



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE HISTÓRIA LICENCIATURA

FRACASSO ESCOLAR E SISTEMA DE CICLOS: uma análise histórica de São Luís –
MA

Carla Eduarda Cutrim de Sousa

SÃO LUÍS

2017

CARLA EDUARDA CUTRIM DE SOUSA

**FRACASSO ESCOLAR E SISTEMA DE CICLOS: uma análise histórica de São Luís –
MA**

Monografia apresentada como requisito para a
conclusão do curso de História Licenciatura da
Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Prof^a Me Ana Cristina
Champoudry Nascimento da Silva.

SÃO LUÍS

2017

Sousa, Carla Eduarda Cutrim de.

FRACASSO ESCOLAR E SISTEMA EM CICLOS: uma análise histórica de São Luís-MA em 2005 / Carla Eduarda Cutrim de Sousa. - 2017. 57 f.

Orientador(a): Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva.

Monografia (Graduação) - Curso de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - MA, 2017.

1. Análise Histórica. 2. Fracasso Escolar. 3. Sistema em Ciclos.
I.Silva, Ana Cristina Champoudry Nascimento da. II. Título.

CARLA EDUARDA CUTRIM DE SOUSA

FRACASSO ESCOLAR E SISTEMA DE CICLOS: uma análise histórica de São Luís –
MA em 2005

Monografia apresentada como requisito para a
conclusão do curso de História Licenciatura da
Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Prof^a Me Ana Cristina
Champoudry Nascimento da Silva.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Me Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva

Orientadora

Prof^a Dr^a Fernanda Rodrigues Galve

1º Examinador (a)

Prof^o Me Manoel de Jesus Barros Martins

2º Examinador (a)

SÃO LUÍS

2017

AGRADECIMENTOS

Durante meus anos de vida aprendi a agradecer, não apenas pelas dádivas alcançadas, mas por todos os obstáculos que fazem parte da minha caminhada. Assim, pretendo prestar meus agradecimentos a todos (as) que me ajudaram a cumprir em mais essa etapa da minha vida.

Primeiramente eu agradeço a Deus e a Nossa Senhora, por intercederem sempre por mim e por estarem sempre ao meu lado me protegendo em todos os momentos.

Agradeço aos meus pais, Marly e Fernando, por terem me tornado essa mulher que sou hoje. Agradeço pela educação e pela oportunidade de ter um estudo. Agradeço até mesmo pelas vezes que eu tirava uma nota boa e passava por mais uma etapa, e eles falavam: fez mais que tua obrigação. Devo todas as minhas conquistas a vocês.

Cássia, minha irmã! Agradecer por ser minha irmã mais velha e por ter passado por todas as etapas antes de mim, para que quando chegasse minha vez, pudesse me ajudar (risos eternos). Agradeço por ajudar-me em meus trabalhos, desde sempre. E aquela frase não pode faltar, “eu não te amo não, mas te considero”.

Meu namorado, Nilson, que me surpreende todos os dias e me faz feliz. Agradeço por várias vezes me acompanhar nas aulas da noite para eu não voltar sozinha para casa, não é qualquer namorado que faz isso. Obrigada por tudo meu amor!

Agradeço a toda minha família em geral. Em especial minhas tias, Marielza e Marleide, que me ajudaram com algumas questões relacionadas à temática do trabalho.

Agradeço a todo o corpo docente e ao coordenador (a) do curso de História da Universidade Federal do Maranhão pelo ensino prestado.

Meus agradecimentos eternos a minha orientadora, Ana Champoudry, que sempre esteve disposta a me ajudar e a clarear as ideias. Agradeço por todos os livros e artigos emprestados, me ajudaram muito. Obrigada!

Agradeço aos amigos que fiz na universidade, certamente levarei para a vida. Em especial a minha amiga/irmã/companheira, Isabella, que sempre esteve comigo nessa trajetória. E ao gordinho mais fofo do mundo, José de Ribamar, a mente brilhante da turma, que sempre me ajudou com os assuntos não esclarecidos. Obrigada a todos (as)!

Meus agradecimentos à disponibilidade e a atenção de todos (as) os (as) entrevistados (as) das escolas municipais e da secretaria de educação, que me ajudaram a formar minhas análises sobre o então assunto.

A implementação desse sistema é complexa e, infelizmente, tem levado a resultados muito aquém do que seria o esperado e o necessário para a educação das camadas populares. É sempre importante destacar que os ciclos possuem aspectos positivos, mas os resultados que são obtidos estão muito relacionados ao conjunto de ações e medidas empregadas na sua implementação. Os resultados estão relacionados à prática das escolas, ao trabalho dos professores, ao nível de compreensão que eles têm da proposta e, essencialmente, com a infraestrutura que é disponibilizada para as escolas e professores.

(Jefferson Mainarder)

RESUMO

Essa monografia visa analisar, historicamente, o processo de formação do Fracasso Escolar, passando por algumas reformas políticas que influenciaram a educação brasileira. Após fazer um panorama histórico do sistema educacional, optamos por analisar o Sistema em Ciclos de Aprendizagem, que vem com o propósito de superação do fracasso escolar. Analisamos como o sistema se concretizou no Brasil e logo depois, sua implantação na rede municipal de São Luís – MA, no ano de 2005. Para uma maior articulação entre as bases teóricas e o desenvolvimento dos ciclos no cotidiano escolar, trabalhamos com entrevistas em seis escolas municipais de bairros distintos, com professoras e coordenadoras do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e com pessoas da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – SEMED/São Luís responsáveis pela implantação do sistema na época. Esperamos com este trabalho, apresentar reflexões que possam contribuir para a compreensão da relação entre a história, a cultura e o processo educacional.

Palavras-chave: Fracasso Escolar. Sistema em Ciclos de Aprendizagem. Ensino Fundamental Menor.

ABSTRACT

This monograph aims at to analyze, historically, the process of formation of the Failure Pertaining to school, passing for some reforms politics that had influenced the Brazilian education. After to make a historical panorama of the educational system, we opt to analyzing the System in Cycles of Learning, that comes with the intention of overcoming of the failure pertaining to school. We analyze as the system if it materialize soon in Brazil and later, its implantation in the municipal net of São Luís - MA, in the year of 2005. For a bigger joint between the theoretical bases and the development of the cycles in the daily pertaining to school, we work with interviews in six municipal schools of distinct quarters, with teachers and coordinators of Basic Ensino (Initial Years) and with people of the City department of Education of São Luís - SEMED/São Luís responsible for the implantation of the system at the time. We wait with this work, to present reflections that can contribute for the understanding of the relation between history, the culture and the educational process.

Keywords: School Failure. System in Learning Cycles. Elementary School Minor.

LISTA DE SIGLAS

AD	A DESENVOLVER
D	DESENVOLVIDO
ED	EM DESENVOLVIMENTO
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PDT	PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA
PIBID	PROGRAMA INSTITUCIONAL BRASILEIRO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA
PLC	PROJETO DE LEI DA CÂMARA
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PSLTQL	PROGRAMA SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRIVENDO
SEMED	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SÃO LUÍS
UFMA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2 A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR	16
2.1 Explicações Clássicas sobre o Fracasso Escolar	17
2.2 Os ciclos escolares no contexto da LDB 9394/96	29
3 SISTEMA EM CICLOS	32
3.1 Implantação dos Ciclos no Brasil	32
3.2 Escola em ciclos em São Luís – MA	36
4 ANÁLISE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA EM CICLOS EM SÃO LUÍS – MA	40
4.1 Formação e capacitação de professores	42
4.2 Mudanças de caráter didático-pedagógico	44
4.3 Aprendizagem do aluno no sistema em ciclos	46
4.4 Presença dos pais nas escolas	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICE	55
Apêndice 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA (ESCOLAS MUNICIPAIS).....	56
Apêndice 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMED/SÃO LUÍS)	57

1. INTRODUÇÃO

A temática do trabalho é um assunto bastante conhecido e discutido pelos educadores. Quando pronunciamos a palavra *fracasso*, rapidamente fazemos uma relação com algo que não deu certo, que não conseguiu ser alcançado. Devido a isso, a reprovação dos alunos é tida como um fracasso escolar, por não ter alcançado as capacidades desejadas para avançar de uma série para outra. Com o intuito de romper com essa perspectiva, que historicamente vem marcando a vida de muitos estudantes, principalmente os do ensino fundamental menor, foi criado o Sistema em Ciclos de Aprendizagem, que visava romper com esse fracasso que fazia relação com a evasão escolar. Esse sistema pretendia proporcionar para o aluno um tempo maior para sua aprendizagem, sem que fosse barrado no final do ano.

