



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

SILVANE FRIEBEL

ALFABETIZAÇÃO E AUTORIA PELA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
EM ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NO CONTEXTO
DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

Brasília - DF

2024

SILVANE FRIEBEL

**ALFABETIZAÇÃO E AUTORIA PELA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
EM ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NO CONTEXTO
DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos Humanos e Cidadania, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania, da linha de pesquisa: Educação em e para Direitos Humanos e Cidadania.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Demo

Brasília - DF

2024

SILVANE FRIEBEL

**ALFABETIZAÇÃO E AUTORIA PELA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
EM ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NO CONTEXTO
DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania a ser avaliado pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro Demo

Universidade de Brasília/PPGDH (Presidente)

Profa. Dra. Vanessa Maria de Castro

Universidade de Brasília/PPGDH (Membro Interno)

Prof. Dr. Ricardo Spindola Mariz

UMBRASIL (Membro Externo)

Profa. Dra. Lucimara Gomes Oliveira de Moraes

Universidade de Brasília/PPGE (Suplente)

Brasília, 25 abril de 2024.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha gratidão ao meu Deus, o criador de todas as coisas, por me conceder coragem e oportunidades para meu desenvolvimento.

Agradeço imensamente aos meus irmãos, sobrinhos, tios e primas por sempre me apoiarem, lembrando-me constantemente de que: "Tu só é pequena...". Um agradecimento especial aos meus pais que, mesmo na maior dureza, nunca deixaram de nos ensinar para a vida. Desde simples lições de matemática até instruções sobre como plantar e consumir de forma consciente.

Agradeço ao meu companheiro Júlio César, que de "ditador" ou "dita dor" não tem nada. Contudo, é verdadeiramente um esteio e "advogado", por nunca questionar minha capacidade, mas acreditar e interceder em favor dela. Ele responde aos desafios com alegria, sabedoria e, o mais importante, paciência, pois a jornada do Mestrado é repleta de emoções. Ouso comparar a jornada à escada de Penrose.

Oh, César Romero Júnior, meu querido filho, a ti agradeço pelas olhadas "atravessadas" de compreensão quando eu buscava auxílio tecnológico. Com tuas palavras de incentivo: "Mãe, você dá conta!", descobri que, de fato, eu era capaz. Sigo firme e ser um bom espelho pra você.

Sou imensamente grata aos professores do Projeto Interventivo da Escola Classe 01 da Vila Estrutural por todo o conhecimento compartilhado e pelo acolhimento caloroso. Estendo meus sinceros agradecimentos aos partícipes da pesquisa, especialmente aos estudantes e seus responsáveis, cuja colaboração foi essencial; sem eles, seria estudo vazio.

É fundamental destacar a relevância da convivência e aprendizado ao lado de Benigna de Freitas Villas Boas e do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA). Sem a contribuição de Villas Boas a pesquisa sobre o Projeto Interventivo não seria possível. És o lúmen desse projeto. *In memoriam*, meu genuíno agradecimento à Vânia Leila de Castro Nogueira, pesquisadora do grupo, por sua paciência e escuta qualificada. Dedico a ti as Recomendações constantes nessa pesquisa. Você foi a inspiração!

Ser parte do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) me proporcionou uma experiência de aprendizado que transformou o significado da minha vida. Por isso, manifesto imensamente meu profundo agradecimento aos professores, aos servidores, aos colegas do Programa, e aos amigos próximos e distantes. Todos vocês têm um lugar especial em meu coração.

De vez em quando ouço que nasci para ser professora/educadora. Aqui manifesto publicamente que, se assumo essa vocação, é em grande parte devido ao legado de Maria Helena Dummer e Pedro Demo. Maria Helena foi uma influência crucial em meu processo de alfabetização e exemplo de socioafetividade. Pedro Demo, meu orientador do Mestrado, a realização de um sonho desde que estudei sociologia e metodologia por meio de seus escritos durante meu curso de licenciatura em Pedagogia na UnB. Dois seres humanos incríveis que compartilham generosamente seus conhecimentos para que outros possam alcançar o direito humano à aprendizagem.

Demonstro especial reconhecimento à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelo percurso de aprendizagem mais suave possível, proporcionado pelo Afastamento para Estudos e incentivo à formação continuada. Enquanto mergulhava em pesquisas sobre direitos humanos, cidadania, emancipação, aprendizagem, alfabetização, desenvolvimento humano, intervenção pedagógica, autoria, dentre outros, tive a oportunidade de me tornar autora e crescer significativamente.

E como afirma a cantora Simone:

*Que venha essa nova mulher de dentro de mim
[...]
E venha sem medo das sombras...*

Por fim, dedico essa Pesquisa a todas as crianças do mundo. Com carinho especial àquelas da Cidade Estrutural/Chácara Santa Luzia, Distrito Federal.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizagem será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nós recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Bell hooks, 2017, p.35-36).

NOTAS EXPLICATIVAS:

1. A pesquisa em tela obteve Parecer Consubstanciado Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade da Brasília – UnB, em 25/06/2023, sob **Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 69499223.8.0000.5540 e Número do Parecer: 6.140.320.**
2. Essa dissertação segue a metodologia utilizada por Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017) quando, “Por defender uma educação não sexista, além de utilizar o gênero feminino e masculino para me referir às pessoas em geral, **na primeira vez que há a citação de um/a autor/a, transcrevo seu nome completo para a identificação do sexo (gênero)** e, conseqüentemente, para proporcionar maior visibilidade às pesquisadoras e estudiosas” (Oliveira, 2017, p.14).
3. No decorrer dessa Dissertação, as ocorrências de palavras de origem estrangeira e entrevistas na íntegra, são apresentadas em Times New Roman, *Itálico*.

Friebel, Silvane. Alfabetização e autoria pela intervenção pedagógica em escola pública do Distrito Federal no contexto dos direitos humanos e cidadania. Projeto de dissertação de Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania. Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares/CEAM. Universidade de Brasília/UnB. Brasília/Distrito Federal, 2024.

RESUMO

Essa pesquisa abordou a investigação do Projeto Interventivo como estratégia de intervenção pedagógica para a alfabetização e autoria de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Classe 01 da Vila Estrutural – Distrito Federal. A hipótese levantada indicava que tais projetos poderiam equalizar o direito à aprendizagem em ambientes escolares deficitários, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. Utilizando uma abordagem qualitativa fundamentada na hermenêutica de profundidade, a análise de conteúdo ocorreu de forma dialética e interpretativa-descritiva. O objetivo principal consistiu em averiguar se o Projeto Interventivo Vencendo as Barreiras da Alfabetização (PIVBA) proporcionou oportunidades de aprendizagens significativas. E os objetivos específicos incluíram analisar: o perfil dos estudantes partícipes do projeto; os facilitadores e barreiras na implementação do referido projeto; e analisar os dados relacionados à aprovação e reprovação dos estudantes do 3º ano, bem como o desenvolvimento da alfabetização e da aprendizagem autoral na amostra de pesquisa, que esteve envolvida no PIVBA. A fundamentação teórica deste estudo embasou-se em renomados autores como Pedro Demo, Paulo Freire, Benigna Maria de Freitas Villas Boas, entre outros de igual relevância. Além disso, considerou-se normativas brasileiras e documentos orientadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A pesquisa revelou achados importantes relativos a geradores de necessidades de aprendizagem que transcendem o ambiente escolar: objetivos educacionais insatisfatórios e escassez de recursos educacionais; baixa autoestima, condições precárias de vida, falta de cuidado e ambiente familiar instável, sobrecarga de tarefas domésticas atribuídas ao gênero feminino, resultando em pouco tempo para os filhos. Diante das proposições, conclui-se que o PIVBA proporcionou alfabetização e autoria no contexto dos direitos humanos e cidadania, embora não tenha alcançado unanimidade na alfabetização autoral. E diante do fato do projeto alfabetizar todos os alunos atendidos, garantiu o direito humano à aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem Autoral; Avaliação; Intervenção Pedagógica; Direitos Humanos; Emancipação; Educação em e para os Direitos Humanos.

ABSTRACT

This research investigated the Interventional Project as a pedagogical intervention strategy for the literacy and authorship of students in the third year of elementary school at Escola Classe 01 in Vila Estrutural - Federal District. The hypothesis raised indicated that such projects could equalize the right to learning in school environments with deficits, promoting a fairer and more egalitarian society. Using a qualitative approach based on depth hermeneutics, the content analysis was dialectical and interpretative-descriptive. The main objective was to ascertain whether the Interventional Project Overcoming Literacy Barriers (PIVBA) provided opportunities for meaningful learning; and the specific objectives included analyzing: the profile of the students participating in the project; the facilitators and barriers in the implementation of this project; and analyzing the data related to the approval and failure of 3rd grade students, as well as the development of literacy and authorial learning in the research sample, which was involved in PIVBA. The theoretical basis of this study was based on renowned authors such as Pedro Demo, Paulo Freire, Benigna Maria de Freitas Villas Boas, among others of equal relevance. In addition, Brazilian regulations and guiding documents from the Federal District's State Department of Education were considered. The research revealed important findings relating to generators of learning needs that transcend the school environment: unsatisfactory educational objectives and a shortage of educational resources; low self-esteem, precarious living conditions, lack of care and an unstable family environment, an overload of domestic tasks attributed to the female gender, resulting in little time for children. In view of these propositions, it can be concluded that PIVBA provided literacy and authorship in the context of human rights and citizenship, although it did not achieve unanimity in authorial literacy, given that the project ensured literacy for all the students it served, it guaranteed the human right to learning.

Keywords: Literacy; Authorial Learning; Evaluation; Pedagogical Intervention; Human Rights; Emancipation; Education in and for Human Rights.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS, IMAGENS E GRÁFICOS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Etapas da Educação Básica	22
Figura 2	Proposta para formação de professores – Nóvoa, 2009	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Níveis psicogenéticos	33
Tabela 2	Quadro de coerência da pesquisa	37
Tabela 3	Demanda de professor por vaga em cursos ofertados no ano de 2022	73
Tabela 4	Implantação do BIA SEEDF	87
Tabela 5	Relação de oferta de cursos/ambiente da oferta	89

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Protestos reivindicando moradia na Vila Estrutural	45
Imagem 2	Mapa da Cidade Estrutural – DF	46
Imagem 3	Primeira Escola Classe 01 da Vila Estrutural	47
Imagem 4	Reforma e instalação de filtragem do gás metano	49
Imagem 5	Artefatos concretos utilizados no PIVBA	118
Imagem 6	Principais origens dos residentes da Chácara Santa Luzia	126
Imagem 7	Teste da Psicogênese aplicado no início de 2023	146
Imagem 8	Atividade de escrita de frases espontâneas	146
Imagem 9	Produção textual com auxílio de sequência de imagens	147
Imagem 10	Produção textual ao final do ano letivo de 2023	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Acesso a comunicação na Cidade Estrutural	55
Gráfico 2	Motivo do acesso à internet na Cidade Estrutural	56
Gráfico 3	Total de estudantes atendidos no PIVBA em 2022	108
Gráfico 4	Índice de aproveitamento do PIVBA no ano de 2022	108
Gráfico 5	Quantitativo de reprovação por insuficiência na competência LP	141

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Código de Endereçamento Postal
CMAI	Currículo em Movimento Anos Iniciais
CMDF	Currículo em Movimento do Distrito Federal
CMEI	Currículo em Movimento Educação Infantil
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
COVID	<i>Coronavirus Disease</i>
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CS	Centro de Saúde
CT	Conselho Tutelar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DF	Distrito Federal
DNEDH	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal
EC	Escola Classe
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
HP	Hermenêutica de Profundidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JK	Juscelino Kubitschek
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MJ	Ministério da Justiça
OE	Orientador Educacional
ONU	Organização das Nações Unidas
OPOE	Orientações Pedagógicas da Orientação Educacional
OPSEAA	Orientações Pedagógicas do SEAA
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PCD	Pessoas com Deficiência
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDOT	Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal
PI	Projeto Interventivo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIVBA	Projeto Interventivo Vencendo as Barreiras da Alfabetização

PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PNB	Parque Nacional de Brasília
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
RA	Região Administrativa
SCIA	Setor Complementar de Indústria e Abastecimento
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SECRIA	Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SNDH	Secretaria Nacional de Direitos Humanos
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPT	Unidades de Planejamento Territorial

SUMÁRIO

(PRÉ)TEXTO PARA REVELAR UMA INFÂNCIA VÍVIDA E O PERCURSO DO MEU EU REFLEXIVO	15
O que faz morada em mim?	15
INTRODUÇÃO	20
Problema de Pesquisa	21
1 PERCURSO METODOLÓGICO	29
1.1 Método da pesquisa	30
1.2 Percursos e instrumentos da pesquisa	31
1.3 O <i>locus</i> da pesquisa	36
1.4 Os sujeitos da pesquisa	36
1.5 Considerações Éticas	38
1.6 Técnica de análise de dados	39
2 SITUANDO O ESPAÇO, LUTANDO E PERSISTINDO POR CIDADANIA	41
2.1 Mandando a letra!	41
2.1.1 O direito à cidade – um cantinho pra chamar de meu	41
2.1.2 O direito à educação – um cantinho para chamar de nosso	47
3 DESVENDANDO O FRACASSO ESCOLAR: CONTEXTOS E COMPLEXIDADES	52
3.1 A polissemia da prática	52
3.2 Re(visitando) a ética do fracasso escolar	60
4 INTERFACES DA FORMAÇÃO DOCENTE	67
4.1 Jogos de poder e desafios do saber	67
4.2 Posso contar contigo, Professor?	78
5 PONTO DE PARTIDA	85
5.1 Ciclos de Aprendizagem	85
5.2 O Projeto Interventivo na SEEDF: da concepção à realização	92
6 EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS	99
6.1 Uma construção possível	99
6.2 Projeto Interventivo Vencendo as Barreiras da Alfabetização: resgate histórico	105
6.3 Formando para existir: exemplo de EDH	107
7 CONSTRUÇÃO COLETIVA: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS	112
7.1 Revelando o perfil dos protagonistas da pesquisa	112
7.1.1 Aventura com VOZ e risadas	112
7.1.2 Destino incerto: uma jornada de descoberta	116
7.1.3 Explorando o cuidado: aprendizagem e crescimento	120
7.1.4 Onde o chão se faz lar: mais que um teto e paredes	123
7.1.5 Laços de convivência: explorando características dos lares	129
7.2 O Projeto Interventivo: analisando em profundidade	131
7.2.1 Orientador Educacional: articulador coletivo do processo educativo	131
7.2.2 O Gestor Escolar: trilhando diferentes caminhos	134
7.2.3 Qual a visão do Professor do Projeto Interventivo (PIVBA)?	136
7.3 Análise Comparativa: Aprovação do 3º ano do Ensino Fundamental e Aprendizagem Autoral	140
7.3.1 Quem progride e quem fica: literalmente	140
7.3.2 Os protagonistas: alfabetização e autoria	145

8 ACHADOS E RECOMENDAÇÕES IMPORTANTES DA PESQUISA	153
8.1 Recomendações	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
Referências	164
Apêndice I – Memorando de Autorização de Pesquisa: EAPE/SEEDF	174
Apêndice II – Termo de Aceite Institucional para Pesquisa: Escola Classe 01 da Vila Estrutural/SEEDF	176
Apêndice III – Instrumento de coleta de dados	177

(PRÉ)TEXTO PARA REVELAR UMA INFÂNCIA VÍVIDA E O PERCURSO DO MEU EU REFLEXIVO

Mas por que, afinal, contamos vidas, biográfica ou autobiograficamente? “Contamos histórias porque afinal de contas as vidas humanas precisam e merecem ser contadas”

(Paul Ricoeur *apud* Leonor Arfuch, 2010).

O que faz morada em mim?

Diante de idas e vindas familiares em busca do melhor lugar para se assentar, os pais, com três filhos pequenos, faziam o melhor que podiam em uma casinha de taipa¹ ou um paiol² emprestado até as coisas se ajeitarem e começarem a trabalhar como empregados ou em terras arrendadas. Porém, em 25 de junho de 1976, nascia muito rapidamente no interior de Santa Catarina, em uma invernada³, a quarta filha do casal, uma menina muito pequena e que chorava muito. No caso, esta pesquisadora que vos escreve.

Pelas circunstâncias da vida, meus pais estavam sempre se deslocando. Tenho memórias vívidas da retirada da zona rural para a cidade. A partir daí, tive a oportunidade de vivenciar as primeiras experiências escolares. Lembro-me de que, ao iniciar o processo de alfabetização e começar a “juntar a letrinhas”, era uma empolgação total. Eu as juntava e mostrava para minha mãe, que estava sempre muito ocupada com os afazeres domésticos e com um pequeno comércio que havia investido junto a meu pai. Ela, sábia, apenas com a 4ª série (hoje, Ensino Fundamental I), mesmo eu não tendo construído nenhuma palavra, ela lia e dizia: “Tu escreveu a palavra tal... Parabéns!”. Ah, isso bastava para eu me sentir motivada e continuar as tentativas. Rapidinho aprendi a ler e escrever aos sete anos, idade normal à época. Acredito que cada ser humano tem suas particularidades. Curiosa, sou motivada para os trabalhos e vibro com as conquistas, mesmo que pequenas.

¹ Taipa é um método construtivo vernacular que consiste no uso do barro e da madeira para criar moradias.

² Recinto onde se recolhem gêneros ou produtos agrícolas.

³ Período de chuvas prolongadas durante a estação do inverno.

Ainda hoje, ouço minha mãe aos gritos, sim, aos gritos e de longe, porque boa descendente de italiano não mede altura nas cordas vocais:

-“Má⁴” chega de brincar; vão fazer o “tema de casa”⁵! Ora, ela tinha um jeito peculiar de motivar! ... que depois tem o “pom⁶” pra amassar, a horta pra cuidar, os bichos pra tratar e as plantas pra molhar.

-“Vomo⁷”, que logo teu pai vai chegar e ainda tem de acender o fogão a lenha e colocar a água pra fazer a polenta⁸.

Mesmo residindo na cidade, cultivávamos o hábito do fogão a lenha para aquecer as casas no inverno e minimizar a privação financeira na aquisição do gás de cozinha. O fogão movido a gás era utilizado somente em emergências, ou quando chegava uma visita inesperada e precisava fazer algo rapidamente. Nesse ordenamento e organização de afazeres, segui minha jornada de aprendizagem. Pode-se dizer, dessa maneira, que minha história acadêmica e profissional começou ainda na infância, quando tínhamos de cultivar a horta, as plantas; de cuidar dos animais, da feitura de biscoitos e pães, da colheita de frutas, da produção de doces, entre outras atividades inerentes ao contexto rural que perduraram no urbano porque havia espaço para muitas coisas neste ambiente onde as casas eram construídas.

Depreendo que veio dali a inquietude e curiosidade sobre o aprender, o ensinar e as ciências. Porque para cultivar a horta, por exemplo, é necessário saber o período de plantio, as fases da lua, delimitação do espaço, qual hortaliça plantar e em qual período do ano; para fazer um pão, primeiro é necessário saber fazer o fermento natural que envolve tempo e paciência; para a produção os doces, as proporções são fundamentais, e nesse contínuo especulativo, o desejo pelo conhecimento já me movia e nunca deixou de cessar.

Mesmo diante de intempéries sociais e climáticas, em períodos chuvosos, para chegar à escola, andava muito e a saída era a improvisação de uma capa de chuva, feita com saco plástico de adubo, o que não resolvia muito. Para a mochila escolar, um saco plástico de arroz ou açúcar servia.

⁴ “Má” equivale a conjunção “mas”.

⁵ Tema de casa são atividades enviadas para serem desenvolvidas em casa, conhecidas também como deveres de casa, atividades para casa, entre outros.

⁶ “Pom” equivale ao substantivo “pão”.

⁷ “Vomo” equivale ao verbo ir, no presente do indicativo.

⁸ Polenta é um mingau à base de milho, bem grosso, feito com água, sal e farinha de milho cujo teor energético é alto.

Lembro-me vividamente de um governador extremamente carismático, que visitou minha escola para lançar uma política pública de educação. Essa iniciativa consistia na distribuição de uniformes e materiais escolares. O *kit* incluía uma saia plissada⁹ de tecido azul, uma camiseta branca com o brasão do Estado de Santa Catarina no canto superior esquerdo do peito, uma capanga de ráfia também com o mesmo brasão estampado, além de um caderno, um lápis e uma borracha, e deu¹⁰! A camiseta dos abastados era totalmente branca, já as outras, não. Outra coisa era a capanga, que promovia uma dor enorme. Com o peso dos materiais escolares, ela machucava o pescoço. O que descobri com isso? Que meu pescoço tem dois lados: quando um feria, passava para o outro. A vida tem diversas avenidas ou escolhemos ficar em uma que nos entristece e nos faz sentir coitados, lamentando, ou seguimos por outras na tentativa de melhorar. É certo que nem sempre conseguimos sozinhos, necessitamos do outro. Talvez, isso me trouxe a capacidade e a lucidez de entender que, como fui agraciada com a ajuda de diversas pessoas, agora é minha vez de contribuir. Ninguém deve ficar para trás.

Uma das formas de dissipar as memórias não tão agradáveis e as tristezas era por meio da leitura. Lia muito e produzia muitas composições¹¹, que eram sempre estimuladas e bem-vindas por um anjo que ainda responde pelo nome de professora Maria Helena Dummer. Ahhh... todas as composições tinham seu valor! Eram tantos elogios vindos dela que o estímulo à produção era intenso. Naquele tempo não se utilizava o termo socioafetividade, mas era bem essa habilidade que ela esbanjava.

Reconheço a importância de um programa como este de entrega de itens escolares, obviamente, mas, hoje, adulta, fazendo uma leitura do mundo, percebo que o pouco cabe ao pobre que nunca é consultado e qualquer coisa serve. Para a saia, o tecido foi lhe dado, mas e o custo da costura?

No entrave, onde a exclusão educacional foi siamesa da social, por anos eu e meus irmãos, já adolescentes, ouvimos que o bom comportamento escolar nos faria ser “gente” porque pobre, no mínimo, tem de ser obediente. Rompendo com as contradições sociais, escolhas compulsórias tiveram de ser feitas: deixar a terra natal aos 16 anos e buscar uma oportunidade de emprego doméstico na terra prometida, de onde “jorraria leite e mel”, Brasília. Nesta cidade, pretensamente um sonho de Dom-Bosco, tive o privilégio de

⁹ Dobras, pregas permanentes em todo o comprimento da vestimenta.

¹⁰ Expressão usual na localidade para informar que é somente aquilo.

¹¹ O termo composição é denominado, hoje, por produção textual.

receber ajuda e orientações primorosas de familiares e, com isso, a oportunidade de ser “gente”. Estudei noturnamente e conclui o Ensino Médio.

Em 1996, ingressei no curso de Pedagogia noturno da Universidade de Brasília e entendi que o turno de estudo diz muito sobre você e sua vida. Não desanimei, pelo contrário. As possibilidades do campo profissional apareceram já na graduação quando passei a acreditar que a Pedagogia capilariza com direitos humanos a partir do momento que ela proporciona e instiga uma leitura de mundo, respeita a pluralidade e torna a educação um agente inclusivo propulsor ao progresso da humanidade.

Ainda na graduação, na dimensão de aprendente de professora, enriqueci minha formação acadêmica me aproximando da prática docente desenvolvendo atividades de monitoria em diversos componentes curriculares. Participei do Programa Bolsa de Permanência da UnB, o qual consistia em atendimento a servidores jovens e adultos da Fundação Universidade de Brasília que buscavam ali uma educação libertadora e livre de opressão. Como boa idealista, inquieta e curiosa, as ciências sempre me chamaram bastante atenção. Creio que a pedagogia e as ciências andam lado a lado. Assim, buscando novas perspectivas, em 2019, voltei aos bancos escolares e cursei Licenciatura em Biologia. Nesse viés de formação continuada, realizei diferentes especializações, as quais complementaram minha atuação.

No campo profissional, minha atuação deu-se majoritariamente com públicos marcados por políticas públicas ineficientes e excludentes, perpassando pelo ambiente educacional privado e pelas Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude do Distrito Federal (SECRIA) e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), na qual ingressei em 2009 e permaneço até o momento.

E disso tudo vívido vivido, o que mesmo faz morada em mim?

Mora em mim o desejo de que todas as crianças consigam descobrir sua melhor avenida e seguir a vida plenamente.

Mora em mim a vontade de poder ver as crianças do meu país alfabetizadas no tempo certo e emancipadas.

Mora em mim a certeza de que políticas públicas educacionais eficientes produzem resultados satisfatórios.

Mora em mim o desejo de que a sociedade perceba o público mais vulnerável socialmente como parte desta, inarredavelmente.

Mora em mim o desejo que a resiliência, a paciência, o bem querer dos profissionais de educação continuem e que eles sejam valorizados. Eles são a quilha da sociedade.

Mora em mim que “investir na instrução e educação das novas gerações é a estrada mestra que as leva, mediante uma específica preparação, a ocupar com proveito um justo lugar no mundo do trabalho”¹² (A Santa Sé, 2022, p. 03).

Mora em mim um passado de resistência, aprendizagem e busca de dias melhores para a sociedade. E, por isso, mora em mim, enquanto mãe, professora e pesquisadora, o grande desejo que me move: escrever essa pesquisa para demonstrar que, em arenas sociais segregadoras e em espaços escolares deficitários, ações conjuntas e ascensionais da sociedade podem mudar a trajetória de vida de muitas crianças, alfabetizando quem, um dia, jamais imaginou sequer escrever seu próprio nome e poder contar sua história “porque afinal de contas as vidas humanas precisam e merecem ser contadas” (Ricoeur *apud* Arfuch, 2010).

E, para finalizar, mora em mim a crença que democratizar e afirmar o direito à educação oportuniza projeção social, traz luz e esperança de dias melhores e possibilita transformação social e assunção aos direitos humanos e cidadania.

¹² Mensagem do Santo Padre Francisco para a celebração do 55º Dia Mundial da Paz. 1º de janeiro de 2022. Diálogo entre gerações, educação e trabalho: instrumentos para construir uma paz duradoura. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/peace/documents/20211208-messaggio-55giornatamondiale-pace2022.html>. Acesso em: 03 ago. 2023.

INTRODUÇÃO

Desde a graduação em Pedagogia, todas as experiências profissionais dessa pesquisadora, sem exceção, reverberaram com públicos assistidos por políticas públicas ineficientes ou improdutivas. Esse percurso profissional deu-se também na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em regência com estudantes com necessidades de aprendizagem, majoritariamente em escolas da Cidade Estrutural.

A relevância desse projeto de pesquisa emerge da anomia do Estado em não garantir a completude das aprendizagens de maneira igualitária, mesmo com o acesso democrático das classes populares ao Ensino Fundamental (EF). Por essa razão, esse estudo vincula-se ao Projeto de Pesquisa Educação e Direitos Humanos – Problematizando e reconstruindo a relação do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade de Brasília, cuja centralidade são crianças moradoras da periferia do Distrito Federal (DF), especificamente da Escola Classe 01 da Vila Estrutural. Também dialoga e reflete com e nas convicções e ensinamentos freireanos, os quais importam esperar que a educação não seja apenas um fetiche, uma maternagem, mas alicerce, preparação à vida que brota em direitos humanos.

Em se tratando de desafios da cidadania, Demo (1995) delinea:

O desafio maior da cidadania é a eliminação da pobreza política, que está na raiz da ignorância acerca da condição de massa de manobra. Não-cidadão é sobretudo quem, por estar coibido de tomar a consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto. Entende a injustiça como destino. Faz a riqueza do outro sem dela participar (Demo, 1995, p. 02).

Perpetuando discrepâncias sociais, as necessidades de aprendizagem afloram ainda mais a depender da região onde a escola está inserida e isso ocorre normalmente em regiões onde a exclusão social se faz presente, desconsiderando importante a evolução dessas pessoas para assim perpetuar um sistema de espoliação. A questão da exclusão social está além da questão econômica, pois caracteriza-se também pela privação não material que, diante disso, a torna sujeito desqualificado, extraindo de si a qualidade de cidadão. Isso significa que o cidadão nunca encontra o seu lugar na sociedade, limita-se a sobreviver e não viver plenamente, não se sentindo pertencente a nenhuma classe social.

Historicamente, frisa-se que a educação pública, como direito social para direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, ao visar o pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A natureza de sua concepção – direito universal, natural, fundamental e inalienável – está intimamente relacionada com o reforço de uma ideologia dominante que subjuga as classes à margem, uma vez que a desigualdade social e a alta concentração de renda obscurecem o acesso a esse direito que se constituiu de forma ideal, programática e integral, mas, como está, não afirma a cidadania, pelo contrário, apenas reproduz e reforça a estrutura de classes.

É nesse contexto que se reflete a importância sobre os aportes que a educação brasileira necessita para seu melhoramento, já que há tempos, grandes desafios permanecem os mesmos: acessar, permanecer e vir a ser. O primeiro dos desafios, é garantir o acesso e permanência às instituições escolares, o segundo é solucionar as necessidades de aprendizagem que se aprofundam entre o acessar e permanecer, isto é, a alfabetização, que seria o vir a ser.

Alfabetizar é gerar a oportunidade de o estudante interagir, comunicar-se, expressar seus sentimentos, argumentar com civilidade, escolher em que trabalhar, e não “ser escolhido” simplesmente. Sumariando, uma boa alfabetização, tratada com seriedade, com ciência, com significado e com intencionalidade dentro da realidade, considerando as diferentes manifestações, de forma inclusiva, gera possibilidades para que o sujeito se aproprie e se projete no contexto social, cultural, econômico e seja autor da sua própria história.

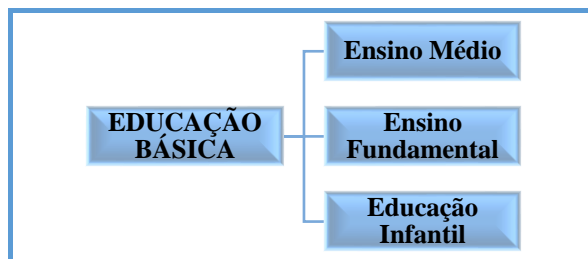
Problema de Pesquisa

Os anos iniciais do EF – como nível obrigatório da Educação Básica brasileira, assegurada por dispositivos constitucionais e infraconstitucionais – trazem uma dualidade historicamente importante: a escola seriada e a escola em ciclos. Conflitantes em sua metodologia, ambas materializam um contexto de polaridades extremas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - (Lei 9394/96), em seu artigo 22, dedica-se a regulamentar o estabelecido na Constituição Federal, e tem como premissa para a Educação Básica o compromisso de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para

progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Conforme apresenta-se na Figura 1, essas são as Etapas da Educação Básica, de forma gradual organizadas aqui.

Figura 1 - Etapas da Educação Básica



Fonte: Compilação da autora (2023).

O Ensino Fundamental, etapa mais longa da Educação Básica, constitui-se em duas fases – Anos Iniciais e Anos Finais, com duração de nove anos e atende estudantes entre seis e 14 anos. Essa etapa de escolarização, segundo a LDB, tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Ao longo do tempo, a estrutura seriada foi apontada como excludente em razão dos altos índices de reprovação e evasão. Baseando-se em uma modelagem que apartava os estudantes por série, considerando seu nível de domínio de conteúdo, essa estrutura sustentava-se em uma relação assimétrica vertical. Assim, a escola seriada caracterizava-se pela transmissão dos conteúdos pelos professores (estudante mero receptor/expectador) e pela avaliação classificatória que definia o êxito ou fracasso do estudante.

Conforme Edgar Morin (2015), a escola não pode ser padronizada. A incoerência reside justamente em ensinar e avaliar a todos da mesma maneira, ignorando que a sociedade do conhecimento é baseada em habilidades cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

É no cenário de tensão em relação à seriação que surge a escola em Ciclos com a nova LDB, assumida como construtivista¹³ e mais democrática, focalizada no interesse de um processo contínuo de aprendizagem de cada estudante ao reafirmar o direito de todos a uma educação de qualidade. Essa escola derivada de lutas sociais intenta superar o fracasso escolar, regularizar o fluxo dos estudantes ao longo da escolarização e, por meio do seu viés convidativo à adaptação curricular, considera as particularidades de aprendizagem e história de vida de seus educandos.

Nessa esteira, a SEEDF, visando atender a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), implantou, em 2005, e consolidou, em 2008, os Ciclos de Aprendizagem, concebidos como Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), uma proposta de trabalho pedagógico inovadora voltada à alfabetização e ao letramento pleno e proficiente dos estudantes até o término do 3º ano. Todavia, faz-se necessário pensar em outras normativas que também impactaram o modo como a alfabetização passa a ser entendida a partir dos ciclos.

A posteriori, sob a ótica do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa¹⁴ (PNAIC), em 2012, tem-se a alfabetização fundamentada no princípio de que toda criança é capaz de aprender, desde que sejam oferecidos tempos, espaços, recursos pedagógicos diferenciados para que ela interaja com os conhecimentos e adquira competências.

Dissipando o regramento do PNAIC, a Base Nacional Comum Curricular¹⁵ (BNCC), em 2017, antecipou para o 2º ano a alfabetização e redimensionou a ortografia ao 3º ano. Neste percurso, a escola desempenha papel importante na aprendizagem do estudante e, neste espaço de trocas, o professor como mediador também pode ter a experiência de aprender. Ao organizar-se pedagogicamente e ao promover momentos de

¹³ Desenvolvido no início dos anos 20 pelo psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget, acredita-se que o conhecimento é construído. Desse modo, para que isso aconteça, a educação deve criar métodos que incentivem essa construção. Na educação, isso acontece quando o aprendizado ocorre através do professor e também do próprio estudante, pois eles não são somente aprendizes, mas sim sujeitos dotados de conhecimentos e informações que podem ser utilizadas no processo da educação, ou seja, no contexto escolar. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br>. Acesso em: 10 out. 23.

¹⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapas, a planejarem suas aulas e as usarem de modo articulado aos materiais e às referências curriculares e pedagógicas ofertadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) às redes que aderirem ao documento, além de desenvolverem também as ações desse pacto. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2022.

¹⁵ Documento que descreve as aprendizagens básicas e essenciais — chamadas de habilidades — para todos os estudantes brasileiros durante o ensino básico, ou seja, na Educação Infantil, EF e Ensino Médio. Seu objetivo é balizar a qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os estudantes têm direito quando se pensa em uma formação educacional completa.

aprendizagem, o professor apropria-se e reelabora o conhecimento com o educando e com outros colegas de profissão.

De acordo com Ocimar Munhoz Alvarse (2014), a implantação dos Ciclos não gravitou em grandes mudanças pedagógicas porque não se ofertou a devida atenção justamente à superação da seriação e do instrucionismo. Não se dissociou ensino de aprendizagem, o que reduziu o potencial democrático dos Ciclos. Além da falta de clareza das mudanças pretendidas, não se disponibilizou condições materiais e financeiras para sua efetivação, assim como o debate permanente com os professores. Infelizmente, a ausência de debate implica em alimentar a resistência docente.

Essa política educacional vitrificou-se em razão do momento histórico vivido às avessas na educação brasileira: a instituição da nova LDB em 1996, que liberou a iniciativa privada para avançar com seu sistema de ensino. O neoliberalismo limitou as ações do Estado em relação às políticas públicas educacionais, defendendo a eficiência e a qualidade para conter a expansão educacional pública e gratuita, propondo projetos de modernização econômica privatistas e elitistas. Apoiando-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração e autonomia, a iniciativa privada acabou minando o projeto de educação de qualidade, pública e gratuita para todos.

Sombreado pelo neoliberalismo, e orientado pelo Banco Mundial com seu “Educar para produzir mais e melhor”, o Estado é desobrigado a executar políticas públicas na área da educação. Porém, o próprio processo produtivo exige a qualificação profissional apoiada nas novas tecnologias que requerem um novo trabalhador, cujas habilidades de comunicação, integração e flexibilidade o façam acompanhar o avanço científico-tecnológico do emprego à empresa. Dessa maneira, a Educação Básica passa a ter funções de desenvolver novas habilidades cognitivas, além de formar um consumidor exigente e sofisticado. Assegura-se, com isso, que a ameaça maior desse sistema recai sobre o ensino público, cada vez mais sucateado pela falta de investimentos e de políticas públicas por parte do Estado mínimo, considerando a defesa do autofinanciamento e da privatização como formas de alcançar a competitividade, qualidade e eficiência.

Benigna de Freitas Villas Boas (2002) reitera que

A concepção de avaliação adotada pelo Banco Mundial está centrada na medida da eficiência e privilegia os produtos e os resultados que permitam comparações. Tem características objetivistas, tecnocráticas, quantitativistas e produtivistas, sempre vinculadas às leis do mercado (Villas Boas *et al.*, 2002, p. 28).

O resultado secundário é que o neoliberalismo não dá aula, nem ensina e nem mesmo delibera aprendizagem e inovação, mas se insurge em um sistema de competição pronto à formação para um mercado de “Tempos Modernos¹⁶”, baseado em processos e no aprofundamento da espoliação, traduzidos em indicadores de produtividade.

Partindo de interpretações empíricas relacionadas à aprendizagem, às desigualdades sociais e à permanência escolar, há conceitos e crenças dominantes que se justificam com falas como “em meio à pobreza¹⁷, não ocorre aprendizagem”. Essas interpretações errôneas minimizam problemas justapostos, por vezes arbitrários e inerentes ao contexto, como de saúde física, alimentar e emocional. “A parte do fracasso ligada à pobreza das crianças não pode ser superada na escola, que mesmo oferecendo merenda, não cabe imaginar que aí se supere a exclusão econômica das famílias (Demo, 1998, p. 47).

Para combater o discurso estabelecido, é inexorável voltarmos o olhar ao BIA, em especial ao Projeto Interventivo (PI) da Escola Classe 01 da Vila Estrutural-DF, este, obrigatoriamente incluso no Projeto Político Pedagógico¹⁸ (PPP) da escola (Distrito Federal, PPP EC 01, p. 63). Ambos, carecem coadunar com saberes e ensinamentos humanistas relativos à práxis de Paulo Freire porque na realidade amarga dos marginalizados a aprendizagem pode e deve acontecer; por isso, a necessidade de fecundar o “Esperançar”, não esmorecer, lutar e propor saídas viáveis e possíveis à aprendizagem.

Uma alfabetização construtora de letramentos implica em gerar empoderamento aos indivíduos para que possam participar ativamente de processos decisórios, da organização e participação popular na construção e luta por seus direitos, implicando ao pobre também participação nas decisões. “Sem desconhecer que isto também é importante, porque é função do Estado e de qualquer cidadania comprometida com a justiça social, é fundamental compreender que a participação do pobre não é apêndice

¹⁶ *Tempos Modernos* é um filme de 1936, idealizado por Charles Chaplin, que retrata o período posterior à "Grande Depressão", ou crise de 29. Narra a vida de um trabalhador comum, um homem que está em busca de se estabelecer tanto profissionalmente quanto como indivíduo em uma sociedade cheia de inovações tecnológicas e contradições. Retrata a preocupação e a disposição dos donos dos meios de produção em conseguirem lucrar cada vez mais explorando trabalhadores. Mostra, também, a desumanização do homem, quase como se fosse uma peça mecânica, além de demonstrar a repressão aos movimentos sociais da época. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/tempos-modernos-filme-chaplin>. Acesso em: 22 jan. 23.

¹⁷ Aspectos relacionados à pobreza nem sempre são baseados em ausência de renda.

¹⁸ Ilma Passos de Alencastro Veiga (1998), de forma clara e objetiva, aponta que o PPP é um instrumento que permite a participação e a decisão de todos, pois organiza o trabalho pedagógico, direciona os projetos da escola e, por conseguinte, firma um compromisso visando à formação do cidadão.

interessante, mas alma do negócio” (Demo, 1999, p. 02).

A BNCC, consoante à alfabetização, enfatiza e reconhece que a apropriação do sistema alfabético de escrita tem especificidades e a coloca como foco principal da ação pedagógica nos Anos Iniciais do EF com o objetivo de intensificar e estruturar as experiências relacionadas à oralidade e à escrita em um *continuum* da Educação Infantil.

Alfabetizar é um processo pelo qual o estudante percorre para dominar as técnicas e habilidades necessárias à prática da leitura e escrita. É nesse momento que a criança aprende e memoriza os elementos que compõem a escrita: alfabeto, letras, sílabas e sinais gráficos. Essa alfabetização versada em amplo espectro cognitivista, por si só, se dissipa se não estiver atrelada ao letramento que carrega consigo uma amplitude maior: alargar o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais e determinar a práxis escolar, ou seja: letrar. Todavia, em sua gênese, o letramento constitui-se em um aprofundamento da alfabetização, prática capaz de compreender e interpretar adequadamente os mais diversos materiais, interpretando-os, dominando-os e os aplicando em seu cotidiano. O resultado desse processo cria um caminho de autonomia intelectual onde a criança desempenha o papel principal, sujeito da ação e da transformação do conhecimento.

A escola, ao criar condições voltadas aos objetivos pretendidos para que a criança transforme conceitos e hipóteses em produções próprias, está favorecendo que ela assuma o leme e seja autora de seu próprio conhecimento, tenha autoridade e responsabilidade por suas criações e se projete como sujeito crítico, pensante e emancipado, que tenha autoridade, propriedade no que diz e argumenta.

A aprendizagem autoral, construída paulatinamente e com respeito, seguindo o entendimento da criança, do “tamanho dela”¹⁹, configura-se em oportunidade natural de torná-las reflexivas, construindo significados a fim de interagir e dominar o ambiente social. Dessa maneira, elas devem ser incentivadas à produção autoral desde o seu ingresso na escola, uma vez que assentá-las nessa perspectiva é proporcionar a transformação do mundo de maneira mais aguerrida, igualitária, coletiva e emancipada.

Com efeito, essa aprendizagem autoral é naturalmente requestada e incentivada na Educação Infantil de forma natural; porém, nos anos subsequentes, podada, cerceada, mecanizada, oferecida de maneira bancária ao retirar do estudante a possibilidade de aprendizagem libertária e emancipatória, que visa a inclusão social, o desenvolvimento

¹⁹ A expressão “do tamanho dela” refere-se ao contexto, sua idade, seu ano, maturidade, disposição, entendimento, o que já aprendeu e o que consegue produzir. A produção autoral deve ser construída de forma gradual e dinâmica, respeitando o tempo da criança.

sustentável, a erradicação de pobreza, a diminuição de assimetrias sociais e a transformação de vidas.

Em vista do preconcebido, o **problema** desse estudo é: *a investigação do Projeto Interventivo como estratégia de intervenção pedagógica, com vistas à alfabetização e autoria de estudantes com necessidades de aprendizagens do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Classe 01 da Vila Estrutural.*

Essa narrativa nasce de uma região encarnada que desempenhou por décadas papel fundamental na luta por seus direitos; também do interesse em como essa savana se converteu em lugar de vivências e de sobrevivência e de como esse espaço legitimado por pessoas vítimas de deslocamentos internos – personificados por pobres, pretos e, na sua maioria, nordestinos – se transformou em enfrentamento constante por emancipação e conquista de cidadania.

Posto isso, a **hipótese** deste estudo incide que fomentar projetos de intervenções pedagógicas possibilitam a formação de uma sociedade mais justa e igualitária e equaliza o direito de aprender em arenas sociais segregadoras e espaços escolares deficitários.

Perante o exposto, para a elaboração e maior organização dessa Dissertação, a pesquisa constituiu-se do (Pré)texto, Introdução e **oito Capítulos**.

No **(Pré)texto**, apresenta-se meu memorial formativo reflexivo para revelar como a vivência na infância se conecta com a busca por aprendizagem e emancipação, articulando-se e motivando o objeto de estudo.

Após, na **Introdução**, veiculam-se o problema, objeto e a relevância desse projeto de pesquisa que trata do tema: alfabetização.

Em seguida, no **Capítulo 1, Percurso metodológico**, publica-se o caminho percorrido para a completude da pesquisa: objetivos gerais e específicos, método, instrumentos, coleta de dados, sujeitos envolvidos, considerações éticas e análise de dados.

No **Capítulo 2, Situando o espaço, lutando e persistindo por cidadania**, apresenta-se a narrativa de como o local geográfico dessa pesquisa se constituiu em espaço de luta, resistência e busca por dignidade e emancipação.

No **Capítulo 3, Desvendando o fracasso escolar: contextos e complexidades**, tratou-se da polissemia da expressão e da prática avaliativa como instrumento democrático de aprendizagem, mas também como forma de poder.

O **Capítulo 4, denominado Interfaces da formação docente**, demonstra como a formação docente é instrumento de promoção da aprendizagem e atribui-se, também, a

isso importante valor à habilidade socioafetividade. Por outro lado, apresenta-se restrições das formações continuadas para professores.

Ponto de partida, é como intitulo o **Capítulo 5**, o qual destinou-se a apresentar o porquê da implantação do Ciclos de Aprendizagem e a relevância de conceber e realizar Projetos Interventivos em ambientes escolares para estudantes com necessidades de aprendizagem.

Já o **Capítulo 6, Educação em e para os Direitos Humanos**, dispõe-se a difundir normativas históricas que regulam essa política, a qual visa orientar a formação do sujeito de direitos e publica o Projeto Interventivo “Vencendo as barreiras da alfabetização” como instrumento positivo de difusão e promoção dos Direitos Humanos em ambiente escolar.

De nome sugestivo, **Construção coletiva: experiências e percepções**, no **Capítulo 7**, solidifica-se e exterioriza-se a análise dos dados gerados durante o processo da pesquisa intitulada: *“Alfabetização e autoria pela intervenção pedagógica em escola pública do Distrito Federal no contexto dos direitos humanos e cidadania”*. Em um primeiro momento, analisa-se o coletado; após, interpreta-se e, finalmente, se reinterpreta o que foi gerado, trazendo o constructo dialógico à totalidade.

