escola focada na aprendizagem e, conseqüentemente, mais justa, inclusiva e, principalmente, eficaz:

Em suma, a extensão dos ciclos não é apenas uma questão de pedagogia e de organização, mas também é um bom indicador da vontade política de mudar a escola. Os ciclos de aprendizagem plurianuais são apenas meios de ressituar os problemas e as soluções para inventar uma escola mais eficaz (PERRENOUD, *idem*, p.76).

Primeiramente, a proposta dos ciclos avança rumo a uma escola mais eficaz e centrada na aprendizagem, devido à negação da *repetência*. Afinal, que lógica justificaria o fato de uma escola de caráter obrigatório reprovar seus alunos? Se pensarmos bem, não faz nenhum sentido os alunos serem, de certa forma, “castigados”, se é um direito conquistado deles aprender e, simultaneamente, dever da escola ensinar. A escola deve ser reconhecida como a responsável pela aprendizagem dos alunos (KRUG, 2001).

Hoje sabemos que todos são capazes de aprender, logo, essa lógica de que alguns “não têm jeito” ou “não estão aptos” não faz sentido também, de acordo com os conhecimentos da psicologia sobre o desenvolvimento do ser humano. Segundo KRUG (2003), a leitura epistemológica do professor que afirma que certos alunos não estão aptos a seguir adiante estaria carregada de uma “concepção inatista de inteligência”, pois se eles não aprendem é porque não têm condições para isso e não há nada que possa ser feito. Também há uma segunda ideologia fortemente presente ao justificar a reprovação segundo a qual se o aluno não aprende é necessário que repita o mesmo conteúdo quantas vezes for necessário, o que deriva de uma “concepção empirista de inteligência”, sendo então o ser humano considerado uma tábula rasa a ser preenchida de informações e experiências.

Além dessas concepções errôneas sobre a aprendizagem que embasam a defesa da reprovação, temos por conhecimento as conseqüências maléficas que a reprovação representa para a trajetória do aluno: desestímulo, não permanência na escola, exclusão, classificação, estigmatização entre “fortes e fracos”. Perrenoud (2004) é conciso ao qualificar a reprovação como *inútil e injusta*. Segundo o autor (*idem*, p.37), “há total fundamento para suprimi-la ou limitá-la severamente, porque não é uma resposta eficaz e unânime às dificuldades de aprendizagem”.

Em segundo lugar, em prol de uma escola como direito de todos, os ciclos de aprendizagem vão de encontro a uma avaliação classificatória, pois de acordo com Maria Teresa Esteban (2003, p.12), “classificar o nível de conhecimento adquirido é incoerente com o conceito de processo de aprendizagem, que exige atenção às temporalidades e à intensa capacidade cognitiva dos seres humanos”. Desse modo, a proposta de ciclos compreende uma *avaliação* de todo o processo, pautada na diversidade, pois parte do pressuposto que embora os alunos tenham a capacidade em comum de aprender, fazem-no de formas diferentes e em ritmos próprios. Assim, o processo de avaliação compreende a *heterogeneidade* e a valoriza, o que constitui o terceiro elemento que aqui destaco, valorizado pela proposta dos ciclos.

Esteban (2003) critica o que chama de “tradição da mesmice”, em função da qual os professores ensinam o mesmo a todos e com a mesma metodologia. Ela defende trabalhos diferenciados em uma mesma turma, de forma a garantir que todos tenham a oportunidade de avançar. Krug (2001, p.49) afirma que “a convivência, portanto, de diferentes níveis de conhecimento em sala de aula, desde que potencializada com atividades pertinentes a todos os que ali se encontram, facilita o aprendizado e o desenvolvimento e não os prejudica”. Perrenoud (2004) também reconhece e valoriza a heterogeneidade, ratificando a importância do trabalho em sala com atividades diferentes ou semelhantes, e sempre com um nível de realização esperado também diferente.