Para realizar esta pesquisa e aprofundar sobre a referida temática, parto de minha trajetória acadêmica em História Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão, que, além do conhecimento adquirido durante todo o processo formativo, me proporcionou maior sensibilidade e inclinação aos temas em torno da educação. Esse interesse teve sua motivação desde o meu ensino básico, a partir do qual pude perceber as dificuldades encontradas nas escolas públicas, por conhecer de perto a realidade e por estar inserida nesse meio. Desta forma, ressalto que é de grande relevância o trabalho de todo esse conjunto de profissionais composto por professores, pais, além de que as condições físicas e materiais acabam influenciando o desenvolvimento do interesse dos alunos. Dentre as múltiplas variáveis presentes no contexto escolar e que acabam por influenciar de maneira positiva e/ou negativa, encontram-se a falta de um acompanhamento constante para com o aluno que acaba fazendo com que as suas dificuldades passem despercebidas, exemplo facilmente encontrado é a superlotação das salas de aula, nas quais o professor não consegue trabalhar de forma desejada.

O interesse por estudos na área da Educação partiu de minhas aulas na universidade, despertado, principalmente nas disciplinas de Didática e Psicologia da Educação. Nessas disciplinas fizeram-se referências a uma metodologia a qual tenho bastante afinidade e que aproximava a perspectiva histórica da perspectiva educacional: a História Cultural¹. A partir da perspectiva histórico-cultural, pude compreender as relações presentes no contexto escolar que tem interferência da dimensão cultural. Assim, ao estudar a formação da sociedade brasileira percebe-se as nuances que havia na implantação da Educação no país e

¹ Modalidade historiográfica que se preocupa com a alteridade (condição e natureza do outro).

de como ela chegou para as diversas classes sociais. Ao analisar a constituição histórica dos processos educacionais desde o início da formação do Brasil, observa-se que há uma desigualdade social entre classes, e que essa desigualdade ainda está presente até os dias de hoje, o que acaba influenciando no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos em seu processo de escolarização.

Desde o início de nossa formação educacional, percebe-se que havia um processo de segregação cultural implantado na sociedade. Ou seja, desde que os padres jesuítas aqui chegaram, vieram para catequizar os indígenas do Brasil, então colônia de Portugal, e trouxeram a cultura europeia, aculturando os nativos das terras. Analisando de um aspecto mais específico, reconhecemos que algumas áreas de conhecimento como a Pedagogia e a Psicologia, demonstram inúmeros desafios enfrentados pelas crianças que devem ser analisados o que inclui o conhecimento por parte dos profissionais da educação relativos ao contexto cultural ao qual as crianças estão inseridas. Assim, a partir do apontamento dessas reflexões, abordarei, neste trabalho, a contextualização histórica acerca da *Produção do Fracasso Escolar*, fazendo um breve panorama de como se deu essa desigualdade sócio-histórica e cultural ainda presente nos dias de hoje.

A escola como lugar de aprendizado deve proporcionar uma maior mobilidade que envolva as crianças, onde possa explorar as linguagens artísticas, como a literatura; matérias que instiguem o raciocínio dos alunos, explorando características e propriedades, e ao mesmo tempo absorvendo mais conhecimentos escolares. É importante lembrar que não devem ser ignorados os conhecimentos já adquiridos anteriormente pelas crianças no que diz respeito à pré-escola. Partindo do pressuposto de que cada pessoa tem seu tempo e modo de aprender e absorver informações, deve-se levar em consideração que, assim como algumas crianças com meses estão alfabetizadas, outras podem prolongar esse tempo entre dois e três anos. Essa distinção varia muito do contato das crianças com ambientes que envolvam a leitura e a escrita com intensidade ou escassez.

Desta maneira, os anos iniciais do Ensino Fundamental vêm se tornando um dos grandes obstáculos no processo escolar dos alunos. Tempos atrás, durante várias décadas, o ensino fundamental foi alvo de grandes índices de repetência na primeira série, sendo que os alunos ficavam retidos por não estarem completamente alfabetizados. Com isso, muitos não conseguiam concluir seus estudos porque ficavam reprovados seguidamente na 1ª série do fundamental e os que chegavam a concluir, levavam em média de doze anos, aumentando a

distorção idade-série, dificultando ainda mais o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes.

Partindo da análise do documento que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC, 2013), podemos destacar que um dos desafios encontrados pelas crianças ao saírem da Educação Infantil diz respeito à articulação com a outra etapa da educação, o Ensino Fundamental. A falta de articulação entre as etapas da educação básica vem criando barreiras que dificultam o processo escolar do aluno. As etapas de transição (seja da Educação Infantil ao Ensino fundamental, do 5º ano ao 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio) são caracterizadas por um processo desafiador, em que há ruptura de processos metodológicos, mudança de turnos, onde os professores devem levar em consideração o que os alunos trazem consigo.

Este trabalho apresenta uma *pesquisa qualitativa*² a respeito do ensino, a partir de entrevistas realizadas, relacionando-as à fundamentação teórica sobre os temas *Fracasso Escolar* e *Ciclos de Aprendizagem*. As entrevistas foram realizadas em 06(seis) escolas da rede municipal, distribuídas em seus respectivos núcleos: Cidade Operária, Alemanha, Cohatrac, Bacanga e Centro. A escolha das escolas se deu buscando atender localidades distintas do município, para que assim pudéssemos ter uma compreensão por pontos de vista diferentes.

Para a efetivação das entrevistas, destinamo-las a 05(cinco) professoras e 03(três) coordenadoras pedagógicas, ambas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que estavam na rede municipal de São Luís há mais de dez anos e que presenciaram a mudança do sistema seriado para sistema de ciclos. As entrevistas foram realizadas a partir de questões abertas que possibilitaram maior diálogo e exposição dos entrevistados sobre as referidas questões.

As outras entrevistas destinadas à equipe da Secretaria de Educação, que contribuiu para a implantação dos ciclos em São Luís, foram questões diferentes das realizadas nas escolas. Nesse momento, optamos por fazer um questionamento de “por que implantar o sistema em ciclos no município”, a fim de entender o contexto em que estavam inseridas as escolas. Entrevistei a superintendente do ensino fundamental da época em que fora implantado o sistema, e duas pessoas da equipe de currículo que estavam presentes na época e que até hoje fazem parte da secretaria.

A pesquisa qualitativa acerca do tema contribuiu para a compreensão da vivência e das experiências tanto de implantação (por parte dos profissionais da SEMED/São Luís)

² Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (LUDKE, 1986).

quanto da aplicação efetiva do sistema de ciclos (por parte dos professores/as das escolas). Através da narrativa das professoras, pode-se entender além das fontes teóricas, reconhecendo a implantação do sistema em ciclos pelo olhar de quem conviveu e acompanhou diariamente os alunos neste processo. Nesse sentido, destacamos que a perspectiva histórica trazida pela *História Oral* nos proporciona um ponto de vista não encontrado na escrita, que pouco se tem conhecimento, mas que é de fundamental importância para a compreensão dos elementos históricos e culturais que se desenvolveram no contexto analisado.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992: 17).

Entender a história por essa perspectiva é de extrema importância para que possamos ter uma compreensão mais ampla sobre o que já foi vivido, e até mesmo para fazer uma reorientação do que pode um dia vir a se perder.

Atrelada a essa perspectiva, nos deparamos com Burke (2008), trazendo a História Cultural que pode ser entendida a partir de quatro temporalidades denominadas por História Clássica (1800-1950) em que são abordados estudos da “história da mente”, como sentimentos, símbolos e formas; História Social da Arte (1930-1940); redescoberta da História Cultural Popular (1950-1960) fazendo a descoberta do povo a partir de *A formação da classe operária inglesa* de Thompson, marcando o lugar da cultura popular; e Nova História Cultural (1970). Tomaremos como base essa última denominação, considerando que foi uma metodologia que se fez presente no contexto de minha trajetória de formação e porque traz consigo uma pluralidade de formas para ver um acontecimento de acordo com o local em que a pessoa está inserida. Segundo Burke (2008), a história cultural desde 1970, empenha-se nas diferenças, debates e conflitos das tradições compartilhadas das culturas internas, e considera que depois da guerra fria esses conflitos se voltam para os “choques de civilização”.