No **Capítulo 8**, lista-se: **Achados e recomendações importantes da pesquisa**, os quais materializam-se ao fortalecimento dos direitos humanos aos sujeitos de direito no ambiente escolar.

Por fim, nas **Considerações Finais**, expõe-se breves reflexões sobre a educação brasileira, interligando alfabetização e direito humano, elementos essenciais à promoção da igualdade, da justiça social, da minimização da pobreza política e fortalecimento da democracia.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Este percurso metodológico previu a realização de estudos empíricos com o objetivo de fundamentar e sustentar a pesquisa desse projeto que destinou-se à investigação do Projeto Interventivo como estratégia de intervenção pedagógica com vistas à alfabetização de estudantes com necessidades de aprendizagens do 3º ano do EF da Escola Classe 01 da Vila Estrutural. Como objetivos da pesquisa seguem:

- **Objetivo geral:** Averiguar se o Projeto Interventivo “Vencendo as Barreiras da Alfabetização”, elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental, proporciona oportunidades de aprendizagens significativas.
- **Objetivos específicos:**
 - a) Analisar o perfil dos estudantes que frequentam o Projeto Interventivo de uma escola de EF, situada em uma região de vulnerabilidade social do DF, para identificar quais os principais fatores geradores dessa necessidade;
 - b) Analisar os principais facilitadores e barreiras na implementação do Projeto Interventivo nesse ambiente escolar;
 - c) Analisar os dados obtidos pelo índice de aprovação e/ou reprovação de todos os estudantes matriculados no 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização e o desenvolvimento da alfabetização e da aprendizagem autoral de 06 alunos que participam do Projeto Interventivo.

Tendo esses objetivos, o início da pesquisa deu-se mediante revisão teórica e pesquisa bibliométrica. No presente estudo, acerca dos elementos temáticos expressos antes e no decorrer da produção da pesquisa, foram utilizadas 04 bases de dados: Biblioteca Digital da Universidade de Brasília, Plataformas Base de Dados de Periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Google Scholar*. Conforme Demo (1995), pesquisar bibliograficamente permite ao pesquisador conhecer, confrontar, ampliar seus conhecimentos e refletir e analisar criticamente as produções.

Desse modo, fazendo uma imersão em outros trabalhos de mesmo tema e modelo, foi possível observar como as ligações epistemológicas, metodológicas e a forma de abordar o que se pesquisa foi feito por outras pessoas pesquisadoras, auxiliando no meu próprio modo de enxergar minha pesquisa.

Após definidas as bases de dados, passou-se para a definição dos parâmetros a serem pesquisados. Nas bases de dados, com o objetivo prévio de definição do próprio desenho de pesquisa, lançaram-se os seguintes parâmetros de busca: 1) projeto interventivo; 2) intervenção pedagógica; 3) aprendizagem; 4) aprendizagem autoral; 5) alfabetização e letramento; 6) emancipação; 7) fracasso escolar e ciclos de aprendizagem; 8) educação e direitos humanos; e 9) formação de professores e socioafetividade. Os parâmetros das buscas foram utilizados para aprofundamento dos estudos e construção da dissertação, com o foco em Projetos Interventivos (PI), por ser o cerne do objeto da pesquisa.

As pesquisas nas 04 bases de dados apresentaram Villas Boas em primeira instância quanto aos achados sobre PI. Lança-se luz que, no aprofundamento das demais bibliografias encontradas, nenhuma se igualou ou mesmo se comparada com o que reza o PI idealizado por Villas Boas (2010; 2012 e *apud* Distrito Federal, 2006). Diante disso, percebeu-se a singularidade do PI concebido pela autora, o qual configura-se em atender estudantes com necessidades de aprendizagem. Os demais se apresentaram como reforço ou recuperação de conteúdos, os quais preocupam-se em corrigir e lidar com erros, o que não é o caso do PI creditado pela SEEDF.

1.1 Método da pesquisa

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se abordagem de natureza qualitativa, fundamentada na hermenêutica de profundidade (HP), que se caracterizou por uma análise de conteúdo realizada de maneira dialética, interpretativa-descritiva, adentrando no universo dos fenômenos, considerando sua interação recíproca, incluindo a contradição inerente a eles e a mudança dialógica que se manifesta tanto na natureza quanto na sociedade.

A etapa bibliográfica objetivou o embasamento teórico à pesquisa. Contudo, a análise do conteúdo foi possível por meio de pesquisa de campo com aplicação de entrevistas semiestruturadas a seis estudantes, a um gestor escolar, a um orientador educacional e a um professor do PI. Por configurar-se como um processo enriquecedor ao objeto estudado, essa abordagem ocorre naturalmente através de múltiplas interações humanas. Por meio da HP foi possível a contextualização sócio-histórica, análise formal e discursiva, interpretação/reinterpretação, pois buscou-se a análise do contexto de formação e interpretação de formas simbólicas.

Para tanto, vale ressaltar cada um dos elementos da abordagem qualitativa de acordo com (John Thompson, 1995 *apud* Demo, 2001):

- 1) Análise sócio-histórica: seu objetivo é reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas. Por meio dela pode-se ressaltar situações no espaço e no tempo, campos de interação social, aparatos institucionais da sociedade, estruturas sociais e meios técnicos de transmissão;
- 2) Análise formal ou discursiva: objetiva deslindar a estrutura da complexidade dos objetos e expressões que circulam nos espaços sociais, na qual pode-se descobrir regularidades, códigos, algoritmos, refletindo a estrutura da dinâmica;
- 3) Interpretação/reinterpretação: busca neste momento desvelar o que a informação qualitativa quer dizer, o que poderia significar, que mensagem contém; procede por síntese, por construções criativas de significados (Thompson, 1995, 366-375 *apud* Demo, 2001, p. 38-60).

Perante a pesquisa qualitativa e suas implicações metodológicas, Demo (2000) destaca que a realidade tem faces qualitativas que nem sempre são ou podem ser mensuráveis estatisticamente, rejeitando respostas fechadas e dicotômicas, o que abre espaço para perguntas e interação entre pesquisadores e pesquisados. A celebração da pesquisa e a realidade sócio-educacional são sempre maiores do que possa ser mensurado, sempre maiores do que o método. A realidade é dialética, percepção que é fundamental quando se visa compreender os fenômenos que afetam a aprendizagem de estudantes de 3º ano de EF, moradores da Cidade Estrutural, como no caso dessa pesquisa. Sob os preceitos de Paulo Freire (2011), a metodologia em tela opera a alfabetização como direito humano, pois ancora-se em três momentos: 1) a constituição da investigação – centralidade de debates permeados pelo educador e educando; 2) a tematização – buscase o autêntico e crítico significado social a fim de que o estudante tome consciência da sua realidade; e 3) a problematização – aspira-se à superação da investigação, considerando como ponto de partida uma visão crítica da realidade.

1.2 Percursos e instrumentos da pesquisa

Tendo em vista o procedimento de coleta de dados, realizou-se pesquisas documentais e Entrevistas Semiestruturadas individuais, com carga-horária de 20 horas no total geral para toda a construção da pesquisa na Instituição Educacional.

Quanto à pesquisa documental, para delinear o perfil dos selecionados ao PI “Vencendo as Barreiras da Alfabetização” (PIVBA doravante), ocorreu com o

levantamento e a análise do dossiê (documentos escolares) do estudante na secretaria escolar, por meio do Sistema Eletrônico de Informações (SEI), do Diário de Classe e em registros do PIVBA. Essa etapa metodológica também aponta para os referenciais teóricos (documentos e bibliografias) que sustentaram a pesquisa.


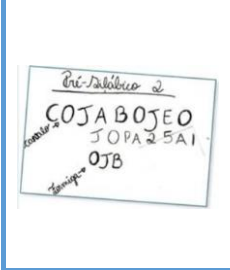
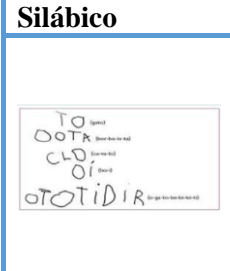
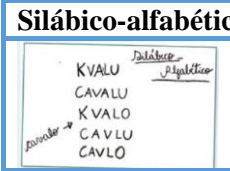
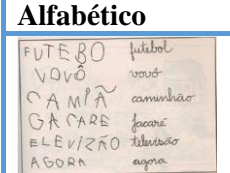
As entrevistas semiestruturadas ocorreram de forma presencial e utilizou-se como instrumentos perguntas abertas relativas ao contexto escolar e sócio-histórico com indagações básicas que foram complementadas durante as entrevistas, deixando os partícipes mais livres e espontâneos. Por conveniência, nas Entrevistas Semiestruturadas, o pesquisador pode proceder com intervenções necessárias ao longo da entrevista para que as respostas tenham uma boa qualidade para o estudo, de modo que as manifestações sejam bem compreendidas e interpretadas. Demo (1995) define a entrevista semiestruturada como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade. A pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo (1996), por sua vez, defende ser o fenômeno que permite aproximarmos os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado ou a partir da combinação entre ambos.

Os encontros para as entrevistas foram agendados previamente por meio da plataforma WhatsApp, com o auxílio da professora regente da turma a qual os estudantes encontravam-se matriculados. O mesmo meio foi utilizado para agendar os encontros e entrevistas com os demais partícipes do projeto. Importa salientar que para o acesso aos documentos personalíssimos, respeitou-se a Lei Nº 13.709 – 14/08/2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) a qual dispõe sobre o tratamento de dados pessoais, inclusive nos meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o objetivo de proteger os direitos fundamentais de liberdade e de privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural, como também o Termo de Compromisso de Utilização de Dados, no qual firmo, enquanto pesquisadora, a manutenção da confidencialidade dos dados coletados, bem como com a privacidade de seus conteúdos.

Visando aprofundamento da pesquisa, foram selecionados seis estudantes para que fosse possível embasar-se sobre o desenvolvimento da aprendizagem e da aprendizagem autoral, bem como sobre os documentos oficiais normativos da SEEDF. Dentre essa documentação, objetos/testes para sondagem dos níveis de alfabetização em que o estudante se encontrava no momento do acolhimento. Com essa finalidade, os documentos para a pesquisa estiveram disponíveis na secretaria da Unidade Escolar, no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), no Diário de Classe e nos registros do PIVBA.

A Unidade Escolar presente na pesquisa – Escola Classe 01 da Vila Estrutural – utiliza o Teste da Psicogênese²⁰ da língua escrita, no qual Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) descrevem que o aprendiz formula hipóteses a respeito do código, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, conforme tabela abaixo.

Tabela 1- Níveis psicogenéticos

Pré-Silábico – Níveis 1 e 2	
	<p>Nível 1: A criança tem traços típicos, como linhas e formas semelhantes a <i>emes</i> em letra cursiva. Apenas quem escreveu sabe o que significa. Ainda não se pode distinguir desenho e escrita em seus registros, recorrendo à utilização de desenhos. A escrita deve possuir variedade de caracteres. A quantidade de grafias para cada palavra deve ser constante. A escrita dos nomes é proporcional à idade ou tamanho da pessoa, do animal ou do objeto a que se refere. Ela escreve boi de forma gigante e formiga de forma mínima.</p>
	<p>Nível 2: Para ler coisas diferentes deve haver diferença na escrita. Fixa-se a quantidade mínima de caracteres para escrever – os caracteres aparecem organizados linearmente nesse nível. A forma dos caracteres está mais próxima das formas das letras e podem aparecer junto com números. A criança passa a adquirir formas fixas de escrita, utilizando letras do seu próprio nome ou letras conhecidas como fonte principal para seu registro. Cada letra não possui ainda valor sonoro por si só. Predomina a escrita em letra de imprensa maiúscula.</p>
Silábico	
	<p>Nível 3: Aparece a hipótese silábica – a criança atribui um valor sonoro a cada sílaba das palavras que registra. As crianças relacionam a escrita à fala. Algumas crianças escrevem silabicamente, sem valor sonoro. Começa um conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras exigidas para que a palavra possa ser lida. Ela utiliza duas formas gráficas para escrever palavras com duas sílabas, o que vai de encontro à ideia inicial de precisar no mínimo de três caracteres.</p>
Silábico-alfabético	
	<p>Nível 4: Passagem da hipótese silábica para a alfabética. A criança se aproxima de uma análise de fonema a fonema. “Percebe que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras”.</p>
Alfabético	
	<p>Nível 5: A criança desenvolve uma análise fonética, produzindo escritas com hipóteses alfabéticas. Daqui para a frente, as crianças enfrentariam outros desafios, como, por exemplo, a ortografia.</p>

Fonte: (Luciana Picolli; Patrícia Camini, 2013). Adaptado pela autora (2023).

²⁰ Teoria que estuda como se organiza o pensamento das crianças durante a aprendizagem da leitura e da escrita, concebendo-as como protagonistas desse processo (Ferreiro e Teberosky, 1984).

A seleção dos seis estudantes ocorreu por meio da indicação de uma das regentes responsáveis pelo PI, e os cinco parâmetros adotados para as indicações foram: 1) estudantes ingressantes no 3º ano do EF no ano de 2023; 2) na faixa dos sete aos nove anos, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino; 3) do turno matutino; e 4) que não obtiveram sucesso na alfabetização ao final do 2º ano do EF no ano de 2022.

Ato contínuo, sobre os dados coletados relativos ao Item c dos objetivos específicos (dados quantitativos), a interpretação ocorreu com todos os alunos matriculados no 3º ano do EF no ano de 2023. Dessa maneira, com o acompanhamento do Conselho de Classe²¹ Final e com a Escrituração Escolar, obteve-se visão geral do avanço desses estudantes através dos achados relativos aos seis discentes indicados ao PIVBA.

A pesquisa documental foi aporte para a interpretação dos dados ao relacionar as amostras quantitativas de estudantes atendidos com os índices de aproveitamento: aprovação ou reprovação²². Conforme Antônio Carlos Gil (2017), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos; e a documental vale-se de documentos elaborados com finalidades diversas, como assentamentos, autorizações, registros etc.

De forma acurada, os dados quantitativos obtidos foram formalizados e submetidos pela via da interpretação ostensiva, uma vez que o próprio dado já é resultado teórico e naturalmente exposto ao apelo ideológico (Demo, 2001). Para o autor, analisar quantitativamente advém da observação ampla do contexto e detalhes da pesquisa. A partir disso, é possível identificar respostas aos questionamentos, pois

o analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balançar da cabeça, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala. Pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso é impossível reduzir o entrevistado a objeto (Demo, 2001, p.34).

As Entrevistas Semiestruturadas valeram-se para identificar os principais facilitadores e barreiras na implementação do PIVBA; Item a, dos objetivos específicos. Essa ferramenta foi aplicada a um membro da equipe gestora, um orientador educacional

²¹ A ata do Conselho de Classe é o instrumento de registro das análises do diagnóstico das condições de aprendizagens dos estudantes, bem como das proposições de intervenções que favoreçam as aprendizagens discutidas no Conselho de Classe a cada bimestre.

²² Termos utilizados pela Secretaria de Estado de Educação ao final do 3º ano do BIA.

e um professor do PIVBA. Considerando a gênese do projeto de pesquisa, apresentado no Capítulo 7, constará também ao bojo do estudo percepções sobre o PIVBA proferidos por esta estudante, professora e pesquisadora, por ser mais um importante instrumento para delinear e acurar a visão de sua aplicação, uma vez que o ambiente citado também representou espaço de atuação. As Entrevistas, bem como outros itens da pesquisa, foram tratadas pela via da hermenêutica de profundidade (HP). De acordo com Thompson (1995), a HP se constitui como importante referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento de investigações sociais, pautadas em uma metodologia qualitativa, dialógica, interpretativa e descritiva, que parte do pressuposto que o “objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação” (Thompson, 1995, p.355).

A interpretação em profundidade torna-se uma intervenção potencial nas próprias circunstâncias sobre as quais ela foi formulada, uma interpretação em profundidade é, da mesma, uma construção simbólica capaz, em princípio, de ser compreendida por sujeitos inseridos nas circunstâncias que formam, em parte, o objeto de interpretação. Como uma interpretação que pode diferir de seu próprio entendimento cotidiano, a interpretação em profundidade pode possibilitar que eles *se vejam a si mesmos diferentemente*; pode possibilitar que reinterpretem uma forma simbólica relacionada às circunstâncias de sua produção e recepção; que questionem ou revisem seu entendimento anterior e sua avaliação primeira da forma simbólica e, em geral, pode possibilitar a alteração dos horizontes de seu entendimento para si mesmos e para os outros (Thompson, 1995, p. 414 *apud* Demo, 2001, p.75).

Considerando a liturgia do cargo, a participação do membro da equipe gestora se fez necessária e importante, já que, dentre suas diversas atribuições, estão a liderança e execução de políticas educacionais, utilização dos resultados das avaliações como subsídio à construção do Projeto Político Pedagógico e promoção da integração e participação da comunidade escolar, estabelecendo relações de cooperação que favorecem a formação de redes de apoio e de aprendizagem.

Ao se tratar de responder o problema de pesquisa: *a investigação do Projeto Interventivo como estratégia de intervenção pedagógica, com vistas à alfabetização e autoria de estudantes com necessidades de aprendizagens do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Classe 01 da Vila Estrutural*, as experiências e informações do

professor atuante no PIVBA é ossatura indispensável. E, de importância ímpar, também é a participação do orientador educacional²³ e do gestor escolar.

1.3 O *locus* da pesquisa

Em relação à organização e à caracterização da pesquisa, esse projeto desenvolveu-se no ano de 2023, na escola mais antiga da Cidade Estrutural, a Escola Classe 01 da Vila Estrutural. A Cidade Estrutural – DF, pertencente à Região Administrativa do SCIA-Estrutural – RA XXV, localiza-se em uma região privilegiada por estar bem próxima à capital federal e a outras Regiões Administrativas importantes, o que lhe confere fácil mobilidade. Apesar disso, é marginalizada devido seu histórico a partir da sua formação na década de 1960.

Desde sua regularização, conta com inúmeras instituições, como Banco Regional de Brasília, Administração Regional, Restaurante Comunitário, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Unidade Básica de Saúde (UBS), Centro de Saúde (CS), Conselho Tutelar (CT), diversos movimentos eclesiais, Centro Olímpico e Paraolímpico, que “oferece aulas em diversas modalidades esportivas, além de modalidades de ensino especial, como estimulação básica, essencial e global e outras modalidades esportivas adaptadas a pessoas com deficiência – PCDs” (PDAD, 2021, p.14).

Ademais, há uma feira livre e um Instituto Federal de Brasília (IFB), “que oferta graduação em matemática, cursos técnicos de manutenção automotiva e meio ambiente e cursos de formação básica, como informática, línguas estrangeiras e administração” (PDAD, 2021, p.14-15), além de seis unidades escolares vinculadas à Coordenação Regional de Ensino do Guará, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

1.4 Os sujeitos da pesquisa

Pautando-se pelo objetivo geral da pesquisa “Averiguar se o PI “Vencendo as

²³ Art. 127. A atuação do Pedagogo-Orientador Educacional deve partir do princípio da ação coletiva, contextualizada, integrada ao Projeto Político Pedagógico - PPP, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento integral do estudante como ser autônomo, crítico, participativo, criativo e protagonista, capaz de interagir no meio social e escolar e de exercer sua cidadania com responsabilidade. (Distrito Federal, 2019, p.59).

Barreiras da Alfabetização”, elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico (OTP) nas escolas de EF, proporciona oportunidades de aprendizagens significativas”, Entrevistas Semiestruturadas foram conduzidas com membros da gestão escolar, da orientação educacional, da regente do PIVBA e de seis estudantes de 3º ano atendidos no Projeto da Escola Classe 01 da Vila Estrutural; considerou-se também a impressão da pesquisadora. A Tabela 2, sobre a Coerência da Pesquisa, proporciona-se uma leitura do processo de investigação em sua totalidade.

Tabela 2 - Quadro de coerência da pesquisa

Título: Alfabetização e autoria pela intervenção pedagógica em escola pública do Distrito Federal no contexto dos direitos humanos e cidadania					
Problema de pesquisa: Investigar o Projeto Interventivo como estratégia de intervenção pedagógica, com vistas à alfabetização e autoria de estudantes com necessidades de aprendizagens do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Classe 01 da Vila Estrutural.					
Objetivo geral: Averiguar se o Projeto Interventivo “Vencendo as Barreiras da Alfabetização”, elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental, proporciona oportunidades de aprendizagens significativas.					
Objetivos Específicos	Metodologia	Período de Realização	Amostra	Amostra Alcançada	Forma de Análise de Conteúdo
a) Analisar o perfil dos estudantes que frequentam o PI de uma escola, situada em uma região de vulnerabilidade social do DF, para identificar quais os principais fatores geradores dessa necessidade.	Pesquisa documental	2023	Estudantes	06 estudantes	Dialética Interpretativa- Descritiva
b) Analisar os principais facilitadores e barreiras na implementação do PI nesse ambiente escolar.	Entrevista semiestruturada e Pesquisa documental	2023	Equipe gestora, professores do PI e Orientação Educacional	01 membro da equipe gestora 01 professor do PI 01 orientador educacional	Dialética Interpretativa- Descritiva
c) Analisar os dados obtidos pelo índice de aprovação e/ou reprovação de todos os estudantes matriculados no 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização e o desenvolvimento da alfabetização e da aprendizagem autoral de 06 alunos que participam do PI (Item a).	Pesquisa documental	2023	Conselho de Classe final e Escrituração Escolar	Todos os estudantes atendidos	Dialética Interpretativa- Descritiva
			Avaliação de aprendizagem: produção autoral	06 estudantes atendidos/ aprendizagem autoral (Item a)	

Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Apoiado nas considerações éticas as quais balizam o presente projeto, os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa foram mantidos sob confidencialidade e atribuídos “codinomes” que se relacionam com o gênero declarado de cada um deles, escolhidos pelos partícipes a fim de identificação:

- Membro da Equipe Gestora: Gestora;
- Professora do Projeto Interventivo: Professora do PI;
- Orientadora: OE;
- Estudante (M): Naruto;
- Estudante (M): Príncipe;
- Estudante (M): Mágico Campagiku;
- Estudante (F): Mc Slime;
- Estudante (F): Princesa Linda;
- Estudante (F): Anomy US.

1.5 Considerações Éticas

Para a condução da coleta de dados, obteve-se aporte do Termo de Confidencialidade, do Termo de Anuência Institucional, e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi construído nos termos das Resoluções Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012²⁴ e nº 510/2016. Enfatizou-se que, mesmo após o aceite do TCLE, aquele que não desejasse mais ser partícipe da pesquisa poderia desistir, sem prejuízos à pessoa. Além disso, garantiu-se que o resultado dos dados coletados seria analisado e publicado com as identidades preservadas.

A coleta de dados relacionada ao estudante, quando menor de idade, procedeu-se com consentimento prévio de pesquisa ao entrevistado junto ao responsável legal via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais ou Responsáveis Legais e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido²⁵ (TALE). Consoante aos menores de idade, seus pais ou responsáveis também foram convidados a tomarem conhecimento, concordaram

²⁴ “Considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012).

²⁵ Segundo a Resolução nº466/2012: “Assentimento livre e esclarecido é a “anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação. Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades”.

e assinaram o Termo de Autorização para gravação de voz e registro de imagens de menores de idade.

A proteção dos dados coletados na instituição educacional, utilizou-se aporte da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) e do Termo de Compromisso de Utilização de Dados, no qual reza quais os meios e ferramentas foram utilizados para a referida coleta que ocorreu somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e da anuência da instituição.

Em relação ao Orçamento, destaca-se que os recursos foram de cunho particular, sem financiamento externo e que os equipamentos e materiais permanentes utilizados foram livros, computador, impressora e gravador de voz, os quais encontravam-se disponíveis e pertencentes à pesquisadora, bem como a forma de transporte e locomoção.

Contíguo, o roteiro das Entrevistas Semiestruturadas foi submetido ao Comitê de Ética para avaliação e validação antes de suas aplicações. Ressalta-se que as informações coletadas, além da pesquisadora, a guarda das ferramentas aplicadas e achados da pesquisa também serão assegurados no Termo de Fiel Depositário - material não biológico. Este, por sua vez, após cinco anos de guarda, deverá incinerar os documentos relativos à pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa baseou-se nos Termo de Confidencialidade do Pesquisador; na Declaração de Compromisso do Pesquisador; na Declaração de Compromisso Ético de não Início da Pesquisa sem a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa e no Termo de Anuência Institucional. A pesquisa em tela obteve Parecer Consubstanciado Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, sob CAAE: 69499223.8.0000.5540 e Parecer nº: 6.140.320.

1.6 Técnica de análise de dados

Elemento da abordagem qualitativa de Thompson, na HP, a análise de conteúdo é uma possibilidade, em termos de ferramentas, a ser aplicada sobre os dados coletados. Dessa maneira, a análise de conteúdo ocorreu de forma dialética, interpretativa-descritiva, adentrando no universo dos fenômenos, considerando sua interação recíproca, incluindo a contradição inerente a eles e a mudança dialógica que se manifesta tanto na natureza quanto na sociedade. É Interpretativa-Descritiva por ser um instrumento que buscou retratar fenômenos reais. Interpretativa porque parte do pressuposto que o “objeto de

análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação” (Thompson, 1995, p. 355) e Descritiva porque busca retratar comportamentos e tendências partindo de fenômenos reais e serve de suporte para explicar o objeto da pesquisa. Conforme Demo (1995), a análise de conteúdo não fica apenas nas fichas, nos relatórios, nas gravações porque sabe que isto é instrumento, vestimenta, aparência e compõe a intimidade da vida cotidiana na sua mais profunda sensibilidade. Dela, extrai-se a qualidade nas entrelinhas de todas as informações coletadas.

A escolha desse método implicou em elevar a capacidade da pesquisadora de explorar, averiguar, interpretar e descrever as origens e as razões do problema proposto com mais propriedade, pois, segundo Demo (2000), nessa parte do trabalho desenvolve-se, também, a capacidade argumentativa, correspondendo à função da construção científica.

2 SITUANDO O ESPAÇO, LUTANDO E PERSISTINDO POR CIDADANIA

2.1 Mandando a letra!

Do samba no salão que já é tradição
E de repente nem tudo anda mal
Cursos de alfabetização no lixão da Estrutural
Iniciativa não governamental

Música: Brasília Periferia
Rapper Gog (Genival Oliveira Gonçalves, 1994).

2.1.1 O direito à cidade – um cantinho para chamar de meu

“Em 1955, na cidade de Jataí, Goiás, passei por uma saia justa. Muito eloquente e convicto de que devemos sempre respeitar as leis, e acostumado com os comícios e agitações, deixava, ao final das pregações políticas, o público se manifestar, manter um diálogo. Eis que, no meio do público aglomerado, surge uma voz forte a interpelar-me:

- O Senhor disse que se eleito cumprirá as leis; então, mudará a Capital Federal para o Planalto Central?

Ahhh...Toniquinho²⁶, que embaraço você me colocou? Não teve outro jeito, a não ser prometer que se eleito fosse cumpriria na íntegra a Constituição, construiria a nova Capital e mudaria a sede do Governo do Brasil”.

Neste momento, quando Juscelino Kubitschek (JK) prometera a construção da nova Capital, delírios e aplausos ecoaram insanamente, um *frenesi*²⁷ total. Agora sim, veríamos jorrar leite e mel na terra prometida!

Jorrar leite e mel era parte da profecia na qual São João Bosco, previu em agosto de 1883, o surgimento de uma grande civilização, no centro da América do Sul, entre os paralelos 15° e 20°. Local que havia um leito muito extenso que dali se formaria um lago, apareceriam minas escondidas no meio dos montes escavados e assim surgiria a terra prometida, onde jorraria leite e mel. Constituindo uma riqueza inimaginável, inconcebível.

²⁶ Em “O Essencial de JK — Visão e Grandeza, Paixão e Tristeza”, 2013, do historiador Ronaldo Costa Couto, Doutor em História pela Sorbonne, apresenta-se o interpelador de JK, Antônio Soares Neto, o Toniquinho da Farmácia.

²⁷ Substantivo masculino, do latim *frenesis* significa um **entusiasmo delirante**, excitação descabida. Disponível em: <https://www.significados.com.br>. Acesso em: 16 ago. 23.

O *el dorado*²⁸ é aqui! Para muitos, sim, mas as discrepâncias sociais já apareceram na época da construção da Síntese Perfeita²⁹: a construção da capital Brasília. Para tanto, do ponto de vista humano, pagou-se alto preço: o deslocamento interno, a exaustão laboral, a condição de vida ruim, as mortes e atos de violência causados por autoridades policiais. Os protagonistas esquecidos? Trabalhadores, cuja maioria era vinda do Nordeste, de Goiás e Minas Gerais e que ficaram conhecidos pelo termo gentílico, candangos³⁰.

Com o final da Síntese Perfeita, os trabalhadores (exército de reserva), que naturalmente deveriam voltar às origens, encontraram na capital do Brasil solo fértil para uma suposta ascensão social, o que não ocorreu! Todavia, o pior daqui seria o melhor de lá! Para (Karl Marx, 2013, p. 862), "exército de reserva" é grupo de pessoas desempregadas a espera de um posto de trabalho, que se submetem a baixos salários e condições de laborais precarizadas, intensificando as desigualdades sociais. Sucedeu-se, dessa maneira, o fenômeno de proliferação de assentamentos para erradicar invasões que, por ora, tinham sido constituídas em áreas nobres (região de maior renda per capita), como Asa Norte e às margens do Lago Paranoá.

Passam-se os anos e os assentamentos viraram cidades constituídas. Porém, governos distritais posteriores instituem políticas habitacionais populistas, que tornam Brasília, de forma deliberada, um novo polo atrativo de iludidos vítimas de deslocamentos internos, evidenciando as desigualdades regionais brasileiras, uma verdadeira Fotografia 3x4³¹.

Do *lato* ao *stricto*, traz-se a realidade de uma capital a uma invasão, Cidade Estrutural, na qual nada menos do que 52,4%³² dos seus habitantes vieram de fora –

²⁸ Lugar imaginário, fictício, cheio de riquezas. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 16 ago. 23.

²⁹ JK apresentou ao povo brasileiro o seu Plano de Metas, cujo lema era “cinquenta anos em cinco” e ao acrescentar nele a Construção de Brasília, denominou -se de Síntese Perfeita.

³⁰ O termo "candango", que é também utilizado para designar tanto os habitantes quanto os nascidos em Brasília, foi originalmente usado pelo presidente Juscelino Kubitschek para se referir aos trabalhadores que, em sua maioria provenientes da Região Nordeste do Brasil, foram contratados ou migravam à região da futura capital para sua construção, com o passar do tempo passou a representar também seus descendentes nascidos na cidade. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Distrito_Federal_\(Brasil\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Distrito_Federal_(Brasil)). Acesso em: 17 ago. 23.

³¹ O cantor e compositor Belchior aborda na canção “Fotografia 3x4” a situação da migração no Brasil.

³² Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação. Disponível em: <http://www.regularizar.df.gov.br/pages/sobre-regularizacao/historico-df.php>. Acessado em: 28 nov. 22.

destacam-se, Bahia (22,6%), Maranhão (20,5%) e Piauí (14,1%) – em busca da terra prometida. Cidade Estrutural é retrato de um país tão desigual quanto o nosso, em que o deslocamento interno sempre foi realidade por diversos motivos, entre eles, os religiosos, os culturais, os ambientais, os políticos e os econômicos. Sendo o último, um dos principais fomentadores da corrente migratória no Brasil.

Na década de 60, logo após sua inauguração, Brasília também debutou uma de suas piores facetas: a ocupação por seres humanos (catadores de lixo³³) nos arredores do aterro sanitário concebido para receber resíduos da nova Capital Federal. O aterro, naquela época batizado³⁴ de “Lixão da Estrutural” em função da rodovia DF-095, que interligava as Regiões administrativas³⁵ Cruzeiro e Taguatinga, hoje atende por Cidade Estrutural.

Enunciar a expressão “Estrutural” é acreditar em algo amalgamado, estruturado, imponente, grandioso, preparado. Porém, não é isso que se vê por ali; nem de longe e muito menos de perto! Grandioso apenas na quantidade de resíduos sólidos, comumente chamado de bolo de noiva na região devido as tantas camadas e altura. Contudo, que casamento esperamos? A união ocorreu entre um aterro, que gerava indignamente a subsistência das pessoas, com a esperança de dias melhores dos que ali se apinhavam.

Sim, esperança! Parece absurdo associar aterro sanitário (lixão) com esperança, mas era o que vislumbravam os que se deslocaram de diversas localidades do país e que buscavam ali meios de sobrevivência e uma melhor qualidade de vida, pois a Estrutural descortinava-lhes potencial para um novo recomeço. Esperançar é como um elo entre os sonhos e a realidade, que “precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (Freire, 1987, p.05).

Na Estrutural, cada qual coletava e comercializava os seus recicláveis, fruto do seu trabalho. Cada indivíduo ali se revelava como um “sujeito-empresa que compete com assemelhados por sucesso, investindo em seu “capital humano”, assumindo riscos e responsabilidade individual por sua sorte” (Pierre Dardot e Christian Laval, 2016, p.9-17). Nessa perspectiva,

o neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da modernidade.

³³ CODEPLAN. PDAD 2018 – SCIA/Estrutural, 2019.

³⁴ Batizado é um ritual de purificação e consagração que é praticado em várias religiões, mas que nada tem a ver com a gênese do lixo.

³⁵ Regiões administrativas são cidades que foram planejadas ao redor de Brasília para serem núcleos urbanos e para funcionarem como cidades-dormitório, anteriormente chamadas de Cidades Satélites.

Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade (Dardot; Laval, 2016, p.16).

Oportunidade de moradia, alimentação, educação, emprego e trabalho como possibilidades reais, mesmo o local da coleta de recicláveis representando uma fonte de contaminação do solo, dos mananciais e das pessoas que viviam próximas a ele. Era a indignidade buscando a dignidade. Se não bastasse, a vida sempre estava por um fio.

“E no chão os caminhões, passa o tempo, as estações, passam andorinhas e verões” (Arnaldo Antunes, 2002) e as histórias se repetem. Sedentos porque “quanto mais, melhor”, e com pressa de coletar porque a fome não espera, em meio aos caminhões que ali depositavam os resíduos, muitas vidas se esvaíram. Traz-se diante disso outra referência à mente: A Ilha das Flores (1989), um documentário (curta-metragem) gaúcho de 13 minutos que retrata passo a passo como as relações entre seres humanos é desigual no sistema capitalista a partir da trajetória de um simples tomate. É narrado com acidez e linguagem quase científica o caminho do tomate do campo de cultivo até o aterro sanitário.

“Cadê os direitos humanos? Cadê os direitos sociais? ”, retoricamente podemos nos perguntar, mas as urgências não esperam respostas. Primeiro lutamos por algo, e, depois, resistimos pela materialização dessa luta, como nos ensina Joaquín Herrera Flores em sua obra A (re)invenção dos Direitos Humanos (2009). “Primeiro eu como, depois eu luto pelo direito à alimentação”. “Primeiro eu monto meu “barraco”, depois eu luto por moradia”.

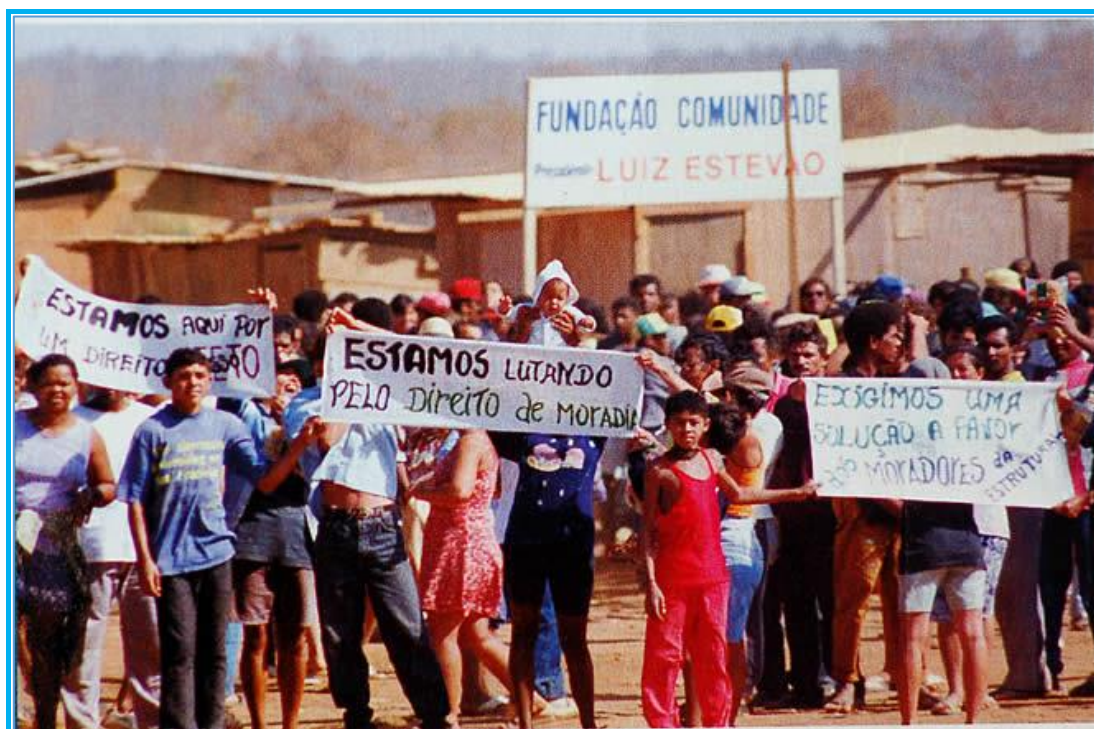
O objetivo, portanto, dessa imagem metodológica se baseia na ideia de que tanto a dignidade humana como os direitos não são elementos isolados e, também, não são dados com antecedência, mas sim construídos passo a passo pela própria comunidade ou grupo afetado, o que lhes outorga um caráter de direitos em movimento que se podem gerar e revisar através da metodologia que se propõe (Herrera Flores, 2009, p.177).

O que não se imaginava era que o Estado, antes inepto, não permitiria a permanência de seres humanos nesse lugar por considerá-lo inapropriado para habitação. Inapropriado para quem? Por ser próximo ao Parque Nacional de Brasília (PNB) e a um

gasoduto, ou por que a área despertava e ainda desperta grande interesse econômico pela proximidade do centro da capital?³⁶ A mesma razão das “campanhas de erradicação de invasões” tenta se aplicar aqui; por ser muito próximo do centro do poder, os pobres não podem se chegar!

Os pobres, invasores, à margem, descobriram rápido o que era exclusão dos excluídos e a amorfia social. Formas dissimuladas de ruptura de vínculo social eram apresentadas. Afastados, e privados de frequentar diversos âmbitos da estrutura da sociedade, eram associados a eles atributos negativos, levando a comportamentos e atitudes de evitação, desconfiança, medo, rejeição. Contratações eram recusadas. O preconceito era, em tese, inerente às condições sociais. O pobre fica cada vez mais miserável e marginalizado porque a exclusão social está mais próxima como oposição ao conceito de coesão social, sendo um sinal de ruptura e de vínculo social. Segue-se, então, em um processo social de não reconhecer, de rejeitar ou tolerar o outro como ele é e se apresenta.

Imagem 1 - Protestos reivindicando moradia



Fonte: <https://www.notibras.com>, 2015.

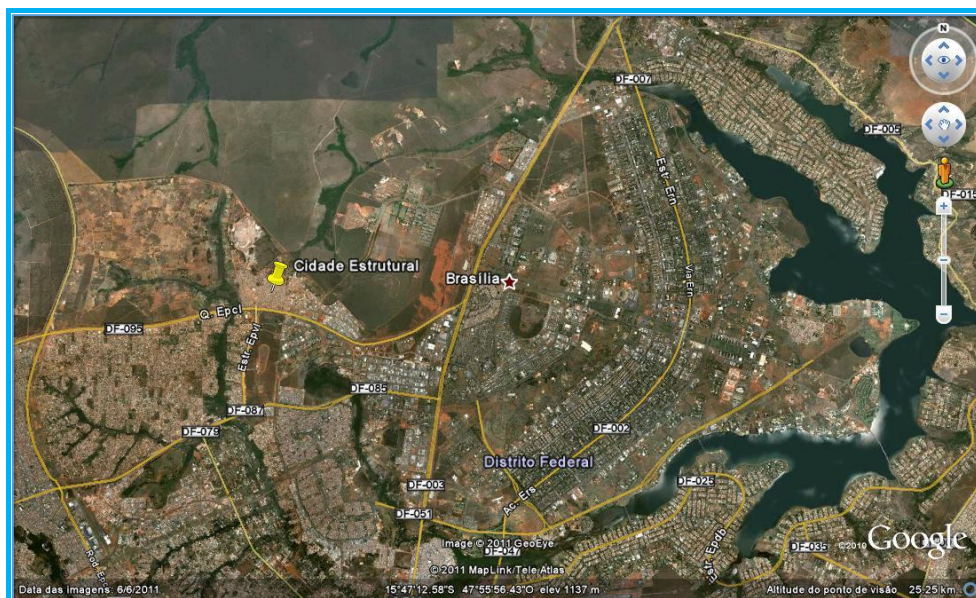
³⁶<https://www.notibras.com/site/estrutural-20-anos-depois-poe-cristovam-e-pm-no-banco-dos-reus/> (2015). Acesso em: 02 jan. 24.

Mesmo com diversos conflitos sociais e investidas truculentas do Estado, que intentava remover os sujeitos da região, até mesmo com a cavalaria da Polícia Militar do Distrito Federal por meio da operação denominada Tornado³⁷, não se logrou êxito. Pelo contrário, essas ações resultaram em mortes e iniquidades sociais. Essa passagem lembra bem Marx (1998), em *Ideologia Alemã*, quando nos apresenta a superestrutura de um sistema capitalista: o Estado e a polícia devem garantir o direito de propriedade.

A resistência se fez presente e as três décadas seguintes foram marcadas pela expansão da ocupação irregular, a qual inicialmente era constituída de aproximadamente 100 barracos, mas que virou uma vastidão sem planejamento. Porém, as lutas e a resistência não foram em vão. Em meio às piores condições com as quais nenhum ser humano deveria viver – falta de saneamento básico, educação, saúde, segurança e infraestrutura – a população local conseguiu ao menos que o Estado a reconhecesse como assentamento.

Aquele conjunto de barracos, que servia de moradia desde o início da década de 90, foi se legitimando, se ampliando e acabou por se transformar na “Invasão da Estrutural”. Cresceu exponencialmente e, o que era uma invasão, se transformou em Vila Estrutural, hoje pertencente à Região Administrativa do Guará (RA) - DF.

Imagem 2 - Mapa da Cidade Estrutural – DF



Fonte: <http://perspectivasurbanas.blogspot.com>, 2023.

³⁷<https://www.notibras.com/site/estrutural-20-anos-depois-poe-cristovam-e-pm-no-banco-dos-reus/>. (2015). Acesso em: 03 jan. 24.

Os materiais usados nas reportagens acima (links), são de arquivos pessoais dos moradores, incluindo a assistente social Nayara Mendes, filha de Marlene Mendes, uma das líderes comunitárias da Estrutural.

E, faça-se luz!³⁸ Cria-se o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento em 2004, garantido o direito aos lotes e acesso a outros direitos sociais. Após anos de luta e resistência, a cidade foi se consolidando e, em janeiro de 2018, o lixão foi definitivamente fechado. Hoje, recebe apenas resíduos da construção civil.

2.1.2 O direito à educação – um cantinho para chamar de nosso

Dentre os direitos sociais, o direito à educação foi um dos mais requisitados. Junto ao aglomerado de moradias, havia uma gama de crianças que necessitavam de escola. Vale lembrar que a “história é movida pela luta de classes, e o que dá subsídio para essas lutas é a esperança de um futuro de igualdade plena. Sem sonhos não há futuro diferente, não havendo futuro novo, a educação torna-se um adestramento” (Karl Marx; Friedrich Engels, 2005, p. 40), que não livra ninguém do sistema de exploração.

Nessa luta e na busca incessante para que o Estado ofertasse equipamentos sociais que atendessem a já instituída comunidade, construiu-se a primeira escola, a Escola Classe 01 da Vila Estrutural. Em Madeirit, localizada próxima a entrada da cidade, recebia as crianças da comunidade.

Imagem 3 – Primeira Escola Classe 01 da Vila Estrutural construída em Madeirit³⁹



Fonte: Mural de memórias da Escola Classe 01 da Vila Estrutural, 2001.

³⁸ Faça-se luz é um termo bíblico do Livro de Gênesis 1-3, usado por Deus durante a criação do universo, quando criou a luz, a partir do nada. É uma metáfora muito conhecida e que representa a origem do novo.

³⁹ A Escola Classe 01 da Vila Estrutural foi regulamentada pela portaria n. 334 de 25 de novembro de 2003, artigo 81 do Regimento Interno, aprovada pela portaria n. 22/SE de 29/01/2001, DODF 231 de 28/11/2003.

O que era para ser provisório, dilatou-se no tempo. Apenas em 2008, um novo prédio estruturado em alvenaria, para que fossem contempladas cerca de 1200 crianças, foi beatificado e entregue à comunidade com festa, pompas e honrarias.

Toda a comunidade em festa! Que nada, ainda tinha muito por vir! Que sina dessa escola e da comunidade! Um lugar que era cheio de vida, (cheio de vida porque criança é vida, é alegria, é movimento) vira, em 2012, da noite para o dia, um local sombrio, com acesso proibido, interditado. Não se esperava que houvesse um acúmulo de gás metano naquele local, cujo “risco de explosão era de cem por cento”⁴⁰ (Distrito Federal, PPP EC01 da Vila Estrutural, 2023, p.08). A escola, inaugurada em 2008, havia sido construída sob resíduos sólidos. Mais uma vez, escola de pobre para pobre: primeiro em Madeirit, e agora sob resíduos produtores de gases que poderiam levar aos ares toda a estrutura juntamente com todos que compunham a escola.