Em quinto lugar, rumo a uma escola inclusiva das camadas populares, menciono o *respeito ao ritmo de cada aluno*, possibilitado pelo sistema de ciclos. Ao trabalhar com os diferentes ritmos concebe-se, primeiramente, que cada ser humano é único, que possui inclinações para diferentes áreas do conhecimento, em cujo caso não se pode exigir que todos tenham o mesmo ponto de chegada em todas as disciplinas. “Trabalhar com os ritmos de aprendizagem não implica abandonar o aluno a seu ritmo” (KRUG, 2001, p.70). Porém, é importante incluir na sala de aula o que Perrenoud (2004) denomina de *Pedagogia diferenciada*. Segundo o autor, é preciso entender que os alunos são diferentes e precisam que lhes sejam propostas situações também diferentes, não às vezes, mas sempre que possível.

Paralelamente, a defesa de elementos com ênfase nos alunos pela proposta de ciclos como a avaliação diferenciada, a valorização da heterogeneidade, o pressuposto de que todos podem aprender, o respeito aos ritmos dos alunos

também inclui concepções a respeito do ofício do professor, de forma a garantir uma escola centrada na aprendizagem.

Podemos citar a importância dada ao *trabalho coletivo do professor*, que segundo Perrenoud (2004) é essencial, haja vista a docência ser uma profissão que carrega uma postura muito individualista dos processos. O autor afirma que “os trabalhos sobre as escolas eficazes demonstram que aquelas que apresentam um melhor desempenho fazem da aprendizagem dos alunos um desafio coletivo” (idem, p, 144). Nóvoa (2007, p.13) também critica a falta de trabalho em equipe entre os professores ao afirmar:

Continuamos a ser uma das profissões onde se colabora menos, do ponto de vista profissional. Não digo do ponto de vista sindical, porque muitas vezes é bastante mobilizada. Mas do ponto de vista do gesto profissional, do dia a dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração. E isso é fatal para nossa organização como profissão.

Em consonância ao trabalho coletivo, não poderíamos deixar de citar a *formação continuada* para que esse professor sempre esteja se aprimorando. Assim, a formação dos professores deveria estar mais centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, *idem*, p.13). É importante considerar que, apesar das formações continuadas serem ofertadas aos professores da rede pública em outros espaços, a escola deveria ser um *locus* de debate, estudos e troca entre os próprios docentes em tempos destinados a isso.

Pacheco (2007) ao relatar o funcionamento da Escola da Ponte, instituição pautada na política de direitos humanos que garantem as mesmas oportunidades educacionais para todos, aponta que os professores têm, em sua carga horária de trabalho, momentos de debates e “planejamento” no próprio espaço da instituição. Assim, o autor defende uma formação continuada com menos *academização* dos programas e mais ligada à prática, através de círculos de estudo e estágio de formação contínua. A esse respeito, Pacheco (*idem*, p.74) afirma:

Os professores não precisam preparar aulas (...). Os professores preparam-se a si próprios, todos os dias (...), preparam-se em equipe, diariamente, e ao fim da tarde. No final de cada dia, os professores se reúnem para avaliar o trabalho do dia e preparar o do dia seguinte.

Além dos sujeitos que compõem a escola, não poderíamos deixar de citar o elemento *reestruturação do ambiente escolar* como importante também para uma escola centrada na aprendizagem. Krug (2001), ao relatar em um de seus livros algumas experiências de implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre, afirma que quando as escolas passam a se organizar por ciclos, além do agrupamento das crianças por idade, é imprescindível que a organização da escola também seja reconstruída. As escolas em Porto Alegre, segundo seus relatos, passaram a contar com:

Laboratórios de aprendizagem, professores itinerantes e sala de integração e de recursos, assessoria pedagógica às professoras e professores, formação pertinente em serviço e os serviços de orientação e supervisão por escola, além do trabalho de formação com as famílias e funcionários e funcionárias (*idem*, p. 51).