Apesar das críticas dos marxistas impostas a essa metodologia, por falta da relação com a base econômica e social, subestimando a homogeneidade da cultura e dos conflitos culturais em uma mesma sociedade, é interessante ressaltar a importância da nova história cultural para a análise das relações apontadas a diversas formas de ver os acontecimentos presentes no mundo por intermédio do olhar do outro. A partir dessa perspectiva, buscamos implementar uma análise das relações entre a constituição do fracasso

escolar e a instituição dos ciclos escolares no município de São Luís, sob o olhar de quem acompanhou a implementação.

Para discorrer sobre a relação entre o fracasso escolar e os ciclos de aprendizagem, este trabalho está organizado em 04 (quatro) seções. Na segunda seção, trataremos a respeito da *Produção do Fracasso Escolar*, trazendo um panorama histórico de como fora constituída essa ideia de “fracasso”, tomando como base a *Revolução Industrial* e a *Revolução Política Francesa*. Apresentaremos a constituição dessa relação entre o “fracasso escolar” e as reformas educacionais presentes em nossa história, desde os jesuítas até a *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)* e o *Plano Nacional da Educação (PNE)* de 2001.

Na seção seguinte, enfatizaremos a organização educacional em *Ciclos de Aprendizagem* entendida como via para superar o fracasso escolar, visando romper com o *Sistema Seriado* e com a forma taxativa de retenção e exclusão dos alunos, sendo estes uns dos principais motivos de sua implantação no Brasil. Fazendo um recorte histórico mais específico, abordaremos a constituição deste sistema (Ciclos de Aprendizagem) em São Luís do Maranhão a partir do ano de 2005, implantação que fora feita no mandato de Tadeu Palácio (PDT), prefeito do município entre 2005 a 2009.

Na quarta seção serão trabalhadas as análises a partir das entrevistas realizadas nas escolas, professoras e coordenadoras pedagógicas e com algumas pessoas que trabalharam na Secretaria Municipal de Educação (SEMED/São Luís) e contribuíram na época, para implantar o sistema em ciclos no referido município. As análises versarão sobre questões mais frequentes que se tem acerca do assunto, como a melhoria na qualidade de ensino; as mudanças pedagógicas, as capacitações/formações destinadas aos professores; o nível de aprendizado dos alunos; o entendimento e acompanhamento dos pais nas escolas.

2 A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

O debate em torno do fracasso escolar é uma temática frequente no processo de constituição histórica da educação brasileira, relacionada na maioria das vezes ao sucesso escolar, apresentando-se a partir de duas vertentes. Uma de caráter mais pessoal e individualizado, destinando a responsabilidade do fracasso a quem não aprendeu. Outra, tomando por base uma dimensão mais cultural em que se aponta a articulação entre a produção do fracasso escolar associada ao meio social, histórico e cultural em que o sujeito

está inserido. O fracasso escolar deve ser analisado a partir de uma visão mais ampla, e é preciso que tenhamos uma compreensão sobre o processo de formação educacional no Brasil.

Nessa perspectiva, a fim de apresentar a constituição histórica do Fracasso Escolar tomamos como base teórica a obra *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia* (PATTO, 1999), em que são feitas referências às explicações clássicas frente ao fracasso escolar e a pesquisa de campo que foi realizada em uma escola localizada na periferia de São Paulo, a qual mostra a realidade das crianças que frequentam a escola e o meio social e cultural em que vivem, articulando a essa realidade o desenvolvimento dos processos de aprendizagem por que passam essas crianças.

2.1 Explicações Clássicas sobre o Fracasso Escolar

Ao apresentar as raízes históricas do fracasso escolar, Patto (1999) destaca que para reconstruí-la, precisa-se entender o modo dominante de pensá-la, que se constituiu tanto no Brasil como em países do leste europeu e da América do Norte no desenrolar do século XIX. No Brasil, os primeiros pesquisadores desse assunto, basearam-se em uma *visão de mundo*, que se enquadra nesse contexto. Ao falar em visão de mundo, é abordada a questão da natureza das ideias, que nada mais é do que o esforço intelectual, a elaboração teórica objetiva e neutra, os conceitos nascidos por observações científicas e especulações metafísicas, sem que haja dependências com o meio social e histórico.

É a partir do *materialismo histórico*³ que Patto (1999) vê a necessidade de conhecer a realidade social na qual se produziu a versão sobre o rendimento escolar entre crianças de classes distintas, a partir de suas origens sociais, por serem diferentes no que se refere ao processo de desenvolvimento da aprendizagem. Quando *historicizamos*⁴ um determinado assunto, voluntariamente nos deparamos com outros assuntos que estão relacionados a estes. Assim, ao buscar fontes que mostrassem a origem do fracasso escolar, vai-se ao encontro do surgimento das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas nacionais de ensino, das ciências humanas, referindo-se, principalmente aos estudos psicológicos sobre o processo de aprendizagem.

Essa relação possibilitou o entendimento sobre a importância da análise dessa temática no seio da produção capitalista e nas ideias que foram produzidas em seu meio. Assim, ao fazermos uma análise sobre as políticas educacionais vigentes no Brasil,

³ Acontecimento que busca explicar a mudança e o desenvolvimento histórico na sociedade.

⁴ Narrar ou descrever um acontecimento/fato histórico.

precisamos fazer uma reconstituição dos nossos antecedentes históricos relacionados à educação e seus determinantes históricos, políticos econômicos e sociais.

No período colonial, nos deparamos com o modelo agroexportador implantado na colônia, que durante séculos tinha como exportação: açúcar, ouro, café e borracha. Nesse período, de acordo com Freitag (1980) a política educacional estatal é quase inexistente. Mas é importante lembrarmos que durante o Brasil colonial existia um sistema educacional controlado pela *Companhia de Jesus*, onde o ensino seguia normas padronizadas e sistematizadas no tratado *Ratio Studiorum*⁵. As escolas jesuítas faziam uma reprodução das relações de dominação, reprodução da ideologia dominante, que asseguravam uma sociedade escravocrata.

Os jesuítas, além de prepararem os futuros bacharéis em belas-artes, direito e medicina, tanto na Colônia como na Metrópole, fornecendo assim os quadros dirigentes da administração colonial local, formavam ainda os futuros teólogos, reproduzindo os seus próprios quadros hierárquicos, bem como os educadores, recrutados quase que exclusivamente do seu meio (FREITAG, 1980. p. 47).

Desta forma, conforme admite Freitag (1980, p. 47), a Igreja Católica conseguia a hegemonia da sociedade civil e inseria a educação através de suas ideologias, que desde o princípio servia como propagador da cultural europeia, ideologia dos colonizadores. Sua função, segundo Freitag (1980), era subjugar pacificamente os indígenas e tornar dócil a população escravizada.

A *Reforma Pombalina* inicialmente implantada em Portugal no governo de Dom José I – tinha por objetivo concentrar o poder real e modernizar a cultura portuguesa – e depois incorporada em suas colônias, conseqüentemente afetaram o sistema educacional jesuítico vigente no Brasil. Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, o sistema educacional da colônia desmoronou. Segundo Martins (2007) o *Ratio Studiorum*, com plano sistematizado e seriado de estudos, foi substituídos pelas chamadas aulas régias, dispersas, consistindo em aulas de Grego, Hebraico, Filosofia, Teologia, Retórica e Poética, Desenho e Figura, Aritmética, Geometria e Francês. Os professores em sua maioria eram mal preparados e leigos. Portanto, os colégios e seminários (não sendo jesuítas) continuavam oferecendo uma formação clássica e europeizante sem ser levado em consideração o contexto ao qual os estudantes estavam inseridos.

⁵ Conjunto de normas criadas para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos.

Nessa mesma época em *A era das revoluções e a era do capital*⁶, encontramos referências históricas e sociais para uma reflexão a respeito das concepções criadas pelas classes dominantes sobre o fracasso escolar. Para isso, fazemos uma viagem ao final do século XVIII, onde nos deparamos com duas revoluções ocorridas na Europa ocidental: a *Revolução Política Francesa* (1789-1792), como é retratada no livro; e a *Revolução Industrial Inglesa* (1780), com o marco da construção do primeiro sistema fabril do mundo moderno. Essas duas revoluções trouxeram o surgimento de relações de produção na história, a partir das quais se elaboraram justificativas para uma nova maneira de organizar a vida social. O historiador Eric Hobsbawm (1982) ao falar da revolução de 1789, mostra que o seu triunfo se concretizou a partir da indústria capitalista, da liberdade e da igualdade da classe média ou sociedade burguesa liberal, das economias e estados em uma determinada região geográfica, onde o centro se localizava nas rivais e vizinhas Grã-Bretanha e França. Com a chegada do capitalismo industrial, o mundo foi ganhando aos poucos uma nova face. No fim do século XIX, a monarquia como poder político dominante, não existia mais, a nobreza e o clero saíram do poder econômico e político, a relação senhor-servo feudal não deu continuidade, os centros industriais cresceram com a população advinda da sociedade rural, a classe dominante passou a ser conhecida como burguesia e a classe dominada por proletariado nos Estados Nacionais Modernos.