Aos olhos da comunidade, tudo por aqui é um cavalo de batalhas⁴¹ e dessa vez não seria diferente, pois, de forma dogmática, fechou-se a escola. As outras da cidade não comportavam os estudantes da instituição interditada O que fazer? Removê-las para outras escolas fora da cidade foi a solução encontrada, dividindo-as em diversas unidades escolares, também. Cria-se, dessa maneira, problemáticas de adaptação de horários, região, culturas, espaços diferenciados, colegas, irmãos separados e ausência da família no ambiente escolar. Além disso, as crianças ainda teriam de utilizar transporte escolar (muitos eram tão pequenos que as perninhas não alcançam a altura do degrau do ônibus).

O público da EC01 da Vila Estrutural, por natureza, é constituído por crianças da Educação Infantil (quatro anos) ao 3º ano do EF (nove anos⁴²). São esses pequenos que vivenciam diversas dificuldades que vão desde as mais diferentes formas de violências a limitações financeiras e sociais. A narrativa é mestra em não deixar a história ser esquecida! Passa de pai para filho, de geração a geração.

O traslado das crianças para outros espaços escolares logo se tornou um problema: desmotivação dos professores, diminuição do rendimento, altos índices de reprovação por infrequência e a evasão escolar. As crianças viveram um período nas sombras, interpoladas.

⁴⁰Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 01 da Vila Estrutural, 2023. Disponível em: www.educacao.df.gov.br. Acesso em: 04 ago. 23.

⁴¹ Bíblia Sagrada, Livro de Jó 39, 19-25. Há um discurso de Deus onde podemos entender que cavalo de batalha é um argumento a que se dá importância e no qual se insiste.

⁴² “A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos que tornou obrigatório o ingresso da criança na escola, a partir dos seis anos de idade, estabelecida pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação (PNE) ” (Distrito Federal, 2014b, p.08).

Escola em alvenaria reformada, sistema de filtragem do gás metano instalado, monitoramento diário para acompanhar os níveis e a extração do gás a todo vapor dos 27 poços. Tudo pronto! Escola reaberta em 2017. A estrutura física foi entregue, de certa maneira, até melhor do que era antes da interdição. No entanto, o que se pretende no mínimo de uma escola seria uma boa Educação Básica, mas essa já estava com suas estruturas abaladas. As crianças apresentavam aprendizagem defasada, cujo processo de alfabetização havia sido prejudicado.

Imagem 4 - Reforma e instalação de filtragem do gás metano



Fonte: Álbum de recordações da EC 01 da Vila Estrutural, 2023.

E agora, José⁴³? O que fazer quando tudo a sua volta parece não ter mais jeito? O que fazer quando a própria Secretaria de Estado de Educação reconhece em seus documentos oficiais que, mesmo democratizando o acesso à educação, não se alcançou de forma efetiva as classes populares⁴⁴?

⁴³ O poema *José* de Carlos Drummond de Andrade foi publicado originalmente em 1942, na coletânea *Poesias*. Ilustra o sentimento de solidão e abandono do indivíduo na cidade grande, a sua falta de esperança e a sensação de que está perdido na vida, sem saber que caminho tomar. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-e-agora-jose-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 02 jan. 24.

⁴⁴ O Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014, p. 35) aponta que “historicamente, a escola pública não incorporou de forma efetiva as demandas das classes populares, mesmo com a democratização do acesso da maioria da população ao EF. O indicador dessa incompletude da escola se revela por meio da não garantia das aprendizagens para todos de maneira igualitária”.

Primeiro, lembrar que a criança é criança agora; que ela precisa aprender agora; que o tempo não espera, não volta, e que se a escola não se dispuser a insurgir com metodologias que supram essas necessidades, o direito à aprendizagem se esvai juntamente com a dignidade e a cidadania. Dignidade, da qual, em um passado recente, muitos de seus antepassados não tiveram a oportunidade de usufruir. A realidade na periferia é cruel e posta na conta das vicissitudes da vida. A escola precisa de atrativos para que as crianças sintam prazer em estarem ali.

Segundo, mover toda uma estrutura preparada para “dar errado” (todas as investidas do Estado para essa escola, em algum momento, foram de caráter duvidoso) em algo virtuoso (projetos interventivos para compor e recompor aprendizagens), conclamando toda a comunidade escolar para que o bem maior seja efetivado: alfabetizar as crianças, inspirando-se nas concepções de liberdade, nos ideais de solidariedade humana – considerando os princípios metodológicos do BIA da SEEDF – para que ela seja protagonista de sua própria história (Distrito Federal, 2012).

Os princípios do BIA, segundo suas Diretrizes Pedagógicas, concentram-se em: 1) Formação Continuada: oportunidade de o professor problematizar e aprimorar sua prática pedagógica; 2) Reagrupamento: modo de romper o trabalho individualizado na sala de aula com os estudantes interagindo entre si; 3) Projeto Interventivo: destinado a grupos específicos de estudantes que, depois de algumas tentativas metodológicas, ainda apresentam necessidades de aprendizagem; 4) Avaliação Formativa: permite adequação metodológica ao longo processo de aprendizagem, considerando o desenvolvimento dos estudantes; e 5) Ensino da Língua: respeita-se a língua materna do estudante e a sua historicidade (Distrito Federal, 2012).

Demo (1988, p. 05) afirma, em seus escritos sobre Pobreza Política como desafio central, que o enfoque do desenvolvimento humano valoriza naturalmente a educação como o fator mais próximo da gestação de oportunidade, seja no sentido de “fazer” oportunidade, seja no sentido ainda mais próprio de “fazer-se” oportunidade. Ganha realce maior, imediatamente, a questão da cidadania.

Em consonância, José Geraldo de Sousa Júnior (2019)⁴⁵ enfatiza, em entrevista, que uma boa educação básica livra os sujeitos do sistema de espoliação. Estudos de Villas Boas (Villas Boas, Maria Susley Pereira e Oliveira, 2012; Villas Boas, 2010 e 2012)

⁴⁵ Em entrevista sobre o Direito Achado na Rua, em 19 de nov. de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wdwHfTWbmD0&ab_channel=ODireitoAchadonaRua. Acesso em: 05 dez. 22.

abordam a temática do PI, o qual apresenta uma dimensão política que recai sobre o cumprimento do direito de cada estudante à aprendizagem, além de outra pedagógica, voltada para a seleção dos recursos mais apropriados à promoção de suas aprendizagens, possibilitando o avanço contínuo dos estudantes e materializando o direito inalienável de aprender.

As ideias apresentadas por Demo (1988), por Sousa Júnior (2019) e por Villas Boas (Pereira e Oliveira, 2012; Villas Boas, 2010 e 2012) apontam para o engajamento em resolver as necessidades de aprendizagem e alfabetização das crianças, sem negar-lhes o direito à aprendizagem, conferindo – de fato e de direito – oportunidade à assunção aos direitos humanos e a cidadania.

Nesse sentido, é preciso entender a realidade que cerca o espaço escolar, os dispositivos constitucionais e infraconstitucionais e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que traz à baila que todo ser humano tem direito a instrução⁴⁶ como meio para a aquisição de uma formação humana adequada social e economicamente ativa, preocupando-se com a equidade educacional, com o pleno desenvolvimento integral do educando e com a sua emancipação para equalizar as desigualdades sociais de forma basilar.

⁴⁶ Em 1948, quando a DUDH foi redigida, havia um contexto histórico, incluindo questões linguísticas e semânticas em sua redação, em que cabia a ambivalência para o termo instrução. Instrução igual educação. Hoje, no contexto em tela, instrução é repetição! Todavia, semanticamente, o artigo da DUDH, permanece atual.

3 DESVENDANDO O FRACASSO ESCOLAR: CONTEXTOS E COMPLEXIDADES

“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”.

Bertold Brecht, A vida de Galileu, 1938.

3.1 A polissemia da prática

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) é um estuário onde transitam direitos alcançados e ampliados por conquistas sociais fundamentais que possibilitam ao indivíduo o exercício da democracia e sua liberdade. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* define liberdade, como

uma conquista e não uma dádiva; ela exige uma pesquisa permanente. Pesquisa permanente que só existe no ato responsável daquele que a realiza. Ninguém possui a liberdade, como condição para ser livre; ao contrário, se luta pela liberdade porque não se a possui. A liberdade não é um ponto ideal, fora dos homens, em frente do qual eles se alienam. Não é uma ideia que se faz mito. É uma condição indispensável ao movimento de pesquisa no qual os homens estão inseridos porque são seres inconclusos (Freire, 1987, p.19).

A Constituição Federal da República Brasileira (BRASIL, 1988) baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e, partir dela, traz a garantia à educação, acesso e permanência na escola a todos os cidadãos, sem nenhuma distinção, em seus artigos 5º e 205º. Porém, esse dueto, entre o que é o acesso e a permanência, não parece afinado. Não há como improvisar e fazer emergir uma linda música nesse sentido, mas há de se perceber que na dicotomia emergem novas possibilidades. Treinando, ensaiando o descompasso ora iminente, há a possibilidade de surgir um belo compasso.

Paulo Freire, em sua trajetória, entrelaçou educação com superação. Trouxe a educação como instrumento de luta, de superação contra as injustiças, opressões e exclusões sociais. Nessas concepções, ele aponta a educação como um direito humano importante para que o sujeito se emancipe, ocupando seu lugar na sociedade por direito, e que seja capaz de pensar por si próprio, de se construir e reconstruir sozinho ou com seus pares. A educação, para Freire, pode transformar o estudante em ser humano dotado de direitos e desejos.

Em vista disso, Vitor Henrique Paro (2000) delinea que a educação é

entendida, assim, como atualização histórico-cultural do homem, porque ela é apropriação da cultura (produção histórica) que o indivíduo se faz homem (no sentido histórico, não meramente biológico), diferenciando-se da natureza (que é o nível no qual ele se encontra no momento do nascimento) e transcendendo-a (Paro, 2000, p. 35).

Paro apresenta, dessa forma, que de modo adequado, a sua atualização sócio-histórica e cultural precisa ser averiguada permanentemente e verificar se o seu processo está de acordo com os objetivos que pretende atingir. Se não estiver, retoma-se, percebe-se o que necessita de ajustes e recomeça-se; isso caracteriza-se como humanização do processo (Paro, 2001, p. 34), não permitindo dessa maneira, o fracasso escolar.

Mesclando o pensamento de Freire ao de Paro, apresento Maria Helena Patto (2000) e o que revelou em suas pesquisas acerca do fracasso escolar (relacionadas aos efeitos das desigualdades sociais) (Patto, 2000, p.414). A autora, ao investigar a conexão entre a questão da desigualdade e as dificuldades relacionadas à permanência escolar, interpretou que um dos mitos que permeia as explicações dos professores sobre esse fenômeno é o de que a criança carente não aprende (Patto, 1999).

Vivências encaradas na educação, junto aos professores, por meio de um discurso estabelecido, fizeram perceber que o fracasso escolar de crianças pobres e desassistidas é algo natural, inclusive esperado. Atribuir esse fracasso à pobreza é nocivo. “A pobreza familiar dificulta a aprendizagem, mas não impede a aprendizagem, até porque este é o desafio propriamente dito da escola pública: assumir o aluno mais marginalizado e oferecer-lhe uma oportunidade única de aprender bem” (Demo, 2022, p. 01). Por essas vivências, verifica-se que é como se houvesse uma convenção de que, por meio de ameaças de reprovação, por exemplo, os estudantes aprenderiam os conteúdos que anteriormente não conseguiram e, assim, poderiam ser certificados.

Nesse sentido, atribui-se também à reprovação importante instrumento disciplinar para obediência de regras impostas e, diante disso, decide-se entre aprovação ou reprovação. Sendo a aprovação dos obedientes um prêmio, um mérito e, para os estudantes transgressores, desinteressados, resta apenas a reprovação como forma de punição. Acreditava-se que isso serviria de incentivo para que o estudante se dedicasse mais.

Em sua liturgia, a autora (Patto, 1999) também apresenta que justificar a não aprendizagem devido a pobreza confere à família responsabilidade e culpa pelo fracasso

escolar de seus filhos. Todavia, na maioria das vezes, fatores determinantes que o geram são condições e situações de exclusão vivenciadas pelo estudante, sendo a escola a principal responsável por bani-las do processo de escolarização.

Estudos e pesquisas realizadas⁴⁷ demonstram que, somente em 2019,

2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Brasil, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. O perfil desses estudantes é facilmente identificável: formado muitas vezes por crianças e adolescentes negros(as)⁴⁸ e indígenas ou com deficiências, concentrados(as) nas regiões Norte e Nordeste. Essa situação de desigualdades socioeducacionais agravou-se durante a pandemia da COVID-19⁴⁹, pois foram esses estudantes que enfrentaram as maiores dificuldades para seguir os estudos (UNICEF, 2021, p. 01).

Confere-se, dessa maneira, que o fracasso do estudante tem diversos caminhos, mas que pode estar atrelado ao fato de as escolas ignorarem os índices das avaliações internas e externas (dados estatísticos) e não se voltarem à resolução dos problemas encontrados, preferindo escondê-los ou mascará-los – fraudando o sistema.

Villas Boas (2002) converge afirmando que

é comum ocorrer a mitificação dos processos matemáticos de tratamento dos dados como se eles fossem capazes de dizer por si mesmos. [...] Os números falam a sua linguagem. A tradução dessa linguagem está à mercê dos diferentes referenciais de avaliação que a comunidade possa ter. É preciso estar atento para essas traduções e consciente de que a desconfiança e o questionamento fazem parte do espírito científico crítico. Debater é preciso (Villas Boas *et al*, 2002, p. 35).

Cumpramos reconhecer que os percursos avaliativos necessitam ser os mais honestos possíveis e que os estudantes com pouca tecnologia podem se sobressair melhor do que se estivessem dentro da “cela”⁵⁰ de aula, pois o mercado digital disponibiliza aplicativos

⁴⁷ Estudo realizado pela equipe de pesquisa do CENPEC em parceria com a UNICEF e o Instituto Claro (jan. 2021). Dados publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar (trajetoriaescolar.org.br) da UNICEF e parceiros.

⁴⁸ A denominação “negros”, categoria política, identitária e sociológica, utilizada aqui, inclui as nomenclaturas “pretos” e “pardos” adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e utilizadas, por este instituto, agrupadas na apresentação de estatísticas de cor/raça como, por exemplo, no informativo “Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 26 jan. 23.

⁴⁹ A causa da pandemia é uma doença respiratória denominada COVID-19 (do inglês *Coronavirus Disease* 2019). A doença é causada pela infecção com o coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 10 fev. 24.

⁵⁰ “cela” de aula, em referência a grades curriculares fechadas, alunos cativos e ensino instrucionista, o qual não dá liberdade para professor e aluno. “Faltam na escola atividades de aprendizagem (ler, estudar, elaborar, pesquisar...), sufocada por um sistema de ensino que se atém a apenas a dar aula (Demo, Crônica 60, 2022).

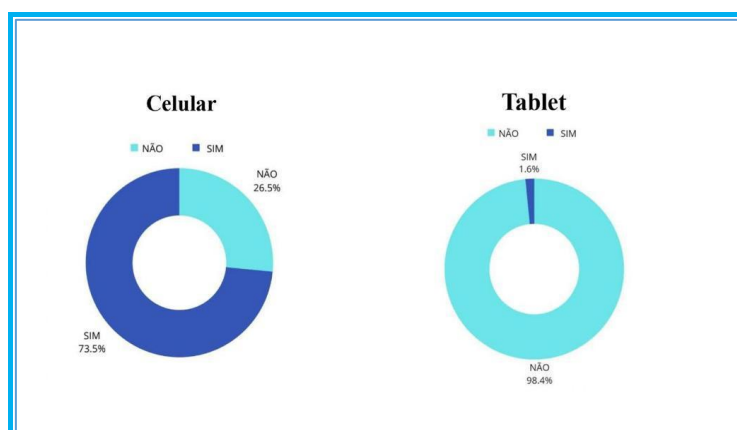
muito interessantes para aprendizagem, e com muita rapidez tiram a centralidade do professor como “possível e único” detentor do conhecimento e fomentador de instrucionismo, porém, não de aprendizagem. “No entanto, se temos do professor a imagem de quem cuida da aprendizagem do aluno, currículo passa a ser referência importante, mas intrinsecamente flexível, adaptável, voltada para um repertório restrito de oportunidades de aprender” (Demo, 2008, p. 01).

Demo (2006) preconiza que

a noção de professor está mudando drasticamente, forçada por duas vertentes imbatíveis: de uma lado, a contribuição da biologia para a aprendizagem leva o professor a assumir a postura de cuidar que o aluno aprenda de modo reconstrutivo, autopoietico, hermenêutico, do que decorre a necessidade de superação de didáticas reprodutivas com base em aula e prova; de outro, produção e uso de tecnologias em educação pressionam para a adoção da presença virtual como preponderante (não exclusiva), o que o torna ociosa a função de repassar informações, ainda que isto seja, a rigor, impraticável no ser vivo (Demo, 2006, p.71).

Concorda-se com o autor sobre a presença do uso das tecnologias na aprendizagem e isso pode tirar a centralidade do professor quando é perceptível que estudantes que residem na Cidade Estrutural possuem bom acesso à tecnologia. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2021 (PDAD)⁵¹, no questionário sobre acesso à comunicação, 73,5% dos entrevistados declararam possuir ao menos um celular para uso pessoal, enquanto 1,6% declararam possuir ao menos um tablet.

Gráfico 1 – Acesso a comunicação na Cidade Estrutural



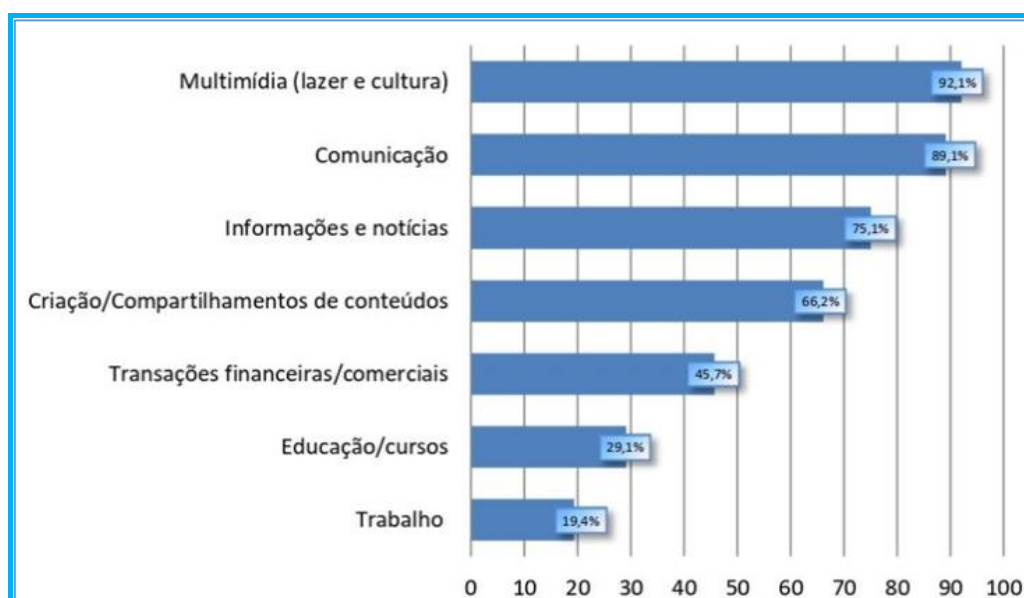
Fonte: Compilação da autora (2023).

⁵¹ A Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) realiza a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD – a cada dois anos, em conformidade com o decreto nº 39.403, de 26 de outubro de 2018. Sendo uma das principais pesquisas da CODEPLAN e, fundamental para o planejamento e o acompanhamento de políticas públicas do Governo do Distrito Federal (GDF), pois é a única a fornecer informações representativas para cada uma das 33 Regiões Administrativas da capital federal.

Seguindo, quando perguntados se acessaram à internet nos últimos três meses, 77,5% dos entrevistados responderam afirmativamente, sendo que 94,5% destes acessaram todos os dias (CODEPLAN/DIEPS/GERESP/PDAD 2021).

Auditando o PDAD 2021 (Gráfico nº 02), evidencia-se ainda mais que na região, em que pese ser periférica e ter distribuição de renda desigual, de acordo com o coeficiente de Gini⁵², o acesso à internet tem motivação expressiva concernente ao item Educação/Cursos, atingindo o índice de 29,1%. Chama atenção os relacionados às Informações e Notícias, 75,1%, e Multimídia (lazer e cultura), 92,1%.

Gráfico 2 – Motivo do acesso à internet na Cidade Estrutural



Fonte: Compilação da autora (2023).

Além do item Educação/Cursos, percebe-se que, Informações e Notícias e Multimídia (lazer e cultura), podem ser veículos para aprendizagem. Esse, talvez, seja exatamente um dos papéis docentes em tempos atuais (mas já era desde sempre): não é sobre depositar conteúdos em mentes estudantis, como na educação bancária teorizada e questionada por Freire, mas ensinar como esses conteúdos e saberes podem ser garimpados pelo mundo afora. Uma escola instrucionista não cabe para nossa educação básica – talvez para outros tempos e espaços, quem sabe – mas não para nossa escola básica.

⁵² O coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade que varia entre 0 e 1, em que o valor nulo indica igualdade total e o valor unitário indica desigualdade total.

Desse pensamento, levando em conta as contribuições de Demo versando sobre a massividade de aulas instrucionistas, e com os dados apresentados (PDAD, 2021), é possível compreender a construção de uma vivência em um ambiente desestimulante, em que entope-se o estudante de conteúdo sem sentido, que não é prático à visão discente.

Nisso, e ainda permanecendo nas reflexões de Demo, são apresentados cinco sentidos que inspiram, construindo aquilo que se chama “comunidade de aprendizagem”. Sua implantação beneficia a escola nos seguintes pontos:

Primeiro, porque orienta a escola para a aprendizagem e não para o ensino.

Segundo, porque “pega a escola pelo próprio pé: se é casa da aprendizagem, teria ela também que aprender, para não se perder em absurda contradição performativa.

Terceiro, porque toma a escola inteira como comunidade, não só os professores, lugar e agentes de aprendizagem, acrescentando ainda a ideia de isto se faz profissionalmente.

Quarto, porque coloca a escola toda a serviço da aprendizagem dos alunos, tomando o aluno a sério.

Quinto, porque abre espaço para discutir o que seria, afinal, aprendizagem em sentido mais reconstutivo político, seja pela via do conhecimento, seja pela via do conhecimento da psicologia cognitiva, seja por fundamentos da biologia (Demo, 2006, p.63).

A essência da implantação de comunidades de aprendizagem traz responsabilidades para a escola e para o professor: ambos precisam estar em constante formação para promoverem bem a aprendizagem do estudante. Tanto escola quanto professor precisam de mudança. Professor, mudado e valorizado, muda a escola e quem sai ganhando é o estudante, que aprende e não reprova.

Refletir sobre o papel do professor perpassa por reconhecer que o professor precisa ser cuidado e também aprender, pois o que não aprende bem ou tem dificuldades para isso dificilmente conseguirá fazer com que o estudante aprenda. O docente pertence, desde à sua formação e antes dela e depois dela, a um sistema repetitivo, monótono e ostensivamente desvalorizado.

Sobre dignidade docente:

Meu argumento central está lavrado sobre a dignidade do professor. Entendo por dignidade o sentido de autoestima e valorização com base em mérito acadêmico e social que todo professor necessitaria ter. Deve ser figura respeitável, em termos acadêmicos, socioeconômicos e éticos” (Demo, 2006, p. 69).

O autor, ainda, aposta que para o professor ser, de fato, considerado bom, necessita reavaliar a prática instrucionista e deixar de acreditar que sua função é transmitir e

socializar conhecimentos. “Seu papel não é “transmitir” conhecimento, mas cuidar para que o aluno aprenda” (Demo, 2004, 2004a *apud* Demo, 2006); necessita de formações continuadas instigantes, estimulantes, dinâmicas e autopoieticas⁵³, construindo e reconstruindo o conhecimento e valorização profissional. Além de que, se continuarem a acreditar que são profissionais do ensino, nunca serão profissionais da aprendizagem. “O pedestal do professor não é a aula, é seu compromisso com a aprendizagem do aluno, o qual precede sempre o compromisso com sua aprendizagem permanente” (Demo, 2006, p. 11).

Ao longo dos anos, a escola pública vem sendo maltratada com diversos projetos inconclusivos carreados por movimentos políticos diversos, que não se encontram e se comprometem com a formação do estudante e nem do professor como cidadão e ser histórico, de natureza própria, que vive em contextos distintos e que tem vontades, desejos, projetos e ritmos de aprendizagem próprios. Sobretudo, quando a escola se torna palco de politicagem, tanto da direita quanto da esquerda, que veem esse espaço como disputa para produção de mão-de-obra barata e cercado eleitoral.

Sobre a escola ser prioridade, Demo (2006) manifesta que

como regra histórica, educação é declamada como prioridade, mas trata-se de prioridade vazia, já que os sistemas são inoperantes e corruptos muitas vezes, à mercê de elite que busca em educação os ganhos de produtividade. Entre o discurso e a prática, a distância não é só fantástica, mas parece aumentar (Demo, 2006, p. 48).

Dessa maneira, a escola, ao propor olhares profundos sobre todo o processo educativo tratando-o como prioridade, permite reflexões e consciência pedagógica, pois uma boa educação pode se transformar em forte instrumento de mudanças. Para isso, deve proporcionar democraticamente e dialogicamente a redução das desigualdades sociais e a marginalização de classes, não atribuindo o fracasso deliberadamente ao estudante, mas valorizando sua cultura e trazendo para si a responsabilidade da mudança, do estímulo e das formas de acessar e promover a aprendizagem. Paro (2001) estabelece que

na produção histórica de sua existência, os homens produzem conhecimentos, instrumentos, técnicas, valores, crenças, comportamentos, tudo enfim que se

⁵³ A etimologia da palavra *autopoiesis* vem do grego: “*auto*” (para si mesmo) e “*poiesis*” (criação). A teoria da autopoiese, também conhecida como Biologia do conhecer, foi desenvolvida pelos neurobiólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela. “Os seres vivos são sistemas autopoieticos moleculares, ou seja, sistemas moleculares que produzimos para nós mesmos, e a realização dessa produção de si mesmo como sistemas moleculares constitui o viver” (Maturana, 2019). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47464093>. Acesso em: 06 jan. 23.

configura na cultura humana. A apropriação dessa cultura pelos indivíduos é que constitui a educação, a qual é entendida como atualização histórico-cultural. Porque é pela apropriação da cultura que o indivíduo se faz homem no sentido histórico, não meramente biológico (Paro, 2001, p. 35).

Paro (2007) defende que aprender é resultado de um ato de vontade que só o sujeito pode ter e é tarefa do professor estimular o estudante a querer aprender. Não cabe somente ao estudante a aprendizagem, mas também ao professor a preocupação com quais formas irá fomentar o estudante a ter disposição em aprender e a continuar querendo aprender, não permitindo que ele experimente a reprovação, abandono ou evasão.

A probabilidade de um estudante repetente reprovar, abandonar ou evadir a escola é maior do que aquele de que não viveu essa experiência. O tal “fracasso” acontece porque esse discente pode não ter sido: 1) alvo de ações produtivas e eficazes; 2) de uma OTP democrática, que leva em conta a realidade do próprio estudante; e 3) dialógica, que deveria dialogar em profundidade com o que o discente traz, a fim de surtir um efeito emancipatório e não apenas registros e engavetamentos de índices do fracasso alcançado.

De acordo com o pronunciamento da UNICEF (2021), sustenta-se que a cultura do fracasso escolar contraria o direito à educação consubstanciado em universal e inarredável, materializado pelo “direito a conhecer e a aprender as trajetórias escolares bem-sucedidas que construam desejos e aspirações para meninas e meninos” (UNICEF, 2021, p. 09). Trajetórias onde o “plano de aprendizagem⁵⁴ tenha intencionalidade, que haja escuta ativa, motivação, engajamento e participação dos estudantes gerando atitudes colaborativas, além da presença da acessibilidade e inclusão, valendo-se de diferentes formatos, meios, linguagens e equipamentos. “Na escola todos somos responsáveis pelo que lá fazemos e não podemos permitir que alunos sejam excluídos por pedagogias iníquas ou relapsas” (Demo, Ensaio 931, 2023).

Ainda, conforme UNICEF (2021),

o direito à educação deve se desdobrar na conquista de outros direitos e, também, nas oportunidades de vivenciar a cultura democrática, as ações contra o racismo, o sexismo, o classismo, o capacitismo, a LGBTfobia e demais discriminações. Desse modo, a cultura do fracasso escolar se constitui numa ameaça severa para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes em sua vida cotidiana, tanto no presente como na construção de seus futuros (UNICEF, 2021, p.10).

⁵⁴ A expressão, em muitas escolas, pode ser utilizada como Plano de Aula. Porém, no contexto, relaciona-se em apenas lecionar, dar aulas o que não contempla o aprender. Saber o que o estudante precisa aprender é um grande passo para a aprendizagem. Aulas prontas não contemplam a diversidade.

No testemunho de Patto (2015), é factível que há atravessamento de motivações que sucedem ao fracasso escolar e que o enfrentamento a essa cultura é responsabilidade de todas as instâncias dos sistemas educacionais, bem como do sistema de garantias da criança e do adolescente.

Mas, é certo também, de acordo com Demo (2006), que vivências que nasceram com o advento dos direitos da criança e do adolescente construíram fórmulas nas quais os espaços de liberdade dos estudantes aumentaram, que tornaram-se entediados, já que o excesso da liberdade lhes é inerente por natureza. Essas questões muitas vezes ultrapassam os limites do respeito, acarretando em formas de desrespeito ao professor que dispensa muito tempo “tentando melhorar a disciplina” do estudante, o que acarreta em prejuízos à aprendizagem e tem, como consequência, a não aprendizagem e a reprovação.

Posto isso, nota-se que o fracasso escolar possui um enraizamento em questões sociais, econômicas e educacionais; porém, a escola, como equipamento social, é o espaço desejável, mas não único, para promover e reafirmar o direito humano inalienável da aprendizagem, produzindo e articulando com todos os atores da comunidade escolar formas, tempos e espaços para que o estudante, objeto do trabalho do ensino, possa progredir e exercitar o seu direito à cidadania.

Discutir o fracasso escolar não é simplesmente partir para a burocracia, mas investir em debates validando que reprovação é ir contra a educação, contra a sociedade; pensar sobre o fracasso escolar é um ato de fortalecimento para identificar a reprovação como desafio a ser enfrentado pela e na coletividade com o objetivo de promover equidade educacional; é, ainda, refletir o papel do professor diante da escola como espaço de múltiplas relações e sobre sua prática pedagógica.

3.2 Re(visitando) a ética do fracasso escolar

Considerar que a reprovação escolar é um assunto complexo e discutível não é uma questão de pouca importância, mas que merece atenção e debates porque há os que defendem que a reprovação seja necessária para que o estudante atinja um nível extraordinário de retenção de conhecimento e decoreba, mas não de aprendizagem. Na verdade, aprendizagem requer desenvolvimento emocional, psicológico e cognitivo, além de tutela; isso é trabalhoso e precisa de engajamento.

Paro (2001) discorre que a educação acontece por meio de ações pedagógicas, com atividades adequadas, constituídas de um trabalho humano passível de avaliação

como todo o trabalho humano. Avaliar significa, antes de tudo, voltar atrás, ressignificar o que foi ensinado porque a aprendizagem depende também dessa consciência crítica do professor e não de seu exercício de poder.

Villas Boas (2005) demonstra que

outro aspecto que depõe contra o rigor ético na avaliação diz respeito a avaliar apenas o aluno, que é avaliado somente pelo professor. Se a avaliação existe para apoiar as aprendizagens e está é conquistada pelo próprio aluno, nada mais natural que ele, juntamente com o professor, avalie seu progresso e participe da tomada de decisão quanto aos novos rumos das atividades (Villas Boas, 2005, 91).

Para Demo (2023), a avaliação no contexto de poder é uma arma docente que serve para controlar, calar os dissidentes, manter a ordem e afirmar autoridade a fim de nem serem questionados:

Não há como avaliar humanos objetivamente, sendo a contestação um contrapeso importante, embora com devida argumentação. Em geral, vemos um aluno que contesta a nota como impertinente; pode ser, mas pode ser reação natural e formativa, no sentido de querer entender a posição docente. Avaliação que subordina o aluno não é pedagógica; é disciplinadora (Demo, 2023, p. 02).

Em consonância com a avaliação contínua e formativa, a LDB (Lei 9394/96) estabelece em seu artigo 32, parágrafo 2º, que os estabelecimentos podem utilizar o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem. Esse procedimento permite o avanço do estudante sem interrupções em sua vida escolar e propõe, além disso, avaliação constante. Interrupções não contribuem para o aprendizado.

Ao aludido, Demo (2022) afirma que

a LDB fala de progressão continuada: o estudante tem o direito de avançar nas etapas, seguindo suas condições também sociais e pessoais. Se um estudante aprende o que pode, não há que reprovar, porque responde por sua vida, não pela competição com os outros. Sobretudo crianças com dificuldades de aprendizagem, seja qual for a razão, não podem ser simplesmente ranqueadas, porque não se respeita a diversidade (Demo, 2022, p. 01).

Diante disso, tem-se que a escola é lugar de aprendizagem, não de reprovação ou competição. Esse é o compromisso dela, então não pode reprovar o estudante porque ele aprendeu conforme suas potencialidades e condições. Porém, aprovar sem aprendizagem pode-se considerar uma fraude ao aluno e ao sistema, que, se bem observado, é, também,

uma forma de fracasso. Sem colocar “culpa” no professor, no diretor, cumpre reconhecer que existe responsabilidade docente e os professores deveriam saber diagnosticar que, não havendo aprendizagem mínima na escola, ela é uma fraude. Não faz sentido continuar dando a mesma aula, ano após ano, como se nada de errado houvesse e como se nada diferente tivesse ocorrido mundo afora (Demo, Ensaio 620, 2021).

Ainda, conforme denúncia de Demo (2022),

ludibria-se o estudante aprovado sem aprender, que, em algum momento, se flagra enganado pela escola, porque, não aprendendo de modo minimamente adequado, vai escalando as etapas falsamente. É outra maneira de reprovar, embora muito perversa, pois transforma o fracasso escolar em cotidiano da escola (Demo, 2022, p. 01).

E, seguindo a sina da enganação, nos anos seguintes, é flagrante a não-aprendizagem ou desaprendizagem. Utilizando o apontado por Demo (2022), a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁵⁵ (IDEB) nacional para os Anos Iniciais é maior em relação aos Finais e ao Ensino Médio. De fato, a média de 5,8 (2021) é um desempenho insuficiente para os Anos Iniciais, mas o pior é o “porvir”; nos Anos Finais e Ensino Médio, esses índices caem fortemente, ou seja, eles desaprendem. O autor salienta que o sentido do Ensaio “é apenas operacional: mostra o desempenho nos Anos Iniciais ranqueado, para fins comparativos, sem forçar a barra, por ser uma avaliação externa, de cima, de longe, nunca substituindo a avaliação feita pelo professor” (Demo, Ensaio 859, 2021).

Uma das questões mais prejudiciais à promoção da aprendizagem é o uso desordenado da avaliação classificatória em detrimento da formativa. Para Vasconcellos (1998), a lógica classificatória precisa ser desmontada por se apresentar como um instrumento de injustiças do ponto de vista ético-político, e ineficaz do ponto de vista pedagógico, porque não elimina ou supera as causas das dificuldades na aprendizagem e ainda provém, por exemplo, problemas psicológicos de autoestima e econômicos, gerando um gasto maior com estudantes reprovados porque, quanto mais reprovações, mais investimentos o estado terá de dispor.

⁵⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em 29 ago. 23.

Entretanto, não cabe atribuir todas as mazelas do estudante às questões da lógica classificatória, mas é certo que ela contribui muito para isso. “A avaliação classificatória produz dados que se apresenta com as características de quem os produziu, por isso tem a cara do professor: se souber fazer bem e usar, pode ser útil como indicação para como agir” (Demo, 2023, p. 03).

Demo (2023) inicia seu ensaio “Avaliação (não) classificatória – Avaliar para cuidar”, com a seguinte afirmação: “Bom seria se houvesse uma avaliação que não classifica”. Bem interessante se isso não ocorresse, porém a avaliação classificatória é um dos assuntos mais controversos e indigestos do ambiente educacional e não pode ficar alheio às discussões, uma vez que, em que pese o sistema educacional tratar a avaliação formativa como a ideal e mais performática, a classificatória acontece incisivamente como exercício de poder. Complementando, Vasconcellos (1998, p. 43) afirma que “há ainda, com frequência, uma exacerbação - autoritarismo -, onde o aluno fica na mão do professor, que decide o seu destino conforme o humor”.

Para essa avaliação, Demo atribui como um exercício de poder do avaliador, que também deveria ser avaliado, porque “poder é dialético, ou seja, tem dois lados, mesmo que um lado esteja por baixo” (Demo, 2023, p. 02). O autor lança luz sobre a avaliação classificatória quando sinaliza que

de fato, avaliar é atividade tão controversa que os avaliadores são os mais propensos a não serem avaliados, embora sua autoridade para avaliar só possa vir de serem e se manterem avaliados. Nada, porém, é mais importante que avaliar o avaliador, dar nota a quem dá nota, questionar a quem questiona, criticar o crítico (Demo, 2023, p. 01).

De pronto, as reflexões sobre a avaliação classificatória não são um bastião de verdades absolutas, mas a percepção de que a sua extinção não está nem perto de acontecer, ela é só mais um estilo de avaliação que precisa ter propósito e ética. Conforme Demo (2023):

Podemos avaliar para excluir, humilhar, condenar, bem como para cuidar. Como viver na realidade é nela também intervir, para intervir com algum conhecimento de causa é preciso diagnosticar, mesmo sendo todo diagnóstico preliminar, aproximativo, também quando se diz científico. Intervir na realidade acarreta pretensões de controle, comando, intencionalidade, políticas essencialmente (Demo, 2023, p. 01).

Seria um dissenso cercear o direito à aprendizagem, o direito ao cuidado e reprovar o estudante, uma vez que, por conseguinte, “os alunos têm desempenho

naturalmente diverso, mesmo quando se dedicam de corpo e alma à causa da aprendizagem, porque todos são também instâncias individualizadas, sem falar em deficiências possíveis, sobretudo intelectuais” (Demo, 2022, p. 01). E, por terem desempenho diverso, sofrem com situações que nem sempre podem ser mensuradas, mas que podem desencadear no estudante episódios que promovam a baixa autoestima e a desmotivação, causando o abandono, produzindo prejuízos e diminuindo as oportunidades de terem um futuro mais promissor.

Paro (2001) é enérgico ao falar sobre o que a reprovação pode causar:

Possivelmente a reprovação chega a incomodar-nos tanto porque nossas sensibilidades humanas foram reeducadas nas lutas por nossos direitos, nas lutas contra tantas formas de exclusão como as relativas aos negros, aos trabalhadores. Como não sermos, também, sensíveis para com as perversas formas de seleção e exclusão que acontecem na escola e em nossa própria prática docente? (Paro, 2001, p. 07).

Nessa constância, considerar o fracasso escolar como responsabilidade do estudante é uma forma simplista de a escola eximir-se da responsabilidade de permitir que os estudantes realmente aprendam de maneira adequada, formativa, justa e solidária. Podendo, ambos, valerem-se de avaliação constante e não apenas no final do processo, onde, de tal sorte, desperdiça-se tempo e recursos, e não se percebe que os resultados desejados não foram alcançados porque, sem acompanhamento contínuo e bem sucedido, não se pode corrigir o rumo das ações. “Questionar o professor tem como razão de ser reinventar sua relevância ostensiva na qualificação da escola pública, porque só mudamos o que bem diagnosticamos” (Demo, Ensaio 620, 2021).

Isso posto, Celso dos Santos Vasconcellos (1998) colabora dizendo que

percebemos que a avaliação está tendo a função muito mais política (no sentido de controle ao acesso aos bens culturais e sociais) e ideológica (no sentido de levar o sujeito fracassado a convencer-se que a culpa é dele), do que pedagógico: avalia-se tanto, reprova-se tanto, de tal forma que se a avaliação tivesse de fato uma função pedagógica, o ensino no país não teria a baixa qualidade que tem (Vasconcellos, 1998, p. 45).

Fundamentando, Villas Boas (2002) primeiro aponta a visibilidade e, segundo, a responsabilidade social, como princípios que justificam investimentos em políticas e programas de avaliações estruturadas.

A visibilidade refere-se a um princípio ético que reconhece a educação como um direito e a escola como um bem público. A responsabilidade identifica as

parcelas da contribuição dos diferentes segmentos envolvidos na obtenção desses resultados, induzindo ao comprometimento com implantação das ações corretivas necessárias (Villas Boas *et al*, 2002, p. 35).

Para a sociedade, de maneira geral, há indícios de regularidade em múltiplas reprovações escolares. O que demonstra um acobertamento das mazelas educacionais, uma vez que a cultura do fracasso escolar normaliza esse fenômeno quando se trata de estudantes em situações de vulnerabilidade social. Infelizmente, incorpora-se o fracasso escolar desses estudantes a tantas outras violações de direitos que sofrem dentro e fora da escola.

Seria ingenuidade delimitar caminhos únicos para o não fracasso, mas é possível minimizá-lo se houver reflexão sobre a OTP, o qual se constitui como essência para formação dos estudantes e, por consequência, na formação do professor e de suas potencialidades quando se busca romper a linearidade entre as diferentes áreas do conhecimento. “Papel docente é organizar as atividades de aprendizagem que induzam a autoria do estudante, não apenas transmitir conteúdo, cujo resultado é um fracasso escolar escabroso” (Demo, Crônica 60, 2022).

Uma boa escola, ética e responsável, é aquela que recebe, acolhe, investiga, abraça, cuida e provê com intencionalidade a aprendizagem dos estudantes. Nesse cenário, o professor tem centralidade, como verifica-se o diálogo da UNESCO:

Embora seja verdade que o êxito da aprendizagem é consequência de fatores muito diversos e complexos, é aceitável sustentar que uma das explicações do baixo impacto das reformas nos processos de ensino-aprendizagem tenha sua raiz no “fator docente”, entendido como o conjunto de variáveis que definem o desempenho dos mestres, professores e diretores das escolas: condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores (UNESCO, 2004, p. 11 *apud* Demo, 2006, p. 45).

Diante das argumentações apresentadas, pode-se considerar que o fracasso escolar é, também, sem dúvidas, uma questão de ética, porque o estudante busca a garantia do direito à aprendizagem, de habilidades e de valores necessários e importantes para capacitar-se e se tornar cidadão ativo e participativo na sociedade, ao contrário disso, encontra um sistema hostil, segregador e punitivo. “Precisamos de outro, capaz de cuidar da aprendizagem do estudante, direito constitucional” (Demo, Crônica 60, 2022).

Sucedendo, Vasconcellos (1998) conclui que, “antes de mais nada, por uma questão ética: na escola, não temos a produção de um objeto (ex.: liquidificador) que pode ser descartado pelo controle de qualidade da fábrica. Trata-se de um ser humano em

formação!” (Vasconcellos, 1998, p.42). Há, contudo, a necessidade de lembrar que tal sujeito é singular, subjetivo e não um objeto material que pode, a qualquer momento, ser descartado, substituído a seu bel-prazer, desconsiderando sua formação humana; o fracasso escolar apresenta muitas avenidas, as quais devem ser mais exploradas e problematizadas.

Também é justo e necessário o entendimento de que o fracasso do estudante se confunde com o próprio fracasso da escola pública. Paro (2010) notabiliza que “o que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem” (Paro, 2010, p.44). O esforço para remediar as insuficiências dentro das escolas compete com os que poderiam modificar as relações de aprendizagem tanto do estudante como do professor.

4 INTERFACES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Professor, “sois o sal da terra e a luz do mundo”.
 Sem vós tudo seria baço e a terra escura.
 Professor, faze de tua cadeira,
 a cátedra de um mestre.
 Se souberes elevar teu magistério,
 ele te elevará à magnificência.
 Tu és um jovem, sê, com o tempo e competência,
 um excelente mestre.

Cora Coralina, “Ainda Aninha”, 1997.

4.1 Jogos de poder e desafios do saber

A mais importante lei brasileira que se refere à educação, a LDB, art. 62, do Título VI – Dos profissionais da Educação, indica que o espaço-tempo da formação inicial, relativa à formação de docentes para atuação na educação básica, deve apresentar-se em formação de nível superior.

Com o objetivo de preparar futuros professores e garantir o preparo adequado para enfrentar as demandas do ambiente escolar, que está em constante transformação, a formação inicial apresenta diversas nuances: muito estudo sobre desenvolvimento humano, gestão de sala de aula, mas deveria, além disso tudo, ter produção própria para sustentar um ambiente sólido de ensino e pesquisa⁵⁶. “O sentido é procurar valorizar este profissional absolutamente estratégico para o desenvolvimento humano da sociedade, porque é um dos pilares da cidadania popular [...]. Essa valorização não é tapar o sol com a peneira, mas olhar de frente, com calma e profundidade, desconstruindo todas as faces do problema complexo e sensível, tendo em vista refazer o pedestal, não como poleiro para cuspir de cima, mas como lugar estratégico da construção desta cidadania” (Demo, 2006, p. 11-12).