Desse modo, não adianta defendermos uma *escola ciclada* se se mantém a organização baseada em uma escola seriada, como propõe o MEC (KRUG, 2001). Afinal, “se a divisão em séries, cuja essência do agrupamento das crianças é pelos supostos conhecimentos comuns ajudasse, a escola seriada não teria tantas dificuldades para que as alunas e alunos permanecessem e aprendessem” (KRUG, 2001, p.45).

Não podemos acreditar, como muitos o fazem, que basta apenas a boa vontade do professor de trabalhar em meio ao caos para alcançarmos bons resultados, descaracterizando seu lugar de profissional e sujeito portador de direitos. Trata-se da necessidade de profundas mudanças desde a infraestrutura escolar até seus mecanismos de funcionamento, concepções, ideologias e mudança de postura dos profissionais que em cada instituição atuam, incluindo não somente docentes, mas todos os funcionários. A esse respeito, Souza (2007, p.145, grifo nosso) ratifica que “apesar dos ciclos terem introduzido mudanças substanciais no sistema educacional, muitas vezes estas **não chegam de fato a serem contempladas em virtude das condições de trabalho do professor (...)**”.

Em suma, acredito que a escola atual, que desenvolve conhecimentos junto aos alunos de uma única forma, que propõe atividades e avaliações iguais para aqueles que são diferentes, que exclui os que não se enquadram nessa padronização, não é capaz de realmente incluir em seu interior todos os discentes,

garantindo-lhes assim não somente o acesso, como também a permanência na escola e a qualidade. Devemos vislumbrar o novo se quisermos novos resultados:

Uma das primeiras questões constatadas para promover a aprendizagem com todos os estudantes é a disponibilidade para tentar o novo (...) associada à vontade da professora e à organização da ação para tentar fazer de outra forma o ensino (KRUG, 2003, p.8).

É certo que disponibilizar-se a tentar o diferente causa estranheza e até mesmo rejeição. Fetzner (2007, p.31), ao contar sobre a implementação de ciclos nas escolas de Porto Alegre, identifica esse fato na postura dos professores, em um primeiro momento: “As reações aos ciclos revelam o medo a ter de assumir que toda mente humana tem as mesmas capacidades de aprender conhecimentos, valores, culturas. As mesmas capacidades de se formar como ser humano”.

Concluimos, portanto, que a escola que aqui apresentamos é possível; entretanto, necessita-se de mobilização para ser conquistada. Concordo com a afirmação de Perrenoud, para quem “o tempo de mudar no papel é muito diferente do tempo de transformar corações e mentes, e daquele requerido para moldar a nova face da escola” (PERRENOUD, 2004, p.226). Para embasar minha afirmação também cito Souza (2007), que afirma que o professor, assim como o aluno, possui seu ritmo próprio de crescimento e amadurecimento.

Acrescento, ainda, que a melhor expressão não seria a escola que queremos conquistar, e sim a escola que queremos construir, pois o vocábulo construção revela exatamente a ideia da postura do professor que idealizo: um sujeito ativo, que não se deixa cair no comodismo, com expressões, como, por exemplo, que “a educação não tem jeito”, como já ouvi diversas vezes. Acredito que somente com o engajamento dos professores, a partir do reconhecimento de si mesmos como protagonistas nessa mudança por uma escola mais inclusiva é que, de fato, avançaremos rumo a um sistema educacional mais igualitário em que haja a concretização do direito à educação.

É preciso reafirmar, portanto, a necessidade de reivindicar a escola como espaço de produção do conhecimento com professores protagonistas do seu próprio fazer docente.