Segundo Patto (1999, p.35), a visão de mundo da burguesia nascente foi marcada pela crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza. Desta forma, os novos homens bem-sucedidos se fizeram por mérito pessoal, visto que não eram privilegiados hereditariamente, o que confirma a visão de mundo relacionada à questão da natureza das ideias, em que fala que o sucesso depende, fundamentalmente, do indivíduo, do seu esforço intelectual teórico objetivo e neutro. Ao citar *A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1789, Hobsbawm (1982) descreve que um libelo a favor de uma sociedade democrática e igualitária é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios dos nobres.

Conforme Cunha (1980), a propriedade é um dos princípios do liberalismo, e é entendida como direito natural do indivíduo. Por sua vez, “os liberais negam autoridade a qualquer agente político para usurpar seus direitos naturais” (CUNHA, 1980. p. 39).

⁶ Subtópico do livro de Patto (1999) em que o historiador Eric Hobsbawm trabalha com o processo das revoluções.

Uma vez que a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são os instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas, qualquer indivíduo pobre, mas que trabalha e tenha talento, pode adquirir propriedades e riquezas (CUNHA, 1980. p. 31).

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio e analisando *Os sistemas nacionais de ensino*, podemos encontrar a primeira expressão oficial, obra da burguesia de 1789, com o advento dos sistemas nacionais de ensino. Para tanto, as pesquisas históricas revelam que a política educacional, em seu sentido estrito, teve início no século XIX e possui três vertentes de mundo na ordem social: a crença na razão e na ciência; o projeto liberal de um mundo, visando à igualdade de oportunidade, e substituindo a desigualdade baseada na herança familiar; e a luta pela consolidação dos Estados Nacionais, meta do nacionalismo. A ideologia nacionalista, mais do que as outras duas, foi a principal articuladora de uma política mais ofensiva de implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX.

O principal ideal liberal de educação é o de que a escola não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do “homem”, liberado e pleno (CUNHA, 1980. p. 34).

A idealização de uma vida justa e igualitária unia forças e procurava transformar os súditos em cidadãos. Para tal realização, a Constituição determinaria os direitos e deveres: o judiciário garantindo a cada cidadão a defesa de seus direitos; a imprensa livre denunciando e criticando os desvios; as eleições garantindo a participação popular nas decisões. Segundo Zanotti (1972), a educação recebe uma missão: seria a instrução pública universal e obrigatória e teria a alfabetização como instrumento-mãe. A escola universal, obrigatória e comum, seria o meio de obter uma unidade nacional, o local onde surgiria a diferença de credo e de raça, de classes e de origem.

Entre os anos de 1780 até 1870, a relação entre capital e escola faz da escola uma instituição necessária à qualificação das classes populares para o trabalho que movia os setores primário e secundário da economia capitalista. As análises feitas destacam que a produção no campo se deu muito mais por transformações sociais do que pela introdução de inovações tecnológicas na produção agrícola. “Em termos de produtividade econômica esta transformação social foi um imenso sucesso; em termos de sofrimento humano, uma tragédia” (PATTO, 1999. p. 43).

O desenvolvimento comercial e industrial foi acompanhado por uma intensa atividade intelectual e tecnológica, que foi consolidada com uma categoria social ativa e determinada, almejando uma nova oportunidade de enriquecimento, sendo este, *o mercador*, o precursor do capitalismo. O mercador, comprava os produtos dos artesãos ou do tempo de trabalho não-agrícola do campesinato, para vendê-los num mercado mais amplo. Essa nova relação fez aos poucos dos artesãos, trabalhadores pagos por artigo produzido, por meio do qual o mercador era cada vez mais fornecedor de matéria-prima e arrendatário de instrumentos de produção. Esse processo produtivo fazia do mestre-artesão um empregador ou subcontratador de mão-de-obra assalariada, com a especialização do processo e das funções, criando subcategorias de trabalhadores semiquilificados entre camponeses.

A diminuição da produção agrária fez com que a aristocracia procurasse ocupar os altos cargos governamentais, nas quais se valiam dos privilégios hereditários e posição social. Com a ascensão dos comerciantes e industriais que faziam fortunas nas cidades, ameaçada economicamente, a nobreza procurava se encaixar nos postos comerciais da administração central e provinciana para extorquir o campesinato. A situação das pessoas do campo francês piorou bastante com os anos que seguiam a Revolução Francesa, em que as dificuldades se deparavam com os atrasos técnicos. A vida financeira da monarquia agravava ainda mais o quadro, os gastos palacianos e o envolvimento com a guerra de independência americana, com a tentativa de enfraquecer o poderio inglês, tornou a situação insustentável.

A burguesia, que era constituída por advogados, negociantes e capitalistas, liderou o movimento revolucionário e combateu de forma não organizada a aristocracia. Segundo Patto (1999, p.39) o Terceiro Estado é uma entidade fictícia criada para defender as pessoas que não faziam parte do clero e da nobreza, constituída pela classe média, e a retaguarda pela massa popular. A Revolução Francesa foi uma reação política da burguesia, em que os jacobinos eram os líderes mais radicais, e se tornaram porta-vozes dos interesses dos trabalhadores pobres da cidade e do campesinato insatisfeito e revolucionário. Com a transição do modelo de produção feudal para o capitalismo, os antigos artesãos e camponeses, destituídos de seus instrumentos de produção, de sua matéria-prima e da terra para cultivar, suas condições de vida tornaram-se insustentáveis.

Esse novo quadro fez com que a população se acumulasse nas cidades e viessem a construir o trabalhador assalariado. São essas pessoas que trabalharão nas máquinas das indústrias, em condições de vida no limite da sobrevivência. Com a expansão do capitalismo em meios técnicos e políticos, o proletariado se via prejudicado gradativamente. Junto com a

Revolução Francesa, burgueses e trabalhadores pobres se uniram para lutar contra a nobreza, e à medida que foi se passando, a divisão social se expressou entre capitalistas e proletários. A primeira crise de crescimento sobre a produção capitalista se deu em 1830, que gerou miséria e descontentamento, não apenas da classe trabalhadora, mas também da pequena burguesia de negociantes, vítima da nova economia. Até a metade do século XIX as crises periódicas afetaram a vida econômica da população. Nesse contexto, a diminuição do lucro necessitava ser contida, assim o rebaixamento dos salários era a medida mais simples para baratear a produção. Os trabalhadores mais caros foram substituídos e o trabalho da máquina interferiu na qualidade e quantidade do trabalho humano necessário.

Esse novo contexto em que se enquadravam as sociedades, deixou as claras o posicionamento de cada camada social. Entre o século XVIII e início do XIX, a burguesia era a porta-voz do sonho humano de um mundo igualitário, fraterno e livre. Mas em meados de 1830 na Grã-Bretanha e na França, o movimento socialista e proletário era visível, e os trabalhadores pobres, apresentados por Hobsbawm (1982), viam nos reformadores e liberais seus prováveis traidores e nos capitalistas, seus inimigos. Ao deparar-se com essa situação, encontramos a revolução política sendo massacrada pela revolução industrial. Segundo Patto (1999, p.36), “sociedade colimada” e a “sociedade real” são termos que esclarecem essa modificação. A primeira seria o reino da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos e a segunda o triunfo da alta burguesia, que se deu através do sacrifício das classes trabalhadoras.

Por volta de 1830, a classe operária começou a se organizar e se mostrar descontente com a nova estrutura social. O sonho de ascender socialmente era um desejo coletivo da classe operária. Os métodos encontrados por eles para se aproximarem um pouco desse meio era o sacerdócio, o magistério e a burocracia, mas isso não quer dizer que os levavam a riquezas, essas atividades traziam apenas prestígio social. Com as duas revoluções, o século XIX ia deixando para trás as práticas de uma sociedade hierárquica, e as duas classes sociais se viam menos intrafegável.