Demo (2020) afirma que

um dos maiores desacertos do sistema de ensino é a insuficiência docente, que tem na origem sua formação péssima na faculdade (produz-se um profissional do ensino reprodutivo, não um profissional da aprendizagem, autor, cientista, pesquisador), ao lado da desvalorização profissional encardida e das condições muito precárias de trabalho (Demo, Ensaio 609, 2020).

O autor vai ainda mais além:

⁵⁶ “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo” (Demo, 2021, p. 02).

Faculdade vai ter importância, desde que se reinvente para os tempos atuais, maneje propostas reconstrutivas autorais de aprendizagem, supere a oferta de pacotes (diplomas) acabados, mude totalmente a participação docente (profissional da aprendizagem) e discente (fomento da autoria, pesquisa, ciência etc.), de modo integral, interdisciplinar. O grande desafio em educação sempre foi qualidade formativa, não quantidades (Demo, Alter 1519, 2021).

Demo (2006), apontou à época a urgência da valorização profissional dos professores. Para isso, postulou situações que merecem ser observadas: 1) docência é na maioria de natureza feminina; 2) baixa remuneração; 3) baixa escolaridade (apenas com Ensino Médio) e ausência de habilitação (licenciatura); 4) excesso de estudantes em sala de aula; 5) precariedade no vínculo profissional; 6) não participação de atividades culturais (sequer compram livros); 7) pouca participação em associações de classe; 8) não se aperfeiçoam, e com isso, não se realizam profissionalmente.

A auditoria mostrou que, uma boa educação tem solução. Para tanto, atravessa-se pela valorização do professor. “Nossa hipótese é que, sem o resgate adequado do professor, não há como imaginar que a escola cumpra com a tarefa de fazer os alunos aprenderem adequadamente. Em resumo, este resgate implica duplo grande desafio: mudança radical no processo de formação e capacitação permanente; valorização radical da profissão, em particular da remuneração” (Demo, 2006, p. 26).

Além dessa primeira formação, considerar e reconhecer as experiências exitosas de outros profissionais no ambiente de trabalho é grande avanço também, porque não há relação de poder, mas de colaboração, de solidariedade, de respeito e reciprocidade, como ocorre na medicina, engenharia, arquitetura. O ambiente escolar é o local perfeito ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofias e objetivos comuns, quebrando mitos e preconceitos, garantindo formação permanente para todos os envolvidos no processo.

Sobre formação docente, Demo (2020) delinea:

Por volta de 85,3% dos professores possuíam escolaridade superior, em 2019, mas há desafios ingentes pela frente no campo da formação docente: a formação inicial é inoperante, instrucionista, até mesmo imbecilizante, porque o candidato não se torna autor, cientista, pesquisador, ou seja, não sabe aprender, mas acha que pode ensinar! Aqui começam as grandes divergências: o status quo assume, auto complacentemente, que dar aula é a função docente primordial – repassar conteúdo curricular, razão pela qual sua formação é rasa, sumária, reprodutiva, de um porta-voz manipulado. Aprender não é isso: implica autoria, reconstrução dos conteúdos curriculares, pesquisa, elaboração,

ou seja, atividades de aprendizagem que estão totalmente ausentes na escola (Demo, Ensaio 609, 2020).

Posto isso, o ambiente escolar precisa ser saudável para garantir a qualidade no processo de aprendizagem e isso é alcançado com o cuidado e valorização do professores proporcionando várias e várias coisas, entre elas, 1) o sentimento de pertencimento; 2) quando disponibiliza-se apoio emocional e psicológico; 3) quando a comunicação entre os agentes educacionais é clara e efetiva não trazendo insegurança; 4) quando as condições de trabalho são dignas; 5) quando experiências exitosas de sala de aula, o acúmulo de vivências dos mais experientes e os estudos de casos reais demasiadamente ricos são valorizados e disseminados, pois a prática pedagógica é práxis, pois nela estão latentes e presentes concepção, ação, transformação da realidade.

Não há como separar a teoria da prática, elas são siamesas, contínuas; são movimentos que emergem de experiências vividas pelos sujeitos, as quais são elementos essenciais para transformar a realidade. Nessa perspectiva, “uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” é fundamental (António Nóvoa, 2009, p. 09).

As Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) destacam que a formação continuada será em regime de colaboração entre governo federal, estados e municípios, e postula as seguintes orientações: formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência desse PNE. Importa destacar que na 16 incide também a valorização do profissional da educação, estabelecendo a obrigatoriedade na criação de políticas para garantir um salário justo e formação continuada (ser discente) em sua área de atuação a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica, considerando as necessidades, demandas, contextualizações dos sistemas de ensino para se concretizar a prática pedagógica (Brasil, 2014).

Destaca-se que as duas Metas, alinhadas, são fundantes na garantia de uma educação acessível, igualitária e de qualidade. Dessa maneira, fomentam a formação dos profissionais de educação com qualidade e capacidade de enfrentar desafios, contribuir para o desenvolvimento do país.

No Brasil, entre 2017 e 2018, com o objetivo de estabelecer as aprendizagens essenciais para todas as crianças e adolescentes da Educação Básica no Brasil, o

documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologado e apresentou propostas de construção de novas práticas escolares de ensino. Dentre elas, 1) os estudantes devem ser orientados por competências e habilidades essenciais ao seu desenvolvimento; 2) a contextualização dos conhecimentos baseados em suas realidades, incorporando novas tecnologias e formas de expressão; 3) protagonismo do estudante, valorizando sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem, bem como 4) releitura do papel do professor, o qual passa a ser mediador e, 5) formação de professores.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2001), evidencia-se preocupação com uma educação que promova o desenvolvimento sustentável e supere as desigualdades sociais, necessitando de um novo perfil de profissional, mas há barreiras para superação dessa situação.

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2001, p. 04).

No bojo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2001), incorporou-se elementos a respeito do papel dos professores no processo educativo, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor, a fim de: 1) fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; 2) aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; 3) atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da Educação Básica, bem como; 4) dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; e 5) promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.

As Diretrizes (Brasil, 2001) apontam que, mudanças indispensáveis à formação docente são necessárias à qualificação docente, mas isso depende também de políticas que fortaleçam as características acadêmicas e profissionais do corpo docente. Ainda em

tela, o 4º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) (UNESCO, 2017), prevê que educação perpassa por assegurá-la de forma acessível, inclusiva, equitativa e de qualidade a todos, a fim de promover a aprendizagem ao longo da vida. Para que isso surja, a dependência atribuída ao professor bem qualificado se faz presente, de modo que a busca por estratégias de reflexão, por um pensar a pesquisa como forma de transformação, consolida o aprimoramento da prática.

A SEEDF também demonstra preocupação com a formação continuada e, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal⁵⁷ (EAPE), oferece formações aos profissionais do magistério e de outras carreiras desta secretaria. Consoante as suas Diretrizes de Formação Continuada (2018), a Secretaria assume o caráter emancipador da educação de forma a promover uma formação continuada que contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional e para a “(re)construção de saberes necessários à atuação profissional e à transformação social, a partir da formação teórica e em direção a um saber crítico e a uma ação ética, pautados nos ideais de autonomia e emancipação” (Distrito Federal, 2018, p. 25-30). E, vai além quando afirma que

a questão central dessa discussão está associada ao fato de que, se por um lado a teoria do professor reflexivo reconhece a reflexão no exercício da prática, ou seja, reconhece que o profissional pode produzir conhecimento na prática, como pesquisador de sua prática, por outro lado demonstra um individualismo e uma prática acrítica da reflexividade (Distrito Federal, 2018, p. 28).

Nessa mesma direção, a EAPE, em sua Revista Com Censo (2021), destaca o papel da pesquisa no contexto da Educação Básica, a qual envolve: 1) ser uma atividade que propicie geração de conhecimento através de certos métodos e 2) de funcionar como direcionamento que propicia condições de promoção e efetivação da aprendizagem. Além disso, situa o que é o Pesquisar:

não apenas se constitui como forma de obtenção de novos saberes e conhecimentos, mas também como um princípio de formação, bastante característico e potente na função de proporcionar aprendizagem e o desenvolvimento humano na sua integralidade.

É uma atividade que estimula e envolve inúmeras predisposições, tais como a admiração frente aos fenômenos da vida e do mundo, a curiosidade, a dúvida, o questionamento, o senso crítico e autocrítico, a atenção aos detalhes do processo cognitivo, a liberdade interpretativa, o senso de organização e de comprometimento com as próprias ideias, entre outros (SEEDF, Com Censo, 2021, nº 03, p. 03).

⁵⁷ <https://www.eape.se.df.gov.br>.

Assim, o discurso relacionado à formação docente é construído, ganha corpo e se apresenta como um dos maiores e mais importantes fatores para o sucesso escolar. Porém, vale aprofundar que as formações de professores oferecidas tanto pela SEEDF, órgão empregador (por vezes de caráter obrigatório cursá-las), como pela iniciativa privada são ostensivas. Coincidente, apresenta-se abaixo, na Tabela 3, dados relativos a cursos ofertados pela EAPE. É latente a necessidade de desenvolver formações baseadas no rigor científico e dentro da profissão, no lugar de atuação. Enquanto forem justapostas por demandas exteriores, continua-se com a mesmice pobre nas formações docentes que não contemplam a demanda de profissionais.

Por meio das informações fornecidas pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE) - (sindoc.eape@se.df.gov.br) via Lei de Acesso à Informação⁵⁸ (LAI), observam-se pontos importantes na análise da oferta de cursos do período do 2º semestre de 2019 ao 1º de 2023.

No ano de 2019 (2º semestre) não se ofereceu cursos especificamente destinados aos professores de alfabetização. Em 2020, a EAPE ofertou um: Aprender sem parar - Língua Portuguesa (Anos Iniciais), 210 vagas. Houve a ocorrência em 2021 também de apenas um curso: Aprender sem parar Alfabetização – Anos Iniciais (Bloco Inicial de Alfabetização), onde ofertou-se 340 vagas.

Em continuidade à pesquisa, em 2022, outros quatro cursos:

- 1) Alfabetização, leitura e escrita – parte I (5030), distribuídas em diversas escolas;
- 2) Brinquedos cantados, trovas, parlendas e trava-línguas: ferramentas lúdicas para a alfabetização (30 vagas);
- 3) Alfabetização, leitura e escrita – parte II (183 vagas); e
- 4) EVAE - brinquedos cantados, trovas, parlendas e trava-línguas: ferramentas lúdicas para a alfabetização (141 vagas).

No 1º semestre de 2023, não se encontrou nenhuma ocorrência de cursos voltados à alfabetização especificamente. Instada a manifestar-se, também por meio da LAI, a Gerência de Modulação de Pessoas (SEEDF) informou, conforme extração dos dados no Sistema i-Educar, os seguintes quantitativos de professores do BIA: 1º Ano: 1.805; 2º

⁵⁸ A Lei nº 12.527/2011 regulamenta o Direito Constitucional de acesso às informações públicas. Essa norma entrou em vigor em 16 de maio de 2012 e criou mecanismos que possibilitam, a qualquer pessoa, física ou jurídica, sem necessidade de apresentar motivo, o recebimento de informações públicas dos órgãos e entidades. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 06 jan. 24.

Ano: 1.440 e; 3º Ano: 1.614, totalizando 4.859 professores⁵⁹ distribuídos nas escolas no ano letivo de 2023.

Tabela 3 - Demanda de professor por vaga em cursos ofertados no ano de 2022⁶⁰

Quantidade de professores	Vagas para cursos (2, 3 e 4)	Demanda de professor por vaga de curso
4.859	354	13,73

Fonte: Compilação da autora (2024).

Em uma avaliação simplista, porém profunda, percebe-se que a SEEDF é carente de cursos intensivos voltados à prática da alfabetização e que o número de vagas ofertadas é exageradamente insuficiente à demanda de profissionais de educação que atuam no BIA. Nessa miríade de evidências, tem-se a problemática da má formação ou de(formação) de professores que pode refletir no ambiente escolar.

Perante o exposto, Demo (2022) afirma que

esse conjunto de formações ofertadas, ou poderiam ser chamar de “deformações continuadas”, dificultam muitas vezes o progresso e entendimento da prática laboral e a organização do trabalho pedagógico, porque não contemplam as realidades educacionais e os processos formativos, que devem pautar-se nos princípios da educação emancipatória com vistas ao êxito na escolarização dos estudantes, conferindo assunção aos direitos humanos e a cidadania. Função principal do professor, na cartilha freireana, é contribuir para a emancipação do educando (Demo, Ensaio 848, 2022).

Assumem vasta importância, nessa conjuntura, as questões relacionadas às condições de trabalho, que podem implicar em relações não cooperativas e democráticas entre os envolvidos porque no ambiente escolar nem sempre tudo é harmonioso. Cabe a gestão democrática e seus associados mediar e fomentar um ambiente construtivo sem autoritarismo. De acordo com o visto, a sugestão é que no ambiente escolar seja concentrado maior parte das formações continuadas.

Nesse sentido, Paro (2010) explica que

⁵⁹ Processo Sistema Eletrônico de Informações (SEI) 00080-00211010/2023-85, Doc. SEI/GDF 122719863.

⁶⁰ Para efeito comparativo, como não se localizou cursos de alfabetização no ano de 2023, até a devolutiva da solicitação via LAI, utilizou-se como referência os oferecidos em 2022, excetuando o 1. Alfabetização, leitura e escrita - parte I, o qual desenvolveu-se no ambiente escolar.

embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrências de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações (Paro, 2010, p. 43).

Na expectativa de uma formação de professores mais prática e intensiva, sinalizou-se um levante; surge, em 2018, o Programa Residência Pedagógica⁶¹ (PRP) como ação do Ministério da Educação (MEC) junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para integrar a Política Nacional de Formação de Professores. Como objetivo, esse programa dispõe-se ao aperfeiçoamento de forma prática, promovendo a imersão do licenciando em uma escola básica (muito se inspira na residência médica e no modelo (*Problem-based Learning* ou Aprendizagem Baseada em Problemas⁶² (PBL), que faz parte do processo de modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual acontece desde 2007).

De acordo com a CAPES⁶³, são objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

- Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciados;
- Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciados para a sua futura atuação profissional;
- Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Edital N° 1/2020).

Considerando a dimensão dos desafios educacionais, urge a construção pedagógica centrada na reflexão conjunta que vislumbre a formação docente continuada e emergente à luz das reais necessidades educativas que sobressaltam o espaço da escola. Esse importante espaço público traz consigo manifestações de abnegação e resiliência por parte dos professores, as quais merecem e precisam ser reestruturadas.

⁶¹ O Programa de Residência Pedagógica será realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da CAPES, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, por intermédio também das secretarias de educação ou órgão equivalente, além das Instituições de Ensino Superior (IES).

⁶² O Ensino Baseado em Problemas, ou *Problem-based Learning* (PBL), é a construção do conhecimento valendo-se da resolução de problemas em grupo. Nesse método, em vez de receber conhecimento de forma passiva em aulas expositivas, os estudantes ganham problemas para resolver, juntando-se a colegas para trabalhar de maneira conjunta nas resoluções. Disponível em: <https://cer.sebrae.com.br/>. Acesso em: 04 jun.23.

⁶³ Edital N° 1/2020 – CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: [www.gov.br > capes](http://www.gov.br/capes). Acesso em: 20 nov.22.

Propostas educacionais integrais buscam formar para a vida e o trabalho, mesmo que os dois termos não se substituam, por óbvio, mas se complementam, também por óbvio. De um lado, temos o problema de formação tão mais posta, que não serve para quase nada, como, por exemplo, quando praticamente ninguém aprende matemática no Ensino Médio (Demo, Alter 1519, 2021).

Demonstrando que há inadequações da escola frente as demandas e aos valores sociais, ao fortalecimento e consolidação dos direitos fundamentais previstos, é relevante que a escola promova experiências estimulantes, ambientes formativos e atitudes saudáveis para que o desenvolvimento de capacidades e competências sejam avolumadas com humanidade, solidariedade coletiva, consciência social e ecológica. Em um ambiente físico saudável, é possível intervir de modo satisfatório na sociedade, utilizando esse espaço com legitimidade, sem burocracia ou clientelismo (Demo, 1995).

Igualmente ao que é dito e previsto nos documentos, concorda-se que se deve jogar luz aos processos formativos, os quais são divididos em ensino, aprendizagem e avaliação, os quais desenvolvem habilidades e competências tanto para o estudante como para o professor, tão necessários para a perspectiva laboral futura.

Deixa-se de lado, porém, que muitos sistemas escolares não preparam para nada, tão faltos são de qualidade mínima formativa. Na perspectiva do trabalho humano, formar para a vida e para o mercado não coloca expectativa disparatada, mas complementar. Para qualquer trabalho humano, a exigência de formação autoral, inovadora, alternativa só vai aumentar (Demo, Alter 1519, 2021).

No ensino, o planejamento, a organização do conteúdo e do trabalho pedagógico necessitam levar em consideração as características e necessidades individuais e grupais para delinear os melhores caminhos para percorrer ao sucesso na aprendizagem, uma vez que esta, bem apresentada, internalizada e pesquisada, constrói novos conhecimentos. Pesquisar “requer uma postura engajada dos sujeitos pesquisadores, abrangendo necessariamente suas visões de mundo e um envolvimento estreito e autoral nos esforços investigativos” (SEEDF, Com Censo, 2021, nº03, p.03). Por conseguinte, a etapa da avaliação materializa-se para a verificação dos resultados dos processos de ensino e da aprendizagem para, então, identificar pontos vulneráveis, corrigi-los e assisti-los como mais uma oportunidade de aprendizagem, tanto ao corpo discente, quanto ao docente e à escola.

Não se pode menosprezar os processos formativos. Eles são essenciais, visto que contribuem também para o desenvolvimento político e humanização do sistema, os quais

cooperam para o exercício da cidadania. Tais processos não podem ficar ineptos, mas precisam contar com a possibilidade de serem reavaliados (Demo, 1995). “Em termos mais explícitos, aprender a aprender indica que o fruto mais apreciável de processos educacionais realmente formativos é fazer do educando sua própria oportunidade” (Demo, Alter 7, 2011).

Tudo isso porque “a escola está em constante transformação, o que implica a criação de um novo ambiente educativo” (Nóvoa, 2022, p. 63). O autor reconhece que os ambientes existentes nas universidades para formação inicial, ou nas escolas, no caso da formação continuada, não são propícios à formação dos professores no século XXI. Logo, é preciso reconstruir esses ambientes, tendo sempre como premissa que o lugar da formação é o lugar da profissão. Consoante ao autor, Demo (2021) enfatiza que

a universidade não desenvolve habilidades requeridas pelo trabalho humano. Isto se deve a modelos totalmente ultrapassados de instrução, fundados em instrução direta, reprodutiva, acentuando a memorização, não a autoria própria. Os graduados deixam a universidade sem condição de protagonizar sua carreira de modo criativo, porque apenas “sabem” reproduzir currículo (Demo, Alter 1519, 2021).

Nesse sentido, observações sobre a prática pedagógica permitem perceber que as exigências de protocolos a serem cumpridos não condizem com a realidade das formações continuadas ofertadas, pois muitas são precárias ou antiquadas, “não concebendo que o ser em formação é multidimensional, com identidade, com história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença” (Distrito Federal, 2014-2016, p. 10).

Freire nos deixou um legado muito importante quando ensinou que alfabetização e conscientização não podem se separar porque a aprendizagem provém do íntimo e da tomada de consciência do educando, e que o professor tutelador em vez de valorizar a “feitura” da não aprendizagem, deve perceber a boniteza que dela emana e provocar motivações, libertações, ampliar horizontes e considerar que todos tem direito à vida digna com igualdade, solidariedade e direito de oportunidades. Diante disso, Demo (2022) projeta que os professores

podem, assim mesmo, tornar a sala de aula mais interessante, se envidarem esforços nesta direção. Muitos, porém, acham que se trata de enfeitar a aula. Aula não garante aprendizagem, porque esta ocorre na mente do estudante, não na aula. Esta é mediação auxiliar. O que mais importaria é manter o ambiente

de autoria motivada dos estudantes, chamados, não para escutar conteúdo, mas para os reconstruir autoralmente (Demo, Alter 1889, 2022).

Ao observar a sociedade, são factíveis as exclusões aportadas em um discurso de que “todos devem ser iguais”, para as quais isso não significa discriminar. Há de se considerar que todos somos iguais perante a lei, mas diferentes em nossas diversidades. Considerar que deve haver respeito, tratamento digno, liberdade, igualdade e solidariedade humana em todos os espaços sociais, inclusive, nas classes escolares populares que vivem à margem, mas também merecem o centro. Para Demo (2021),

a ideia mais palatável e justa é que todos os estudantes na escola possam explorar seu potencial da melhor maneira possível, não em modelitos ensacados iguais para todos, mas com ampla liberdade de protagonismo dos estudantes, em rotas que contêm sempre o tom personalizado das habilidades próprias (Demo, Alter 1519, 2021).

Nesse sentido, servindo de inspiração, lista-se “a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação é um elemento central do próprio processo de formação” (Nóvoa, 2009, p. 05). O autor ainda afirma que

a formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou *projecto*) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas *actuais* de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (Nóvoa, 1992, p. 10).

Nessa caminhada, o professor com consciência e sensibilidade precisa estar atento. Um sonho não pode ser desestimulado a qualquer custo; pelo contrário, deve ser tutelado e incentivado. Ele é quem ajuda o estudante a transformar as informações em conhecimento, pois aprendizagem não é ter a “cabeça cheia”, mas “cabeça boa”; não é saber muito, é compreender bem e se valer daquilo que sabe. Posto isso, Demo (2022), apresenta:

O importante na aula não é a piada que anima a todos, as palhaçadas que mantêm a atenção, mas a aprendizagem. Sem esta, nada ocorre de relevante. Mantemos a expectativa de que haveria alguma carta na manga docente, na aula, que faria o milagre de todos aprenderem. Não há este milagre. Aprender está no aluno que se move para aprender, se esforça, reconstrói os conteúdos,

avança em sua autoria, vai se tornando autor, cientista, pesquisador. A escola está totalmente longe disso. Ainda é um curral de ensino, domesticação, reprodução de conteúdo (Demo, Alter 1889, 2022).

4.2 Posso contar contigo, Professor?

Como característica, a educação carrega brasileira fortes práticas transmissivas, cuja centralidade não é a aprendizagem. Uma escola cujo foco seja a aprendizagem não usufrui de formato cartesiano, “cada coisa em sua caixinha”. Ao contrário, é insurgente no uso de metodologias, atividades e dinamizações diferenciadas, não se mantendo na lógica única de repassar conteúdos prontos e acabados, mas que ensina o estudante a pensar no sentido de que ele goste do que não lhe trazia interesse no princípio.

Nóvoa (2007) apresenta dilemas e desafios para a formação de professores. O primeiro deles é saber se na escola o centro do processo é o estudante ou a aprendizagem. O segundo, é perceber a escola como comunidade ou sociedade e, o terceiro, pensar a escola como serviço ou como instituição. O autor focaliza-se em relação a esse segundo dilema, salientando que a escola deve perceber-se como sociedade e inserir as crianças em contato com outras culturas, não se fechando para a sua e nem desmerecendo a própria comunidade.

O autor frisa que a educação oportuniza que o ser humano seja diferente do que é hoje, mas não somente amanhã: para além do dia seguinte. Ter a disposição para apropriar-se de outros conhecimentos, de outras culturas, de outras etnias, não ficando fixo na sua, oportuniza o aprender.

Na cultura brasileira, a escola como sociedade e a cidadania são marcadas pelo aspecto relacional e é necessário que as crianças se sintam suficientemente semelhantes, compartilhando de ideias umas com as outras, tendo o que conversar, debater, dialogar, argumentar e pensar independentemente de sua cultura, raça, cor ou gênero. É na escola onde se aprende as regras de viver em sociedade, sendo os professores atores fundamentais deste processo, do qual não devem esquecer.

Demo (2021) salienta que

os modelos tradicionais terão de se flexibilizar, mudar, ou mesmo desaparecer, deixando no lugar modos abertos de formação que possam compatibilizar-se com a dinâmica complexa do conhecimento e das habilidades humanas. A escola terá de se rever, não só admitindo formação socioemocional com fundamental para a vida e o mercado, mas também porque formação é sempre

proposta integral, não disciplinar, segmentada, parcial (Demo, Alter 1519, 2021).

Para Nóvoa (2006), na educação brasileira, há o imperativo de que “as crianças da escola necessitam ser amadas” (Nóvoa, 2006, p. 13). De fato, a empatia, o gosto pelo magistério, o apreço às pessoas que trabalham juntas, o gostar das crianças e sentir amor por elas é melhor que o contrário. Contudo, é inconteste que “amor não enche barriga”, assim como nos ensinou Paulo Freire sobre a escola não ser lugar de maternagem, mas lugar de preparação à vida.

A escola ocupa um lugar de destaque, onde se exprime o primeiro projeto político e pedagógico vinculado a ela: todos têm direito a uma aprendizagem escolar. E para que a aprendizagem ocorra de maneira eficiente, vislumbra-se que o grande desafio é o profissional do magistério estar a serviço do estudante de corpo, alma, coração e formação.

Formação adequada, hercúlea, responsável, ética, imbuída de uma profunda intencionalidade política, oferecendo um serviço público aos estudantes não como mercadoria, mas para um ser que precisa se desenvolver na integralidade e de maneira inclusiva para uma vida plena em sociedade. “A escola terá de abandonar o modelo da fábrica fordista de produzir pedaços de formação divididos em etapas, e em anos, para acionar dinâmicas abertas personalizadas que avaliam principalmente a qualidade da autoria, não o domínio de conteúdo (Demo, Alter 1519, 2021).

Reconhecer o direito à educação é uma das maiores premissas frente a preocupação acerca da equidade educacional, do pleno desenvolvimento integral do educando e da sua emancipação. Nesta jornada o educador precisa ser agente sociocultural, com posicionamentos políticos e éticos para alavancar mentalidades diferentes.

Ao longo dos tempos a história nos mostrou, que fazer políticas públicas requer estudos (rigor teórico), investigação, práticas, pesquisa, legitimidade científica e eficiência. Para entender a alfabetização (como prática social e política) é preciso se debruçar e estudar muito. Não basta lançar livretos e cartilhas de caráter pragmático (que não deixam o estudante pensar, meros robôs fazendo e refazendo) acreditando que assim a criança irá aprender (só reproduzirá, mas sem pensar, será mero expectador e reprodutor), pois o ser humano não nasce com um manual de instrução. Saber “manuseá-lo” depende de muito esforço, sabedoria, ciência e conhecimento do comportamento humano, em que depreende-se interação social e respeito.

Entre pesquisas, métodos, técnicas e teorias, o importante é reunir informações que orientem o professor e o deixe livre e autônomo para mobilizar o que melhor prover a prática da alfabetização porque o estudante não pode ser desconstruído, mas a teoria, sim. Manifesta-se que o desenvolvimento, as vivências e o grupo cultural do estudante influenciam na alfabetização, no sucesso ou no fracasso escolar.

Evidenciar grupo cultural é sinalizar que a escola está inserida nele e se constitui em espaço de múltiplas dinâmicas e práticas sociais (incluindo a exclusão dos incluídos). E, diante disso, sonegar conhecimento às crianças é a pior forma de discriminação e exclusão social, sobremaneira quando esse serviço não é oferecido ou oferecido da pior maneira possível às mais pobres, humildes ou desfavorecidas. Freire (2001) em suas palavras expressa que nasce

daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educador nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço no mundo. Explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada (Freire, 2001, p. 12).

Faz parte desse contexto escolar criar problematizações para que a aprendizagem ocorra de maneira equânime, livre e solidária, demonstrando imenso respeito ao conhecimento que os pequenos trazem ao interior da escola. Elas sabem muita coisa, é preciso cuidar, tratar, problematizar esse conhecimento e transformá-lo em aprendizagem. “O cuidar, entretanto, é comum entre os seres vivos e, como dizia Paulo Freire em relação ao cuidado, educar é influenciar de tal modo que o aluno não se deixe influenciar” (Freire, 1997, Demo 2002^a *apud* Demo 2006, p. 79-80). Não considerar a leitura de mundo, os conhecimentos já adquiridos pela criança, é exorcizar um potencial visceral de aprendizagem que esta já possui. E com isso Demo (2006) expõe:

Olhando bem as coisas, cuidar da aprendizagem dos alunos não é obra do governo, mas serviço público da sociedade. Por isso, é incongruente esculhambar a escola pública como se ela fosse coisa do governo. Ela é entidade fundamental na construção da cidadania popular, é patrimônio comum dos mais estratégicos, devendo distinguir acuradamente entre a crítica que sempre se pode fazer aos governos, e a crítica que também se pode fazer à própria escola. O professor, necessariamente tem compromisso com a escola (Demo, 2006, p. 21).

Desde a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, iniciou-se uma disputa desnecessária entre as escolas, tanto particulares como as públicas. Desnecessária porque a educação como política de Estado é universal, portanto,

um bem comum. Observar o IDEB é perceber que as crianças não são bem “cuidadas”, já que um grande número delas não atinge com satisfação a aprendizagem mínima escolar. Limitar em “mínima”, nesse contexto, é referir-se à alfabetização até o final 3º ano do EF. Mínima porque, a partir daí, estando em condições de normalidade, a criança tem a qualificação para avançar na vida.

Controvérsia explícita abarca as legislações em vigor as quais definem que são necessários três anos para que o estudante seja alfabetizado. Demo (2011), citando Esther Pillar Grossi, (2004) e Kathleen Floriano Irizaga (2002), respeitadas pesquisadoras da área, demonstra que

há sinalizações neoliberais flagrantes quando as normativas afirmam que é preciso três anos para alfabetizar um estudante, sendo que todo aluno, por mais pobre que seja, pode alfabetizar-se num ano, desde que tenha um professor e escola à altura. Quem precisa de três anos não é o estudante; ao final, é coisa pobre para o pobre, redondamente neoliberal (Demo, Alter 07, 2011).

Há muitas situações que podem explicar a baixa qualidade da educação brasileira, porém desconsiderar avaliações externas, por exemplo, não resolve nada, mas utilizar os dados atrelados ao otimismo, boa formação, reflexão e OTP do professor e da escola, certamente o estudante mudará sua realidade. Quanto a isso, Demo (2022) anuncia que

é mesmo muito difícil fazer uma oferta de conteúdo que agrade a todos, porque esta média só existe formalmente. A corrida por novidade já indica o vazio escolar; a escola não se baseia em diagnóstico profundo próprio – sempre além dos testes padronizados – que acompanha a aprendizagem de cada aluno, mas em tiradas genéricas e muita crítica autojustificadora. Professores não se organizam para ofertas interdisciplinares baseadas na autoria discente, com cada qual cuidando de seu pedaço, ciosamente (Demo, Alter 1889, 2022).

Para Vasconcellos (2014), pode-se atribuir a baixa qualidade da educação brasileira e a não aprendizagem dos estudantes à avaliação classificatória e excludente, desmonte material e simbólico do sistema de ensino, desmonte objetivo e subjetivo do professor, ao currículo disciplinar e instrucionista e ao desmonte social da educação.

Morin (2015) complementa que

os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo (Morin, 2015, p. 04).

Pertencer a uma sociedade letrada é alcançar visibilidade, é a possibilidade do desenvolvimento sustentável (um trabalho mais decente cuja pobreza é minimizada, em que diminuem-se as assimetrias e injustiças sociais); é ter um melhor desenvolvimento humano (ter mais acesso ao conhecimento); é poder decidir melhor o rumo de um país e exercer plenamente a cidadania (é mais informado e crítico, pois compreende melhor as informações, consegue formar opiniões mais firmes e empoderar-se, ter opinião própria).

Ensinar a leitura e escrita no EF caracteriza-se como um momento de ruptura com o antigo para o novo. Abre-se um mundo de possibilidades extraordinárias, em que ganham sujeitos e Estado porque instauram-se, dessa maneira, novas formas de pensar, sentir, agir, querer e de se relacionar com o conteúdo. Porém, não se pode perecer na ingenuidade e crer que ler e escrever são o ápice da aprendizagem para as crianças desse ciclo; é preciso consolidar também o letramento, a aprendizagem autoral e a linguagem. E é nesse viés que essa pesquisa focaliza: alfabetização e autoria decorrente de PI, o que será apresentado com assertividade e profundidade também, no Capítulo 7.

É propositivo salientar que a linguagem faz parte de um todo construído pelos seres humanos de maneira social e dialética, que se amplia e se consolida entre as funções cognitivas e comunicativas ao se constituir em instrumento cultural, ativando, concebendo conhecimento e se transformando em engrenagem de transformação. Enfatiza-se que se deve deixar as crianças se expressarem livremente, perguntarem, responderem, inferirem, pensarem, argumentarem; enfim, serem pesquisadoras.

Não acreditar no outro, nas suas interações sociais, no seu contexto histórico, no processo concreto de construção dessa aprendizagem, significa reduzir a alfabetização apenas a um o sistema de apropriação de códigos por meio de técnicas de memorização e essa não é a função social da escola. Deve-se considerar que a educação não tem caráter reducionista, apenas como transmissora de saberes prontos e acabados, mas insurgente para um trabalho cuidadoso e responsável e sobre perseguir uma educação para autonomia. Sobre práxis pedagógica, Freire (1997), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, aponta que

ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (Freire, 1997, p. 135).

Posto isso, não há como deixar de explicitar que o pensar em aprendizagem está intimamente relacionado ao exercício da profissão docente, que se interliga também às questões socioemocionais. Logo, “é difícil conceber um processo educativo que não conte com os professores como mediadores relacionais e cognitivos” (Nóvoa, 1995, p. 25). Contíguo, Nóvoa (2009), resume e apresenta propostas essenciais e importantes que precisam ser observadas para a formação de professores com o objetivo de “cuidar” bem do estudante.

Figura 2 – Proposta para formação de professores (Nóvoa, 2009)



Fonte: Compilação da autora (2023).

Em se tratando da **prática**, o professor deve assumir um forte componente de “práxica”, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; da **profissão**: deve passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; em se tratando de **pessoa**: deve-se dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; relacionado à **partilha**: deve-se valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola e, por fim, quanto ao **público**: essa proposta deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (Nóvoa, 2009).

Complementa-se Nóvoa (2009) com percepções de que a cultura socioemocional é importante contributo à educação. Não é a única, mas é singular para a aproximação entre estudantes e professores, uma vez que, estando organizados, responsáveis e menos estressados, sendo mais empáticos, criativos e com iniciativa e, também, tendo uma visão de mundo inovadora, democrática e dialógica, eles contribuem para que a aprendizagem se consolide com mais qualidade em um ambiente acolhedor e positivo.

5 PONTO DE PARTIDA

A certa altura da viagem, Alice para em um cruzamento que se divide em duas longas estradas e na bifurcação entre uma estrada e outra, avista um felino. Ela pergunta então ao gato:
 – “Sr. Gato qual o melhor caminho que devo seguir?” então ele a responde:
 – “Depende muito onde você deseja chegar”.

Alice no País das Maravilhas
 (Charles Lutwidge Dodgson, 1865).

5.1 Ciclos de Aprendizagem

Qual seria a diferença entre sujeitos que aprenderam a ler e escrever e outros que não? Para Teberosky e Liliana Tolchinsky (2001), nenhuma, pois o ato de ler e escrever têm diferenças que vão muito além da alfabetização e estão associadas a aspectos sociais e econômicos: regiões, grupos e pessoas analfabetas coincidem com miséria e marginalização. Porém, ler um simples bilhete não faz do sujeito um ser letrado. Sacralizar a alfabetização sem considerar outros aspectos e findar em uma meta sem objetivo emancipador é continuar na mesmice da seriação.

Uma das formas de rompimento da tensão entre ciclos e seriação é a avaliação como elemento central porque, para o ideário da modalidade, pressupõe-se organização dos tempos, pluralidade de aprendizado, avaliação de caráter mais diagnóstico e prospectivo (apontando os avanços e necessidades do estudante), afrouxando o sequenciamento, rompendo com a linearidade do ensino o qual seleciona, classifica e se mantém atrelado a discursos regimentais, normativas e ao currículo prescrito, colaborando dessa maneira para o fracasso escolar, normalizando a exclusão e a seletividade educacional.

Sendo assim, faz-se necessário atentar para mudanças no modelo educacional que oportunizem melhores condições para que as crianças dominem a leitura e a escrita por meio do ensino que recebem na escola e observar que a aprendizagem tem espectro na democracia. “O traço persistente é a democratização da escola como luta social, como todos os impasses que comporta, por um direito que inexoravelmente se inscreveu na história” (Alvarse, 2014, p. 59).

Afirmar que a conclusão do ensino e a igualdade de desempenho ocorreu com a democratização e a universalização de matrículas no EF no Brasil é, no mínimo, indigesto. Não se considerou as particularidades e autonomia de cada estudante e, com

isso, persistiu-se na seleção social, bem como não fomentou-se a formação e valorização adequada dos professores.

Para Morin (2015),

podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos - são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor (Morin, 2015, p. 08).

Desde a década de 80, diversas iniciativas para o melhoramento do EF foram debatidas, pesquisadas e experimentadas. Dentre esses experimentos, ancorou-se na nova LDB , em seu art. 23, que a Educação Básica

poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (Lei 9394/96).

No contexto, a modalidade de ensino denominada Ciclos de Aprendizagem segue objetivando a superação do regime seriado, em virtude das altas taxas de reprovação, evasão e distorção idade-série. Para além disso, alicerçar uma educação menos seletiva e excludente, típica do neoliberalismo, que utiliza o conhecimento adquirido para a obtenção de lucro ao dominante, a fim de reforçar o sistema de espoliação, deixando o mercado cada vez mais agressivo.

A implantação gradual dos Ciclos na SEEDF, em 2005, intencionou defender⁶⁴ a admissão de uma educação melhor, menos excludente e mais incluída, em uma oportunidade de melhorar a qualidade do ensino e evitar o analfabetismo funcional, pensando na diminuição do quadro de fracasso escolar. Porém, há muito por explorar com os Ciclos, especialmente a efetivação dessa política em sala de aula e sua interpretação à luz das reais perspectivas atribuídas a ela, como a formação continuada dos professores

⁶⁴ “Em educação – em um período de tantas mudanças e incertezas – não devemos ser xiitas e defender um único modelo, proposta, caminho” (Morin, 2015, p. 11).

por exemplo, que faz muita diferença no processo de aprendizagem, tanto do estudante como do professor, bem como considerar os efeitos dessa política que não se atenta a questões de gênero, raça, classe, necessidades especiais, entre outras.

Demonstra-se, por meio do Tabela 4, a implantação gradual do BIA na SEEDF.

Tabela 4 – Implantação do BIA na SEEDF

Ano de Implantação	Cidade
2005	Ceilândia
2006	Taguatinga
2007	Brazlândia, Guará, Samambaia
2008	Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Cruzeiro, Recanto das Emas, Santa Maria, São Sebastião e Sobradinho

Fonte: Distrito Federal (2014, p.12).

Observa-se, então, que sobre a complexa implantação de Ciclos depende-se de tantas e inúmeras coisas, como treinamentos, reuniões, formações continuadas intensivas e consistentes, abertura à mudança de crenças, paradigmas e discursos. Isso implica em custos, pois implantá-los exige investimentos e melhoria de condições laborais, um maior número de docentes e espaço físico adequado para receber os estudantes.

Jefferson Mainardes (2007) é enfático ao delinear os problemas e dilemas internos e externos sobre o processo de implementação dos Ciclos:

Os fatores externos referem-se à forma pela qual a política foi implementada, ou seja, ausência de instâncias permanentes que garantissem uma participação efetiva dos profissionais atuantes na escola durante o processo de formulação e implementação da política. Os internos reportam-se à natureza da política, que possui características da pedagogia invisíveis (Mainardes, 2007, p. 117).

Atenta-se ao contexto em que os Ciclos surgiram na educação pública do Distrito Federal, como afirma novamente Mainardes (2007):

É importante também destacar que as mudanças discursivas que podem ser identificadas na política de Ciclos – ou em outras políticas – não ocorrem no vácuo. Elas são produzidas no contexto das crises do sistema econômico, político e/ou sociocultural que, por sua vez, impulsionam mudanças no papel do Estado, nas prioridades, nos discursos partidários (Mainardes, 2007, p. 17).

O autor salienta que discursos de políticas específicas precisam de análises mais apuradas em relação a um contexto econômico, sociocultural bem mais amplo, observando currículo, interação, professor-estudantes, materiais de ensino, ordenamentos e limites e tantas coisas mais.

Com vistas a buscar a efetividade do ensino, Mainardes (2017) evidencia que, como forma de superar o fracasso escolar e os elevados índices de reprovação, houve assertivas emergentes dos Ciclos de Aprendizagem. Tais postulações visaram uma forma de inovação educacional, com caráter mais democrático e menos seletivo, com intuito de garantir a todos os estudantes a apropriação do conhecimento da forma mais ampla, exitosa e no menor tempo possível.

O autor também chama a atenção para os fundamentos dessa aprendizagem como um processo contínuo: com a avaliação formativa "que serve para que os processos sejam conduzidos de maneira atenta e cuidadosa, a fim de que não se priorize o produto (quantidade) em detrimento da qualidade a ser considerada em todo o decurso" (Distrito Federal, 2014-2016, p. 13) e a pedagogia diferenciada no desenvolvimento do currículo, essenciais aos Ciclos, e não se ancorar na escola apenas como espaço para ministração de aulas. Estudante aprende com ensino, pesquisa e produção, e não com aulas prontas, lineares e acabadas, que não oferecem espaço de desenvolvimento e criação.

Para Villas Boas (2009), a avaliação formativa tem como objetivo as aprendizagens por meio de intervenções pedagógicas. Salienta que esta avaliação "é *para* as aprendizagens porque se movimenta em sua busca, produzindo novas ações e não se contentando com resultados. É incansável e inesgotável" (Villas Boas, 2009, p. 16).

A implantação dos Ciclos no DF forjou avanços significativos às classes menos favorecidas, mas, como mencionado, não fez milagres, pois essa política de Estado precisa, ainda, de mais clareza, sofisticação e compreensão para que dela desponham interesses sociais, políticos e econômicos. Motivações para que os avanços não fossem totalmente contemplados podem ser conferidos em dois pontos.

Primeiro, porque a Secretaria de Educação evoca para si uma lacuna histórica: não conseguiu incorporar de forma efetiva as classes populares à escola pública, mesmo democratizando o acesso. Segundo, porque a implantação dos Ciclos não seguiu protocolos básicos, como por exemplo, formação adequada e suficiente de professores para atuarem nos Ciclos.

Percebe-se nas pesquisas sobre formação continuada dos professores da SEEDF aquilo que Nóvoa (2009) tem propriedade quando advoga pela formação de professores

construída dentro da profissão e baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, com ancoragem nos próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. Como demonstra-se na sequência do texto, isso não é mero discurso, mas algo palpável e coerente porque o professor permanece no ambiente escolar boa parte da sua vida.

A situação inadequada que perdura ao longo dos anos é demonstrada no Capítulo 4, Interfaces da formação docente, Tabela 3 - Demanda de professor por vaga em cursos oferecidos no ano de 2022. Apresenta-se uma demanda com mais professores de BIA por vagas oferecidas para cursos (13,73 professores por vaga). Por outro lado, de acordo com informações cedidas pela (EAPE) - (sindoc.eape@se.df.gov.br) via Lei de Acesso à Informação (LAI), no ano letivo 2022, ofertou-se 5030 vagas, distribuídas em diferentes escolas da rede para o curso Alfabetização, leitura e escrita (Parte I).

Confirma-se, com vivências e com as informações apresentadas, que, quando cursos são ofertados no ambiente de trabalho, tem-se uma abrangência maior e, conseqüentemente, melhor aproveitamento, uma vez que o professor não precisa se deslocar para aperfeiçoar-se e por ser um espaço de colaboração de outros profissionais mais experientes. Otimiza-se o processo.

Tabela 5 - Relação de oferta de curso/ambiente da oferta⁶⁵

Oferta de curso no ambiente escolar	Oferta de curso na EAPE⁶⁶	Déficit de vagas %
Alfabetização, leitura e escrita Parte I - 5030 vagas	Alfabetização, leitura e escrita Parte II - 183 vagas	4847 96,36%

Fonte: Compilação da autora (2023).

Além da insuficiência de vagas, apresenta-se outra face da inépcia do Estado ao se tratar da formação do professor: a descontinuidade em curso oferecido. É acintosa a deformação do professor quando não trata com seriedade a consolidação da sua aprendizagem. O rompimento é evidente quando há um déficit de 96,36% no mesmo curso (Parte II). Portanto, não há como ensinar bem se o professor não aprende bem. É comum, na vivência escolar, encontrar docentes que não sabem ao menos os princípios do BIA, quiçá como desenvolver seu trabalho, de fato, voltando à aprendizagem

⁶⁵ Retirado do sindoc.eape@se.df.gov.br. Acesso em: 25 set. 2023.

⁶⁶ Nas informações sobre a oferta, não consta a modalidade do curso.

inovadora e não ao ensino instrucionista, não tendo, portanto, aprendido um outro jeito de fazer aprendizagem.

O que existe, então, é o perdurar de um ensino voltado ao cariz neoliberal, já que quanto mais estudantes sem aprender existem, mais mão de obra barata disponível o mercado terá. “A escola [...] mantém-se o mesmo paradigma instrucionista, medieval, porque é patrimônio intocável dessas esquerdas e da direita, dando a impressão que se prefere um povo ignorante e manipulável ou se teme gente que sabe pensar” (Demo, Alter 07, 2011).

A forma como foram implantados os Ciclos no DF, de “cima pra baixo”, sem a devida participação democrática e participativa de profissionais da educação, apresentou estruturas de poder e de controle, sobrepondo aos princípios democráticos da igualdade, da justiça social e de inclusão, característicos de neoliberalismos. A não participação e o debate com profissionais de educação sobre a modalidade implicou e, ainda hoje, implica em resistência em sua implantação. Alguns profissionais da educação acreditam que nessa modelagem de ensino o estudante é autorizado a prosseguir seus estudos sem ter a aprendizagem consolidada.