A resistência ainda é grande. Considero, porém, que somente após a tomada de consciência de que a escola atual perpetua mecanismos de exclusão, acrescida

da força de vontade pedagógica de fazer diferente e do exercício de apropriação da manifestação dos professores - que são aqueles que vivem, diariamente, a realidade da escola pública - é que poderemos dar um novo rumo ao quadro de analfabetismo funcional em massa, ao meu ver, desde o interior da própria escola.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho apresentado podemos perceber como o sistema educacional perpetua, ao longo dos anos, a exclusão das camadas populares no que tange aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa exclusão em cada momento histórico adquire uma nova formulação contribuindo para que, ainda hoje, no século XXI, repensemos que tipo de acesso a todos tem sido ofertado. Se antes era negligenciada a oferta de matrículas nas escolas para o povo, hoje este continua tendo o seu direito negado dentro da própria escola, a partir do momento em que não recebe da instituição seu papel máximo: a aprendizagem.

A lógica da reprovação e da meritocracia é tão difundida, que passa a ser naturalizada até mesmo por nós, professores. Lembro-me de, diversas vezes, já ter sido uma das docentes que levantava a bandeira da reprovação. Mal sabia que essa internalização da culpabilização do próprio aluno estava fortemente vinculada à legitimação da exclusão e da negação do direito do discente, além de ir contra o entendimento que todos são capazes de produzir e de adquirir conhecimentos.

O fato principal que procuro mostrar neste trabalho é que a educação não é *mérito* e sim *direito*, respaldado por leis. Assim, sendo direito, deve ser garantido a qualquer pessoa, sem distinção de etnia, cor, gênero, credo. O aluno não pode ser responsabilizado por não aprender nem ser castigado por meio da reprovação ou de outros mecanismos. A escola deve ser responsável por fornecer boas intervenções para que a criança aprenda. Por mais resistência que em um primeiro momento essa frase cause, essa responsabilidade precisa ser mais bem interpretada, reconhecida e “abraçada”.

Assim como já relatei ao longo dos capítulos, não desejo atribuir a total responsabilidade aos professores por quebrar os mecanismos de exclusão e por garantir a aprendizagem de todos os alunos. Primeiramente, porque o objetivo do meu trabalho não consiste em encontrar “culpados” ou “vítimas”, proferindo discursos do senso comum, como, por exemplo, “os alunos não aprendem porque não se dedicam o suficiente ou porque os professores não têm boas práticas”. Devemos ter consciência que o Estado precisa ser cobrado, primariamente, quanto à garantia do direito a educação, pois deparamo-nos, na realidade, com um sistema escolar contraditório a execução desse direito.

Acredito, sim, que os professores precisam mudar suas práticas pedagógicas, uma vez que os resultados revelam, assim como identificou José Pacheco (2016) ao idealizar a Escola da Ponte, que os alunos não têm aprendido aquilo que eles lhes estão ensinando. Contudo, entendo que essa mudança não deva acontecer somente no corpo docente, mas englobar o sistema educacional como um todo. É preciso infraestrutura adequada; uma menor quantidade de alunos em sala para poderem acompanhar de forma mais individualizada; colocar em prática um sistema de ciclos, que tem como premissa toda uma modificação de concepções e estrutura para a garantia da aprendizagem, e não um sistema de ciclos mascarado, que, na verdade, mantém a continuidade da lógica das escolas seriadas.

É importante ressaltar que todo o aprofundamento teórico que fiz para a produção deste trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia contribuiu grandemente para a minha formação acadêmica, assim como para abrir meus horizontes como docente, amante e defensora da escola pública e gratuita. Assim como tal ocorreu a mim, espero e acredito que o presente trabalho possa contribuir para a tomada de consciência de que a escola vem perpetuando a exclusão dos alunos de classes populares e o despertar de um desejo pedagógico por parte dos docentes de buscar o novo, a fim de verdadeiramente incluir estes na escola a partir do momento em que houver aprendizagens significativas. Afinal, a escola não pode ser um depósito de pessoas. Acredito que ela deveria ser, a meu ver, um lugar de formação de sujeitos capazes de aprender e de ensinar.