A era do capital, que teve seu começo em 1848, se caracterizou por políticas de reformas sociais que tinham como meta “defender os interesses da burguesia; dirigir as massas, traduzir suas reivindicações em termos assimiláveis pela ordem social vigente era o caminho mais eficaz para lhes permitir uma participação política sem que se tornassem ameaças incontrolláveis” (PATTO, 1999. p. 36). No final do século XIX, o mundo estava atingido pela economia capitalista, fora dividido em dois grupos, os trabalhadores assalariados

nos campos e nas cidades; e o capitalismo agrário, resultado do crescimento e aprofundamento da economia mundial do pós-1848.

O século XIX caracteriza-se por uma contradição básica: neste período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo. No nível político e cultural, mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical (PATTO, 1999 p. 39).

A adequação dessa população advinda do campo para as cidades se dava de outra forma que não pela educação. As medidas imediatas para a capacitação das classes trabalhadoras incluíam impor disciplina rígida no ambiente de trabalho, pagando pouco ao operário para forçá-lo a trabalhar mais. Na Grã-Bretanha, com a lenta semi-industrialização, a produção de um grande número de habilitados foi satisfatória, o que levou a não se dar muita importância à educação técnica e geral, ao contrário dos países do continente. A especialização técnica do operário passou a ser uma necessidade, fazendo-se treinamentos no próprio trabalho. Portanto, segundo Patto (1999, p.37), nos anos em que o capitalismo se consolidou, a fábrica foi uma escola profissionalizante por excelência.

A consolidação dos sistemas nacionais de ensino era anseio da pequena e média burguesia, e da pequena nobreza. As classes empresariais estavam mais interessadas em expandir seu mercado e a classe operária ainda não tinha interesse pela escola elementar, visto que o indicador de nacionalidade para eles ainda continuava sendo a religião, em que os aparatos ideológicos eram a Igreja e a família. É somente em 1848, nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, que a escola começou a ganhar significados diferentes para diversas classes. A escola começou a ser valorizada como instrumento de ascensão e prestígio social pelas classes médias e elites emergentes (PATTO, 1999, p.44). É preciso lembrar que os sistemas de ensino não eram uma realidade nos primeiros setenta anos do século passado. Segundo Hobsbawm (1982), a educação primária era negligenciada e onde existia, limitava-se em ensinar rudimentos de leituras, aritmética e obediência moral. Em 1850, as pessoas que se dedicavam ao ensino das primeiras letras eram constituídas por professoras particulares e governantas de crianças da burguesia. Assim, a maior parte da população mundial permaneceu analfabeta até 1870.

Nesse mesmo contexto foram inseridas *As teorias raciais* que visam explicar a produção do fracasso escolar, que trabalham com a ideologia da classe dominante, ao acreditar que o fator racial influenciaria em seu desenvolvimento. Assim, as ideias racistas

começaram ser mais intensas por meados do século XIX, atingindo seu ponto mais alto de 1850 até a década de 1930.

Um cientificismo ingênuo e um racismo militante são, segundo Poliakov, duas características marcantes da época de ouro das teorias racistas. De fato, datam dessa época as primeiras tentativas de comprovação empírica das teses de inferioridade racial de *pobres e não brancos* (PATTO, 1999. p. 56).

Para um melhor esclarecimento sobre essa ideologia racista, os pensadores da época encontraram na teoria evolucionista de Darwin, elementos para tal afirmação. “Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas *desigualdades pessoais*, biologicamente determinadas, a Psicologia certamente ocupou a posição de destaque” (PATTO, 1999. p. 61).

As *teorias raciais* no Brasil mostram que os intelectuais brasileiros não viviam apenas do liberalismo, visto que muitos deles conviveram no século XIX com teorias racistas e com as formas que assumiram a formação de interpretações do caráter brasileiro. E é a partir de 1870 que a literatura brasileira começou a mostrar a presença de teorias racistas. A literatura tinha também sua base principal voltada ao ideário europeu. Sílvio Romero, apresentado na obra de Patto (1999), é um representante da integração de ideias liberais e racistas, apresentado o negro como inferior, mas defendendo o ideário da abolição.

As novas possibilidades de leitura da história do Brasil e do povo brasileiro trazidas pela perspectiva materialista histórica resultaram em trabalhos nos quais, a partir dos anos 1950, a condição do negro é entendida no marco de uma sociedade de classes regidas pela lógica do capital (PATTO, 1999. p. 94).

O ideário dos nacionalistas e liberais estava voltado para uma igualdade dos cidadãos, independente de raça, credo e classe social. A escola, como instituição de imposição da uniformidade nacional, se expandiu nos países mais desenvolvidos. Mas, a partir do século XX, com o desenrolar da Primeira Guerra Mundial, a crença de uma escola que viera para transformar a humanidade e redimi-la da ignorância e da opressão, alfabetizando as pessoas, ensinando ciência e moralidade, não os livrariam de homens tiranos, da desigualdade social e da exploração.

Em *O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro*, Patto (1999) contempla a educação brasileira que teve seu marco em 1920, época em que se passa a Primeira República, período não diferente do que acompanhou a monarquia

e a escravidão. O principal objetivo é trazer, através do pensamento educacional, a escolarização e suas dificuldades. O Brasil Republicano foi palco das ideias liberais articuladas no país. É nesta época que começaram a surgir o modo dominante de explicar as diferenças de raça, grupos e rendimento escolar entre classes sociais. “Não por acaso, portanto, a entrada do ideário político liberal no país corresponde, pouco depois no ingresso de sua contrapartida científica, [...] aliada aos princípios da Escola Nova” (PATTO, 1999. p. 78). Nesse contexto, começaram a surgir teóricos voltados à economia, à política e à cultura, como os escritos de Caio Prado Jr, Celso Furtado, Octavio Ianni, Boris Fausto, dentre outros, que buscavam analisar as várias faces brasileiras, trazendo indícios que levavam a justificação do sistema escolar da época.

No Brasil, não diferente da França e Inglaterra, as quais foram abordadas anteriormente, logo nos primeiros momentos das redes de ensino, o privilégio da educação escolar era voltado para poucas pessoas. No Brasil República, menos de 3% da população frequentava a escola. Desta forma, segundo Patto (1999), cerca de 90% da população adulta permanecia analfabeta. “O período de 1889 a 1930 foi de vigência de uma República oligárquica, [...] embora o conjunto de princípios que justificaram a instalação fosse de natureza democrático-liberal, sua política tinha um caráter notoriamente autoritário e elitista” (PATTO, 1999. p. 79).

Foi a partir dos anos de 1920 o discurso liberal começou a desempenhar nas cidades industriais brasileiras a ideologia do trabalho livre e igualitário, valendo-se da Revolução Política Francesa. As reformas educacionais também baseavam seus princípios de formação intelectual no movimento educacional europeu e norte-americano, conhecido por Escola Nova. Mesmo com as reformas educacionais, através de uma nova pedagogia, as oportunidades voltadas às classes populares continuavam pequenas. “A tradução pedagógica do liberalismo certamente foi à influência mais visível que o pensamento oficial brasileiro sobre a escolarização recebeu como herança da Primeira República” (PATTO, 1999. p. 82).

Partindo para outra explicação clássica da época, fala-se da *psicologia diferencial*, que visa compreender a pessoa a partir do meio em que vive. Francis Galton, teórico do século XIX, dedicou seu trabalho a questões voltadas à desigualdade, acreditando que a genialidade nada mais é que herdada pela família. “As ideias de Galton a respeito da inteligência herdada marcaram época na psicologia, sua influência sobre o movimento dos testes mentais que se desencadeou na última década do século XIX foi marcante” (PATTO, 1999. p. 64).

O movimento escolanovista de 1918 a 1936 se propagou por rever os princípios e as práticas educativas, fazendo da escola uma instituição democrática. Os pedagogos liberais, no início do século XX, acreditavam que a escola pudesse realizar uma sociedade de classe igualitária, na qual os lugares sociais ocupados fossem por puro mérito pessoal.

À psicologia científica coube buscar a explicação e a mensuração das diferenças individuais. É nesse sentido que a análise dessa ciência, enquanto expressão cultural da nova ordem social que emerge do feudal, torna-se fundamental à compreensão da natureza da pesquisa e do discurso educacionais sobre a reprovação escolar que vigoram nos países capitalistas desde o final do século passado. No entanto, seu surgimento se dá no mesmo lugar e na mesma época em que foram formuladas as primeiras teorias racistas respaldadas no cientificismo do século XIX, fato que não pode ser ignorado quando nos propomos a desvendar a natureza de seu discurso (PATTO, 1999 p. 48).