Mainardes (2007) corrobora apontando que

o fato de os professores e demais profissionais que atuam nas escolas terem sido sistematicamente excluídos do contexto de influência na formulação de tais políticas e terem tido, na maioria dos casos, pequena participação no processo de produção do texto da política parece ser um fator relevante para compreender os motivos pelos quais eles têm demonstrado pouco entusiasmo com os Ciclos, ou mesmo rejeitado tais propostas, pelo menos nas fases iniciais (Mainardes, 2007, p. 103-104).

Diferentes políticas são pensadas fora do ambiente escolar, muitas vezes por sujeitos que sequer adentraram ou experimentaram o magistério. Independente da dificuldade de implantação dos Ciclos, o espaço escolar se reorganiza e forma-se ali uma corrente de colaboração e de formação em serviço e, como demonstrado Tabela 5, se sobressai sob a formação de professores ofertadas fora do ambiente escolar.

Na verdadeira perspectiva freireana, é imperativo enxergar a escola como um espaço de ações coletivas e, dessa maneira, aprofundar a temática do currículo na organização escolar dos Ciclos de Aprendizagem: articular teoria-prática por meio da ação-reflexão-ação sobre as práticas e experiências curriculares é uma necessidade inegável. Sobre o assunto, (Demo, 2008) apresenta a urgência de se discutir o currículo

devido a sua flexibilização e ao repasse maciço de conteúdos e, assim, discute-se também o instrucionismo, ressaltando que essas “práticas instrucionistas marcam profundamente a relação pedagógica entre nós, sendo isto uma das razões maiores da baixíssima aprendizagem escolar” (Demo, 2008, p. 01).

O autor converge:

Na escola [...] aprende-se muito pouco, quase nada, esvaziando ostensivamente o discurso das esquerdas sobre “transformação social” da educação (no eco de Paulo Freire, 1997) e não se oferece nada de importante para os marginalizados; ao contrário, garante-se uma escola pobre para o pobre, na qual certas esquerdas se encontram alegremente com a direita e juntas dançam a mesma valsa (Demo, Alter 07, 2011).

Fundante e necessário é ter como objetivo a análise crítica sobre as aprendizagens e os percursos avaliativos desse processo, a fim de localizar pontos vulneráveis que precisam de modificações e, a partir disso, rever essas práticas para superá-las com atividades que provoquem o engajamento, a motivação, o vínculo e o pertencimento à escola. “Devem constar nessa descrição todas as informações referentes às aprendizagens já construídas e aquelas ainda não construídas pelo estudante, bem como as intervenções necessárias à progressão ininterrupta do processo” (Distrito Federal, 2014-2016, p. 15).

Nessa esteira, Villas Boas (2019) defende que

na escola comprometida com as aprendizagens não há lugar para classificação, competição, punição e exclusão. Os registros são compostos não apenas por notas/conceitos/menções, mas também por todas as informações recolhidas e construídas ao longo do processo, principalmente por meio da observação atenta do professor. Acrescentam-se as reações dos estudantes, as atividades complementares, as intervenções realizadas etc., que também compõem avaliação (Villas Boas, 2019, p.17).

Mainardes (2007) *apud* Demo (2008) aprofunda a discussão com criticidade sobre a prática dos Ciclos apontando que eles trilham um caminho perigoso quando camuflam a inépcia da escola, 1) por não estarem preparados para trabalhar com pobres; 2) por atribuírem a não aprendizagem à pobreza; 3) por não levarem em consideração que aprendizagem também é biológica; 4) por persistem em prolongar a alfabetização para mais de 02 anos e deixarem a obrigação da consolidação da aprendizagem sempre para o próximo ano. Alonga-se o tempo, ensina-se menos e com isso a repetência, evasão e abandono tornam-se tónicas. Essas situações são ultrajantes e causam privações ao estudante em aprender bem, continuamente, e no tempo certo enquanto seu direito

constitucional, deixando-os ainda mais pobres e à mercê de um sistema capitalista e explorador.

Demo (2008) afirma que

certamente, é preciso evitar, por todos os meios possíveis e imagináveis, a reprovação, não, porém, pela fraude da oferta pobre, mas pelo cuidado extremado com o desempenho do aluno. Se este cuidado existisse, acompanhado da devida habilidade docente, a reprovação cairia ou desapareceria, não porque se camufla por baixo de procedimentos empobrecidos, mas porque todos os alunos conseguem aprender bem, progredindo continuamente (Demo, 2008, p. 05).

Destaca-se que a implantação do Ciclos ainda é um processo em andamento e que novos desafios e ajustes são necessários para aprimorar essa estratégia de ensino de forma democrática, participativa, formativa, emancipatória e equânime, como sustentam as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012) referente ao não acompanhamento efetivo dos estudantes. “A ausência desse acompanhamento leva ao risco de não promover o sucesso escolar de todos, quando se pode não perceber a amplitude dos problemas de aprendizagem e a não tomada de atitude em tempo de reverter o fracasso escolar” (Distrito Federal, 2012, p. 73).

5.2 O Projeto Interventivo na SEEDF: da concepção à realização

No processo de formação humana, analisar a realidade e perseguir valores como igualdade, oportunidade, democracia, cidadania e participação não podem ser ações folclóricas para a escola. Isso porque ela tem a função de promover a aquisição de conhecimentos, comportamentos, habilidades e valores, os quais autorizam o sujeito a ter uma vida social plena, além de formar capital humano para permitir o aumento da renda individual e, conseqüentemente, a ascensão econômica em sociedade.

A aprendizagem, conforme implantação do PI, princípio do BIA, se faz mais assertiva, pois parte-se da premissa que o Bloco (baseado no construtivismo) é uma etapa importante no processo de alfabetização e é nesta fase que o estudante começa a correlacionar símbolos gráficos à fala (adquire consciência fonológica). Assim, a escola e seus professores exercem um papel fundamental para a consolidação do aprendizado, orientando, organizando e oferecendo atividades que não devem limitar-se à mecanicidade e ao instrucionismo, mas que são aportes necessário para o desenvolvimento de habilidades e competência com o objetivo para aprendizagem

autônoma, a qual parte das orientações da SEEDF (2014-2016), onde se reza que a avaliação deve ser formativa, buscando a formação do estudante na sua integralidade.

Para reafirmar o dito no parágrafo anterior, a LDB “determina como critério a ser seguido para a verificação do rendimento escolar uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (LDB, artigo 24, inciso V, alínea a). Percebe-se que a lei não exclui a avaliação classificatória, mas seu uso indiscriminado. É neste sentido que os PIs devem serem implementados, quando se percebe a necessidade do estudante, porque se apresentam como uma estratégia de intervenção pedagógica com a finalidade de atender aos diversos níveis de aprendizagem de estudantes agrupados em salas pelo critério etário, além e sobretudo porque possuem características próprias e precisam fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Villas Boas (2019) colabora com esse pensamento ao ser enfático, “sejamos claros: intervenções pedagógicas são atividades oferecidas a cada estudante ou a grupos deles, assim que se tornam necessárias, para que aprendam o que ainda não aprenderam e possam prosseguir tranquilamente” (Villas Boas, 2019, p. 16).

Por meio dos projetos, a aprendizagem se faz mais direta e tem como premissa, de acordo com Villas Boas (2010), “promover o repensar de concepções e práticas pedagógicas, oportunizando um ambiente dinâmico que atenda aos alunos da Etapa III com defasagem idade/série, proporcionando-lhes uma efetiva alfabetização numa perspectiva inclusiva” (Villas Boas, 2010, p. 41).

Como características, de acordo com Villas Boas (2010), o PI: a) é contínuo por ser desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, porém temporário no atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagens, os quais requerem atendimento específico; b) é diversificado e atualizável, ao evitar a padronização e repetição de atividades; c) deve considerar o processo de desenvolvimento dos estudantes; d) é prática colegiada, pois toda equipe pedagógica da escola necessita envolver-se no planejamento e realização do projeto.

A autora também afirma que, embora o PI se apresente como uma oportunidade de desenvolvimento de trabalho integrado à escola, incluída à prática da avaliação formativa, ainda não se avançou no entendimento de trabalho individualizado ou diversificado, bem como no entendimento e na prática da avaliação formativa, persistindo ainda em trabalhos tradicionais e seriados. Entretanto, a SEEDF defende

avaliação formativa como processo avaliativo que melhor qualifica a aprendizagem do estudante porque possui diversas funções e entende que nela estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver: eis a perspectiva avaliativa adotada (Distrito Federal, 2014-2016).

Conforme Villa Boas (2010), o Projeto Interventivo

pode constituir o primeiro passo para a eliminação do regime seriado e para a criação da escola não-seriada. Para isso a avaliação formativa é uma de suas grandes aliadas. Os estudantes que a ele são encaminhados necessitam aprender o que AINDA não aprenderam e continuar sua trajetória escolar com tranquilidade. (Villas Boas, 2010, p. 45).

Avançando, Villas Boas (2013) atenta sobre o ato de avaliar, uma vez que não consiste apenas em aplicar testes ou exames, mas também não pode se confundir com medida, visto que medir só é uma parte pequena do processo avaliativo que corresponde à obtenção de informação, a qual servirá para levantamento de dados e para subsidiar o prosseguimento da avaliação formativa. Demonstrando preocupação com o comprometimento da escola em relação às aprendizagens. A autora ainda afirma que

o conjunto de dados coletados ao longo do processo precisa ser incorporado a notas/conceitos; menções, quando requerido. Temos insistido: avaliar é um processo mais amplo. Por exemplo: um estudante pode ficar com média 5,0 após o professor somar o valor atribuído aos diferentes instrumentos utilizados ao longo de um bimestre, mas se considerar os diversos momentos em que acompanhou o estudante, o docente faz uma análise e atribui um valor superior. O processo formativo, desse modo, não se curva à avaliação somativa (Villas Boas, 2019, p. 17).

Na escola, para a avaliação, é atribuído um papel central de autoritarismo, visto que, por meio dela, se aprova ou não. Isso, conforme apontado em outros trechos dessa dissertação, não é a função que a avaliação deve ter. Porém, há a questão da progressão continuada que, para Demo (2011),

virou progressão automática, onde deixou-se de lado a avaliação devido a pressa e futilidade e que, dessa maneira: todos os alunos avançam, não porque se desempenhem adequadamente, mas porque o professor, em geral, sequer tem noção se ele aprende ou não; avaliação é, certamente, desafio complexo, arriscado, problemático, devendo, por isso mesmo, ficar em mãos devidamente preparadas como seriam as do professor; na prática, já não interessa se o aluno aprende, interessa apenas que progrida de qualquer jeito (Demo, 2011, p. 13).

As considerações sobre PI apresentadas aqui denotam a intenção de seu caráter formativo. Longe dele está a lógica classificatória da avaliação. Integra-se ao processo avaliativo em que todas as dimensões do trabalho pedagógico são valorizadas: a técnica, a social, a afetiva, a política e a ética, além de se pautar na avaliação para as aprendizagens para identificar o que os estudantes já aprenderam e o que ainda não, assim promovendo intervenções pedagógicas pontuais e intencionais para prosseguir avançando, partindo e interagindo com o contexto sócio-histórico. Essa prática precisa ser bem posta para que o projeto não seja outro motivo para o fracasso e exclusão escolar, mas condicionante para ajustes a uma educação pautada em e para os direitos humanos.

Ademais, salienta-se que os Objetivos de Aprendizagem do EF, baseados no Currículo em Movimento⁶⁷ do Distrito Federal - Anos Iniciais – Anos Finais, e pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2013), visam, sobretudo, que durante o processo educativo, todos os estudantes tenham acesso às aprendizagens de forma interdisciplinar, articulada e contextualizada, ao respeitar seu ciclo, seu espaço, seu ritmo, seu tempo e o currículo.

As DCNs, são “entendidas para além do acesso de estudantes à escola, assegurando, também, sua permanência no processo escolar, por meio da democratização de saberes e da formação integral rumo à emancipação, ou seja, qualidade que se configura como questão de Direitos Humanos” (Distrito Federal, 2014, p. 08) e abordam com praticidade ao tratar da avaliação das aprendizagens:

No nível operacional, a avaliação das aprendizagens tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas (Brasil, 2013, p. 51).

Uma avaliação séria deve ser pensada nas aprendizagens de modo contínuo e ascendente, tendo em vista sua função socializadora, cultural e o seu caráter dialógico. Posto isso, a escola certamente alcançará uma educação emancipatória e em perspectiva de decisões coletiva, uma vez que segue gestada em planejar intervenções personalizadas, baseada nos princípios da gestão democrática, permeadas por boa OTP, e sempre considerando as variáveis da região e o cotidiano escolar.

Nesse sentido. Villas Boas (2019) nos orienta que

⁶⁷ Normativa pedagógica da SEEDF.

as contínuas intervenções pedagógicas reconfiguram o trabalho pedagógico. Propiciam sua reorganização a fim de torná-lo atual e articulado às necessidades de todos os estudantes. Uma escola democrática não tem planejamento fixo, mas constantemente adaptado. A avaliação formativa não dispensa essas intervenções (Villas Boas, 2019, p. 16).

Em que pese a classificação ainda ser forte no EF, mas não único meio de avaliação, pode “resultar da promoção ou da adaptação, numa perspectiva que respeita e valoriza as diferenças individuais, ou seja, pressupõe uma outra ideia de temporalização e espacialização, entendida como sequência do percurso do escolar, já que cada criatura é singular” (Brasil, 2013, p. 52). Nesses termos, a BNCC também adentra firmando pressupostos para “procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, 2017, p. 17).

Prontamente, as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF apontam que a avaliação formativa coaduna com a progressão continuada nos anos iniciais do EF, pois se avança sempre que se aprende, e se aprende sempre que se progride. De um lado, há a avaliação formativa, mas do outro a somativa ainda ganha corpo. Porém, conforme Distrito Federal (2014), “a intenção desta Secretaria é a de possibilitar, por meio de formação continuada dos profissionais da educação, a modificação dessa ótica e dessas práticas” (Distrito Federal, 2014, p. 71).

Contudo, há um *lusco-fusco*⁶⁸ nesta intenção que, por si só, não basta. Do 2º semestre letivo de 2019 ao 1º de 2023, nas informações disponibilizadas pela EAPE⁶⁹, aparecem 11 ocorrências de cursos categorizados com o termo avaliação, em diversos contextos, desde aqueles cuja temática é a avaliação formativa, aos que trazem elaboração de itens para avaliações em larga escala como foco. O que surpreende é que para cursos que envolvam avaliação formativa no descritor do título do curso, neste período, a EAPE ofereceu somente dois: “Avaliação formativa para as aprendizagens nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica” e “Avaliação formativa: princípios, processos e instrumentos”, ambos com um número ínfimo total de 266 vagas.

⁶⁸ Expressão utilizada para descrever o período do dia em que o sol já se pôs, mas ainda há uma iluminação residual no horizonte. É um momento de transição entre o dia e a noite, caracterizado pela penumbra e pela mudança gradual de luz. <https://resumos.soescola.com/glossario>. Acesso em 23 de agosto de 2023.

⁶⁹ sindoc.eape@se.df.gov.br. Acesso em: 30 set. 2023.

A prática discursiva – em relação à intenção da SEEDF, para possibilitar formação continuada versada na avaliação formativa – se perde quando, em dez semestres, se oferece um quantitativo de vagas que daria apenas para uma escola que atende os três anos do BIA, a exemplo das escolas das regionais de ensino: Jardim Botânico, Arniqueira, SIA, lago Norte, Lago Sul, Sudoeste/Octogonal. Somente uma das escolas das regionais de ensino apontadas poderia ser contemplada integralmente; portanto, a intenção torna-se vazia se não transformar a realidade.

Retomando a teoria, o ciclo da avaliação na perspectiva “para as aprendizagens” envolve um percurso inclusivo que exige consciência crítica, análise clara, reflexiva e precisa. Assim, usar a avaliação da aprendizagem como meio de investigação e como processo interventivo para se obter resultados bem-sucedidos é um ato de comprometimento político. É importante entender como a avaliação com outros aportes pode transformar a realidade dos estudantes e da comunidade em que a escola está assentada.

Como aponta Demo (1994),

é fundamental acentuar que planejamento participativo não pode esconder sua tessitura típica de proposta de intervenção na realidade. Todo planejamento significa intervenção, pois parte da convicção de que é possível direcionar o curso da história, pelo menos em parte. O que diferencia planejamento participativo de outros não é uma pretensa supressão da intervenção, mas atitude alternativa ante a intervenção: consciente de que é intervenção, trata de reduzi-la, compondo uma cena de atores produtivos na qual a discriminação entre sujeitos e objetos diminua ao mínimo possível. Planejamento participativo, em termos realistas e dialéticos, é aquele que democratiza a intervenção. Como na democracia, não se suprime o poder, mas se busca domesticar o poder, por meio de controles federativos (Demo, 1985c; Prestes Motta, 1981) (Demo, 1994. p. 90-91).

As considerações sobre PI denotam a intenção de seu caráter formativo e seu desafio democrático, que é permitir que cada um realmente aprenda, e não apenas fazer de conta que aprendeu. É nesse momento que é preciso reconhecer o que não deu certo e retomar o trabalho, buscando novas estratégias para a aprendizagem efetiva dos estudantes. De acordo com Villas Boas, “o trabalho pedagógico que se realiza igualmente com toda a turma de estudantes, nem sempre dá respostas às necessidades de cada um deles” (Distrito Federal, 2016, p. 08), por isso a necessidade de que os estudantes estejam acompanhados por profissionais qualificados.

Morin (2015) é enfático nesse sentido:

Nas etapas de formação, os estudantes precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades. Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor (Morin, 2015, p. 04).

O PI, como concebido, tem muitos potenciais que podem transformar o trabalho pedagógico da escola em espaço de reflexão, debate e desenvolvimento de atividades originais, autorais. A intervenção pressupõe investigação, produção e inovação. Logo, acredita-se que, por meio de PI, seja possível resolver o problema da alfabetização de certa parcela⁷⁰ de estudantes com necessidades de aprendizagem.

Ademais, alerta-se que tais projetos não podem, em hipótese alguma, tomar apenas para si a função social que a escola deve desempenhar: a aprendizagem do estudante. Eles devem servir de apoio à escola, e não um espaço de segregação, devendo ser lugar de superação, aliado e alinhado à sala de aula regular.

⁷⁰ “De certa parcela” traz-se a tônica de que o público da escola é diverso, no qual se encontram, por exemplo, estudantes com deficiências e transtornos que necessitam de mais tempo e outras adaptações curriculares para consolidarem a alfabetização.

6 EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS

Se afirmarmos que os direitos “são” processos de luta pelo acesso aos bens porque vivemos imersos em processos hierárquicos e desiguais que facilitam ou impedem sua obtenção, a pergunta é: quais são os objetivos de tais lutas e dinâmicas sociais?

(Herrera Flores, 2009, p. 36).

6.1 Uma construção possível

Lutar por Direito Humano é uma diligência que acontece por variados movimentos e instrumentos. Desde a publicação da DUDH, em 1948, tivemos muitos avanços relacionados à proteção dos Direitos Humanos, mas isso não significa que devemos ficar apenas apegados às normativas, é necessário continuar e lutar constantemente, democraticamente e de forma libertária pela dignidade da pessoa humana, independente do contexto. Para Escrivão Filho e Sousa Júnior (2016), os Direitos Humanos encontram “um caminho orientado pela ação humana organizada em processo de libertação que podem ser construídos e desconstruídos, reconhecidos e negados, efetivados e violados” (Escrivão Filho; Sousa Junior, 2016, p. 31).

Na década de 90, consubstanciou-se o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) (1996), que possuía como principal missão nortear as medidas governamentais em prol da defesa dos Direitos Humanos no Brasil, os quais representam valores essenciais que são implícitos e explícito na CF/88, em seu artigo 5º, dentre outros, e em Tratados Internacionais. Ainda, cria-se, em 1997, a Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH) (1997), atrelada à estrutura regimental do Ministério da Justiça (MJ); imbuída em coordenar, gerenciar e acompanhar a execução do PNDH, promover a cooperação com os Organismos Internacionais, bem como coordenar a escolha e entrega do Prêmio Nacional de Direitos Humanos. No final da década, em 1º de janeiro de 1999, a antiga SNDH foi transformada em Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH).

Em 2006, como resultado da criação de comitês, participação de grupos de trabalhos, engajamentos e debates amplos com a sociedade, vem para somar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), constituído por uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da

cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades.

De acordo com o PNEDH (2018), a educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos e

visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (Brasil, 2018, p. 13).

Articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2018, p. 11-13).

O PNEDH apresenta a educação como um “direito em si mesmo, indispensável para o acesso a outros direitos” (Brasil, 2018, p. 12) e privilégio à promoção dos Direitos Humanos, porém acentua que a formação e capacitação com foco em direitos humanos para atuação de agentes públicos e sociais é prioridade, abrangendo os sistemas de educação que

ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (Brasil, 2018, p. 12).

Dentre os eixos de atuação do PNEDH, encontra-se a Educação Básica. Em suas concepções e princípios relativos à educação em Direitos Humanos, expressa que a escola deve englobar essas discussões nos seus procedimentos pedagógicos, agendas e instrumentos, de modo que “possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e

libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (Brasil, 2018, p. 18).

O Plano orienta, no campo da Educação Básica, que

a cidadania ativa pode ser entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos, devendo contribuir para a defesa da garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade e condições próprias. É ampla a discussão nos dias atuais sobre o “direito à aprendizagem”, como um dos maiores desafios da Escola (Distrito Federal, 2018, p. 55).

Para além disso,

seria mais forte ainda se disséssemos: a alfabetização como formação da cidadania ou a alfabetização como formadora da cidadania. Por outro lado, se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão (Freire, 2001, p. 25).

Discorrer sobre Direitos Humanos é positivar-se às outras normas que também sustentam o contexto. Dessa maneira, remete-se também às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), as quais foram estabelecidas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em 2012, por meio da Resolução n.º 01, tendo como escopo principal a formação ética, crítica e política. As Diretrizes estabelecem também que a Educação em Direitos Humanos (EDH) deverá estar presente na educação básica de modo transversal, por meio de uma disciplina específica ou de forma mista, articulando as duas possibilidades e, obrigatoriamente, inserida na formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação. Ainda, traz como objetivo central a “formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global” (Brasil, 2012, p. 02).

A regulamentação é uníssona quando aponta que as DNEDH

devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, e reconhecem a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um dos eixos fundamentais do direito à educação, ao conceituá-la como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (Brasil, 2012, p. 08).

Em seu artigo 3º, as Diretrizes (Brasil, 2012) expressam que a EDH, tem a “finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social”, fundamentando-se nos seguintes princípios: I - dignidade humana; II - igualdade de direitos; III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

É aceitável estabelecer uma correlação positiva entre os princípios, porém cabe externar a relação entre educação em Direitos Humanos e sustentabilidade socioambiental. A partir do entrelaçamento das duas, pode-se formar cidadãos mais conscientes e responsáveis, pois, por meio da EDH, é possível fomentar abordagens essenciais para o desenvolvimento de habilidades que promovam o respeito pelos Direitos Humanos e pela preservação do meio ambiente. Diante disso, torna-se uma obrigatoriedade de as escolas incorporarem responsavelmente em suas ações diárias projetos práticos sobre sustentabilidade e meio ambiente, que vão além de ser atividades destinadas somente ao estudante, mas para toda a comunidade escolar, consistindo em atos de conscientização sobre desafios de preservar o planeta como fator de justiça social.

É categórico reconhecer a conexão entre Educação em Direitos Humanos (EDH) e sustentabilidade socioambiental. Ambas têm suas próprias nuances, mas é inegável que as questões ambientais têm um impacto direto na educação. Principalmente as comunidades que enfrentam problemas ambientais, as mais pobres e marginalizadas, que perecem com o racismo ambiental, impactando negativamente as comunidades racializadas, o que gera desafios, injustiças ambientais e disparidades educacionais, como falta de recursos e professores qualificados, prejudicando o engajamento e oportunidades futuras aos estudantes.

Por meio dos princípios das DNEDH, é possível assegurar a dignidade humana e o desenvolvimento pleno, estimulando a participação social, pois a EDH é decorrente de lutas populares e resistências as quais podem ser atribuídas às acepções críticas freireanas; elas não podem ser taxadas como educação de mera imposição de uma estrutura, mas como ação humana coletiva, libertadora, dialógica e crítica, que mova o sujeito ao centro com compromisso político visando sua emancipação.

Nessa direção, Demo (2003), em “Educando para os Direitos Humanos, Pautas Pedagógicas para a Cidadania na Universidade”, nos instiga a pensar que

de um lado, ninguém se emancipa sozinho - basta ver como nasce dependente o ser humano; de outro, emancipar-se é verto tipicamente reflexivo e implica não depender dos outros. Trata-se de um dos fenômenos mais dialéticos, não lineares e ambivalentes da sociedade, porque implica a delicadeza e sabedoria extrema de, no educador, exercer influência que liberta, e, no educando, saber não sucumbir a influências externas (UnB, 2003, p. 28).

A EDH assume expressivo e necessário protagonismo na educação brasileira quando trata da formação de sujeitos de direitos, tanto individuais quanto coletivos, imersos em valores democráticos, práticas críticas e participativas e que exercitam-se nos princípios do respeito, igualdade, reconhecimento das diferenças e compromissados com a memória histórica de resgate da verdade e da justiça.

Contíguo à EDH, a SEEDF lança mão do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) e apresenta os objetivos de aprendizagem para organização curricular do 2º ciclo (anos iniciais) constantes nas normativas pedagógicas:

- possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade;
- promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos;
- oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico-geográficos, da diversidade étnico-cultural do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos e dos princípios em que se fundamenta a sociedade brasileira, latino-americana e mundial;
- fortalecer vínculos da escola com a família, no sentido de proporcionar diálogos éticos e a corresponsabilização de papéis distintos, com vistas à garantia do acesso, permanência e formação integral dos estudantes;
- compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil (Distrito Federal, 2018, p. 09).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 53º, assegura à criança e ao adolescente o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

A educação é ferramenta valiosa de conscientização. Por meio de sua eficiência, os sujeitos recebem dignidade humana e o crescimento pessoal quando da ampliação dos conhecimentos e de suas particularidades valorizadas e respeitadas, assumindo, dessa maneira, *status* de direito humano, porque ele se desvela multifacetado: 1) socialmente (desenvolve a personalidade humana em comunidade), 2) culturalmente (construção de

cultura dos Direitos Humanos universalmente) e 3) economicamente (favorecendo autossuficiência por meio de emprego e trabalho).

Postula-se, dessa forma, que a educação e a EDH constituem-se de instrumentos fundamentais de libertação, que tornam os sujeitos ativos e conscientes para lutar por seus direitos, como afirma Freire (2001):

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina (Freire, 2001, p. 55).

Dispositivos constitucionais, infraconstitucionais e supralegais que positivam a educação e a EDH com o objetivo de impulsioná-las são nítidas, como mencionado; porém, não é possível abrigar na ingenuidade que, por si SÓ, se farão constitutivos, pois é preciso engajamento social e político, já que a educação e EDH servem para transformação de uma sociedade mais justa, igualitária e diversa com o viés à coletividade; à emancipação e à resistência dos sujeitos, dissipando a inferioridade, a opressão, a violação de direitos ascendendo à cidadania plena e não virando “massa de manobra”, como aponta Demo (2003):

O termo “massa de manobra” indica que o pobre está nas mãos de outrem, deixando de acreditar em si mesmo. Certamente, toda solução social mais profunda não pode ser feita apenas pelo pobre, mas, de qualquer forma, este é a “peça” mais central. Assim como não se pode acreditar que a libertação provenha do opressor, também não se pode praticar o extremismo oposto, segundo o qual o pobre sozinho daria conta de tudo (UnB, 2003, p. 28).

A cultura dos Direitos Humanos pode e deve ser incluída no ambiente escolar de forma tanto participativa, quando os estudantes se tornam autores, aprendem, debatem e expõem suas opiniões, quanto interdisciplinar, envolvendo-se com diferentes campos do saber.

Nesse viés e consoante ao conjunto de informações apresentadas, a SEEDF, sustentada nos “princípios da ética, da responsabilidade e de uma formação humana mais justa e mais desenvolvida nos aspectos sociais, culturais e econômicos” (Distrito Federal, 2014b, p. 12), demonstra preocupação com aprendizagem de estudantes marginalizados

e traz à luz projetos que favoreçam a formação de sujeitos de direitos para viverem com concretude e permanentemente os direitos humanos.

6.2 Projeto Interventivo “Vencendo as Barreiras da Alfabetização”: resgate histórico

O ser humano faz sua história, mas dentro das condições dadas como diz o materialismo histórico”. [...] nada é mais simples na vida do que encontrar problemas. São muito mais abundantes do que soluções. Vale dizer certamente que ir atrás das soluções, não sé empilhar problemas (Demo, 2000, p. 49-50).

O PIVBA teve início em 2018 na Escola Classe 01 da Vila Estrutural, localizada em uma região caracterizada por vulnerabilidade social, marginalização e racismo ambiental. Esse território, por muitos anos albergou famílias de toda sorte que possuíam em seu núcleo familiar crianças em idade escolar que apresentavam, devido a diversos fatores, necessidades de aprendizagem, as quais, já em turmas de 3º ano Ensino Fundamental, não poderiam ser sanadas por conta de elementos como ter apenas um professor regente em turmas de alfabetização, ou até mesmo ausência de professor. A localidade, por ser espaço de segregação e preconceitos, não é muito atrativa.

Nesse sentido, investir na presença de monitores para auxiliar o professor alfabetizador é um recurso muito importante, uma vez que as turmas são grandes e heterogêneas. É um suporte essencial para que as crianças tenham o atendimento que merecem. Porque sozinho, muitas vezes, o regente não consegue transformar a realidade; não porque não quer, mas porque o sistema está saturado por diversos entraves.

Consciente dos limites de sua prática, a professora progressista sabe que a questão que se coloca a ela não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que possa atuar. Sabe, pelo contrário, ter muito o que fazer para ajudar a própria transformação radical (Freire, 2001, p. 28).

A SEEDF apresenta no bojo dos princípios do BIA estratégias importantes de planejamento para atender a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem como o PI. “Uma das funções mais importantes do planejamento é assegurar a unidade e coerência do trabalho pedagógico da escola como um todo e o de cada turma em particular” (Villas Boas, 2004, p. 95).

A importância do trabalho pedagógico está em sua capacidade de formar integralmente os estudantes, considerando suas características individuais e promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas. Isso implica no

alinhamento de objetivos educacionais, práticas, conteúdos e formas de abordar a aprendizagem, a qual deve ser pautada em princípios éticos e democráticos, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade.

O PI visa atender as orientações da proposta no que diz respeito ao atendimento diferenciado e específico dirigido aos estudantes que apresentem necessidades em seu processo de alfabetização; neste caso, até o final 2º ano do ensino fundamental. Juntamente com a comunidade, a escola tem livre iniciativa para decidir coletivamente e democraticamente sobre qual público e como será o atendimento no projeto desenhado para instituição educacional. Nem todos os PI trabalham da mesma forma, mas todos têm um fim: a aprendizagem do estudante, e isso precisa ficar claro. “Isso não deve significar, porém, que as diferenças de opções que marcam os distintos discursos devam afastar do diálogo os sujeitos que pensam e sonham diversamente” (Freire, 2001, p. 11).

Consoante às orientações didáticas de Villas Boas (2010, p. 34-35), o Projeto implantado na Escola Classe 01 da Vila Estrutural acompanha a realidade socioeducacional e “inscreve-se na necessidade de se voltar a escrever o discurso acerca da educação que desdobre em práticas promotoras da aprendizagem” (Villas Boas, 2012, p. 150). Para isso, insurgem quatro momentos que não podem acontecer isoladamente. Também, conta-se com a avaliação presente em todos os momentos, a qual se articula aos objetivos do projeto.

Os quatro momentos, desenvolvidos interdependentemente, incluem: a) identificação ou problematização; b) elaboração do projeto; c) desenvolvimento e sistematização da avaliação das atividades do projeto; d) nos períodos definidos pela escola, veicula-se a avaliação e, por meio dela, obtêm-se informações importantes sobre as aprendizagens de cada estudante e sobre a relevância do projeto.

De acordo com as orientações de Villas Boas (2005), é importante que todas as informações sejam registradas pelos profissionais que atuam no projeto e todos os momentos devem ser revisitados. Ademais, a autora enfatiza pormenorizadamente a importância que a avaliação acarreta ao desenvolvimento do próprio projeto, pois,

articulada aos objetivos do projeto, a avaliação é seu fio condutor e está presente em todos os momentos. Por meio dela, obtêm-se informações importantes sobre as aprendizagens de cada estudante e sobre a relevância do projeto (Villas Boas, 2005, p. 02).

De 2018 a 2022, em movimento ascensional e esperançoso na Escola Classe 01 da Vila Estrutural, centenas de estudantes foram contemplados com mais tempo, espaço e profissionais dedicados ao Projeto Interventivo “Vencendo as Barreiras da Alfabetização”. O projeto serviu de conexão à supressão de necessidades de aprendizagens. Nessa perspectiva, de acordo com Villas Boas (2012), um PI necessita incorporar seus dois aspectos fundamentais para que a escola o aplique e consiga alcançar um patamar positivo:

- 1) no projeto a avaliação merece atenção especial pelo fato de os estudantes por ele atendidos serem os que enfrentam a necessidades. Com os estudantes tudo deve ser muito bem organizado para que nenhum se perca;
- 2) como surge na avaliação do desempenho dos estudantes, o projeto é a própria demonstração de que, enquanto se avalia, se aprende; e de que, enquanto se aprende, se avalia. Assim, não só o professor avalia nem só o estudante aprende (Villas Boas, 2012, p. 152).

Unísson, a SEEDF reconhece que

somente em um movimento dialógico e dialético, na construção cotidiana das Diretrizes Pedagógicas no interior das unidades escolares de anos iniciais, é que serão possíveis a reflexão crítica e a articulação com a realidade sociocultural de cada contexto escolar, com vistas ao direito inalienável dos estudantes de aprender (Distrito Federal, 2014, p. 61).

Freire (2020) também atenta que a escola é um lugar onde as classes populares se organizam politicamente e que esse espaço de aprendizagem será constituído em centro de debates, ideias, soluções, reflexões e organizações.

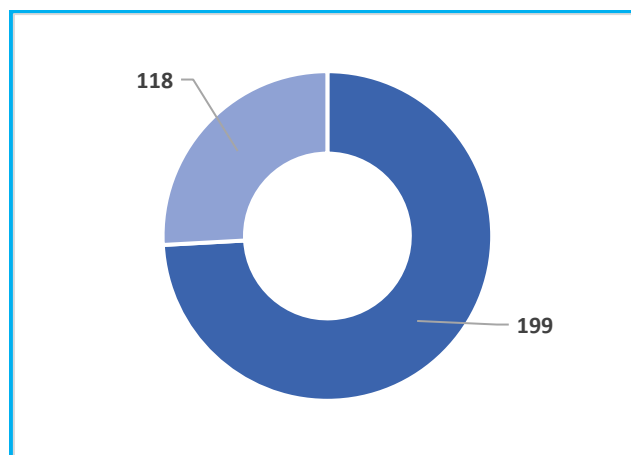
6.3 Formando para existir: exemplo de EDH

Conforme o Art. 10 da DNEDH, “Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos” (Brasil, 2012). Partindo deste comando, considerando o dito ao longo desse capítulo, vinculando à ideação e fomentação da SEEDF, tem-se a realização do Projeto Interventivo “Vencendo as Barreiras da Alfabetização”, aplicado no ano de 2022, na Escola Classe 01 da Vila Estrutural. Apresentamos-lhe como exemplo de EDH, uma vez que afirma o direito humano à aprendizagem – à alfabetização – e por se constituir como um “processo

sistemático, multidimensional e orientador da formação integral dos sujeitos de direitos” (Brasil, 2012, Art.4º).

Em 2022, o quesito analisado foi somente a alfabetização. Seguem os resultados.

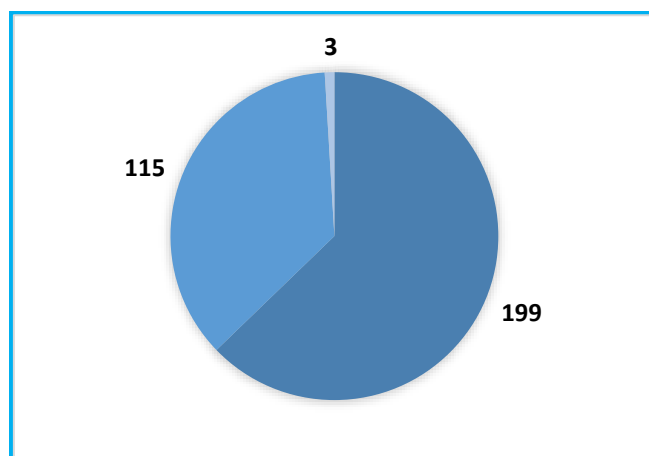
Gráfico 3 - Total de estudantes atendidos no PIVBA em 2022



Fonte: Silvane Friebel, 2023, p. 76.

“Dos 317 alunos matriculados no Ensino Fundamental em 2022, 118 foram atendidos no Projeto, ou seja, 37,22% dos estudantes apresentaram necessidades de aprendizagem” (Friebel, 2023, p. 76). Percebe-se que mais de um terço dos estudantes não se encontravam alfabetizados. A indicação dos estudantes a serem atendidos, conforme Villas Boas (2012), trouxe a possibilidade de os professores olharem cada estudante em sua singularidade.

Gráfico 4 - Índice de aproveitamento do PIVBA no ano de 2022



Fonte: Friebel, 2023, p.76.

“Dos 118 alunos frequentes no Projeto Interventivo de 2022, apenas 3 não obtiveram êxito. Isso implica dizer que 2,54% não supriram as necessidades de aprendizagem e, portanto, não avançaram para o 4º ano. Logo, é possível afirmar que Projeto atingiu um índice de aproveitamento de 97,46%” (Friebel, 2023, p. 76). Ou seja, um ínfimo índice de estudantes não alcançou com êxito a alfabetização.

De fato, o PI adotado na Escola Classe 01 da Vila Estrutural demonstrou a responsabilidade dos professores perante as necessidades dos estudantes levando em conta suas questões sócio-históricas. Porém, como nenhuma criança é igual a outra, é possível que no meio do caminho uma ou outra não consiga suprir suas dificuldades, mesmo com todas as investidas propostas, o que também não implica desistência.

Art. 2º A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (Brasil, 2012, p. 02).

O artigo citado faz coro aos demais das DNEDH e tem por objetivo a orientação de todas as instituições dos sistemas de ensino brasileiro sobre “o planejamento e ao desenvolvimento de ações de Educação em Direitos Humanos adequadas às necessidades, às características biopsicossociais e culturais dos diferentes sujeitos e seus contextos” (Brasil, 2012, p. 02).

A aprendizagem escolar é um grande desafio porque as crianças estão em processo de formação. É importante compreender como se dá a aprendizagem e quais as melhores formas de aprender dentro do seu contexto, mobilizando dessa maneira os recursos mais apropriados para que ela avance. Participar do projeto, e mesmo assim não avançar para o ano seguinte, não quer dizer que o estudante fracassou, não progrediu, mas que necessita de mais avaliações e intervenções. Da mesma forma que é preciso saber como ocorre a aprendizagem, saber por que ela não ocorreu também se faz necessário.

Há, contudo, a imprescindível necessidade de analisar que, com diversos impedimentos, o PI da SEEDF, como princípio metodológico, tem um valor vasto como ferramenta universal e passível de adaptações de acordo com o exigido do contexto escolar. Logo, o PI “Vencendo as Barreiras da Alfabetização”, implementado na Escola Classe 01 da Vila Estrutural, seguindo o que Villas Boas (2012) atesta, foi instrumento que se aliou à avaliação formativa e ofereceu condições de trabalho merecidas tanto para

os professores quanto para os estudantes, minimizando o fracasso escolar e a desigualdade, como quer o PI.

Villas Boas (2012) demonstra preocupação quanto ao aprimoramento do projeto que, em sua liturgia, reside no fato de gestores em todos os níveis hierárquicos estarem muitas vezes mais preocupados com a obtenção de resultados do que com o processo de aprendizagem dos estudantes. Porém, alivia quando considera que o tempo de gestão é curto, mas relembra bem que o trabalho pedagógico não é. Um ato contínuo por natureza.

A autora ainda deixa claro a necessidade da adoção da avaliação formativa e de suporte de todas as instâncias da unidade escolar porque trabalhar com PI exige dos professores fundamentação teórica. Explicitamente, isso converge à formação de professores. E vai muito além quando apresenta que a formação de professores relacionada à avaliação tem pouco prestígio, o que nos leva a entender a utilização de práticas arcaicas. Ela afirma que,

por ser a avaliação um tema que tem merecido pouca atenção nos cursos de formação de educadores, pressupõe-se que os atuais professores estejam reproduzindo as práticas avaliativas dos seus ex-mestres. E essas práticas nem sempre se inserem na avaliação formativa” (Villas Boas, 2012, p. 155).

O direito à educação e a EDH se consubstanciam em direito humano e não podem ser dissociados da realidade social, pois corre-se o risco de serem limitados. Como característica, ambas precisam ser refletidas porque são essencialmente voltadas a formar seres humanos para uma cultura de paz, respeito e dignidade humana, elementos necessários à aquisição de outros direitos.

Compreende-se, com isso, que projetos de intervenção (não mera instrução) para aquisição de aprendizagem são estratégias que contemplam uma educação em e para os direitos humanos como conquista política quando convergem à prática, à ação e à liberdade. “Não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica, como também, o respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade” (Freire, 2001, p. 21).

Me parece fundamental, neste exercício, deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções.

É por isso que o problema real que se nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso – a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos, se impõem, porém:

- 1) deixar claro aos educandos que há outros sonhos contra os quais, por várias razões a ser explicadas, os educadores ou as educadoras podem até lutar;
- 2) que os educandos têm o direito de ter o dever de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores (Freire, 2001, p. 21).

Para Demo (2003), “para o *status quo* é essencial que o pobre não seja despertado para sua autonomia, já que o tem como parceiro ignorante. Faz parte do projeto da elite como massa de manobra” (UnB, 2003, p. 29). Intervenções pedagógicas são, de fato, importantes instrumentos de educação e EDH, já que visam melhorar o processo educacional inclusivo e plural, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola e na vida, como também o preparo para serem autônomos e lutarem por seus sonhos, por seus direitos com dignidade, argumentação e civilidade.

7 CONSTRUÇÃO COLETIVA: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca (Wallon, 1975, p.159).

7.1 Revelando o perfil dos protagonistas da pesquisa

Com o propósito de responder ao problema da pesquisa: “Investigar o Projeto Interventivo como estratégia de intervenção pedagógica, com vistas à alfabetização e autoria de estudantes com necessidades de aprendizagens do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Classe 01 da Vila Estrutural”, o caminho percorrido ocorreu por meio da metodologia qualitativa fundamentada na HP, analisando o conteúdo de forma dialética, interpretativa-descritiva, adentrando no universo dos fenômenos, considerando a interação recíproca, incluindo a contradição inerente a eles e a mudança dialógica que se manifesta tanto na natureza quanto na sociedade.

Tanto um professor quanto um pesquisador precisam conhecer as diferentes etapas do desenvolvimento de uma criança para que trabalho e pesquisa se alicercem em preceitos éticos. Considerando que o espaço de atuação profissional dessa pesquisadora é coincidente com o dos partícipes da pesquisa, a técnica da entrevista foi crítica, autocrítica e em profundidade, sendo possível conhecê-los, percebê-los e interpretar colocações das crianças, pertinentes aos contextos sócio-histórico e faixa etária, ora sugerido que, pela pouca idade, seriam incapazes de produzir bons testemunhos.

7.1.1 Aventura com VOZ⁷¹ e risadas

Pais e responsáveis convocados, TCLE⁷² explicado e permissão para os menores participarem da pesquisa confirmados. Hora de encontrar com os seis participantes da pesquisa indicados pelos profissionais da escola. Quando convidados a um encontro na

⁷¹ O termo VOZ sinaliza lugar de fala, visibilidade e autoridade nas decisões.

⁷² TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, é o documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar (Resolução CNS nº 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde).

sala de leitura da escola, ficaram eufóricos, mas ao mesmo tempo atentos ao que se passava por não saberem do que se tratava.

Como professora, compreendi a angústia das crianças, pois geralmente as que enfrentam desafios de aprendizagem ou comportamentais são frequentemente encaminhadas para visitar a direção, o serviço de orientação educacional, a coordenação e outros espaços, sempre com o intuito de resolver alguma "questão". Não cabe demonizar esses espaços que exercem múltiplas funções, apenas demonstrar dois pontos aos quais eles também se prestam: 01) de acolhimento e 2) de punição. Por um lado, acolher não significa maternar, mas investir no cuidado e querer bem a todos de maneira igualitária para que a aprendizagem ocorra; entretanto, por outro, a punição leva ao descrédito. Escola é lugar de produção de saberes e não de exercício de poder ou medo. No entanto, facilmente pode-se capitalizar ou canalizar a energia das crianças, em vez de puni-las. Elas são acessíveis e receptivas, às vezes com comportamentos inusitados quando são bem tratadas e entendem o propósito da intervenção. Ricardo Mariz (2020), ao tratar da pandemia do COVID (19) e aprendizagem, serve de estrado para esse arranjo:

Isso não significa uma posição passiva diante das mudanças. Aprender a conviver com o inusitado inclusive ampliará nossa capacidade de intervenção na realidade e de construção das transformações que tanto precisamos na sociedade (Mariz, 2020, p. 17).