Sabemos que levantar-se e disponibilizar-se a fazer de forma diferente do que a maioria faz é difícil e causa resistência; contudo nós, e aqui me posiciono como professora que sou, não devemos nos calar, mas sim dar voz a nossa classe também formada por sujeitos portadores de direitos e que entende não ser mais possível garantir a qualidade do ensino no contexto da estaticidade em que a escola se encontra: uma escola arcaica e excludente, porém, com um grande potencial de mudança. Para melhor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007, p. 218-229.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1934.

Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso

em: 14 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF,

Senado, 1988.

Disponível

em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>.

Acesso em: 14 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 15 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. INEP. Relatório 2013-2014, **Da concepção à realização**, v.1, Brasília: MEC, 2005a.

\_\_\_\_\_. INEP. Relatório 2013- 2014, **Análise dos resultados**, v.2, Brasília: MEC, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. 1997 repete 1937? Unificação e Segmentação no Ensino Brasileiro. In: **Seminário "Um olhar sobre Anísio"**. Mesa Redonda "Política Educacional", Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola**, 2008. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 35-46.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.123, set./dez., p.539-555. 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Turmas Heterogêneas: desafios para a pesquisa e para a ação no cotidiano escolar. In ESTEBAN, Maria Teresa. **A reconstrução do saber docente sobre avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos**. CD Relatórios Parciais em pesquisa financiada pelo CNPq. Projeto vinculado ao Grupalfa. UFF/ RJ, 2003.

FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada**, v.2. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação popular, organização do ensino e ciclos: alguns desafios escolares. In: **Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada**, v.2. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007, p. 47-60.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão, **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 299-325.

GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza Goudard (orgs.). **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: Publicações Grupalfa, 2006.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inteligência: um conceito reformulado**. Editora objetiva, 2001.

GOIS, Antônio. **Ideologia da impotência**. O globo, outubro de 2016. Disponível em: < <http://blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/post/ideologia-da-impotencia.html>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional - a produção do fracasso. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, São Paulo, nov. 1987, p.24-26.

**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. **Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos**. Curitiba: Juruá, 2012.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. In: ESTEBAN, Maria Teresa. **A reconstrução do saber docente sobre avaliação: desafios e possibilidades da escola organizada em ciclos**. CD Relatórios Parciais em pesquisa financiada pelo CNPq. Projeto vinculado ao Grupalfa. UFF/ RJ, 2003. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt06/gt06524int.rtf>>. Acesso em: 5 abril. 2017.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. **Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação dos professores e profissão docente**. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 15 abril. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 23- 34.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. 20 de novembro de 1989. Disponível em: <[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 20 de novembro de 1959. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

PACHECO, José. **Entrevista concedida a Marlene Carriço**. Lisboa. 10 abril. 2016.

\_\_\_\_\_. Fazer a ponte. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada**, v.2. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007, p. 63- 89.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SOARES, Magda. O fracasso da/na escola. In: **Linguagem e Educação: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2005, p.8-17.

SOUZA, Iramaia Rocha de. Ciclos de formação na Rede Municipal de Itabuna (BA): repercussões na prática pedagógica. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada**, v.2. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007, p. 137- 145.

**Super interessante - uma breve história da filosofia.** Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ideias/uma-breve-historia-da-filosofia/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

TAVARES, Arlete de Fátima. **Os ciclos de aprendizagem: uma proposta de inclusão.** Periódico de Divulgação Científica da FALS. Ano III - Nº VI- out. 2009 / jan. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TRINDADE, Diamantino Fernandes; TRINDADE, Lais dos Santos Pinto. **Os caminhos da Educação brasileira.** Disponível em: <[http://www.planetaeducacao.com.br/porta/gepi/os\\_caminhos\\_da\\_educacao.pdf](http://www.planetaeducacao.com.br/porta/gepi/os_caminhos_da_educacao.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2016.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da História do currículo oficial.** Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO S/S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO_S/S/Solange%20aparecida%20zotti.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2016.