A tendência escolanovista possuía em suas vertentes pesquisas sobre o fracasso escolar, que partindo da sua origem, a nova pedagogia educacional encontrava dificuldades nos métodos de ensino, não no aprendiz. Por outro lado, a psicologia da escola nova apresenta a importância de trabalhar com diversos métodos, visto que, as pessoas diferem umas das outras.

À medida que a psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou do objeto inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie à ênfase na importância de afiná-la com as *potencialidades dos educandos*, concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade para aprender (PATTO, 1999. p. 85).

Outro ponto demonstrado pela psicologia foi o diagnóstico das aptidões dos escolares, que via na crescente procura pela educação, a necessidade de explicar a diferença do aprendizado entre pessoas de classes distintas e justificar o acesso desigual para os outros níveis escolares. Essa perspectiva apresentava a articulação entre duas vertentes sobre a dificuldade de aprendizagem escolar – a Biologia e a Medicina, que no século XIX receberam uma visão organicista. Nos anos 1930 houve uma mudança na concepção das dificuldades da aprendizagem escolar: antes elas eram decifradas como anormalidades genéticas pela Biologia e pela Medicina; agora, a Psicologia via no âmbito social e familiar as causas dos desajustes das crianças, que variavam desde físicas a emocionais.

Seguindo o movimento escolavista, agora no Estado Novo implantado por Getúlio Vargas (1937-1945), observamos traços ditatoriais, em que a sociedade política foi inserida na sociedade civil, subordinando-as ao seu controle. Desta mesma forma, aconteceu com as instituições de ensino. “É criado pela primeira vez, em 1930, um Ministério de Educação e

Saúde, ponto de partida, segundo Valnir Chagas, para mudanças substanciais na educação, entre outras, a estruturação de uma universidade” (FREITAG, 1980. p. 50).

Na Constituição de 1934 (Art. 150a) surgiu a necessidade de criar um Plano Nacional da Educação que supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis. Desta maneira, foram regulamentadas as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas para a Federação, Estado e Município. “Implanta-se a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. O ensino religioso torna-se facultativo. [...] É introduzido o ensino profissionalizante, previsto antes de mais nada para as classes “menos privilegiadas” (Art. 129)” (FREITAG, 1980. p. 51). Esse mesmo artigo trouxe como ponto obrigatório a criação de escolas de aprendizagem, para filhos de operários, através de indústrias e sindicatos.

A Reforma Capanema, ligada a esse projeto político e ideológico, foi criada para estruturar o ensino industrial pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e reformou o ensino comercial. As escolas técnicas oferecidas possuíam caráter de prêmio, ou seja, “elas criam as condições para assegurar maior produtividade do setor industrial. Em outras palavras, criam a possibilidade de extrair parcela maior de mais-valia dos trabalhadores mais bem treinados” (FREITAG, 1980. p. 54).

Essa nova política que remete ao período populista de Vargas, se caracterizou por uma ambivalência dos grupos no poder. “Essa política se reduz praticamente à luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública” (FREITAG, 1980. p. 56). O texto definitivo da LDB só foi sancionando em 1961. A Lei nº 4.024 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que o setor público e o particular tivessem o direito de ministrar, no Brasil, o ensino em todos os níveis. Desta forma, a gratuidade do ensino que foi estabelecida pela Constituição de 1946, ficou omissa na nova lei.

A LDB reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista. Ela, ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizante para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando (FREITAG, 1980. p. 59).

Ao analisar a Lei nº 4.024, observamos uma seletividade no sistema educacional. A seletividade abordada por Freitag (1980) não se limitam apenas ao sistema educacional, mas do sistema em relação à população potencial em idade escolar. Em 1964, segundo Freitag (1980), apenas dois terços das crianças entre 7 e 14 anos estavam matriculadas em uma

escola, 5 milhões não estavam escolarizadas e 3,3 milhões nunca haviam frequentado uma escola. Após onze anos de aprovação da LDB, 4,4 milhões de crianças entre 7 e 14 anos não tinham escolas pra estudar. A falta de escola para as crianças fez com que a seletividade existisse antes mesmo do ingresso das mesmas na instituição.

Com a crescente demanda que o país estava tendo em relação às exportações de produtos, tornou-se necessária uma melhor qualificação da mão-de-obra trabalhadora. As empresas de grande porte que possuíam financiamentos no Brasil utilizavam a rede comercial para manter a colocação dos produtos brasileiros. E as empresas, de certo modo, usavam de uma tecnologia excludente, e fez com que crescesse um mercado consumidor elitista (FREITAG, 1980). Portanto, criaram-se consumidores que buscavam por alta qualidade de produtos, independente das condições sociais.

Nessa nova era o capital estrangeiro criava e servia o consumidor. Assim, criava-se uma tendência industrial de um produto internacionalizado. “A nova constelação surgida com o colapso do Estado populista permite que o processo da “internacionalização do mercado” interno, gerado no período anterior, agora se desdobre em toda sua plenitude” (FREITAG, 1980. p. 75). As novas técnicas de produção foram essências nessa época, assegurando a produção da economia moderna da indústria química, eletrônica e automobilística.

Foi nesse período de mudanças do setor econômico brasileiro que os militares intervieram no Estado, por meio das forças armadas, para servir aos interesses que creiam ser da nação. Com essa nova forma de governo assumida, houve uma reestruturação tanto no aparelho do Estado, quanto na própria estrutura da classe social. A política educacional, segundo Freitag (1980), servia como forma de controle social e político, e mais uma vez, voltaria a servir aos interesses econômicos. Logo no início do regime militar, no governo de Castello Branco, notou-se o interesse em controlar e disciplinar os estudantes e operários, mediante as declarações feitas pelo próprio presidente para os Secretários de Educação de todos os Estados.

Em prosseguimento à contextualização histórica acerca do fracasso escolar e possibilidades de superação, apresentaremos a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96, que trouxe em seu bojo a instituição de novas formas de organização escolar, a emergência de constituição de um Plano Nacional de Educação para o país em que seriam apresentadas metas a serem alcançadas, mostrando a partir um novo cenário da educação brasileira.

2.2 Os ciclos escolares no contexto da LDB 9394/96

Com a Constituição Federal de 1988, no pós-regime militar, o Brasil foi ganhando novos ares nos seus respectivos âmbitos. Para acompanhar essa nova face, o deputado Octávio Elísio apresentou a Câmara dos Deputados um projeto que fixava a LDB, em que a educação precisaria caminhar junto à sociedade, norteando-se pela Carta Magna da época, a Constituição. Uma das pautas do projeto visava ampliar os recursos para a educação. Para que esse projeto entrasse em vigor, vários debates e negociações foram realizados, e deu origem a duas novas versões do texto do deputado Elísio. A aprovação final do projeto foi realizada no dia 13 de maio de 1993, votada na Comissão Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Ao dar entrada no Senado ficou conhecido com PLC (Projeto de Lei da Câmara), nº101, de 1993. No dia 17 de dezembro de 1996 foi aprovado na Câmara o texto final da LDB, sancionado no dia 20, sob o nº 9.394/96.

Desta forma, a Lei nº 9394/96, foi criada com o propósito de regulamentar o sistema educacional brasileiro, sendo esta a segunda Lei de Diretrizes e Bases, que reafirma o direito e estabelece os princípios da educação, revendo o dever do Estado para com a educação pública. Essa lei mostra que a educação no Brasil é dividida em dois níveis, sendo elas a Educação Básica e o Ensino Superior. Além dessas, o sistema educacional apresenta como modalidades para a educação: Educação Especial, Educação a Distância, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena.

No que se refere à Educação Básica é composta pela Educação Infantil, correspondente ao atendimento de crianças do nascimento aos 3 anos e pré-escolas que atendem crianças de 4 a 5 anos, de caráter gratuito e não obrigatória e de responsabilidade do Município; Ensino Fundamental, de acordo com a LDB, gradativamente, os anos iniciais e finais serão responsabilidade do Município, do 1º ao 5º ano, do 6º ao 9º ano, obrigatório e gratuito; e o Ensino Médio sob a responsabilidade do Estado, do 1º ao 3º ano. O Ensino Superior é de competência da União, podendo ser oferecida por Estados e Municípios. É dever da União, também, fiscalizar e autorizar as instituições privadas de Ensino Superior.