Harmoniosamente, Freire (2001) colabora com esse movimento apontando que essa disposição para o afeto não implica necessariamente que, por ser professor, se está obrigado a se afeiçoar por todos os estudantes uniformemente. Significa, em suma, aceitar a afetividade sem medo ou necessidade de comprometer-se genuinamente com os educandos, em uma prática singular do ser humano que é a educação, dentro das afetividades próprias do processo – para citar o título clássico freireano, como “professora”, e não como “tia”, por exemplo. Cuidar para que todos aprendam igualmente, sem desarranjar suas diferenças: esta é a forma primordial de afeto que cabe entre a docência e a discência. Como reconstrói⁷³ Demo (2022):

Sem “paranoias identitárias que se coloca no centro de tudo, levando a cancelamentos sistemáticos de vozes dissonantes, porque não cabem na câmara de eco”. Sempre foi difícil para a civilização iluminista aceitar a diferença ou a diversidade, por sua arrogância supremacista, que em alguns grupos mais radicais se confunde com fé, justificando qualquer fundamentalismo (Demo, 2022, p. 01).

⁷³ Roudinesco, Elisabeth. O eu soberano – Ensaio sobre as derivas identitárias. Zahar, 2022.

As explicações sobre a pesquisa, em linguagem fácil, acessível e inclusiva⁷⁴ foram bem recebidas e, assim, se empolgaram em participar. Aceitaram e, do jeito deles, assinaram o consentimento⁷⁵. A inquietude tomou conta, porém demonstraram preocupação que os “outros” saberiam que eles estariam no projeto porque ainda não estariam “sabendo das coisas” (lendo e escrevendo). Em coro, a ideia de “melhor a gente tá [*sic*] no projeto do que não ir para o quarto ano”, sobressaiu.

Maslow (1943), psicólogo americano, definiu que o ser humano tem cinco necessidades básicas – primárias e secundárias - que vão crescendo hierarquicamente: 1) fisiológicas: relaciona-se com o ser vivo, biológico; 2) sentir-se seguro; 3) manter relações humanas harmonicamente; 4) estima: ser reconhecido por si próprio e pelos outros; e 5) autorrealização: necessidades de crescimento com seu potencial próprio, ser aquilo que pode ser, independência. Sob os aspectos colocados pelos estudantes e correlacionando a este autor, é bem aparente a questão da aceitação e autoestima.

Experiências permeadas por motivação, coragem e segurança são elementos essenciais à formação humana, e assim optaram por seguir firme no propósito de aprender e se realizar em detrimento do que os outros poderiam pensar. Mariz (2020), novamente ao discutir a aprendizagem durante a pandemia de COVID-19, desafio global, afirma que

o sofrimento não é condição para a aprendizagem, ou seja, eu não preciso sofrer, necessariamente, para aprender e, especialmente, o sofrimento não é garantia para a aprendizagem. Em todo sofrimento existe uma possibilidade de aprendizagem, mas sofrimento é sofrimento. Aprendizagem é aprendizagem (Mariz, 2020, p. 09).

A pandemia realçou problemas preexistentes no Brasil, como desigualdades sociais, mercantilização da saúde e falta de investimento em saneamento básico. Também intensificou emoções, mudou as percepções de tempo e espaço, desafiou fronteiras e

⁷⁴ Orientação do Conselho Nacional de Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa/Ministério da Saúde (CONEP/CNS/MS): Utilizar linguagem inacessível: A Resolução CNS N° 466 de 2012, orienta que no TCLE/TALE deve “conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar”.

⁷⁵ TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, é o documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais (Resolução CNS n° 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde).

mostrou o impacto significativo que um vírus microscópico pode ter na vida das pessoas, incluindo no avanço educacional.

Causou fechamento generalizado de escolas e universidades em todo o mundo, resultando na transição do ensino presencial ao ensino remoto. No entanto, essa mudança exacerbou ainda mais as desigualdades de acesso à educação. Estudantes enfrentaram dificuldades de toda ordem, tais quais a ausência de conectividade e recursos tecnológicos, bem como o despreparo dos sistemas de educação, incluindo docentes, e desafios emocionais generalizados. Destaca-se que a pandemia revelou a necessidade de abordar essas dificuldades e fornecer apoio adequado para garantir o acesso equitativo à educação e o bem-estar de todos os envolvidos no processo educacional, incluindo os familiares que também foram afetados:

Nós abrimos as portas das nossas casas para outras dimensões das nossas vidas, que antes aconteciam fora de casa: nosso trabalho, a escola dos filhos, as aulas de inglês, os exercícios da fisioterapia e os encontros virtuais com familiares e amigos (Mariz, 2020, p. 10).

Voltando ao encontro com as crianças, diante dos debates na sala de leitura, constituíram uma assembleia e decidiram que gostariam de preservar as suas identidades. Deliberaram por escolher outro nome para serem identificados. Os julgamentos entre eles sobre a escolha dos novos nomes e as gargalhadas foram a ordem do dia. Com muita risada descomplicaram o processo e seguiram esperançosos. Apoiando-se na decisão, apresentam-se os nomes escolhidos pelos seis estudantes, seguido do gênero declarado: Anomy US (F), Mágico Campagiku (M), MC Slime (F), Naruto (M), Princesa Linda (F) e Príncipe (M).

Assembleias escolares são poderosos instrumentos que constroem valores democráticos e cidadãos importantes para uma cultura de diálogo e tolerância, onde todos podem participar e serem ouvidos, sem imposições ou hierarquia. Está posto o que a maioria resolve, mas não na imposição. À esteira do proposto, Demo (2023) sugere que

a escola poderia andar nesta direção, facultando aos estudantes associarem-se, fazerem assembleias e reuniões, montar procedimentos deliberativos, participar da gestão escolar como parte integrante e interessada, não apenas como objeto de cuidado. [...] O sentido da coisa é ocuparem os estudantes espaços de atuação associada que combinem o exercício da cidadania com aprendizagem autoral. Ao mesmo tempo, a escola deve inserir na gestão a contribuição associativa estudantil, não apenas como enfeite, mas como parceria autêntica (Demo, Ensaio 958, 2023).

Na participação, questionamento, cooperação, argumentação e decisão, nenhum lado vence. “A cidadania tem, por isso, como primeiríssima tarefa um desafio negativo: destruir a pobreza política” (Demo, 1995, p. 133). Todos vencem porque a participação popular é um movimento poderoso para a construção de ambientes inovadores, decoloniais, justos, inclusivos e democráticos, onde os sujeitos têm voz ativa na definição do seu destino coletivo e na promoção do bem comum.

7.1.2 Destino incerto: uma jornada de descoberta

Uma questão interessante a ser pontuada baseia-se na chegada dos estudantes à sala de leitura após o convite. Solicitou-se que os meninos sentassem nas cadeiras dispostas à esquerda da sala e as meninas, à direita. Não souberam em quais cadeiras sentar. Embora todos tenham frequentado a Educação Infantil, só foi possível detectar, por exemplo no “campo de experiência – corpo, gestos e movimentos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Distrito Federal, 2014) a questão da aquisição da lateralidade em apenas um estudante, no Príncipe (M).

O Currículo em Movimento da Educação Infantil (CMEI) da SEEDF é prudente e reconhece a importância do desenvolvimento de habilidades desde a primeira infância, progressivamente, abrangendo bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Isso precede a etapa da alfabetização. Por sua vez, o Currículo em Movimento dos Anos Iniciais (CMAI) enfoca movimentos que requerem diversas habilidades perceptivo-motoras, como coordenação, lateralidade, equilíbrio e organização espaço-temporal, do 1º ao 3º ano. (Distrito Federal, 2018, p.113). Juntamente com as concepções e preocupações instadas pelos CMEI e CMAI, além de outros, a BNCC também faz alusão a esta habilidade ao sugerir: “(EF01GE09⁷⁶) Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência” (Brasil, 2017).

Atividades que objetivam habilidades de lateralidade são ferramentas que auxiliam na compreensão de conceitos como esquerda e direita, e têm impacto

⁷⁶ Código utilizado na BNCC. 1) o primeiro par de letras: EF, corresponde a etapa do Ensino Fundamental; 2) o primeiro par de números: 01 indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade; 3) o segundo par de letras: (GE), o componente curricular Geografia, e 4) o último par de números: indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

significativo na cognição dos estudantes: estimula os dois lados do cérebro equilibradamente, contribuindo dessa maneira para o desenvolvimento da linguagem, memória, prosseguimento de instruções, concentração e resolução de problemas. Acrescenta-se que esta habilidade se relaciona com a dominância manual, que, se estimulada desde a tenra idade, influencia significativamente no desenvolvimento da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático.

Diante do dilema entre qual lado da mesa sentar, Príncipe (M), o estudante que demonstrou aquisição da habilidade relativa à lateralidade na Educação Infantil, explicou como aprendeu essa noção e auxiliou os demais:

*“Quando eu era pequeno, a professora ensinou isso. Ela explicou que o lado esquerdo era o do coração, tinha música sobre isso e, ajudava a gente a lembrar [sic] amarrando **uma fitinha** na mão esquerda” (Príncipe (M), 2023, grifo nosso).*

Esse objetivo de aprendizagem firmado em normativas como o CMEI, CMAI e na BNCC, tão dedicado à Educação Infantil e importante aos anos seguintes, colabora para que os estudantes desenvolvam o lado social e emocional no momento em que participam de atividades ou brincadeiras as quais necessitam dessa habilidade. Individual ou em grupo, concreto ou abstrato, é um aporte para aprender sobre comunicação, respeito ao espaço e as ideias do outro, compartilhamento e cooperação, além de referenciais espaciais.

A verbalização do Príncipe (M) sobre o uso da fitinha amarrada na mão esquerda denota que a aprendizagem muitas vezes pode advir da simplicidade, do uso de recursos concretos nem sempre valorizados. É certo que muitos professores têm dificuldade de diversificar recursos pedagógicos, mas uma experiência exitosa sempre é um bom exemplo a seguir. Em um gesto de análise, é possível considerar com otimismo que o centro desse espaço de aprendizagem foi o estudante. Essa deve “ser razão da escola, não é ser objeto da escola” (Demo, 2023, p. 09).

É relevante notar que a escola é apenas um dos vários contextos nos quais os estudantes elaboram explicações e linguagens, e que, para o seu processo de aprendizagem, há interações humanas entrelaçadas com artefatos materiais e sociais. O uso de material concreto em sala de aula é importante para criar um ambiente de aprendizagem envolvente, interativo e significativo porque ajuda a tornar os conceitos

abstratos mais acessíveis, promove a participação ativa dos alunos e desenvolve uma variedade de habilidades importantes para o sucesso escolar.

Imagem 5 – Artefatos concretos utilizados no PIVBA



Fonte: Compilação da autora (2023).

À luz dessas argumentações, Freire (2001) focaliza que a troca de saberes e experiências é crucial no processo de aprendizagem, em que os educandos desempenham um papel ativo na construção do conhecimento. O educador não deve limitar-se à transmissão de conteúdo, mas cultivar a criticidade e o pensamento reflexivo nos estudantes. Dito isso, Demo (2022) traz que

a ideia da explanação mecanicista é no mínimo dúbia. De um lado, toda explicação é reducionista, por ser uma reconstrução abstrata, sequencial, ordenada da realidade que assim não é, mas a mente usa como artifício tático para entender a realidade pelas beiradas (Demo, Alter 1949, 2022).

Com base no exposto, Demo (2022) realça que, apesar de considerarmos os neurônios como simples mediadores, há uma complexa mediação emergente, autopoietica e autoral que se manifesta profusamente; porém, ainda não bem compreendida. Em parte, devido a nossa persistência em adotar uma explicação mecanicista esquecendo que os sujeitos são organismo vivos que podem se produzir. Um ensino centrado na repetição e memorização, sem instigar ou conectar-se com a realidade dos estudantes, não promove a compreensão da educação como parte essencial do desenvolvimento social nem aprendizagem emancipatória.

Dos estudantes entrevistados, três foram meninos e três meninas, que estavam entre oito e nove anos de idade (dentro da normalidade, considerando idade/ano). Demonstraram também dificuldades para responder a data de seu nascimento. Isso acontece por não possuírem familiaridade com a organização da informação relativa à passagem do tempo apoiando-se em um calendário, com a noção de tempo, espaço e números no contexto social. Interpretação assinalada pelas perguntas sobre o ano, dias do mês e colocações do tipo: “*Nasci no mês da festa junina*” (Príncipe, 2023).

Ter noção do tempo (orientação temporal) é uma habilidade desenvolvida gradualmente na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a BNCC e a 2ª edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil adotam uma organização que emerge dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças para assegurar

as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidam a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 33).

Por volta dos três anos, o estudante começa a ter essa noção básica e a compreendê-la quando se apresenta conceitos simples, como o “ontem”, “hoje”, “amanhã”; “dia”, “noite”; “claro”, “escuro”. A partir disso, é possível começar o entendimento de acontecimentos, sequências de eventos. Meios considerados simples e com bom acesso são, entre outros, trabalhar por meio de músicas e historinhas.

Utilizando da transversalidade educação para a diversidade/cidadania e educação em e para os direitos humanos/educação para a sustentabilidade, o Currículo em Movimento da Educação Infantil (1º ciclo) da SEEDF em seus eixos integradores – cuidar e educar/brincar e interagir campo de experiência – espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, apresenta como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dentre outros:

- Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar);
- Identificar e marcar a passagem do tempo, destacando datas importantes e eventos (aniversários, festas, passeios, estações do ano etc.) por meio de calendário e relógio (Distrito Federal, 2014, p. 98-99).

Passando para os anos seguintes, essa compreensão é aprofundada e a complexidade aumentada. É fundamental considerar as diversas formas de comunicação

ao reservar espaço e tempo para interações sociais, brincadeiras, expressões artísticas, atividades criativas, jogos e música. Desde o nascimento, as crianças são expostas a uma variedade de estímulos sensoriais e expressões culturais que anunciam o mundo de maneira abundante.

7.1.3 Explorando o cuidado: aprendizagem e crescimento

A fim de permitir a expressão e a oralidade, cerne para a pesquisa, quando perguntados se sabiam o nome da professora da sala regular, se gostavam dela e o porquê, surgiram diversos relatos. Todos sabiam o nome da professora regente.

“Gosto dela, ela legal! Ela sabe que eu não sei as coisa [sic], então sento perto da mesa dela. Ela não dá resposta, mas fica perguntando sobre o que ela tá ensinando. É uma “perguntação”... Ai, quando termino a “tarefinha ela pergunta de novo se eu entendi e aprendi...Quando eu termino, ela deixa eu brincar um pouco na sala” (Informação verbal, MC Slime (F), 2023).

“Porque ela é carinhosa, ensina a gente a lê [sic], escrevê [sic] e fazê [sic] as atividades. Quando eu me atraso, porque chove e dá muita lama lá na Santa Luzia, ela deixa eu entrar e fala pra me ajeitar rapidinho, fazer a atividade pra não ficar pra trás” (Informação verbal, Princesa Linda (F), 2023).

“Ela não gosta de briga. Faz piadinha com a gente, ela é alegre. Gosto dela, porque quando preciso de ajuda posso i [sic] na mesa del.” (Informação verbal, Naruto (M), 2023).

De forma recorrente, relataram a mesma percepção sobre a professora. Cuidado, carinho, paciência, bom humor e disponibilidade. O quadro apresentado, sugere que a atuação pedagógica da professora é mediada por habilidades socioafetivas e não desconsidera a historicidade desses sujeitos. “A escola como experimento científico tem seu lugar, certamente; mas precisa, mais ainda, ser um experimento igualitário, socioemocional, holístico, interdisciplinar, igual e diverso, formativo, essencialmente” (Demo, 2022, p. 03). Pontua-se também na informação verbal de MC Slime (2023) de que a professora não dá resposta às “tarefinhas”, mas a instiga a pensar no que ela está ensinando. Esse modo de atuação em muito se aproxima de que a regente entende e estimula a politicidade do estudante quando maneja o conhecimento de forma reconstrutiva. Para dialogar com essas questões, Demo (2020) observa que

mesmo assim, é fundamental que a criança na escola chegue de direito e, de fato, a manejar conhecimento de modo construtivo. Não bastando a face política do projeto pedagógico, já que a técnica, mesmo instrumental, lhe é inerente (Demo, 2000, p.16).

Na contramão do comportamento profissional percebido da professora regente, a Política Nacional de Alfabetização (2019) (PNA) aborda em seu caderno para formação de professores a postura de considerar a criança somente ser biológico, deixando o sujeito histórico-social à deriva. “A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (Brasil, 2021, p. 07). Paralelamente a essa discussão está a ideia sobre aprendizagem mobilizada por Demo (2021), a qual vai ao encontro com o relato das crianças sobre o tratamento da professora:

Aprendizagem, como uma das prerrogativas mais profundas da vida (não só humana), será sempre objeto de muita discussão, alteração, diátribe, porque não é viável esgotar o assunto e fechar questão; em termos gerais, para além da tradição maiêutica das ciências sociais e da filosofia, a biologia e neurociências em geral atestam que a arquitetura sensorial e cerebral são dispositivos reconstrutivos, interpretativos, participativos, autopoieticos (“não vemos as coisas como são, mas como somos (Demo, 2021, p. 05).

Pelo relato dos seis partícipes da pesquisa, a aprendizagem e o desenvolvimento atrelaram-se à afetividade e motivação dispensada pela professora. Não se tornaram uma sumidade na alfabetização, mas sobretudo pela liberdade da oralidade demonstrada perante a pesquisa, evoluíram consideravelmente. Diante do exposto, Mariz (2020) convida à reflexão:

Nós somos o nosso cotidiano, apesar de não o perceber durante parte da nossa vida. Nós não somos resultados de grandes sonhos, grandes projetos ou decisões estratégicas. Somos resultados de ações cotidianas, que vamos tomando em cada faixa que transitamos, em cada prato que equilibramos (Mariz, 2020, p. 11).

Em certo momento, Anomy US (2023) destacou que a “*professora falava tudo bem certinho com a genti [sic] e ensinava também a falar. Ela dizia que a rua ensina muitas coisas ruins, até falar errado*”. Por experiência dessa pesquisadora, e partindo da fala da estudante, “A rua ensina muitas coisas ruins” pode ser entendido de diversas formas, mas neste momento, lista-se duas: 1) A periferia impõe desafios severos para as crianças; aquelas que passam longos períodos nas ruas, sem a supervisão de adultos, acabam sendo atraídas para atividades ilícitas; 2) Em relação a transgressões de menor potencial ofensivo cometidas pelas crianças aliciadas, ou até as mais sérias, não há uma

exigência de expressão linguística ou uso correto da gramática. A comunicação pode ser informal. Para transgredir, não precisa ser um Machado de Assis⁷⁷.

Parte-se do pressuposto de que essas reflexões são essenciais para evidenciar a preocupação da professora em incentivar nos estudantes uma postura crítica em relação à sociedade. Não cabe crítica à linguagem periférica, “da quebrada”, porque cada território tem sua identidade, seus valores, sua arte e merece respeito. A linguagem da periferia tem destaque nas expressões artísticas e desempenha, dentre outros, o papel de fortalecer a identidade local, resistir às pressões culturais dominantes e aumentar a consciência social. É uma forma de arte que não demonstra apenas a riqueza da criatividade humana, mas também uma poderosa ferramenta para impulsionar mudanças, soluções positivas e responsáveis na sociedade. Nessa leva, Mariz (2020) embasa que

compreender essa dinâmica paradoxal é fundamental para os nossos próximos passos e para as aprendizagens que podemos fazer a partir de tudo que vivemos e estamos vivendo. Compreender essa dinâmica passa pelo reconhecimento do lugar libertador que o limite pode ocupar em nossas vidas (Mariz, 2020, p. 18).

Tanto a aprendizagem da escola como a da vida são instrumentos de emancipação. Com muita sutileza, percebe-se até aqui que a professora tenta, ao máximo, e com as ferramentas que tem, assumir o compromisso de alavancar o estudante, não atribuindo responsabilidade sobre a aprendizagem apenas a eles.

Na prática, encontramos facilmente dois extremos, um mais à esquerda, outro mais à direita: há professores que imaginam privilegiar o compromisso político do aluno, realçando a necessidade da crítica social - podem, por exemplo, deixar em segundo plano o estudo da língua esmerada da elite, porque ao excluído bastaria falar sua própria linguagem, chegando ao cúmulo de, a título de identidade cultural própria, preferir o linguajar da periferia; há outros professores, que só se interessam pelo conhecimento do aluno, relegando a preocupação com a cidadania e fazendo da escola lugar da “aquisição” do conhecimento, por vezes de forma subalterna (Demo, 2000, p. 16).

Em conformidade com a discussão empreendida, Paro (2007) avança que a perspectiva da aprendizagem está intrinsecamente vinculada à vontade individual, uma prerrogativa que somente o sujeito pode possuir. Porém, cabe ao professor a responsabilidade de estimular o estudante a desenvolver o desejo pelo aprendizado. Não

⁷⁷ Joaquim Maria Machado de Assis é considerado por muitos críticos o maior escritor brasileiro de todos os tempos, e sem dúvida um dos maiores de língua portuguesa. Foi autodidata - ou seja, conheceu os grandes nomes da literatura universal sozinho. Publicou seu primeiro poema aos 18 anos, período em que começou a trabalhar como jornalista, escrevendo artigos sobre política. Disponível em: <https://www.maioresemelhores.com>. Acesso em: 10 fev. 24.

se limita ao estudante a tarefa exclusiva de aprendizagem, mas também ao professor a preocupação em adotar abordagens que o instiguem a manifestar disposição para aprender, mantendo essa motivação ao longo do tempo. Envolve fomentar, acreditar e oferecer suporte adequado para que o estudante possa ser capaz de resolver, de forma inclusiva e participativa, suas dificuldades e que ninguém deve ficar para trás. Mariz (2020), ao correlacionar aprendizagem e COVID-19, e que podemos utilizar aqui como analogia, reforça que a pandemia foi um fator biológico, mas concretizou-se no Brasil porque somos um país desigual.

Como disposto, a pandemia, ou as pandemias, parecem não ter fim. Temos enfrentado pandemias não-biológicas diversas que alijam o direito à aprendizagem e afloram as desigualdades sociais, o que, aos olhos de uma sociedade capitalista, é bom que continue assim. Massa de manobra e mão de obra barata são bons para o sistema. Nessa nuance, Demo (2003) empreende:

Marx prioriza, por conta do materialismo histórico, a dimensão material visualizada em especial no conceito de mais-valia (apropriação que o capitalista faz do trabalho alheio), mas é claro que se inclui aí o horizonte político, já que, reduzido à mercadoria, o trabalhador não perde apenas condição de sobrevivência material, mas é roubado tanto mais de sua cidadania. Pior do que não ganhar seu pão, é não ter o destino nas próprias mãos (Demo, 2003, p. 03).

A relação dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar é uma dinâmica complexa, mas obrigação do Estado e prerrogativa do cidadão. Pode até ser discursivo, mas o princípio da igualdade, conhecido constitucionalmente como princípio da isonomia, disposto no art. 5 da Constituição Federal, trata da igualdade material de todos e assegura que todos são iguais perante a lei, observando suas particularidades. Ao certo, conforme observado no relato dos estudantes sobre o ambiente escolar (sala de aula), “somos um nó de relações e o que acontece com os outros me afeta, me toca de uma forma ou de outra” (Mariz, 2020, p. 16), tanto que alcançar verdadeira igualdade e possibilitar uma competição equitativa demandam considerável esforço e engajamento por parte de todos os envolvidos.

7.1.4 Onde o chão se faz lar: mais que um teto e paredes

Continuando a discorrer sobre o perfil dos estudantes entrevistados que frequentaram o PIVBA na EC 01 da Estrutural em 2023, a maioria (05) reside na Chácara

Santa Luzia, pertencente a Região Administrativa do SCIA-Estrutural–RAXXV. Não souberam responder se a localidade ficava perto ou longe da escola, mas alegaram que o transporte era feito de ônibus. Na busca de compreender o conteúdo da fala dos estudantes, ao que deu a entender, é que a suas moradias eram longe da escola. Isso é validado pela declaração⁷⁸ da SEEDF sobre as circunstâncias em que o transporte escolar é fornecido: 1) “para localidades sem acesso ao transporte público regular e, 2) para trajetos superiores a dois quilômetros”. Além desses critérios, outros não menos importantes constam na Portaria nº 192, de 10 de junho de 2019⁷⁹. “Desde Anísio Teixeira, passando por P. Freire, a queixa é clamorosa pela inefetividade da escola pública, sobretudo para os alunos mais pobres” (Demo, 2022, p. 01).

A partir da insuficiência de percepção das crianças da distância entre moradia e escola, é possível inferir ao menos 02 pontos de vista: 1) pela ausência de regularização fundiária territorial, a Chácara Santa Luzia não possui Código de Endereçamento Postal (CEP), ou seja, as moradias não têm endereço certo. Os moradores da comunidade usam referências de comércios locais ou outros pontos físicos para informar “mais ou menos” onde moram. O CEP desempenha papel importante, desde a entrega de uma simples correspondência ao georreferenciamento⁸⁰, que é essencial para compreender e tomar decisões com dados espaciais. Com um cenário georreferenciado, as visões do espaço urbano possibilitam a territorialização das dinâmicas, estruturas, deslocamentos e grupos sociais, destacando aspectos das interações sociais fortemente influenciadas pela presença física e pelos elementos materiais; 2) em consonância com o apresentado no item 7.1.2, os estudantes demonstraram não possuir habilidades de desenvolver e aplicar mapas básicos para identificar elementos do ambiente local, levando em conta pontos de referência espaciais. Essas são competências essenciais para promover o progresso da aprendizagem durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, as quais deveriam ser desenvolvidas durante a Educação Infantil.

Em conformidade com essa discussão, sugere-se um contraditório. Se a Chácara Santa Luzia é considerada zona urbana e tem transporte público coletivo regular, por que

⁷⁸ <https://www.educacao.df.gov.br/transporte-em-prol-da-educacao/>. Acesso em: 03 de fev. 24.

⁷⁹ Estabelece os critérios e procedimentos para oferta do transporte escolar aos estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

⁸⁰ Georreferenciamento é a associação de dados a localizações geográficas usando coordenadas como latitude e longitude que permite organizar, analisar e visualizar informações em mapas ou sistemas de informação geográfica (SIG). É amplamente utilizado em cartografia, sensoriamento remoto, planejamento urbano, agricultura de precisão, navegação e monitoramento ambiental. Disponível em: <https://tecnologianocampo.com.br/georreferenciamento>. Acesso em: 08 fev. 24.

oferecer transporte escolar? Uma resposta plausível poderia ser a inépcia do Estado na construção de escolas próximas às residências. “[...] sabemos produzir a escola de que os mais pobres precisam” (Demo, 2022, p. 01). Mas antes disso, é preciso a regularização fundiária. Portanto, o que se vê é moradia e escola de pobre para pobre. Qualquer coisa serve. Késsya Siqueira da Silva de Souza *apud* Duarte (2012) aprofunda:

O acesso da classe periférica à escola resulta em sucateamento do ensino, pois existem baixos investimentos. Tendo em vista o aluno de nível superior comparado com a escola privada, o contexto social desigual é contraditório, pois há um baixo capital de aplicação e rendimento dos alunos de escola pública, uma educação para massas. (Souza 2016 *apud* Duarte, 2012, p. 24).

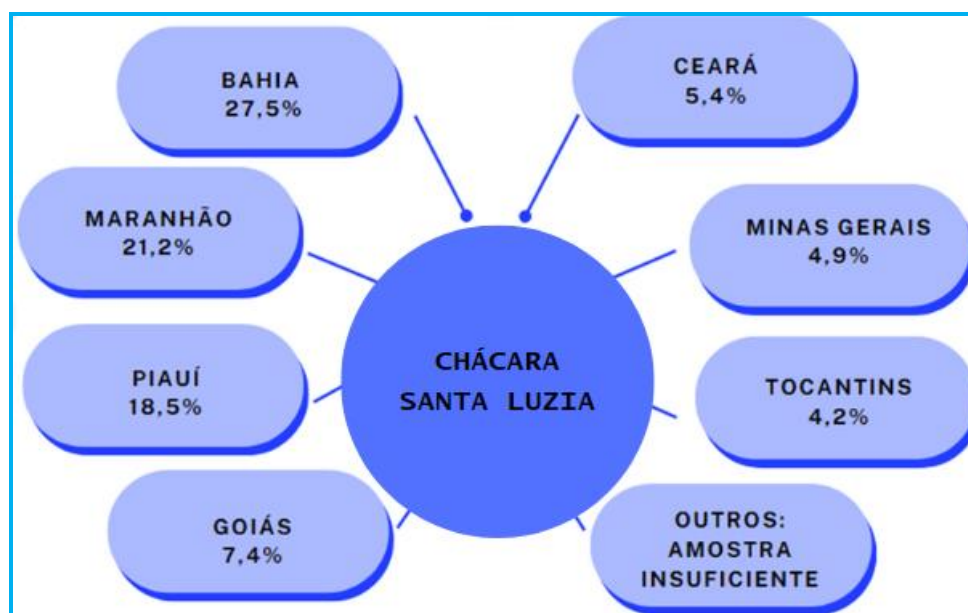
Historicamente, os pobres enfrentaram dificuldades/fracasso no percurso escolar, como apresentado no Capítulo 3: Desvendando o Fracasso Escolar: contextos e complexidades. Esse fracasso era atribuído à falta de habilidades e capacidades individuais e pobreza. O acesso da classe popular à educação só foi possível através de lutas e pressões de movimentos sociais. No entanto, esse acesso até hoje resulta em experiências marcadas por decepções e revezes que não conversam com os direitos humanos.

De forma unânime, os estudantes expressaram queixa sobre a presença excessiva de poeira na Chácara, e, como consequência, lama quando chove. Apenas a rua de acesso às moradias é asfaltada. Foi mencionado também que, em relação à localização da residência, eles só conseguiam chegar lá pela experiência, já que o local não possui um endereço específico, como já mencionado.

A respeito da estrutura física do território, Naruto (2023) observou, e pensativo contou que:

“Morá” [sic] lá quando chove, é muito ruim, porque o ponto o ônibus é um pouco longe, aí, minha mãe fala: “Fica em casa hoje, vai ficar sujo de lama”. Tia, uma vez choveu tanto que a “teia” [sic] do barraco fez “plaft”, soltou, “vuo” [sic] e se quebrou todinha, não sobrou nem um pedacinho. Meus “material” [sic] da escola molhou tudinho, as roupas também” (Naruto (M), 2023).

O território da Chácara Santa Luzia é irregular e possui trajetória de apropriação/desapropriação das terras. Residem nele aproximadamente 10.273 pessoas, onde quase um terço (27,5%) são migrantes nordestinos, mais especificamente da Bahia (PDAD, 2021, p. 22).

Imagem 6- Principais origens dos residentes da Chácara Santa Luzia

Fonte: Compilação da autora (2023).

A história da Chácara está intimamente ligada à da Cidade Estrutural, ambas emergiram na década de 1960. Desde então, tem sido um ponto de destaque durante as campanhas eleitorais, servindo apenas de palco de politicagem. “Humanos podem facilmente ser mais criativos na malandragem, na politicagem, do que no bem!” (Demo, Alter 1978, 2022). No entanto, ainda carece de regularização e de investimentos em infraestrutura social.

Naruto (2023) fez uma pausa, olhou de lado e completou: “*É ruim, mas é bom, porque ainda bem que a gente tem uma casa*”. Em seguida, largou: “*Mas se eu morasse aqui na cidade⁸¹, perto da escola, ia ser bom. Tem a quadra, a feira e dá pra soltar pipa*” (Naruto (M), 2023).

Na linha de raciocínio de Naruto (2023), ele agradece por ter uma casa, mas não se sente pertencente àquele lugar porque demonstra desejo de estar em outro. Demo (2022, p. 03) apoia no ensaio sobre as derivas identitárias que “ao fim, identidade depende do pertencimento eventual que cada um prefere realçar”. Pertencer é sentir-se parte de um grupo, indo além das questões ligadas ao bem-estar emocional e psicológico, é construção da identidade, é decidir para onde ir e o que ser. O pertencimento do sujeito a um lugar oferece uma base para o desenvolvimento saudável, proporcionando segurança, confiança e motivação, além de permitir a partilha de experiências e valores, e de

⁸¹ A cidade a que o estudante se refere é a Cidade Estrutural.

influenciar positivamente várias áreas da vida, motivando e engajando, o que pode resultar em melhor desempenho acadêmico, profissional e pessoal.

Ao avançar, constata-se nos depoimentos dos estudantes a precariedade das vias urbanas. Quanto ao transporte escolar, dada a quantidade da população, seria necessário construir escolas que atendessem na localidade. Para além disso, fica evidente na fala de Naruto (2023) que na Chácara Santa Luzia não há lugar adequado para brincar.

Para o Currículo em Movimento do Distrito Federal para a Educação Infantil (2018), os conceitos que definem a infância evoluíram ao longo do tempo, culminando na concepção da criança como um sujeito histórico de direitos, capaz de agir e desempenhar um papel ativo na construção de sua identidade individual e coletiva. Por meio de suas interações, relações e práticas diárias, a criança emprega o brincar, a imaginação, a fantasia, a observação, as narrativas e os questionamentos, “experimenta, aprende e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12). Seguindo esse entendimento, Kishimoto (2010, p. 01 *apud* Distrito Federal (2018, p. 30) faz referência que “a opção pelo brincar desde o início da Educação Infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”.

Essa discussão, em essência, aborda entre outras coisas a negação do direito à educação, aflorando a ausência de investimentos financeiros, políticos e sociais. Souza (2016) se aproxima desse pensamento quando aponta que essas ausências

trazem as exclusões objetivas, não acesso à escola, reprovação, evasão, desconcentração, desmotivação e superlotação dos espaços físicos, e a exclusões subjetivas, auto exclusão, exclusão entre ciclos, trilhas de progressão diferenciadas, crescimento e rendimentos (Souza, 2016, p. 24).

O direito à moradia é um direito social consagrado. A DUDH, em seu artigo 25, estabelece que “toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde e bem-estar, incluindo alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e serviços sociais indispensáveis”. Ter padrão de vida habitacional adequado é prezar pela promoção da igualdade, dignidade e bem-estar de todos os seres humanos. Dentro desse cenário, merece destaque que, apesar da DUDH estabelecer princípios fundamentais, muitos países elaboraram suas próprias legislações para efetivar o direito à moradia.

No Brasil, a política urbana fundamenta-se nos artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988, os quais foram normatizados por meio da Lei nº 10.257/2001: o Estatuto da Cidade, legislação que delinea as diretrizes gerais para a política urbana. No DF, por

meio da Lei Complementar 803/2009, artigo 103, a questão urbanística é assentada no Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal (PDOT) que instituiu as Unidades de Planejamento Territorial (UPT), delegadas ao ordenamento e gestão do território.

Reavendo a querela sobre direito à moradia, é fato que ele amplia outros direitos humanos quando preza pelo fornecimento de abrigo, mas também por aspectos como acessibilidade, salubridade, privacidade, segurança e capacidade de arcar com os custos habitacionais sem comprometer outras necessidades básicas. Reconhecer a moradia como um direito social destaca a necessidade de políticas públicas e ações governamentais para enfrentar desafios como a escassez de habitações adequadas, remoções forçadas e discriminação no acesso à moradia, buscando promover a igualdade e a dignidade humana.

Nessa disputa de poder, o racismo, que no Brasil remonta à colonização, é uma construção social. Para Silvio Almeida (2019), ele tem caráter estrutural, visto que reside em todas as esferas sociais e contribui para a manutenção de desigualdades e discriminações raciais. Não é apenas um fenômeno individual ou psicológico, mas também estrutural. Na obviedade da passagem do autor, e perante os estudos da pesquisa, percebe-se que os que mais perecem em todos os campos da vida humana residem nos piores lugares do território e sofrem com diferentes tipos de violência. “No caso da sociedade desigual assentada no racismo, a violência é extrema e tem função central na manutenção e consolidação da desigualdade” (Mário Theodoro, 2022, p. 277).

Nesse viés, credita-se ainda outra forma de racismo: a ambiental. Na esteira das considerações apresentadas por Theodoro (2022) e Almeida (2019), Henri Acserald (2002) dispõe sobre o racismo ambiental⁸², o qual designa-se pela discriminação enfrentada por comunidades periféricas ou minorias étnicas devido a degradação do meio ambiente, ressaltando a desigualdade nos efeitos ambientais e, assim, as comunidades historicamente marginalizadas e negligenciadas seguem sendo as mais afetadas pelas diferentes formas de degradação do meio ambiente.

⁸² A criação do termo foi atribuída ao ativista afro-americano Benjamin Franklin Chavis Jr, que chegou a atuar como secretário de Martin Luther King Jr., um dos líderes do movimento pelos direitos civis. “Ele se destacou por fazer denúncia sobre a questão de que a população mais vulnerabilizada, especificamente a população negra, é que era a população mais vitimada pela degradação ambiental, que essa degradação a tinha, digamos assim, como um alvo preferencial. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades>. Acesso em: 11 fev. 24.

7.1.5 Laços de convivência: explorando características dos lares

A diversidade de estruturas familiares apresentadas nas entrevistas reflete a realidade dos lares, onde configurações tradicionais coexistem com arranjos diversos e multifacetados. A presença de lares compostos por mãe, mãe e pai, ou mesmo por padrastos e madrastas, evidencia a complexidade das relações familiares e a capacidade de adaptação das famílias diante das mudanças sociais. Além disso, a frequente participação dos avós no cuidado destaca a importância da rede de apoio familiar na criação e educação das crianças. No entanto, a necessidade de deixar as crianças aos cuidados dos avós e de terceiros devido as demandas de trabalho dos responsáveis, especialmente da mãe que cuida do sustento familiar, levanta questões sobre a conciliação entre vida profissional e familiar, além de apontar para desafios, como a falta de políticas públicas que garantam assistência e suporte adequados às famílias, a exemplo, oferta de vagas em creche.

Nesse ponto, Demo (2003) oferece a visão que, em uma estrutura social patriarcal, a presença de famílias matrifocais tende a agravar a situação de pobreza quando há ausência do cônjuge, parceiro ou genitor. Resultando em uma sobrecarga, especialmente no que diz respeito à contribuição financeira à família, quando esses modelos sociais pré-determinam as funções de gênero, atribuindo à mulher a maior responsabilidade pelo cuidado da família, enquanto afasta o homem de seu papel de responsabilidade pelos membros desse grupo, levando a uma lacuna na formação do lar, na educação dos filhos, na provisão de renda, na distribuição de cuidados, especialmente domésticos, e em sua própria subsistência.

Em apoio a essa argumentação, Demo (2003) afirma que a pobreza material e financeira não são as únicas facetas da pobreza, sendo a política a mais grave de todas: “o que mais oprime esta mulher responsável sozinha pela família é a destituição política, consignada na condição de massa de manobra, vivendo em dependência múltipla de tudo e de todos, sem projeto próprio de vida” (Demo, 2003, p. 02).

Ao investigar sobre a dinâmica familiar, a figura materna emergiu como central no cuidado e sustento das crianças, notou-se que a responsabilidade financeira muitas vezes recai sobre elas, especialmente considerando que os avós podem ser idosos e, portanto, possuem limitações para contribuir ativamente com o sustento da família. Em tagarelice (inerente à estudante), Mc Slime (2023) destacou que sua mãe deixou de estudar para trabalhar porque o pai abandonou o lar (não citou a motivação).

“Ah tia, minha mãe até que me ajudava nas tarefinhas. Enquanto ela lavava louça e eu secava, ficava me “pergutanu”[sic] coisas da escola. Depois ficou “maior ruim” porque ela precisou trabalhar. Ela faz faxina lá no Guará⁸³ (Mc Slime, 2023).

Nessa perspectiva, acatando a lição de Demo (2003) sobre pobreza política, Souza (2022) argumenta que

as mulheres que fazem parte desse grupo, que vive de maneira precarizada, mesmo com condições educacionais superiores aos homens, se submetem às situações reguladas pelo mercado liberal de modo a conseguir a sobrevivência da família, e, como consequência desse caminho, elas se tornam, em sua maioria, pobres politicamente (Souza, 2022, p.15).

Em termos conceituais e reflexivos, Demo (2003) observa-se que

talvez seja uma das condições mais injustas desta sociedade regulada pelo mercado liberal, quando o peso da condução de uma família é largado sobre os ombros da mulher apenas, recaindo sobre ela toda a responsabilidade de sobrevivência, educação e evolução do grupo. Tomando em conta ainda que a inserção no mercado da mulher é, como regra, inferior à do homem em termos de remuneração, a mulher tem mostrado seu lado heroico de modo marcante: diante de tamanha dureza, é capaz de conjugar múltiplas jornadas, manter a dedicação aos filhos, lutar pela sobrevivência em condições kafkianas. (Demo, 2003, p. 02).

“Minha mãe não trabalha, só cuida da nossa em casa” (Princesa, 2023). A análise dessa voz, permite-se inferir que é comum a formação de lares liderados por mulheres, que não só realizavam tarefas tradicionalmente associadas ao seu gênero e não remuneradas, como os afazeres domésticos e o cuidado dos filhos, mas também assumem ocupações remuneradas dentro ou fora de casa para sustentar suas famílias.

A evolução de um lar é evidenciada pelos dinamismos que se adaptam e se transformam ao longo do tempo, impulsionados por eventos significativos que não apenas influenciam o ambiente físico, mas também moldam as interações interpessoais e o clima emocional do espaço. Os lares têm função vital de servir como refúgios emocionais que transcendem suas estruturas físicas, reconhecendo sua capacidade de proporcionar segurança e autenticidade, mas é essencial também reconhecer sua liquidez que, permeada por conflitos familiares e adversidades, pode prejudicar o desenvolvimento saudável das crianças.

⁸³ Região Administrativa do Distrito Federal.

7.2 O Projeto Interventivo: analisando em profundidade

O Projeto Interventivo “Vencendo as Barreiras da Alfabetização” da Escola Classe 01 da Estrutural é parte integrante do PPP e reza ser essencial à estrutura do trabalho pedagógico. Contudo, é importante compreender como adveio a sua implementação: facilitadores e barreiras. Para esse entendimento, foram entrevistados 01 membro da equipe gestora (Gestora), 01 orientador educacional (OE) e 01 professor do projeto interventivo (Professora do PI). Os três entrevistados possuem mais de 10 anos de SEEDF, licenciatura em pedagogia e já atuaram como professores de alfabetização. A OE, antes de ser efetivada neste cargo, atuou como Contrato Temporário nesta mesma secretaria em turmas do 1º ao 5º ano do EF, assim como a Gestora.

7.2.1 Orientador Educacional: articulador coletivo do processo educativo

No percurso das entrevistas, a OE demonstrou muito domínio e criticidade relacionada ao seu campo de atuação. Quando perguntada sobre qual era o seu papel em relação a estudantes com necessidades de aprendizagem, afirmou que existem dois caminhos para a situação: 1) *“primeiro a gente faz o atendimento da família”* e 2) *“depois encaminhamos as crianças que acreditamos ter alguma coisa além da dificuldade, uma deficiência ou transtorno, por exemplo, a outros profissionais”* (OE, 2023). Sobre esse prisma de perceber, cuidar e encaminhar os estudantes, as Orientações Pedagógicas da Orientação Educacional (OPOE) (Distrito Federal, 2019) atenta que

olhar e cuidar de forma mais atenta as capacidades e possibilidades de aprendizagem de todos estudantes – e de toda a comunidade escolar – constitui-se contribuição fundante da Orientação Educacional na aprendizagem de outros saberes que vão para além da aquisição de conteúdos programáticos e habilidades específicas, bem como contribuição na formação de um sujeito integral (Distrito Federal, 2019).

Em se tratando do que a OE articulou no item 2, delineou-se um caminho que perpassa pela família, por diferentes profissionais (orientadores, coordenadores, pedagogos, psicólogos) na unidade escolar, até chegar à sala de aula regular e, após, se for o caso, acessa-se o projeto interventivo. Se não, encaminha-se ao “postinho⁸⁴”. No

⁸⁴ Postinho refere-se ao Centro de Saúde nº 04 da Estrutural. Faz parte da Secretaria de Saúde do Governo do Distrito Federal.

postinho, o médico, ou pediatra, normalmente em posse de relatórios escolares, encaminha para outros profissionais como psiquiatra, neurologista, fonoaudiólogo, geneticista, entre outros.

Diante do exposto, percebe-se que a OE, como profissional capacitada e habilitada, converge seu discurso ao que rezam as OPOE (Distrito federal, 2019):

a práxis da Orientação Educacional como parte da ação pedagógica junto à comunidade escolar, com o grande objetivo de contribuir para resultados qualitativos na aprendizagem e na preservação da garantia dos direitos das crianças, dos adolescentes e dos estudantes adultos das escolas públicas, referendando a função social da escola. [...]identifica-se com a necessidade de articular-se prioritariamente ao trabalho de cunho coletivo e em parcerias dentro e fora da escola, com o desafio de dialogar e de se perceber em rede, por meio da especificidade de sua ação e função (Distrito Federal, 2019, p. 11).

Assustadoramente, a OE afirma que *“em 90% dos casos de estudantes encaminhados ao Serviço de Orientação Educacional (SOE), por necessidades de aprendizagem, são por ausência de pré-requisitos de anos anteriores ou questões emocionais”* (OE, 2023). Ela continua:

considerando esse público específico aqui da Cidade Estrutural, as necessidades de aprendizagem são uma questão social mesmo “né”, a falta do acompanhamento familiar, até pobreza, fome “né”, questão da educação mesmo por falta de regras familiares, vida conturbada em casa (OE, 2023).

Ela enfatiza, em seu depoimento, que as necessidades de aprendizagem advêm de diversos cenários, mas traça dois importantes: cenário 1) *“que os estudantes, devido a tantas privações e violações de direitos, trazem muitos problemas emocionais que impedem o avanço da aprendizagem.* Lança luz ao montante de estudantes *“que sofrem violências psicológicas, seja por pobreza, fome, separação de pais, abandono de genitor (a), acesso de pessoas estranhas ao lar”* (OE, 2023). A profissional faz uma comparação, solicitando que: *“pensemos em adultos, já maduros, que sofrem algum problema em casa ou no trabalho, perdem o foco, imaginemos essas crianças que passam por tantas coisas diariamente. Não conseguem aprender, ter oportunidade e se concentrar para aprender sempre e serem alguém na vida, mudar sua história”* (OE, 2023). Para permear essa discussão, Freire (2001) apresenta que

a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele

tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2001, p. 12).

Depreende-se que a atuação da OE, no contexto da escola pública, vai de encontro com o Currículo da Educação Básica da SEEDF (2014), que deve ser desempenhado sob a perspectiva histórico-cultural da aprendizagem e desenvolvimento humano, pensando verdadeiramente no estudante.

OE (2023) apontou, ainda, enquanto cenário 2) que “*a outra questão, seria a institucional*” (OE, 2023). A fala da profissional remete a questões estruturantes, como, por exemplo: antes de ser efetivada como orientadora, era professora de Contrato Temporário da SEEDF e tinha predileção em lecionar para turmas de 4º e 5º ano, porém Contrato não tem escolha, toma posse na vaga ociosa, do interesse do Estado. Por vezes, o Contrato assume turmas do Bloco de Alfabetização para não ficar desempregado ou ir para o fim da fila de contratação; então, quem sai perdendo é o estudante que não vai ter um profissional adequado, em que pese todos os professores devem ser licenciados em pedagogia. “*Tem professor sem formação específica em alfabetização e tem aqueles que não gostam do segmento*” (OE, 2023).

Dado importante sugere a ascendência de Contratos Temporários em detrimento de efetivos/concursados: “Cerca de 65% dos professores da rede pública do Distrito Federal são temporários, segundo a SEEDF” (Correio Braziliense, 2024). A natureza da contratação pode influenciar na aprendizagem, uma vez que o Contrato assume vagas ociosas e pode a qualquer tempo e momento deixar a turma. À aprendizagem pressupõe-se, dentre vários requisitos, o vínculo afetivo e diferentes caminhos. Pautando-se nas considerações de Demo (2018), podemos afirmar que

aprendizagem se dá na mente do estudante, não na aula do professor, aprender mal pode provir de muitas outras razões. No entanto, o professor tem a ver com o problema, mesmo sendo fator externo (mediador), ou, como se diz na teoria da correlação estatística, está associada ao problema. (Demo, 2018, p. 10).

Na dicção da OE, o PIVBA é importante instrumento à aprendizagem, mas, mesmo sendo profissional articulante desse processo com outros atores da escola, reconhece que não consegue acompanhar os estudantes do PI, e que muitas vezes começa um projeto importante, mas não termina devido ao excesso de demandas. Notabiliza que a grande maioria dessas demandas se relaciona com indisciplina. Encerrando a entrevista com a OE, trago comigo uma passagem de Mariz (2020) que desenha bem o percurso

laboral dessa profissional da educação, o qual cabe um paralelo com o equilibrista do circo. Sentimo-nos constantemente equilibrando pratos em varetas, cada vez mais freneticamente. A tarefa de manter todos os pratos em movimento nos absorve com a sensação de que há cada vez mais pratos para equilibrar.

7.2.2 O Gestor Escolar: trilhando diferentes caminhos

Para aprofundar a reflexão sobre realidades que advêm às necessidades de aprendizagem dos estudantes, a partir do exemplo do cenário 2 da OE (2023) que tratou da inadequação do alfabetizador, apresenta-se a visão do membro da gestão escolar (Gestora) que é Mestre em Educação na linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação. Em sua verbalização, acredita que a formação profissional (Mestrado) é importante instrumento para melhorar a prática pedagógica, como também progredir na carreira⁸⁵ no quesito financeiro.

Tomo partido sobre a temática e assevero, enquanto pesquisadora, que a formação continuada *stricto sensu* deve persistir em uma formação que se pauta em produção própria, investigativa, participativa, longe dos modelos prontos, instrucionistas, como nos ensina Demo (2004). “A vida acadêmica autêntica é um processo permanente de construção científica, com vistas a formas mais competentes de intervenção da realidade, unindo teoria e prática” (Demo, 2004, p. 10), pois, para a Gestora, é importante ter profissionais da educação com mestrado atuando na EAPE, mas eles têm muito a acrescentar quando retornam à escola.

Em pausa, a Gestora acrescenta: “*acho importante os cursos ofertados pela EAPE. Sei que não são suficientes, mas sempre que posso faço, já fiz muitos e auxiliou na minha atuação*” (Gestora, 2023). No contexto de formação e de atuação de professores, debruçou-se sobre os do Projeto Interventivo. Nessa linha, a Gestora indicou:

as regentes, apesar das dificuldades de saúde, são muito experientes, se preocupam em preparar atividades diferenciadas para cada estudante, de forma lúdica, concreta, acessível a todos que precisam. Atendem as crianças no horário da aula mesmo” (Gestora, 2023).

⁸⁵ Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013, Art. 2º Para efeitos desta Lei, considera-se: XIV – progressão horizontal: a passagem da etapa em que se encontra o servidor para as subsequentes, considerando-se as alterações na sua habilitação; Seção IV - Do Posicionamento na Carreira, V – Etapa V: professor de educação básica e pedagogo-orientador educacional, com mestrado.

À questão dos atendimentos no PIVBA serem no horário de aula, a gestora aponta que, se não for assim, inviabiliza o processo porque os estudantes, que são muitos, teriam de voltar a escola no turno contrário, ficariam mais prejudicados e não progrediriam. Seria uma mobilização imensa, incluindo novas rotas de transporte escolar.

A inquietação da Gestora em atender os estudantes da melhor forma possível não apresenta neutralidade, consubstancia-se como um discurso de conteúdo político emergente à emancipação desses sujeitos porque não nega o direito humano à aprendizagem. Ao contrário, amplia da melhor forma o atingimento desse direito quando entende que “educação é muito influenciada pela infraestrutura (em especial pela pobreza dos estudantes)” (Demo, 2023, p. 01).

Da forma como é desenvolvido o PIVBA, a comunidade escolar entende que é a melhor opção para que os estudantes possam progredir e apoiam o processo, corroborando com o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Seção II, art. 8, inciso VI, que aponta a garantia do acesso e a permanência do estudante na unidade escolar visando a qualidade social da educação (Distrito Federal, 2019). Para Freire (2001),

aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas (Freire, 2001, p. 12).

Em relação ao quadro, a Gestora atribui como facilitador na implantação do projeto essa relação dialógica e necessária com a comunidade escolar, além de ter, no quadro de servidores, profissionais capacitados e dispostos a atuarem no projeto. “*O professor não é obrigado a atuar no projeto, como está readaptado ou em restrição, pode desenvolver outras atividades, mas elas gostam*”. Prosseguindo, afirma: “*Sou líder na escola, não amiga, e tento resolver tudo da melhor forma possível para o bem da comunidade escolar, não na imposição, de cima para baixo, mas, claro, como gestora eleita⁸⁶, tenho de minhas obrigações: pedagógicas, administrativas e financeiras perante o Estado*” (Gestora, 2023).

86 A gestão democrática da educação básica na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal é regulada pela Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012. A normativa institui o processo eleitoral para escolha de Conselheiros Escolares, Diretores e Vice-Diretores das unidades escolares públicas como forma de participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões, promovendo a transparência e a gestão responsável no ensino público. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-democratica/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

As informações apresentadas pela Gestora indicam conexão com o que Demo (1988) já nos alertava:

A concepção democrática revela este realismo dialético. Porque o poder, na sua ânsia de dominar, tende a se petrificar. É fundamental instituir a mudança intermitente como componente natural do processo. De tempos em tempos, os mandantes são submetidos a vereditos popular, prestam contas, praticam rodízio (Demo, 1988, p. 70).

Percebe-se amorosidade da Gestora para com seus pares, porém firmeza em relação ao que lhe é atribuído enquanto gestora escolar. Sua postura remete a Demo (2023) quando trata da diversidade como parte dialética da vida:

mas podemos fazer a constatação contrária, mostrando os cenários cooperativos que a própria convivência em bando pede: sobreviver implica garantir a espécie, e para isso é preciso colaborar, cuidar das crias, agir como bando, acomodar-se nas hierarquias que surgem (Demo, 2023, Ensaio 981).

Para além disso, acrescentou que o ideal seria atender mais estudantes no projeto, mas a escola conta com poucos profissionais de recursos humanos e administrativos; o espaço físico do projeto não é adequado para o total de estudantes avaliados e com necessidades de aprendizagens: “91 atendidos é “uma imensidão”; falta estrutura como computadores e o material de expediente é regrado. “Se tivesse verba específica para isso, seria muito bom” (Gestora, 2023). Nessa linha de raciocínio, a Gestora adentra novamente ao Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, ao demonstrar preocupação no acompanhamento dos estudantes, com vistas à proposição de intervenções necessárias, perante os resultados das avaliações educacionais, sejam: a) da aprendizagem; b) institucional; c) em larga escala.

Sem hesitar, adicionou que, considerando o território onde a comunidade escolar está inserida, carece de muitas diligências governamentais constantes voltados ao lado social, como projetos à cultura de paz, escola de pais, além de projetos de intervenção à aprendizagem. Só assim, conseguiremos avançar porque a escola sozinha não dá conta dessa demanda.

7.2.3 Qual a visão do Professor do Projeto Interventivo (PIVBA)?

Como em todo o escrito dessa dissertação, e valendo-me de diversos autores, especialmente Villas Boas e Demo, para que um projeto aconteça efetivamente, deve

haver intencionalidade, responsabilidade e seres humanos para congregar. Partindo disso, posta-se, na sequência, os apontamentos da Professora do PI.

Como mencionado pela Gestora, quem atua no PIVBA tem muita experiência. Para completar a formação de licenciada, a Professora do PI atribui muito de sua prática pedagógica à formação de normalista e psicopedagoga. Também relatou que realizou formações continuadas sobre transtornos, com ênfase em ensino especial. Ao iniciar a entrevista, a Professora do PI relatou que já havia trilhado mais de 27 anos de regência, que, ao cursar a graduação em pedagogia na Universidade de Brasília (UnB), defendeu seu Trabalho de Conclusão de Curso com o tema Dificuldade de Aprendizagem, “*porque ao longo desses anos de sala de aula, me deparei com muitas crianças com essas necessidades*” (Professora do PI, 2023).

Alongou e contou que ela e outras colegas de profissão, as quais portavam alguma restrição de saúde ou já se encontravam readaptadas de suas funções, fundaram o PIVAB. A fundação do projeto deu-se: 1º) por pedido e reconhecimento dos outros profissionais da escola perante sua atuação; 2º) pelo alto índice de estudantes com diferentes necessidades; e 3º) o represamento desses estudantes na escola gerando classes de distorção idade/série. No caso da Professora do PI, a sua experiência com estudantes ocorreu também em sala de Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), a qual constitui-se como um apoio técnico-pedagógico de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em psicologia e pedagogia.

De acordo com as Orientações Pedagógicas do SEAA (OPSEAA) (Distrito Federal, 2010), o objetivo deste serviço é promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem através de ações institucionais, preventivas e intervencionistas. Essas ações visam facilitar e incentivar a construção de estratégias de ensino tão diversas quanto as possibilidades interativas de aprendizagem, promover a reflexão e conscientização dos papéis, funções e responsabilidades dos envolvidos no ambiente escolar, e buscar, em conjunto com a equipe escolar, superar os obstáculos à apropriação do conhecimento.

Ao ser questionada em ter participado de formações na EAPE sobre Projeto Interventivo como um dos princípios do Bloco Inicial de Alfabetização (Distrito Federal, 2012), a Professora do PI discorreu:

Não, nunca fiz formação sobre o Projeto Interventivo na EAPE, mas acredito que se todos tivessem feito o PNAIC teria sido vantajoso para todos. Uma coisa que não foi boa é que algumas pessoas da escola não puderam fazer,

porque tinha que estar em regência. E nos cursos que realizei sobre alfabetização, nunca foi ministrado sobre o PI (Professora do PI, 2023).

Concordante com a Professora do PI, é fato que o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) não abrangeu a totalidade de profissionais do magistério das unidades escolares. Neste caso específico, cabe assinalar a veracidade dessa informação. Tomo posse disso e registro que, ao ocupar um cargo de Supervisão Escolar durante a oferta dos cursos, enfrentava o desafio de supervisionar algo que não conhecia completamente, pois os profissionais do magistério que não estavam em regência naquele momento foram excluídos da participação, o que sugere uma limitação no acesso à formação continuada. Levanta-se a questão da supressão do direito à educação, à formação continuada e ao cuidado com o professor. Pareceu que os professores em regência nos Ciclos de Alfabetização eram considerados a elite escolar, enquanto os demais não eram vistos como quem também necessitava do conteúdo transmitido nos cursos.

Apesar dos méritos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ele não conseguiu resolver o problema do instrucionismo arraigado na escola, tanto é que a defasagem escolar perdura e intervenções permanentes são necessárias. Trazendo à superfície a discussão sobre PNAIC, e sobre o cuidado para com o professor, Demo (2023) retoma que

tem sido um erro constante pretender mudar a escola sem mudar o professor. Foi importante a iniciativa do PNAIC, voltada para enfrentar a alfabetização definida em até três anos, incluindo algum cuidado com o professor, mas de molde tradicional e até hoje a questão não está minimamente equacionada (Demo, Ensaio 938, 2023).

A Professora do PI esclarece que muitos professores assumem turmas de alfabetização porque a elas é atribuída uma gratificação financeira e que isso gera transtornos. *“A profissional tem boa colocação para Contrato, mas não tem aptidão⁸⁷ o suficiente para alfabetização” (Professora do PI, 2023).* O discurso da Professora do PI vai exatamente de encontro com o da OE. Em complemento, essa visão não cabe somente aos Contratos, mas aos efetivos também. Nesse viés, ressalta-se objetivamente

⁸⁷ Na SEEDF, para assumir turmas de Deficiência Intelectual, Educação de Jovens e Adultos Interventivo, Atendimento Educacional Especializado, Educação a Distância, Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, dentre outros segmentos e modalidades é necessário passar por processo de Aptidão regido por Portaria, mas para alfabetização, não. Basta ser licenciado em Pedagogia.

importância do professor no processo educativo como pleto do desenvolvimento humano, que deve estar ciente de seu papel perante a aprendizagem do estudante.

Quanto à realização do PIVBA, a Professora do PI ressalta que o atendimento é um *plus* à sala de aula porque a professora regente, sozinha, parece no atendimento desses estudantes que têm necessidades provenientes de diversos fatores. Perante o tratamento, as profissionais que atuam no PI são valorizadas pela comunidade escolar e adotam para o atendimento critérios escritos para fim de registros, atendimento humanizado, afetuoso, receptivo, inclusivo. Com atividades diferenciadas para cada estudante e sua necessidade,

assim eles gostam de participar do projeto”. Aqui os estudantes têm o entendimento de o porquê estão no projeto e da importância que isso tem na vida deles. Aprendendo eles melhoram a autoestima e encontram mais que professores, encontram incentivadores. Às vezes a própria família não acredita que eles possam aprender (Professora do PI, 2023).

Ao ser perguntada como se dá esse atendimento às crianças, a Professora do PI explicou o que consta no “manual” do PI da SEEDF⁸⁸, mas também pontuou que antes de tudo começar, todos os estudantes de 3º ano, sem exceção, realizam o Teste da Psicogênese. A partir de então é que se define o público-alvo e os recursos mais apropriados a cada estudante. “No ano de 2023, o teste foi aplicado a mais de 400 estudantes e atendidos 91” (Professora do PI). Concernente ao dito, que o atendimento é humanizado, afetuoso, receptivo e inclusivo, a Professora do PI atenta que, “*mesmo com o apoio da gestão e dos professores, é bem difícil, pois a sala é pequena, tem muitos estudantes com necessidades e faltam recursos básicos que poderiam maximizar a aprendizagem, a exemplo, projetor de imagens, impressora, papel e outros materiais mais atrativos*” (Professora PI, 2023).

Conforme Demo (2022), os estudantes socialmente mais vulneráveis dependem principalmente da rede pública para acessar conteúdo pedagógico. Além disso, a capacidade do sistema de ensino para planejar e implementar ações educativas urgentes é comprometida por fatores como as condições de trabalho dos professores, a infraestrutura e os recursos pedagógicos e tecnológicos da escola, bem como a complexidade logística envolvida.

⁸⁸ Os momentos desenvolvidos interdependentes no Projeto Interventivo incluem: identificação ou problematização; elaboração do projeto; desenvolvimento e sistematização da avaliação das atividades do projeto nos períodos definidos pela escola. Por meio dessa avaliação, obtém-se informações importantes sobre as aprendizagens de cada estudante e sobre a relevância do projeto (Villas Boas, 2012).

A Professora do PI encerra a entrevista apontando que *“mesmo com as dificuldades e desafios, o PIVBA rende muitos bons frutos e que para ser alfabetizador tem de ter experiência em alfabetização e muita, mas muita vontade de ajudar as crianças”* (Professora do PI, 2023).

Frente ao apontado pela Professora do PI, Demo (2023) converge que, diante dos desafios na educação, é impossível resolver tudo de uma vez; é uma tarefa impossível. Devemos priorizar e avançar gradualmente, buscando consenso. Compreender a complexidade da escola e dos envolvidos é difícil, dada a natureza política da educação, pois ambiguidades, divergências e estranhamentos são inevitáveis e, em última análise, necessários para evitar a ilusão de que possuímos um projeto infalível ou uma receita pronta.

7.3 Análise Comparativa: Aprovação do 3º ano do Ensino Fundamental e Aprendizagem Autoral

Essa pesquisa, que versa sobre alfabetização, busca, dentre outros objetivos, analisar os dados finais (aprovação/reprovação) relativos ao 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Classe 01 da Vila Estrutural, Brasília-DF, bem como investigar se os seis estudantes entrevistados participantes do PIVBA sanaram suas necessidades de aprendizagem e avançaram na alfabetização em perspectiva autorial.

7.3.1 Quem progride e quem fica: literalmente

Índices de retenção consubstanciam-se em indicadores que refletem o número de estudantes que não obtiveram êxito em alcançar os objetivos educacionais estabelecidos para uma determinada etapa de ensino ou disciplina, resultando na necessidade de repetir o ano/série ou a matéria. No estudo em tela, ressalta-se que o objetivo de aprendizagem principal gira em torno da Língua Portuguesa (LP), que é desenvolver nos estudantes a competência comunicativa, ou seja, a habilidade de se expressar de maneira adequada em diferentes situações, tanto oralmente quanto por escrito. Isso implica em ler e escrever proficientemente, de modo a “[...] resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar participação plena no mundo letrado” (Brasil, 2001, p. 41).

É importante destacar que a reprovação de estudantes pode ser atribuída a diversos fatores, incluindo necessidades de aprendizagem, falta de apoio pedagógico, condições

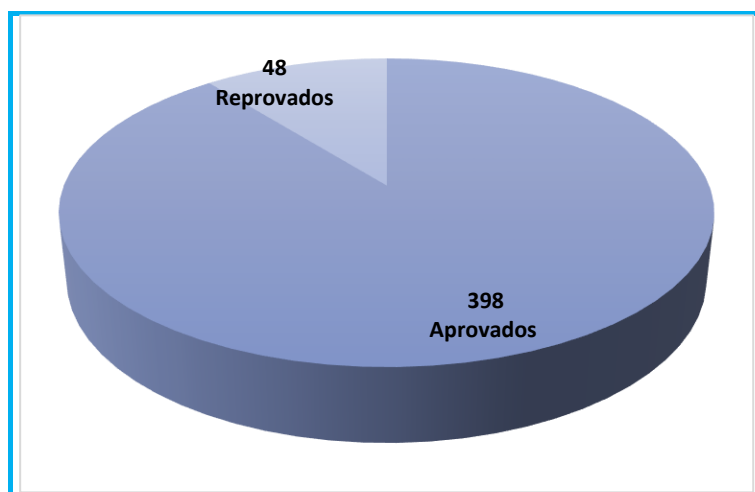
socioeconômicas desfavoráveis, desmotivação, problemas de comportamento (indisciplina), ausência de políticas educacionais eficazes, além da infrequência escolar.

No ano de 2023, a EC 01 da Estrutural possuía 1224 estudantes matriculados no BIA. Desse montante, 72 foram retidos ao final do ano letivo. Ou seja, 6% dos estudantes ficaram represados. Como dito, a retenção é fruto de diferentes fatores e, devido a isso, muitos estudantes não progredem, acabam sendo reprovados por não alcançarem o objetivo ou por não terem adquirido a competência atribuída para aquele ano, virando um ciclo vicioso.

Em conformidade com a discussão empreendida e tratando em profundidade os 446 matriculados no 3º ano, a reprovação alcançou 54 estudantes, ou seja, um índice de 12%. Relativo às faltas escolares, 06 estudantes reprovaram. Ao aprofundar a reprovação dos outros 48 estudantes, esta alcançou o índice de aproximadamente 11%. O atributo avaliado para a reprovação fora “ausência de conteúdo/ausência de pré-requisito”. A ideia central desse atributo adentrou-se na não-alfabetização, no não alcance dos objetivos e competências para aquele ano, represando estudantes que deveriam prosseguir ao 4º ano.

Para Vasconcellos (1988), o desafio da avaliação escolar pode ser comparado a uma hidra de mil cabeças. A cada avanço que pensamos ter feito, surgem centenas de outras questões a serem enfrentadas, desafiando-nos constantemente.

Gráfico 5 - Quantitativo de reprovação por insuficiência na competência LP



Fonte: Compilação da autora (2024).

Um dos desafios é que a escola precisa ser “recriada”, isso inclui os professores que precisam recriar suas aulas em momentos de aprendizagem em detrimento da domesticação, da educação bancária, do instrucionismo. A escola pública brasileira

persiste, como articula Demo (2023), com a “mania do ensino”, enquanto o estudante precisa ter a mania de aprender como autor para assumir seu posto emancipatório a fim de deixar de ser vítima desse sistema chamado “aula” (Demo, 2017). Diante da discussão, reaviva-se Freire (1987):

como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la. A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver “a educação como prática da liberdade” (Freire, 1987, p. 12).

Aos entrevistados Gestor, OE e Professora do PI, considerando a demanda escolar, a retenção é algo previsível, porém não aceitável ou naturalizado e não pode ser determinista, pois se assim fosse teríamos para além de 11% de estudantes retidos no 3º ano ao considerarmos o não alcance de pré-requisitos à aprovação ao 4º ano. De acordo com os encontros de fala progressistas desses profissionais, faz-se o possível para que os estudantes acessem ao máximo as oportunidades que a escola oferece dentro de suas limitações. As investidas dessa escola, até o momento, vão ao encontro de Demo (2023) quando o autor estabelece que a escola pública se encontra em meio a disputas, as quais resume em três pontos principais:

- I) a transição do modelo republicano para uma gestão pública neoliberal, onde o setor privado é referência;
- II) a submissão dos recursos públicos à seletividade, comprometendo a gratuidade e revisando a laicidade;
- III) direito à educação, redimensionando a escola acessível, disponível, aceitável e adaptável (direito humano à educação), a um modelo contratual (consumo) de habilidades e competências que apequena a educação, um direito de cidadania, ao direito de aprendizagem (Demo, Ensaio, 957, 2023).

O neoliberalismo está tão arraigado que às vezes parece ser uma condição natural, tornando-se difícil de identificar e contrar⁸⁹. A escola pública, frequentemente sucateada (excluindo as federais), reflete formas de exclusão preocupantes, como a falta de recursos básicos, que pode ser exemplificada pela escolha entre enviar um comunicado escrito às famílias ou fornecer material essencial à aprendizagem dos estudantes devido a escassez de papel. O acesso a recursos, como papel, é burocrático e limitado pelas verbas públicas destinadas às escolas, não se considerando necessidades ou projetos

⁸⁹ Prática de leitura crítica na qual o sujeito não aceita ideias impostas, mas as analisa ativamente e as questiona, a fim de identificar contradições e ou naturezas ideológicas.

educacionais. Demo (2023) observa que para aprender o estudante não precisa colocar o currículo prescrito no pedestal, mas ler, estudar, pesquisar, elaborar e argumentar com propriedade. Complementando o autor, para aprender bem, suportes físicos também são necessários.

Nessa miríade, o mercado fica ávido por receber esse exército que não conseguiu ler a realidade, como ensinou Freire, ou contraler, como Demo. A visão crítica da educação fica à deriva enquanto o opressor vale-se desse oprimido que, sendo pobre político, sem criticidade ou argumentação, não conseguiu progredir por diferentes fatores. Um deles, pela inépcia da escola, que não liberta o sujeito; como nos ensinou Sousa Júnior (2019), sem educação básica de qualidade o sujeito não se livrará do sistema de espoliação. A escola capitalista, na mão dos empresários, serve-se de criadouro de mão de obra barata, dócil e submissa.

Retomando, o objetivo de aprendizagem principal da LP para o 3º ano do Ensino Fundamental é desenvolver nos estudantes a competência comunicativa: a habilidade de expressar-se de maneira adequada em diferentes situações, tanto oralmente quanto por escrito. A linguagem desempenha fundamental instrumento de poder, pois é essencial para a comunicação, construção do conhecimento, acesso aos avanços científicos e tecnológicos, participação nos processos políticos e expressão cultural. Para Barthes (*apud* Demo 2015, p. 14) “[...]é a cultura que fala, mais que o autor como parte da cultura”.

A escola pública necessita assumir sua responsabilidade e legado de proporcionar a todos os estudantes acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, articulando LP a outros campos do saber. Essa é a regra. Contudo, precisa investir na reflexão sobre a tomada de consciência por parte dos sujeitos onde a realidade concreta vai além dos fatos e dados, incluindo-se a percepção subjetiva dos sujeitos envolvidos, a criação e interação contínua e ascensional da aprendizagem.

Apoiando-se em Freire (1996), o educador democrático tem o compromisso de fortalecer a capacidade crítica, a curiosidade e a não conformidade dos educandos, orientando-os a adotar uma abordagem metódica e rigorosa ao se aproximar do conhecimento. Esse aceite contrasta com o método "bancário" de transferir informações, pois ensinar implica em criar condições para uma aprendizagem crítica e profunda.

Preocupar-se com a **aprendizagem** é inerente ao contexto e a escola precisa ir além de receitas prontas, aulas prontas e acabadas porque, como nos ensina Freire (2016), o aprender ocorre na mente do estudante por meio de processos internos, da construção,

reconstrução e na mudança que ela proporciona, não por meio de aulas maçantes ou repetitivas. Isso não significa dizer que em aulas não se possa aprender. Freire (1996) baliza:

é isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” (Freire, 1996, p. 14).

O que não se pode permitir nesse contexto de aprendizagem é seu retrocesso, é a perda do que já foi aprendido. Para Demo e Silva (2021), isso pode ser definido como efeito desaprendizagem, mas não aquela no sentido piagetiano que trata da ideia de desfazer esquemas que já não correspondem à realidade para então reconstruir outros (conceito conhecido como teoria da equilibração) os quais, por sua vez, também estarão sujeitos a essa mesma inadequação posteriormente.

O efeito desaprendizagem diz respeito à prática e ao reforço do que já foi consolidado, que, quando não exercitado, regularmente se perde. “Este efeito é muito ostensivo no sistema de ensino, como se *subíssemos para baixo*: à medida que subimos nas etapas, vamos aprendendo sempre menos [...]” (Demo e Silva, 2021, p. 04).

Destaca-se que essa teoria não consegue explicar o porquê das reprovações em profundidade, mas é apenas um aceno, embora consiga realçar que a escola precisa assumir que ela é um espaço político e contraditório, bem como de negação de direitos, mas, igualmente, também de resistência. Apenas a teoria não resolve a problemática da não aprendizagem, é preciso atentar-se e reconhecer/conhecer/desvelar a realidade dessa situação e refinar as ações empreendidas: mudar a prática, transformar a realidade e não deixar ninguém para trás, ter intencionalidade no feito e permitir que todos participem desse processo.

Sobre essas circunstâncias, algumas das alternativas para minimizar a reprovação e a reorganização desse ciclo de aprendizagem seriam: 1) reconhecer que cada sujeito tem seu ritmo próprio e que nem sempre respondem ao mesmo desenvolvimento de seus pares; 2) que a avaliação formativa é a mais apropriada, deixando a alienação relativa a compartimentalização do saber; 3) que o mercado de trabalho exige sujeitos bem

preparados; 4) que a quilha da educação é a democratização do ensino e que é preciso valorizar a aprovação, não resistir a ela, pois trata-se de um empreendimento social.

Ao finalizar essa análise, não se trata de fazer concorrência entre aprovação ou reprovação, muito menos abordar a reprovação em atacado: esforça-se para clarificar que reprovação não é método de aprendizagem ou recurso pedagógico, mas sim uma eliminação do processo pedagógico, tanto do estudante reprovado quanto do professor. Qual a vantagem de reprovar o estudante para que este consolide a aprendizagem no ano seguinte? Ambos, professor e estudante, conseguirão consolidar a aprendizagem?

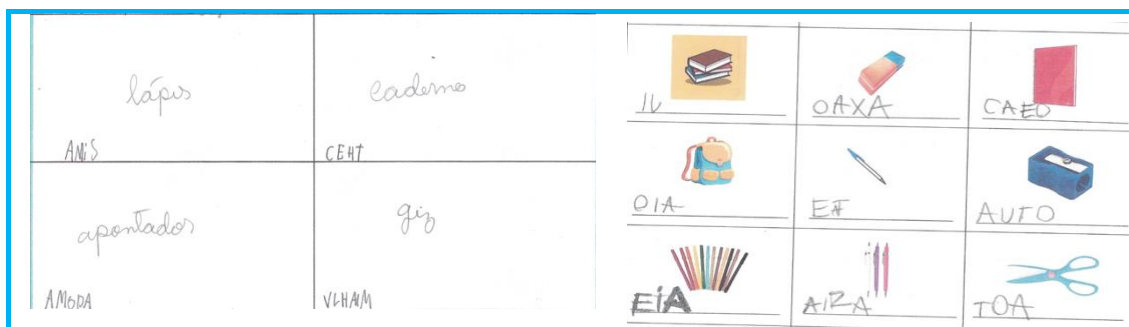
Demo (2023) aborda que o ato de ensinar é uma das principais armas de exclusão educacional, juntamente com a pobreza de muitos estudantes, e que o professor, quando atinge o *status* de mediador solícito, responsável, aplicado, cuidadoso, não ensina, mas, em conjunto, aprendem.

O frequente encontro do autor com Freire (1987) assegura que o desencontro de verdades entre professor e estudante, cada um puxando para seu lado, acaba negando a ambos a oportunidade de aprender como forma de emancipação. Contínuo, nos ensinam que indivíduo verdadeiramente radical, empenhado na libertação humana, recusa-se a se acomodar em ambientes que o aprisionem a compreensão da realidade e, à medida que nela mais se aprofunda, torna-se ainda mais radical e, dessa maneira, a transforma grandemente.

7.3.2 Os protagonistas: alfabetização e autoria

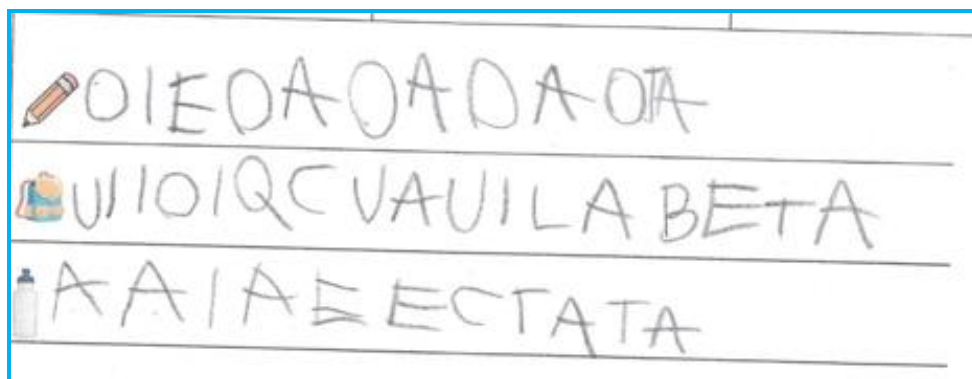
Diante da relevância da implementação de projetos de intervenção como atitude a garantir a completude das aprendizagens de maneira igualitária, as classes populares principalmente necessitam de outros aparatos para sustentar esse direito. Analisa-se, a partir desse ponto, a alfabetização e a aprendizagem autoral dos seis estudantes partícipes dessa pesquisa. Onde há crianças com necessidades de aprendizagem, “intervenções pedagógicas tornam-se eticamente obrigatórias” (Friebel, 2023, p. 75).

Assertivamente, para o desenvolver do projeto interventivo, os estudantes participaram de avaliações psicogenéticas, conforme abordado no Capítulo 1 – Percurso Metodológico. Segue exemplo do nível de desenvolvimento de estudantes que ingressaram no PIVBA.

Imagem 7 – Teste da Psicogênese aplicado no início de 2023

Fonte: Compilação da autora (2023).

Analisando a imagem acima, os estudantes não se encontravam alfabetizados. Percebe-se que a habilidade geral, de acordo com a BNCC, atribuída ao 1º ano do Ensino Fundamental ainda não havia sido desenvolvida: (EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas (Brasil, 2017).

Imagem 8 – Atividade de escrita de frases espontâneas, 2023


Fonte: Compilação da autora (2023).

Tratando-se da Imagem 8, o comando ao estudante referia-se a escrever frases autorais utilizando o desenho como apoio e incentivo (escrita não-verbal). O apresentado converge com a percepção de que, de fato, parte dos estudantes progrediram continuamente ao 3º ano sem pré-requisitos. Não escreviam palavras simples e nem ao menos pequenas frases com auxílio concreto para posterior produção de textos, conforme habilidades específicas do 2º ano, BNCC, (EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas [...] (Brasil, 2017). A expressão “sem pré-requisitos” remonta ao anunciado nas entrevistas da OE e Professora do PI e confirma-se pela imagem apresentada.

Imagem 9 – Produção textual com auxílio de sequência de imagens, 2023

PRODUZINDO UM TEXTO

Observe bem os desenhos e depois faça uma produção de texto.



Não esqueça de dar um título bem bonito para o seu texto.

EM FURTELO NA CASA DA KAMÉ

ERA UMA VEZ EM EM ANJRIU COM O KAMÉ.
 E MAS FOI JOGA BOLA AI MAS FOI JOGA DE AI
 EM FIQUE MO GOL AI O KAMÉ VEZ NA MA GOMMO
 LIMO AI TEPIS MO ANJRIU FOI MO GOL COM BOLA COM
 VE EM MO KAMÉ EM FIZ O GOL MUITO MUITO MUITO MESMO
 AI FURTEZ MAS NA GOL BEM MO CANTIMHO MESMO
 AI O KAMÉ PEGOU A BOLA DE CAMERÁ EM A CHOM
 QUE E ASSIM O NOME A EM JMTAVA A BOLA PO AMYCA
 AI O ANJRIU AI O KAMÉ FOI JMTA A BOLA PAMIA E
 JMTPEI E CAIM NA CASA PAMULHE E AI AMMI
 NA O BOLA AMULHE JOGO A BOLA EM ROMO

INFIA CRIATIVA

A produção conta a história de dois amigos que foram jogar bola na rua, incluindo o autor do texto. Um ficava no gol e o outro atacava; após trocavam de posição. Entre chutes e lindos gols a bola caiu na casa de uma mulher que a furou e a devolveu às crianças.

Fonte: Transcrição da autora (2023).

Em comparação às Imagens 7 e 8, confirma-se pela Imagem 9 que, durante os atendimentos no PIVBA, os estudantes avançaram significativamente, principalmente na produção textual. Notavelmente, embora a produção inicial fosse direcionada, instrucionista e incluísse o uso de imagens específicas, não se alinhou com o produzido. Nesse escopo, Demo (2015) reaviva que “desde cedo, é importante que o estudante tenha oportunidade de se confrontar com exigências acadêmicas, da construção textual, do método científico, da linguagem, dos cientistas, do mundo das ciências” (Demo, 2015, p. 174).

No entanto, importa considerar que o estudante passou a expressar-se de forma autêntica, **autoral**, “tendo voz própria, texto próprio, mensagem individualizada, tendo lugar ao sol, tendo companhia de outros autores” (Demo, 2015, p. 176), narrando histórias pessoais que refletiram sua preferência, mostrando domínio da escrita, com particularidades de grafia. Não cabe depreciar a atividade, uma vez que são preparadas considerando a necessidade de aprendizagem de cada estudante e, além disso, a BNCC conserva que o uso de imagens são importantes instrumentos para leitura, identificação e produção de textos e a história da humanidade também quando valorizou o pictórico como forma de comunicação e transmissão de mensagens.

Para além disso, é possível observar dois pontos de reflexão: 1) na produção escrita, o estudante denuncia um comportamento adulto violador. Furar a bola e devolver às crianças é, sem dúvida, uma violência e possível precursor de comportamentos inadequados para as próprias crianças. Os adultos devem ser um bom exemplo, não o contrário; 2) no território do estudo da pesquisa, as crianças parecem pela ausência de espaço para brincar, restando apenas a rua.

Como já mencionado, o brincar para a criança é qualidade de vida e garantia de cidadania; é um direito de toda criança que, por meio das brincadeiras, desenvolve diferentes interações que intervêm na aprendizagem, como responsabilidade, participação, consciência do seu direito e do direito do outro e engajamento nas decisões. **Cidadania**, para Demo (2001), não se configura somente como *status* de direitos políticos ou civis, mas práticas sociais em que o sujeito participa ativamente em posição de igualdade para construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As evidências apresentadas nas Imagens 7, 8 e 9, demonstram a evolução do estudante diante da sua chegada no PIVBA. Não coube, nessa produção textual, partir para correções de discrepâncias gramaticais ou linguísticas. Esse aspecto é desenvolvido e aprimorado ao longo do processo de aprendizagem, e está alinhado com as conclusões de Demo (2006), o qual ressalta que, como toda reconstrução é um processo contínuo e incompleto, demanda constantes mudanças para alcançar a superação. “Todavia, não se trata de decretar que as coisas não têm jeito, porque o problema é a dificuldade de construir um jeito, levando-se em conta que o país tem tamanho, economia, população, recursos naturais e até uma tecnologia para acordar e pôr-se a andar” (Demo, 2001, p. 11).

Seguindo essa direção, apresenta-se outra atividade desenvolvida por estudante que frequentou o PIVAB.

Imagem 10 – Produção textual ao final do ano letivo de 2023

<p>A MINHA ESCOLA É NA ESTRUTURAL E TEM BASTANTE CRIANÇAS. GOSTO DELA POR QUE AQUI BRINCAMOS JUNTO E CORREMOS.</p>	<p><i>“A minha escola é na Estrutural e tem bastante criança. Gosto dela porque aqui brincamos juntos e corremos.</i></p>
<p>NA ESCOLA TEM UM LANCHE GOSTOSO. A PROFESSORA AJUDA A GENTE. ELA É BONITA. GOSTO DA ESCOLA A GENTE APRENDE A LER E ESCREVER. TEM BASTANTE AMIGOS.</p>	<p><i>Na escola tem um lanche gostoso. A professora ajuda a gente. Ela é bonita. Gosto da escola a gente aprende ler e escrever. Tem bastante amigos.</i></p>
<p>QUANDO EU SER GRANDE, JÁ VO SABER E ESCREVER MUITO BOM, VO ARRUMA UM TRABALHO BOM, QUE GANHA DINHEIRO. VO COMPRAR COMIDA, ROUPA NOVA, ROUPA BONITA E SAPATO. VO DAR PRA MINHA VÓ UM PRESENTE LINDO. ELA CUIDA DE MIM.</p>	<p><i>Quando eu for grande, já vou saber escrever muito bem, vou arrumar trabalho bom que ganha dinheiro. Vou comprar comida, roupa nova, roupa bonita e sapato. Vou dar pra minha vó um presente lindo. Ela cuida de mim.</i></p>
<p>QUERO SER POLICIAL, QUE GANHA DINHEIRO BOM.</p>	<p><i>Quero ser policial, que ganha dinheiro bom.</i></p>
<p>PERTO DA MINHA CASA SEMPRE TEM POLÍCIA.</p>	<p><i>Perto da minha casa sempre tem polícia”.</i></p>

Fonte: Transcrição da autora (2023).

A construção do texto demonstra à pesquisa o progresso qualitativo e quantitativo. Qualitativo trata-se da qualidade do texto considerando a compreensão textual da produção. Alheios aos processos de alfabetização conseguem facilmente ler o que foi produzido, independente de discrepâncias ortográficas. Outra face do qualitativo, refere-se à **qualidade política** que pode ser vislumbrada em diferentes partes do texto quando o estudante reflete e decide. [...] *Gosto da escola a gente aprende ler e escrever. [...] vou arrumar trabalho bom que ganha dinheiro. Quero ser policial, que ganha dinheiro bom. Perto da minha casa sempre tem polícia”.* Para Demo (2008), esta qualidade é de difícil percepção, pois parece que se esconde, precisa ser escavada com vivência, convivência e afinidade ideológica, é preciso participar do fenômeno para percebê-la (Demo, 2008).

“*Quero ser policial, que ganha dinheiro bom. Perto da minha casa sempre tem polícia*”. Sobre isso, se pode observar pelo viés de Freire,

na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do auto-reconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história (Freire, 1987, p. 11).

Essa postura dialógica e relacional fundamenta-se na medida em que o estudante discursa sobre ser policial para ter bom salário, mas em contraponto “sempre” ter policiamento perto de casa indica atuação ostensiva da segurança pública com o objetivo de evitar ilícitos, o que pode também ser sentida como situação opressora.

Certos territórios exigem uma vigilância mais intensa devido sua localização geográfica. No entanto, é importante reconhecer que uma presença policial ostensiva pode contribuir ainda mais para a marginalização contínua da população local, resultando na estigmatização desse território, o definindo como inadequado ou perigoso. Juntando às reflexões, Freire (1987, p. 20) é possível refletir que “a violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos”.

Ponto de destaque gira em torno das **intervenções**, que nesse contexto foram práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar para a promoção e desenvolvimento de estudantes em que, para ir além do tradicional, desafiou-se e oportunizou-se a produção própria. Freire (2016) nomeia isso como **qualidade formal**, pois diante dela a habilidade de manejar meios, instrumentos, técnicas, formas e procedimentos para os desafios apresentados é superada.

Diante das produções veiculadas nas Imagens 9 e 10, fica evidente que a **alfabetização** como processo mecânico de aquisição do código escrito – envolvendo tanto as competências e as habilidades da leitura como da escrita (Soares, 2003) – ocorreu. “*Quando eu for grande, já vou saber escrever muito bem, vou arrumar trabalho bom que ganha dinheiro*”. Ao ponderar o conteúdo discursivo do estudante, o contexto apresenta que ele desenvolveu argumentação e consciência própria e reconhece o uso da cultura escrita para ascensão social; portanto, encontra-se **letrado**. O processo de letramento ocorre paralelamente à dimensão do processo de alfabetização (Soares, 2003). Para dialogar com essa questão, Freire é incisivo ao apontar que

alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, aptas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica. Ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora (Freire, 1987, p. 12).

Perante análise *in loco* da composição escrita (Imagem 10), consegue-se perceber a orientação ética para o desenvolvimento da **autonomia** do estudante, o qual faz parte Inicialmente, no processo de atendimento no PIVBA, ele escrevia letras e, ao final do ano letivo, texto com qualidade formal, política, estruturação textual com ideias iniciais, centrais, finais, reflexões, paragrafação, entre outros. Para Freire (1987), nesse contexto, alfabetização é dizer e criar a sua palavra. Essa é percebida não apenas como um mero termo que representa um pensamento isolado da existência, mas como uma expressão que envolve tanto a palavra quanto a ação. Não é apenas um conceito estático, separado da realidade, mas sim uma significação que emerge da concretude da "práxis", que é dinâmica e viva, moldada pela historicidade. A palavra não é uma categoria inerte, mas uma força ativa que tem o poder de transformar o mundo.

Demo (2015) apresenta em sua obra “Aprender como Autor”, que o professor que tem compromisso ético pesquisa e produz autoralmente e com autonomia, orienta e proporciona aprendizagem adequada ao estudante. Compete ainda trazer que

aprendizagem transformadora é possível, embora seja dinâmica, extremamente exigente, envolvidos por inteiro professor e estudante, tendo como resultado imprescindível a gestação de novas perspectivas de vida em contexto comunitário e pessoal (Demo, 2015, p. 10).

Como propósito central, não cabe apenas tratar da pesquisa de forma binária: alfabetização ou não alfabetização, ou em uma dialética domesticada que “não percebe ou não pode perceber a dinâmica da realidade ou a percebe equivocadamente” (Freire, 1987, p. 17). Baseando-se nisso e analisando em profundidade, foi notório que, de acordo com a amostra, o PIVBA alfabetizou os estudantes **autoralmente**, já que instigou a capacidade de investigação, desenvolvimento e elaboração de conhecimento próprio, considerando a compreensão de sua produção como condição de formativa pedagógica (Demo, 2015).