De acordo com a referida lei, a Educação Especial é desenvolvida de preferência na rede regular de ensino, atendendo as pessoas com necessidades especiais. A Educação à Distância faz referência ao meio de comunicação tecnológico, em que os alunos são atendidos em tempos e espaços diversos. A Educação Profissional e Tecnológica visa preparar os alunos para o mercado de trabalho, aperfeiçoando seus conhecimentos tecnológicos e científicos. Na

Educação Jovens e Adultos tem-se as pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar com a idade apropriada a cada nível. A Educação Indígena atende os moradores de comunidades indígenas, onde há uma valorização e respeito da cultura e língua materna de cada tribo.

Ao abordar o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, estabelecendo o ingresso das crianças de 6 (seis) anos neste nível de ensino, é importante apresentar o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, aprovado pela Lei nº 10.172, que se constitui como um Plano para desenvolvimento de políticas educacionais que tem duração de dez anos, envolvendo o regime de colaboração entre os níveis federais, municipais e estaduais, estabelecido segundo as normas da Constituição de 1988. Dentre seus objetivos estão: elevar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade da educação; democratizar a educação em termos sociais e regionais; e democratizar a gestão do ensino público.

Esse plano tem como prioridade universalizar o acesso e a permanência das crianças de 7 a 14 anos na escola, dado o critério de obrigatoriedade do ensino fundamental. Visa ainda garantir também o ensino fundamental para as pessoas que não tiveram acesso à escola na idade adequada ou que não concluíram; ampliar a educação nos demais níveis de ensino; valorizar os profissionais da educação; e desenvolver sistemas de informação e avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Dentre as metas apresentadas para o Plano está a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória aos 6 anos de idade. Essa ampliação está presente na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, expandindo o tempo de duração para este nível de ensino. No art. 5º dessa lei foi estabelecido que os Municípios, Estados e o Distrito Federal tinham até 2010 para realizar a ampliação obrigatória do Ensino Fundamental, tanto nas escolas públicas, quanto nas privadas. O intuito dessa ampliação era produzir uma maior qualidade de ensino, possibilitando a inclusão das crianças de 6 anos nas escolas, tornando-as, desse modo, menos vulneráveis a situações de risco nas ruas, e ampliando as condições de escolaridade dos alunos.

As primeiras ideias do PNE surgiram juntamente com a implantação da Primeira República no Brasil. Com o novo cenário que estava se desenhando em seus aspectos político, econômico e social, a educação começava a se apresentar como condição fundamental para o desenvolvimento do país. O primeiro plano nacional foi elaborado em 1962, com a primeira LDB em vigência. O plano se deu por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura,

aprovado pelo Conselho Federal de Educação, e consistia apenas em um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965 sofreu revisões descentralizadas. No outro ano, em 1966, foram introduzidas pelo Plano Complementar de Educação, alterações importantes dos recursos federais, beneficiando analfabetos com mais de 10 anos.

A ideia de um plano de longo prazo apareceu novamente a partir da Constituição Federal de 1988, conferindo estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação, contemplado pelo art. 214. A Lei nº 4.155 aprovou o Plano Nacional de Educação em 10 de fevereiro de 1998, a partir do projeto de lei apresentado por Ivan Valente, na Câmara dos Deputados. Em 11 de fevereiro de 1998 foi enviada ao Congresso Nacional pelo Poder Executivo, a mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que instituiu o Plano Nacional de Educação. Os eixos que nortearam o plano de um ponto de vista legalizado foram a Constituição 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e a Emenda Constitucional nº14, de 1996.

Os Estados, Municípios e Distrito Federal, ao trabalharem com o PNE, não devem esquecer que seus planos são tecidos com apoio político e social, que dão acesso à participação da sociedade, na qual cada cidadão tem o direito de discutir sobre a educação que recebe. Esses apoios devem contar com atores governamentais como secretaria de planejamento financeiro, câmaras legislativas, órgãos de fiscalização e controle, a Magistratura e o Ministério Público. Como já foi apresentado, o PNE estabelece uma interação de esforços, principalmente por estar estabelecida pela Constituição de 1988 (art. 205), que a educação é dever do Estado e da família, incentivada e promovida pela sociedade. Essa interação se resume a três dimensões: regime de colaboração entre a União, Municípios, Estados e Distrito Federal, prevista pela Lei Maior; por governos e organizações não governamentais, incluindo a iniciativa particular; por setores da educação, saúde, assistência, etc.

Por ser um plano que não diz respeito somente ao executivo, legislativo e judiciário, acaba sendo responsabilidade de todos os níveis do governo e da sociedade. O funcionamento do Sistema Nacional de Avaliação só entra em ação se cada órgão (União, Estados, Municípios, Distrito Federal) cumprir com a sua parte. Desta forma, a União instituiu o Sistema Nacional de Avaliação e estabeleceu os mecanismos necessários para que haja um acompanhamento das metas do PNE de acordo com o art. 4º. A União, juntamente com Estados, Municípios, Distrito Federal e a sociedade, farão as avaliações do PNE,

seguindo as normas do caput art. 3º. Por fim, as Comissões de Educação da Câmara e do Senado acompanham a execução do PNE, de acordo com o art. 3º, § 1º (UNESCO, 2001).

3 SISTEMA EM CICLOS

O *Sistema em Ciclos*⁷ nasceu com o intuito de romper com o Sistema de Séries, seletivo e excludente, sendo estes uns dos motivos para a evasão e repetência dos alunos, nas séries iniciais do ensino fundamental menor durante muitos anos. Esse sistema traz como inovação o contexto avaliativo, no qual o aluno é avaliado no fim de cada ciclo, e não ao fim de cada ano letivo. O ciclo de aprendizagem prevê para o aluno o tempo necessário para que ele possa adquirir as metas esperadas para avançar de uma etapa para outra. A avaliação dentro de cada ciclo é baseada no cotidiano do aluno. Todos os avanços e dificuldades são registrados e passados para o professor que o acompanhará no próximo ano.

Para falar sobre o Sistema de Ciclos, trabalharemos com algumas formas de governo que influenciaram e mudaram o curso da educação brasileira através de suas políticas. Partindo dessas análises, vamos observar algumas críticas que foram surgindo com o tempo a respeito da reprovação dos alunos. Após trabalhar com esses antecedentes, faremos um recorte sobre a implantação dos ciclos no município de São Luís – MA em 2005.

3.1 Implantação dos Ciclos no Brasil

As pesquisas referentes às reformas educacionais apresentam mudanças que aconteciam no país e que traziam a necessidade de uma nova forma de ensinar, ao lembrarmos dos operários que, de acordo com a lógica capitalista industrial, iam mudando as estruturas de trabalho, necessariamente precisando de melhores qualificações para operar suas máquinas. O papel da escola na metade do século XX tinha como obrigação, preparar pessoas para o mercado de trabalho que estava se expandindo. A educação possui a uma relação com a política, que mudava de acordo com o governo da época, sendo referente à legislação; e com a economia, que ia criando novas formas a partir das políticas implantadas pelos seus

⁷ O livro *Ciclos em Revista: A construção de uma outra escola possível*, publicado em 2007, é formado por artigos que buscam trazer propostas escolares não seriadas, sendo elas apresentadas através do sistema em ciclos. No último capítulo do livro titulado *Ciclos e Pesquisa em Educação*, encontramos o artigo *A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios* de Jefferson Mainardes (2007), quando mostra que a partir do *Ciclo Básico de Alfabetização*, que fora inicialmente criado na rede estadual paulista, em 1984 e depois disseminado em outros estados, fez com que outros programas como *ciclo de aprendizagem*, *ciclos de formação* e *regime de progressão continuada* fossem originados.

governantes, em que se fazia uma relação com o crescimento econômico e com o nível de escolaridade dos trabalhadores.

Partindo das análises de Azevedo (2001), podemos encontrar o Estado brasileiro em suas diversas classificações, que, formam os traços do país, como o autoritarismo, a exclusão, as relações clientelistas com a sociedade, a verticalidade e a hegemonia dos interesses privados. Identificando as formas de governo assumidas em seus períodos históricos, encontramos: Estado Oligárquico (controlado pelas elites agrárias); Estado Intervencionista (1930-1945); Estado Liberal Populista (1946-1964); Estado Militarista Autoritário (1964-1985); e Estado Neoliberal em constante desenvolvimento. Esses modelos políticos interferiram de forma significativa na educação do Brasil, por meio das legislações e reformas implementadas.