Demonstra o seu caráter **emancipatório**, pois estimulou e promoveu o projeto de modo a fomentar a alfabetização com independência, estimulando que a aprendizagem

partisse de dentro para fora, com autoria, qualidade formal e política. “O sentido mais profundo da elaboração própria está na dinâmica de reconstrução de dentro para fora, na postura de sujeito, o que permite transformar uma ideia que vem de fora em ideia própria” (Demo, 2015, p. 51), indo na contramão do instrucionismo avassalador que deixa o estudante à deriva aprendendo pouco ou não aprendendo. É sempre pertinente lembrar que “o currículo é o programa de pesquisa e problematização a ser transformado no decorrer do semestre em produção própria do estudante” (Demo, 2015, p. 12).

Demo (2015) relembra o ideário freireano ao apontar que a escola pública é coisa de pobre para pobre; é ensino para pobre como instrumento de poder em detrimento de aprendizagem como instrumento emancipador, mas precisa e deve ser diferente: 1) para que os indivíduos em situação de pobreza possam alcançar a emancipação, é necessário que tenham acesso a oportunidades que transcendam as condições de pobreza; 2) não podem simplesmente sobreviver com o mesmo padrão de vida; e 3) precisam de oportunidades significativamente melhores para superar as desvantagens, avançar em direção ao progresso e até mesmo igualar-se ou ultrapassar aqueles em situação mais favorável.

Assim, o que resta das considerações do capítulo até agora empreendidas é que o PIVBA proporcionou a alfabetização e autoria no contexto dos Direitos Humanos e cidadania. Porém, seria exagero assinalar unanimidade na alfabetização autoral como regra universal aceita por todos, perigando virar um modismo difícil de seguir. Contudo, cabe lucidez em afirmar que, mesmo não alcançando o mais alto patamar de alfabetização autoral, o projeto logrou êxito ao alfabetizar 100% dos estudantes atendidos, garantindo o direito humano à aprendizagem e prosseguimento à etapa seguinte. Freire (1987, p. 11) colabora com esse resultado dizendo que “a “práxis”, se humana e humanizadora, é a “prática da liberdade”.

Valendo-se do entendimento de Demo (1999) sobre **pobreza política** como desafio central, a instituição educacional, por meio do PIVBA, valorizou a educação como enfoque do desenvolvimento humano e criou oportunidades quando capacitou os estudantes para criarem suas próprias, participando ativamente do processo. Entretanto, Demo (2015) indica que participação é claramente uma conquista e que os marginalizados precisam de todo o apoio possível, mas que o essencial para superar a condição de submissão é poder dispensar os apoios e ter seu destino e suas próprias mãos.

8 ACHADOS E RECOMENDAÇÕES IMPORTANTES DA PESQUISA

“Na escola todos somos responsáveis pelo que lá fazemos e não podemos permitir que alunos sejam excluídos por pedagogias iníquas ou relapsas”.
(Demo, Ensaio 931, 2023).

Este estudo examinou como o Projeto Interventivo “Vencendo as Barreiras da Alfabetização” (PIVBA) foi articulado e implementado na Escola Classe 01 da Vila Estrutural, averiguando se esse elemento do trabalho pedagógico proporcionou alfabetização e autoria aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental no contexto dos Direitos Humanos e da cidadania.

Para atingir o objetivo deste estudo, foi seguido um caminho de pesquisa e aprendizagem que incluiu diversas etapas. Primeiramente, foi necessário delimitar o espaço geográfico da pesquisa. Em seguida, investigou-se fatores que geram o fracasso escolar e discutiu-se a formação docente. Também foram abordados os ciclos de aprendizagem e o Projeto Interventivo vinculado à SEEDF. Além disso, estabeleceu-se uma conexão entre a educação em e para os Direitos Humanos. Por fim, foram analisados os dados relacionados à aprovação e reprovação dos estudantes do 3º ano, bem como o desenvolvimento da alfabetização e da aprendizagem autoral na amostra de pesquisa que esteve envolvida no PIVBA.

Determinando o espaço geográfico, o qual localiza-se na periferia de Brasília, foi possível compreender desafios que perduram desde a década de 1960 enfrentados pela comunidade da Cidade Estrutural, como o direito à moradia, o acesso e a permanência à educação como direitos universais. A abordagem destacou questões de acessibilidade e equidade desses serviços, revelando desigualdades estruturais, pontos discriminatórios e excludentes que afetam a vida das pessoas que vivem no território, mesmo após décadas. A análise de espaços geográficos é importante mecanismo para o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes e eficientes. Ao promover compreensão mais ampla das reais necessidades de um território, permite-se investir em intervenções diversificadas e direcionadas e constituir em amplo espectro dignidade e emancipação.

Para tratar do assunto fracasso escolar, foi necessário compreender contextos e complexidades. Dentre os estudos, ocorreu que esse fenômeno se apresenta com diferentes faces, podendo ser atribuído a fatores neurológicos, psicológicos, socioeconômicos, como pobreza, desigualdade de acesso a recursos educacionais e

ausência de suporte familiar. Outra questão importante a se destacar e que contribuem para o fracasso escolar, relaciona-se diretamente à qualidade do ensino, métodos de avaliação inadequados e a negação de adaptação curricular às necessidades dos estudantes.

Na inadequação da avaliação por meio de “artefatos físicos”, atribui-se também às questões éticas das quais, por vezes, o professor serve-se como instrumento de poder, ocasionando reprovações e consubstanciando-se em conduta antiética. A avaliação é equiparada a todo o trabalho humano. Significa, principalmente, revisitar, atribuir novos significados ao que foi ensinado, pois a aprendizagem também requer essa reflexão crítica por parte do professor, e não apenas um exercício de autoridade. O fracasso escolar pode ser minimizado ou até mesmo excluído quando o ambiente escolar empreende em acolhimento, inclusão e avaliação formativa, valorizando a jornada e história de vida de cada estudante quando proporciona continuamente a reflexão crítica de seu papel enquanto percussor de desenvolvimento humano e justiça social.

Com o propósito de alcançar a compreensão sobre a importância do professor diante da aprendizagem dos estudantes, demonstrou-se interfaces relativas à sua formação. Instrumento essencial que não se limita à transmissão de conhecimentos, mas que abranje a capacidade de desenvolver no estudante uma postura investigativa, autoral e emancipatória, além de habilidades socioafetivas as quais auxiliam no estabelecimento de conexões emocionais com os estudantes, fundamentais para o sucesso escolar. Uma boa formação continuada docente, que seja eficaz, capacita os professores a adaptarem suas práticas pedagógicas às necessidades individuais e contextuais dos seus estudantes, promovendo uma educação mais personalizada e neles centrada. Além disso, ao desenvolver o domínio de diferentes estratégias de aprendizagem, amplia-se também a capacidade de avaliar e refletir sobre a própria prática.

Não obstante, outra questão a ser pontuada é a importância de o professor estar continuamente expandindo sua formação para o progresso do seu desenvolvimento profissional. Porém, destaca-se que muitas vezes ocorre depreciação dessas formações, atribuindo-lhes como opcionais ou até mesmo dispensáveis, pois não convergem com o necessário e merecido ao professor. O professor, assim como o estudante, precisa ser valorizado, cuidado, ter formações adequadas valorosas, reais às suas necessidades, com recursos apropriados, oferta de vagas satisfatória para assim promover experiências educacionais enriquecedoras e transformadoras.

Com as devidas proporções, para analisar o objeto de estudo “Alfabetização como direito humano à aprendizagem”, foi necessário perpassar pela implantação dos ciclos que surgiram no Brasil como resposta aos desafios enfrentados pelo sistema educacional, especialmente em relação às altas taxas de reprovação, abandono e evasão escolar, intencionando proporcionar aos estudantes mais oportunidades de sucesso acadêmico e desenvolvimento pessoal. O modelo buscou romper com a lógica tradicional de ensino e a linearidade, que à época privilegiava somente estudantes que se enquadravam nesse sistema seletivo e nada democrático, muito além do desejado, que seria uma educação mais inclusiva e personalizada, que atendesse às necessidades individuais de cada estudante. No entanto, não cabe otimismo farsante porque a simples implementação dos Ciclos de Aprendizagem não garantiu efetivamente o sucesso escolar de todos os estudantes, especialmente a demanda das classes populares, e essa incompletude revela-se pela necessidade de intervenções pedagógicas para garantia das aprendizagens de maneira igualitária.

Apoiando-se nesse contexto, conceber e implantar Projetos Interventivos permite o enfrentamento de necessidades de aprendizagem no menor tempo possível, recorrendo a atendimentos adicionais e personalizados promovendo dessa maneira o capacitar da pessoa para desfrutar de uma vida social completa e contribuir para o desenvolvimento do capital humano, possibilitando o aumento da renda pessoal e, por conseguinte, a melhoria da posição econômica na sociedade. Deixar de ser massa de manobra para ser dono do seu próprio nariz! De maneira nenhuma é adequado favorecer um em detrimento do outro; tanto os ciclos quanto os projetos interventivos, considerando o contexto educacional brasileiro, devem ser complementares e precisam “andar juntos” – preocupação esta apresentada pela SEEDF. Em última instância, traz-se à tona que o ambiente escolar ideal deve prezar pela inclusão, pela valorização das diversidades, das habilidades e necessidades, promovendo o sucesso escolar e o desenvolvimento integral de cada estudante, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma mais capacitada e confiante.

Para entrelaçar a linha de pesquisa do PPGDH/UnB com o objeto deste estudo, apresentou-se o enlace entre Educação em e para os Direitos e Cidadania com o PIVBA, pois a EDH representa um compromisso histórico com a promoção e a proteção dos direitos fundamentais de todos os indivíduos. Aqui, dirige-se especialmente ao direito à aprendizagem, que sem dúvida precede outros direitos. Como aproximação educacional, a EDH não é apenas um instrumento burocrático para informar direitos, mas para além

disso: visa fomentar a consciência crítica e valores que os capacitem a respeitar e promover os direitos humanos independente do ambiente.

A história mostrou, perante os estudos realizados, que a política de EDH obteve, por meio de movimentos agueridos, progressiva regulação e consolidação dessa política com a criação de instrumentos legais e institucionais destinados a orientar a formação do sujeito de direitos, para que a garantia que a educação seja, de fato, apartado efetivo para promoção da igualdade, tolerância, respeito à diversidade. E isso tudo sempre contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, pacífica, inclusiva e digna humanamente organizada. Nesse enquadramento, o PIVBA, no ano de 2022, emergiu como um instrumento positivo de difusão e promoção dos Direitos Humanos e Cidadania no ambiente escolar por alfabetizar 97,46% dos estudantes atendidos, todos oriundos do 3º ano do Ensino Fundamental.

O percurso, reflexões e as considerações empreendidas até o momento balizaram o porvir: responder aos objetivos específicos desse projeto de pesquisa, os quais englobam: a) analisar o perfil dos estudantes partícipes do PIVBA; b) os facilitadores e barreiras na implementação do referido projeto; e c) analisar os dados relacionados à aprovação e reprovação dos estudantes do 3º ano, bem como o desenvolvimento da alfabetização e da aprendizagem autoral dos seis estudantes envolvidos na pesquisa e partícipes do PIVBA.

A pesquisa conduzida com três meninos e três meninas, que estavam entre oito e nove anos de idade, participantes do PIVBA, baseou-se inicialmente em analisar o **item a: perfil desses estudantes e os principais fatores geradores de necessidades de aprendizagem**. Essa investida revelou aspectos múltiplos, interligados e sistêmicos que transcendem o ambiente escolar:

1. O alcance dos objetivos propostos da Educação Infantil ao 2º ano do EF apresentou-se nulo ou defasado. Cada segmento desempenha um papel significativo no desenvolvimento acadêmico do estudante proporcionando profundidade e progressão em cada etapa;
2. Falta de acesso a recursos educacionais adequados e básicos mais próximos de suas residências;
3. Inadequação de artefatos concretos à aquisição da aprendizagem;

4. Percepção negativa. Definidos como estudantes inconvenientes. A dispersão e o envolvimento em outras atividades conflituosas ganham destaque em detrimento do entusiasmo em aprender;
5. Baixa autoestima, falta de confiança em si mesmos, concentração e absorção do conteúdo. Atributos à percepção negativa e levante a estigmas prejudiciais;
6. Condições de vida precárias, como moradias inadequadas, falta de saneamento básico, pobreza e fome;
7. Ambiente familiar desestruturado, com arranjos familiares instáveis, provocadores de medo e insegurança;
8. Ausência e má distribuição dos cuidados familiares, incluindo impossibilidade de auxílio escolar;
9. Obrigatoriedade de execução de tarefas do lar inadequadas à faixa etária, especialmente em relação às estudantes do gênero feminino;
10. Ambiente doméstico mantido principalmente por mulheres que interromperam seus estudos para se dedicarem ao trabalho, resultando em pouco tempo disponível para seus filhos.

Quanto aos achados relativos ao **item b** desta pesquisa, buscou-se, perante a um Gestor Escolar, um Orientador Educacional e um Professor do Projeto Interventivo, o levantamento dos **facilitadores e barreiras na implementação do PIVBA**. Com base nas entrevistas realizadas, observou-se consenso entre os participantes:

1. Profissionais do magistério altamente qualificados e capacitados para suas funções, incluindo alguns com especializações e outro com mestrado;
2. Dedicção e atenção às necessidades das crianças, mesmo aquelas sem diagnóstico médico ou outras necessidades específicas;
3. Oferta contínua de formação para os profissionais do magistério, porém sendo preciso aumentar as vagas e a forma de ministração;
4. Elaboração do projeto por profissionais com restrições médicas e que passaram por readaptações;
5. Disponibilidade de atendimento no PIVBA durante o horário escolar;
6. Constante preocupação em oferecer o melhor atendimento possível aos estudantes;
7. Os profissionais envolvidos no projeto recebem apoio e reconhecimento significativos da comunidade escolar;

8. O atendimento é caracterizado por ser afetuoso, humanizado, receptivo e inclusivo, complementando a experiência na sala de aula e fornecendo um suporte vital à professora, sem qualquer forma de discriminação;
9. Há suporte técnico disponível para determinar quais estudantes devem ser atendidos, garantindo uma abordagem mais precisa e eficaz, neste caso, através do Teste da Psicogênese e relatórios.
10. Os profissionais envolvidos possuem vasta experiência em alfabetização e demonstram um forte desejo de ajudar as crianças, sendo reconhecidos como essenciais para o sucesso do projeto pela comunidade escolar, que o considera a melhor opção para o progresso dos estudantes e oferece seu apoio contínuo ao processo.

Ainda sobre o contexto do **item b**, no que diz respeito às **barreiras enfrentadas na implementação** do PIVBA, não se pode ignorar os desafios que se apresentam, segundo relatos dos três profissionais envolvidos na pesquisa (Gestor, Orientador Educacional e Professor do PI):

1. Quantidade significativa de estudantes com necessidades de aprendizagem: Em 2023, dos 446 estudantes matriculados no 3º ano, 91 frequentaram o PIVBA, um índice de 20,40%;
2. Ausência de capacitação para todos os profissionais do magistério, tanto para aqueles que ministram aulas quanto para os que prestam apoio;
3. Professores sem habilidades específicas em alfabetização;
4. Alto número de contratação de professores em caráter temporário;
5. Insuficiência de cursos de formação continuada sobre o PIVBA;
6. Dificuldades relacionadas às famílias, com diversos arranjos, falta de controle sobre a educação das crianças e de regras familiares consistentes.
7. Carência de profissionais adicionais na escola para diagnosticar dificuldades e orientar o percurso escolar;
8. Questões sociais, como fome e pobreza, que afetam o desempenho escolar;
9. Problemas emocionais dos alunos decorrentes de privações e violações de direitos;
10. Carência de recursos básicos, como projetor, impressora e materiais atrativos;

11. Sobrecarga de demandas para os profissionais da OE relacionadas às questões comportamentais dos estudantes da escola, o que restringe seu acompanhamento junto aos estudantes do PIVBA;
12. Insuficiência de estrutura física adequada e falta de recursos humanos e administrativos. As salas são pequenas para a quantidade de estudantes atendidos;
13. Necessidade de equipamentos, como computadores, e material de expediente adequado.

Até o momento, acompanhou-se o processo de identificação de possíveis fatores que influenciam as necessidades de aprendizagem com o objetivo de compreender o perfil dos estudantes do PIVBA. Também, analisou-se os facilitadores e as barreiras na implementação do projeto. Com a organização dos dados da pesquisa, foi possível realizar a análise do **item c**.

Posteriormente, **os dados de aprovação e reprovação** foram examinados, com 11% das 446 matrículas do 3º ano resultando em reprovação. Dos 54 estudantes que não atenderam aos requisitos para avançar o 4º ano, 48 deles, predominantemente, faltavam pré-requisitos. Novamente, destaca-se que a análise desse item necessitaria, perante a escola, ser mais aprofundada e delinear ações futuras para a melhor organização do trabalho pedagógico. Notavelmente, nenhum dos alunos reprovados frequentou o PIVBA. 100% dos estudantes atendidos no Projeto consolidaram a alfabetização, progredindo ao 4º ano.

Avançando na análise do **item c**, cunha-se que os resultados relativos **ao desenvolvimento de alfabetização e aprendizagem autoral aos seis estudantes** partícipes da pesquisa, pactuou-se como direito humano universal: a aprendizagem.

Do grupo de 91 estudantes frequentes no PIVBA, identificou-se a ocorrência da aprendizagem autoral. No entanto, é importante salientar que, mesmo que a totalidade não tenha alcançado o nível mais avançado de alfabetização autoral, o projeto foi bem-sucedido e alfabetizou todos os atendidos, garantindo assim o direito humano à aprendizagem e a continuidade para a próxima etapa.

8.1 Recomendações

A unidade de ensino carece de determinados requisitos que podem servir de **Recomendações** para importantes ações futuras, relativas ao fortalecimento dos Direitos Humanos aos sujeitos de direito no ambiente escolar:

1. Preocupar-se com uma aprendizagem que vai além de “receitas prontas”;
2. Entender que aprendizagem ocorre por meios internos, se constrói e reconstrói;
3. Não permitir retrocesso no aprendizado dos estudantes, o desaprender;
4. Fomentar e permitir sucesso na aprendizagem, a fim de minimizar o fracasso escolar;
5. Entender que os estudantes não são iguais e, portanto, necessitam de tempos, espaço e artefatos diferentes para aprender;
6. Que a avaliação formativa é a mais apropriada, pois valoriza a evolução do estudante;
7. Que a não progressão do estudante precisa ser investigada a fundo para que sejam traçadas estratégias específicas visando o sucesso;
8. Entender que estudante e professor são parceiros, aprendem juntos e assim crescem grandemente;
9. A história do estudante diz muito sobre ele, precisa ser valorizada e incorporada à aprendizagem;
10. Perceber comportamentos violadores que atravessam à aprendizagem, causando múltiplos prejuízos;
11. Admitir que o estudante desfrute da melhor forma cada etapa escolar, imprescindível a da Educação Infantil;
12. Incentivar e permitir que o estudante configure seu comportamento cidadão com responsabilidade, consciência dos seus direitos e dos outros e participe ativamente na sociedade;
13. Aprender que “as coisas têm jeito”, do contrário, a educação findaria em si, seria o insulamento da educação;
14. Permitir uma aprendizagem que desenvolva a qualidade política, admitindo a reflexão e decisão do estudante;
15. Proporcionar na escola, como espaço de aprendizagem qualidade formal, oportunizando o manejo de meios, instrumentos, técnicas, formas e procedimentos para os desafios apresentados, e superá-los;

16. Evidenciar no ambiente escolar que a alfabetização mecânica sem a conjunção do letramento é um processo disciplinar e automático e não emancipatório;
17. Incentivar no estudante à prática autêntica, autoral, não mecanizada, instrucionista;
18. Sem fenecer o currículo prescrito, partir para a problematização com o estudante a fim de transformá-lo em produtor do seu próprio conhecimento e não um repassador de informações;
19. Perceber que onde há estudantes que necessitam recompor as aprendizagens, intervenções pedagógicas precisam ser implementadas e isso se configura em questão ética;
20. Permitir que, por meio da educação, a pobreza política seja minimizada, mas que o ideal seria sua exclusão;
21. Acender “luz de alerta” para o entendimento que Projetos Interventivos são apoios à escola, e não seu fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública no Brasil segue princípios importantes ao seu desenvolvimento. Dentre as investidas, deve ser autônoma para todos e gratuita; com qualidade, bons professores e métodos de aprendizagem eficientes e eficazes. Preza também pela neutralidade em termos religiosos, à promoção da igualdade e da diversidade, com o intuito de oferecer chances justas a todos. Ademais, a Meta 5 do PNE (2014-2024), afirma que “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano EF”, mas isso é um contraditório aos princípios. Além do mais, não preza em cumprir objetivamente a estratégia 5.2 dessa mesma meta, a qual versa sobre aferição da avaliação relativas à alfabetização para, então, criar, instituir medidas pedagógicas para o alcance dessa etapa na idade certa.

Concordante, a avaliação da aprendizagem ocorre local, nacional e internacionalmente. Ficam, assim, indagações: Se há avaliações importantes no país que demonstram claramente onde está o déficit na aprendizagem, por que não agir com prontidão e foco? Quem acaba ganhando quando os sujeitos de um país não progredem educacionalmente? E a quem serve essa escola pública?

Para além de sofismo, a escola pública parece por não oferecer educação de qualidade, a exemplo da alfabetização, a qual, sem dúvida, pode-se atribuir como a fase mais importante da vida de um sujeito, porém, essa etapa é uma câmara de eco e perdura por anos com taxas expressivas da sua não consolidação. Dada a sua função de capacitar os indivíduos, a fim de os tornarem sujeitos ativos e críticos de uma sociedade democrática, persiste a não materialidade desse direito humano, especialmente realçada às classes populares, não permitindo o livramento do sistema de espoliação.

Essa não materialização está enraizada em um sistema que aparentemente, por anos, “até se esforça” para ser bom, lançando programas de alfabetização por exemplo. Porém, ao ir a fundo, esse esforço é relapso, pois não investe o suficiente em políticas educacionais, em formação continuada de professores, na estrutura física das escolas, não colabora em apresentar demanda de estudantes adequada por professor, além de valer-se de um currículo instrucionista.

Ao enfrentamento de uma educação que não consegue democratizar o seu acesso de forma efetiva, é eticamente necessário lançar mão de projetos de intervenções pedagógicas, os quais visam o alcance da alfabetização como um direito humano e precursor de outros. Além disso tornam-se necessárias a justiça social, a minimização da

pobreza política, o desenvolvimento do capital humano, mas também o aumento da renda pessoal, a melhoria da posição econômica e o fortalecimento dos direitos humanos e da cidadania.

Por isso, minimizar a pobreza política, proporcionar oportunidades igualitárias de participação na sociedade e o fortalecer o Estado democrático de direito são elementos fundamentais porque a escola é o ambiente mais plural e diverso, e capaz de construir e promover a compreensão e a prática dos valores democráticos. É nesse espaço que estudantes passam a maior parte de seu tempo durante a infância, adolescência e juventude, aproximadamente 14 anos, absorvendo conhecimentos e valores os quais, em tese, deveriam emancipá-los, tornando-os cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Diante de achados importantes deste estudo, abre-se uma agenda de pesquisa futura em relação às oportunidades e ao desenvolvimento da aprendizagem relacionadas às questões de gênero. A pesquisa revelou que, entre os estudantes entrevistados, as do sexo feminino declararam ter responsabilidades domésticas equiparadas às de adultos, o que prejudicava seu desempenho acadêmico. Essa realidade difere da dos estudantes do sexo masculino, que têm como prioridade brincar primeiro e, se sobrar algum tempo, ajudar nas tarefas domésticas.

REFERÊNCIAS

Acserald, Henri. **Justiça ambiental e a construção social do risco**. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 5, pp. 49 - 60. Curitiba, Editora UFPR, 2002.

Almeida, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

Alvarse, Ocimar Munhoz. **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. Claudia de O. Fernandes (Org.). São Paulo: Cortez, 2014.

Arfuch, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2010.

Antunes, Arnaldo. **Música: Passe em Casa**, 2002.

Brasil, Lei nº 11.947, **dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar**, 2009.

Brasil. **Resolução CD/FNDE nº 06**, de 8 de maio de 2020.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular (2017)**. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 de jan. de 23.

Brasil. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

Brasil. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394/96.

Brasil. MEC/CNE/CP. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursode licenciatura, de graduação plena**. Brasília/DF, 08/05/2001.

Brasil. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2010. Parecer CEB 7/2010, aprovado em 7/4/2010.

Brasil. **Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa**. <https://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 12 de jan. 23.

Brasil. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 de jan. de 23.

Brasil. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/81-dos-casos-de-violencia-contracriancas-e-adolescentes-ocorrem-dentro-de-casa>. Acesso em: 20 de fev. 2024.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

Brasil. **Programa Nacional de Direitos Humanos**, 1996.

Brasil. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2006.

Brasil. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2018.

Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução N° 1, de 30 de maio de 2012**.

Brasil. **Resolução n° 466**, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Brasil. **Resolução n° 510**, de 12 de Dezembro de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Brasil. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, 2012.

Brasil. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, 2003.

Brasil. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**, Brasília: MEC, SEALF, 2019.

Brecht, Bertold. Peça Teatral: **“A vida de Galileu”**, 1938.

Coralina, Cora. **“Ainda Aninha”**, 1997.

Dardot, Pierre; Laval, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil**, 2018.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Orientação Pedagógica da Orientação Educacional**, 2019.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília. 2014-2016.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco**, 2014.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização: BIA**. 2. ed. revis. Brasília, 2012.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Diretrizes de Formação Continuada**: SEDF, 2018.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Pressupostos Teóricos**, 2018.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressuposto Teóricos**. Brasília, 2014.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Cartilha sobre Readaptação Funcional no Âmbito do Governo Do Distrito Federal**. Brasília-DF, 2020.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Revista Com Censo. Volume 8, número 03**, 2021.

Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Projeto Político pedagógico da Escola Classe 01 da Vila Estrutural**, 2023.

Distrito Federal. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra e Domicílio, 2019** – SCIA/ Estrutural.

Distrito Federal. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra e Domicílio, 2021** – SCIA/ Estrutural.

Demo, Pedro. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: Almed. 1985.

Demo, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo. Cortez Associados, 1988.

Demo, Pedro. **Pobreza Política**. Campinas: Cortez, 1988.

Demo, Pedro. **Política Social, educação e cidadania**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas - SP: Papirus, 1994.

Demo, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermans**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

Demo, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas - SP: Autores Associados, 1995.

Demo, Pedro. Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Cidadania e Direitos Humanos - Sob o Olhar das Políticas Públicas**. Brasília, 1995.

Demo, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª ed.rev. e ampl. So Paulo: Atlas, 1995.

Demo, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998.

Demo, Pedro. **Direitos Humanos e Educação - Pobreza política como desafio central**. Brasília, UnB, 1999. Disponível em: dhnet.org.br. Acesso em: 02 jan. 24.

- Demo, Pedro. **Conhecer e Aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- Demo, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2008.
- Demo, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversia**. Petrópolis, RJ. Vozes: 2000.
- Demo, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- Demo, Pedro. **Pesquisa e informação Qualitativa: Aportes metodológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- Demo, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, RJ. Vozes: 2001.
- Demo, Pedro. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- Demo, Pedro. **Dureza - Pobreza política de mulheres pobres**. Universidade de Brasília; 2003.
- Demo, Pedro. **Educando para os Direitos Humanos, *Pautas pedagógicas para a Cidadania na Universidade***, Editora Síntese Ltda, 2003.
- Demo, Pedro. **Aposta no professor: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- Demo, Pedro. **Fundamento sem fundo: ensaio sociológico/metodológico da relatividade das coisas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.
- Demo, Pedro. **Avaliação Qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- Demo, Pedro. (2010). **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro. 2010.
- Demo, Pedro. **Educação e alfabetização científica**. Campinas: Papirus. 2014.
- Demo, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.
- Demo, Pedro. **Educação emancipatória precisa de educação científica**. Gov. MS-SEC, Campo Grande, 2017.
- Demo, Pedro. **Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante** [recurso eletrônico] /Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.
- Demo, Pedro. **Alter 7 - Aprender a Aprender - Neoliberal?**, 2011. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 03 de out. de 23.

Demo, Pedro. **Alter 1519 - Preparando para o trabalho do futuro**, 2021. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 02 de jan. de 23.

Demo, Pedro. **Alter 1738. O EU SOBERANO, Ensaio sobre as derivas identitárias**, 2022. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 11 de nov. de 23.

Demo, Pedro. **Alter 1889 - Conteúdo: o que é ensinado?**, 2022. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 13 de dez. de 23.

Demo, Pedro. **Alter 1894 - Cultura da escola: o que constitui um ambiente de aprendizagem?**, 2022. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 04 de jan. de 24.

Demo, Pedro. **Alter1949 - O romance da realidade - Como o universo se auto-organiza para criar a vida, consciência e complexidade cósmica**, 2022. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 04 de jan. de 24.

Demo, Pedro. **Alter 1966 - Pletora de direitos**, 2022. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 11 de jun. de 23.

Demo, Pedro. **Crônica 60 - Aprende-se pouco, quase nada, na escola pública**, 2022. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 10 de fev. de 24.

Demo, Pedro. **Crônica 61 – Duas fraudes: reprovar, aprovar sem aprender**. 2022. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 02 de jun. de 23.

Demo, Pedro. **Crônica 76 - Desigualdades Educacionais**, 2022. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 02 de jan. de 24.

Demo, Pedro. **Ensaio 534 - Desenvolvimento como enigma ou sonsice**, 2020. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 21 de jan. de 24.

Demo, Pedro. **Ensaio 609 - Professores - Formação**, 2020. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 17 de jan. de 24.

Demo, Pedro. **Ensaio 620 - Educação Devastada, um sistema de ensino caduco, fraudulento, injusto**, 2021. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 18 de jan. de 24.

Demo, Pedro. **Ensaio 793 - Estado Social como Veículo para Direitos Iguais**. 2022. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 26 de jan. de 24.

Demo, Pedro. **Ensaio 848 – Aprendizagem transformadora**, 2022. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 28 de jan. de 23.

Demo, Pedro. **Ensaio 931 – Avaliação (não) classificatória – Avaliar para cuidar**. 2023. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 30 de jan. de 24.

Demo, Pedro. **Ensio 959 - Bom senso, à la Bergson**, 2023. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 28 de jan. de 24.

Demo, Pedro. **Ensaio 962 - Educação emancipatória - Desafios complexos**, 2023. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 17 de jan. de 24.

Demo, Pedro. **Ensaio 967 - Escola Pública Federal e Escola Privada - Centro-Oeste - Escola federal. Melhor que a privada**, 2023. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 18 de jan. de 24.

Demo, Pedro. **Ensaio 981 - Sabedoria diversa (7) - Diversidade como parte dialética da vida, sem fundamentalismo**, 2023. Disponível em: <https://pedrodemo.blogspot.com/> Acesso em: 12 de fev. de 24.

Dodgson, Charles Lutwidge. **Alice no País das Maravilhas**, 1865.

Escrivão, Antônio Sérgio. Filho; Sousa, José Geraldo de. Junior. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. 1. ed. (Coleção Direito e Justiça). Belo Horizonte: D'Plácido, 2016.

Fanon, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.

Ferreiro, Emília; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

Flores, Joaquin Herrera. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Boiteux. 2009.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

Freire, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Freire, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

Freire, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual.:Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Friebel, Silvane. **Projeto interventivo: direito à aprendizagem e assunção aos direitos humanos e à cidadania.** Relatos de experiência. Revista Com Censo #35, volume 10, número 4, novembro 2023. Brasília, 2023.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2017.

Gonçalves, Genival Oliveira – GOG. **Música: Brasília Periferia,** 1994.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

<https://www.bbc.com/portuguese/articles/cw8d5xl8p4eo>. Parente próximo comete 8 em cada 10 casos de violência contra crianças de até 6 anos no Brasil, diz pesquisa. Acesso em: 28 mar. de 2024.

<https://www.gov.br/acessoinformacao/pt-br/assuntos/conheca-seu-direito/a-lei-de-acesso-a-informacao>. Acesso em: 28 mar. de 2024.

<https://segredosdomundo.r7.com/ilha-das-flores/>. Ilha das Flores – Como o documentário de 1989 fala sobre consumo. Acesso em: 02 jan. 24.

<https://www.notibras.com/site/estrutural-20-anos-depois-poe-cristovam-e-pm-no-banco-dos-reus/> (2015). Acesso em: 02 jan. 24.

<https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/peace/documents/20211208-messaggio-55giornatamondiale-pace2022.html>. Diálogo entre gerações, educação e trabalho: instrumentos para construir uma paz duradoura. Acesso em: 03 ago. 2023.

<https://www.todamateria.com.br/tempos-modernos-filme-chaplin>. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/tempos-modernos-filme-chaplin>. Acesso em: 22 jan. 23.

<https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/07/5112681-professores-temporarios-sao-mais-da-metade-dos-contratados-na-rede-publica-dof.html#>. Acesso em: 26 fev. 2024.

<http://p-rspectivasurbanas.blogspot.com/2011/11/regularizacao-fundiaria-da-cidade.html/>. Localização da Cidade Estrutural em relação ao Plano Piloto de Brasília. Acesso em: 23 de ago. 2023.

<https://www.bbc.com/portuguese/geral>. Autopoiesis: a teoria sobre a vida desenvolvida por cientista chileno. Acesso em: 24 de nov. 23.

Kishimoto, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil.** In: I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo: Currículo em Movimento: Perspectivas atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

Mainardes, Jefferson. **A organização da escolaridade em Ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino.** In: Franco, Crespo (Org.). *Avaliação, Ciclos e promoção na*

educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Mainardes, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

Mariz, Ricardo. **O mundo dentro de casa [recurso eletrônico]: aprendizagens possíveis em um tempo inusitado** / Ricardo Mariz. – [Brasília] : Esquina do Pensamento, [2020].

Marx, Karl. (1867). **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

Picolli, Luciana; Camini, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

Oliveira, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. – Curitiba, 2017.

Minayo, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

Morin, Edgar. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II, Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

Nóvoa, António. **A Formação de Professores e Profissão Docente**. In: Nóvoa, António.(Coord.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Nóvoa, António. **Os professores e sua formação** (2ª Edição). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Publicações Dom Quixote, 1995.

Nóvoa, António. **O professor, sua formação e a práxis**. In: I Congresso Internacional de Educação. Foz do Iguaçu-PR, Faculdade União das Américas, 09 a 11 de outubro de 2006.

Nóvoa, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Edição de palestra proferida em out. 2006. São Paulo: SINPRO-SP, jan. 2007.

Nóvoa, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: Nóvoa, António. *Professores: imagens do futuro presente* Lisboa: Educa, 2009.

Nóvoa, António. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar**/António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 2022.

Paro, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais** (3.ª ed.). Xamã, 2007.

Paro, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

Paro, Vitor Henrique. **Gestão Democrática na Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

Paro, Vitor Henrique. **Educação para a Democracia: O Elemento que falta na discussão da qualidade do ensino**, 2000. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 04/01/23.

Patto, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

Patto, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

Patto, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. 4ª edição. São Paulo: Intermeios, 2015.

Roudinesco, Elisabeth. **O Eu Soberano – Ensaio sobre as derivas identitárias**. Zahar, 2022.

Soares, Magda. **Alfabetização e Letramento**. Contexto: Belo Horizonte, 2003.

Sousa, Nair Heloisa Bicalho de; Saraiva, Regina C. F.; Carneiro, Rosamaria G.; Carneiro, Vannessa A.. **Direitos humanos e educação em direitos humanos na extensão universitária da Universidade de Brasília**. In: PINTO, João B. M. *Direitos humanos como projeto de sociedade: caracterização e desafios*, vol.1. Belo Horizonte: Instituto DH, 2018.

Teberosky, Ana; Tolchinsky, Liliana. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2001.

Theodoro, Mário. **Sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

Thompson, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso: 20 nov. de 23.

UNICEF. **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar. Reprovação, abandono e distorção idade-série**. Dados publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar (trajetoriaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros, 2021.

Vasconcellos, Celso dos Santos. **Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**, v. 5, São Paulo: Libertad, 1998.

Vasconcellos, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de mudança por uma práxis transformadora.** 11ª ed. São Paulo, 2010.

Vasconcellos, Celso dos Santos. **Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola.** In: FERNANDES, Cláudia de Oliveira (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

Vasconcellos, Celso dos Santos. **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** Cláudia de O. Fernandes (Org.). São Paulo: Cortez, 2014.

Veiga, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998.

Veiga, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto de ação didática: uma técnica de ensino para inovar a sala de aula.** In VEIGA, I. P. A. (org.). *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.* Campinas, SP: Papirus, 2006.

Vianna, Claudia; Finco, Daniela. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder,** cadernos Pagu (33), julho-dezembro de 2009:265-283.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas (org.) **Avaliação: políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2002.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Papirus, 2004.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. **Projeto de Intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia.** Campinas: SP, Papirus, 2010.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. **Projeto de Intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia.** Campinas: SP, Papirus, 2012.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. **Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal:** “projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo. *Revista EDUCAÇÃO: Teoria e Prática* - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 39-56. 2006.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. **Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização – UnB,** 2005.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas; Pereira, Maria Susley; Oliveira, Rose Meire da Silva. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** Coleção Magistério. Brasília: 2012.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas. **Conversas Sobre Avaliação.** 1.ed. Campinas, SP: Papirus, 2019.



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação
Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação
a Distância

Memorando Nº 106/2023 - SEE/EAPE/DITED/GITEAD

Brasília-DF, 12 de setembro de 2023.

À Coordenação Regional de Ensino do Guará

Assunto: Autorização para pesquisa

Senhor(a) Coordenador(a),

Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de Educação, encaminhamos autorização para a realização de pesquisa^[1] de mestrado de **SILVANE FRIEBEL**, intitulada *“ALFABETIZAÇÃO E AUTORIA PELA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL NO CONTEXTO DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA* elaboração no âmbito do Programa de pós-graduação em direitos humanos e cidadania PPGDH/CEAM, da Universidade de Brasília - UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas corresponsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

^[1] Esta autorização tem validade de seis meses, a contar desta data de expedição.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **DANILO LUIZ SILVA MAIA - Matr.0181204-1, Professor de Educação Básica**, em 12/09/2023, às 15:03, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA DE ALMEIDA LULA RIBEIRO - Matr. 00328073, Diretor(a) de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa**, em 12/09/2023, às 17:01, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário



Documento assinado eletronicamente por **ALZIRA NEVES SANDOVAL - Matr.0205266-0, Diretor(a) de Inovação, Tecnologias e Documentação substituto(a)**, em 14/09/2023, às 11:19, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0
verificador= **122069671** código CRC= **2882EAFc**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"
SGAS 907 Sul Conjunto A - Bairro ASA SUL - CEP 70.390-070 - DF
Telefone(s):
Sítio - www.se.df.gov.br



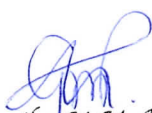
GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Regional de Ensino do Guará
Escola Classe 1 da Vila da Estrutural



TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL (TAI)

Declaramos para os devidos fins que **estamos de acordo** com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Alfabetização e autoria pela intervenção pedagógica em escola pública do Distrito Federal no contexto dos direitos humanos e cidadania”, sob orientação do professor Dr. Pedro Demo (UnB) e responsabilidade da pesquisadora professora da educação básica Silvane Friebel, matrícula Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 181083-9 e Universidade de Brasília, 222107223, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada com 06 estudantes menores de idade e com 03 servidores em efetivo exercício (gestor escolar, professor do projeto interventivo e orientador educacional) nessa instituição, do período de 06/02/2023 a 31/12/2023, após a devida aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa, bem como acrescentar que os dados coletados devem ser mantidos em absoluto sigilo.

Esta unidade escolar da Secretaria de Estado de Educação, solicita ao término da pesquisa que os achados, conclusões, bem como recomendações sejam compartilhados com a comunidade escolar, preservando o sigilo, a privacidade e confidencialidade dos participantes da pesquisa.


Gessika M.M. Ricardo
Diretora - Mat 228.289-4
E.C. 01 da Vila Estrutural
DODF nº 01 de 02/01/2020

Brasília, 03 de maio de 2023.

Gestão Escolar

e-mail: ec01ce.guara@edu.df.gov.br

telefone: (61) 981926316



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA
PGGDH/CEAM**

**INTRUMENTO DE COLETA DE DADOS
ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
(EQUIPE GESTORA, PROFESSOR DO PROJETO INTERVENTIVO,
ORIENTADOR EDUCACIONAL E ESTUDANTES**

EQUIPE GESTORA

1. Dados pessoais: nome, idade e formação.
2. Quantos anos de atuação na SEEDF você tem?
3. Qual cargo ocupa na gestão da escola?
4. Você sempre atuou na gestão?
5. Se não atuou, em que cargo atuou anteriormente? Se for no cargo de professor, perguntar: em sua sala de aula, quando atuou, havia muitas crianças com lacunas de aprendizagem?
6. Como gestor, você se preocupa com a aprendizagem das crianças que ainda não alcançaram até o final do 2º ano?
7. Consta que a escola desenvolve o Projeto Interventivo para suprir lacunas de aprendizagem dos estudantes de 3º ano. Quais são as barreiras encontradas para a implementação desse projeto?
8. E, quais são facilitadores para sua implantação?
9. Você considera que o Projeto Interventivo é importante para suprir lacunas de aprendizagem de estudantes de 3º ano e evitar a repetência e a evasão escolar?
10. O Projeto Interventivo encontra-se no PPP da escola?
11. Como é a elaboração do PPP da escola?
12. Para você o que significa ser um bom gestor?
13. Para finalizar, você considera que para essa comunidade, a qual a escola está inserida, o Projeto Interventivo é necessário?

PROFESSOR DO PROJETO INTERVENTIVO

1. Dados pessoais: nome, idade e formação.
2. Quantos anos de atuação na SEEDF você tem?
3. Você já atuou na gestão da escola?

4. Se não atuou, em qual cargo atuou anteriormente? Se for no cargo de professor perguntar: em sua sala de aula, quando atuou, havia muitas crianças com lacunas de aprendizagem?
5. No momento atua como regente do Projeto Interventivo?
6. Por que atuar no Projeto Interventivo? Há algum motivo especial?
7. Você já atuou em cargos de apoio à aprendizagem antes?
8. O que você considera importante, como características, em um profissional para atuar no Projeto Interventivo?
9. O Projeto Interventivo é uma metodologia do BIA. Você teve formação continuada sobre essa ação?
10. E sobre o BIA, teve alguma formação? Em caso positivo, ela foi importante para sua atuação profissional?
11. Você considera que o Projeto Interventivo é importante para suprir lacunas de aprendizagem de estudantes de 3º ano e evitar a repetência e a evasão escolar?
12. Quais são as barreiras que você encontra na execução do projeto?
13. E, quais são os facilitadores que você encontra na sua execução?
14. Existe metodologia para orientar o desenvolvimento do Projeto Interventivo? Ele encontra-se no PPP da escola?
15. Como é feita a seleção das crianças para participarem do Projeto Interventivo?
16. Para você, na sua percepção, as crianças gostam de participar do Projeto Interventivo? Elas têm o entendimento do porquê de estarem ali?
17. Para finalizar, você considera que para essa comunidade, na qual a escola está inserida, o Projeto Interventivo é necessário?

ORIENTADORA EDUCACIONAL

1. Dados pessoais: nome, idade e formação.
2. Quantos anos de atuação na SEEDF você tem?
3. Você já atuou na gestão da escola?
4. Se não atuou, em qual cargo atuou anteriormente? Se for no cargo de professora perguntar: em sua sala de aula, quando atuou, havia muitas crianças com lacunas de aprendizagem?
5. Você é orientadora educacional? Há quanto tempo?
6. Qual o seu papel junto às crianças com dificuldades de aprendizagem?

7. A escola conta com o Projeto Interventivo, qual o seu papel diante da aplicação do mesmo?
8. As crianças do Projeto Interventivo são atendidas pela SOE – Serviço de Orientação Educacional?
9. Seus familiares são convocados para se inteirarem sobre a aprendizagem dessas crianças?
10. Como orientadora, já presenciou crianças que prosseguiram do 2º ano do BIA ao 3º ano sem estarem alfabetizadas?
11. Como orientadora, qual a sua percepção, investigação ou constatação do porquê desse público específico apresentar lacunas de aprendizagem?
12. Como orientadora, crianças que experimentam múltiplas repetências, pelo fato de não consolidarem a aprendizagem, trazem para sua vida alguma problemática de ordem social?
13. Para finalizar, você considera que para essa comunidade, na qual a escola está inserida, o Projeto Interventivo é necessário?

ALUNOS MENORES DE IDADE ATENDIDOS NO PROJETO INTERVENTIVO (06 ALUNOS)

1. Dados pessoais: nome, idade.
2. Em qual turma estuda?
3. Como é o nome da sua professora? Você gosta dela?
4. Qual o número da sala que você estuda?
5. Você tem muitos amigos na sala?
6. A sua sala tem mais meninos ou meninas?
7. Você gosta da escola? O que mais gosta?
8. Conte-me uma coisa: já sabe escrever seu nome direitinho? Todinho? Nome e sobrenome?
9. Onde você mora?
10. É longe ou perto da escola?
11. Como você vem para a escola?
12. Você tem irmãos? Quantos? Quantas meninas e quantos meninos?
13. Quem mora com você?
14. Quando você está em casa, o que faz?

15. Quando a escola envia o dever de casa, você faz sozinho ou tem alguém para ajudar?
16. Conte-me outra coisa: você já sabe ler e escrever?
17. E de matemática, você gosta?
18. Você gosta quando aprende as coisas da escola?
19. Você está frequentando o Projeto Interventivo, sabe por quê?
20. Você acha importante frequentar o Projeto Interventivo? Você gosta?
21. Você gosta das professoras do Projeto Interventivo? Saberá me dizer o nome delas?
22. Pra finalizar, me responde uma coisa: Você acha importante ler e escrever?