Para Oliveira (2001), há três períodos que fazem referência ao âmbito da educação, dividindo-os e classificando-os por: I (1950 a 1970 – Educação e Desenvolvimento); II (1970 a 1980 – Educação e Democracia); e III (1990 – Educação e Equidade Social). Esse primeiro período diz respeito ao processo de modernização que estava sendo implantada no Brasil, com a chegada da industrialização, fazendo com que os operários necessitassem de mais qualificação; o segundo período faz referência ao modelo de ampliação do direito a educação, posto pela Lei nº 5692/71, marcada pelo regime militar, com seu aspecto autoritário; e o terceiro período, segundo Oliveira (2001), mostra a educação com equidade, oferecendo poucas instruções indispensáveis para a inserção na sociedade atual.

As discussões sobre a política de ciclos no Brasil trazem um panorama de políticas anteriores aos anos de 1980, que envolvem a ideia de eliminar a reprovação das séries iniciais. Desde 1910 já havia indícios de discussões que envolvessem políticas de não reprovação, tendo essas experiências sido introduzidas no fim da década de 1950. A fundamentação e os pressupostos que permeiam os ciclos são encontrados no Brasil desde o século XX. Segundo Mainardes (2007), os antecedentes do Sistema de Ciclos estão relacionados com as primeiras críticas à reprovação, que fazem discussões sobre a promoção automática dos anos de 1950 a 1960, abordando também as primeiras experiências realizadas por políticas de não reprovação.

As políticas de “promoção automática” como são trazidas por Mainardes (2007), influenciam na queda de qualidade de ensino, pois os alunos avançam de série sem ter o domínio de conteúdos básicos. Analisando outras leituras e fontes, podemos encontrar nessa mesma época, segundo Barreto e Mitrulis (1999), que o Presidente da República, Juscelino

Kubitschek, em 1956, em defesa da adoção da promoção automática nas escolas de todos os estados brasileiros, pois a escola seletiva estava se tornando um obstáculo para o crescimento econômico e social do país.

A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre ser racional, a reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar. São ideias em marcha, que cabe aos poderes estaduais examinar. Ao Governo Federal, por seus órgãos técnicos, apenas cumpre sugeri-las, para elas atraindo o interesse das unidades federativas, às quais compete legislar a respeito. Naturalmente, essa fecunda iniciativa teria também, o apoio técnico e financeiro da União. (Barreto e Mittrulis (1999) *apud* Kubitschek, 1956, p.144)

A reforma da educação primária, conhecida por *progressão continuada*, implantada no Rio Grande do Sul, em 1958, foi a primeira experiência de política de não reprovação. Nela, a reprovação era substituída por um sistema de classificação do aluno de acordo com a idade cronológica e o rendimento escolar. A *promoção de rendimento efetivo* foi implantada no ano de 1959 em São Paulo, na qual a transição da passagem de crianças de um ano para o outro se fazia pela “idade cronológica e a localização da criança no grupo-classe se realizava de acordo com o rendimento apresentado” (MAINARDES, 2007. p. 64).

É correto lembrar que, nos anos seguintes, o Brasil passaria por modificações políticas e econômicas, devido à intervenção militar. Para tanto, a educação também acabou sendo afetada e modificada. Conforme Saviani (2008) podemos observar os cortes na educação, sendo reestabelecidos em 1969, apenas na rede municipal. Em 1968, em Pernambuco, foi adotada a *Organização em Níveis*, na qual a reprovação foi eliminada nas séries iniciais do primário, visando aumentar o tempo para a aprendizagem por meio da reconstrução do currículo. Essa organização fora implantada também no Estado de São Paulo de 1969 a 1971, como parte da reforma do ensino primário. Segundo Saviani (2008), o antigo primário se unificou com o ginásio, criando o curso de 1º grau de oito anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no 2º grau.

O *Sistema de Progressão Continuada* em Santa Catarina foi à experiência de não retenção que mais durou. “O sistema foi implantado em todas as escolas de 1ª a 5ª série, atingindo gradualmente todas as séries do ensino de 1º grau. Em 1973, já atingia todas as séries” (MAINARDES, 2007. p. 65). Segundo Mainardes (2007), o *Bloco Único* foi

implantado no Rio de Janeiro de 1979 a 1984, sendo a retenção eliminada na 1ª série com o objetivo de assegurar os alunos no processo de alfabetização.

Com exceção da experiência desenvolvida em Santa Catarina, as demais experiências tiveram curta duração. As evidências de pesquisa sobre tais programas oferecem elementos para concluir que, de modo geral, foram programas implantados de forma autoritária; as estratégias de formação continuada de professores foram insuficientes e descontínuas; em muitas escolas não havia infraestrutura adequada e necessária; acumulavam altas taxas de reprovação nas séries em que era permitida; as classes tornavam-se bastante heterogêneas e os professores encontravam dificuldades em trabalhar com elas (MAINARDES, 2007. p. 66).

O ciclo básico de alfabetização, segundo Mainardes (2007), nasceu nos anos de 1980 com o intuito de redemocratizar o país no pós-64, abrangendo os dois primeiros anos do ensino fundamental. O objetivo do programa era diminuir os índices de reprovação e evasão nas séries iniciais do ensino fundamental, introduzindo mudanças paliativas na alfabetização e avaliação da aprendizagem. Pretendia também democratizar a escola e o acesso ao conhecimento. Devido a essas mudanças, o ciclo de alfabetização, a partir dos anos 1990, foi ganhando consistência teórica e fez com que abrangesse todo o ensino fundamental em vários estados e municípios.

Segundo Mainardes (2007), em 1992 o projeto de *ciclos de aprendizagem* foi implantado na rede municipal de São Paulo, com o intuito de diminuir a seletividade do sistema escolar, oferecendo mais tempo para a aprendizagem com os ciclos mais longos, sem reprovação. Logo depois, as cidades que eram administradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) implantaram o programa *ciclos de formação*, que pretendia reduzir as taxas de reprovação e evasão, melhorando a qualidade da educação e diminuindo a seletividade do sistema escolar.

Nessa mesma década, a partir do art 32 § 2º da LDB (Lei n.º 9.394/96) foi introduzido o regime de *progressão continuada*, por meio do qual “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” (LDB, 1996). O intuito era reduzir as taxas de reprovação e evasão, eliminando a “cultura da repetência”, e melhorando a eficácia do ensino. A reprovação é eliminada na maioria das séries, séries que são agrupadas geralmente em dois ciclos de quatro anos. Ambos os programas possuem uma característica em comum, que é solucionar a reprovação e redefinir o papel da escola.

Para ratificar a importância dos ciclos, Fernandes (2007) mostra que, para o entendermos, precisamos partir da construção histórica e das condições de produção de cada comunidade educativa. Apresenta que as discussões voltadas para a educação do sistema público nos anos de 1970 e início de 1980 excluía da escola os alunos das classes menos favorecidas, social e economicamente. Mesmo com as diferentes experiências e propostas, os ciclos pretendiam não excluir os alunos da escola através da avaliação, fazendo com que a evasão e a repetência fossem reduzidas, desta forma, melhorando a qualidade do ensino público. “As justificativas para a implantação dos Ciclos eram semelhantes: o processo de ensino-aprendizagem deveria ser contínuo e sem retrocessos e desenvolver-se por meio de metodologia que contemplasse esses princípios, sendo assim, a avaliação deveria ser também um processo contínuo” (FERNANDES, 2007. p. 98).

Desta forma, a implantação desse sistema, através de ciclos, tinha como objetivo diminuir a “cultura da repetência” estabelecida pela sociedade no ensino fundamental, especialmente nas séries iniciais. A evasão dos alunos nas escolas públicas era outro ponto estabelecido pelo ciclo, fazendo com que o aluno antes taxado por um sistema exclusivo, tivesse agora uma oportunidade maior para aprender.

No próximo tópico veremos a implantação dos ciclos em São Luís – MA, município ao qual iremos analisar e fazer pesquisa de campo a respeito do tema.

3.2 Escola em ciclos em São Luís – MA

A implantação dos Ciclos de Aprendizagem no município de São Luís – MA em 2005 se deu como política educacional que tinha como foco a universalização do acesso e da permanência dos alunos na escola, especialmente dos 6 aos 14 anos de idade, visando erradicar o analfabetismo e elevar a escolaridade dos alunos, preocupando-se sempre com a qualidade da educação exercida na instituição de ensino. Arelado a isso, a prática da leitura e da escrita se tornaram indispensáveis para o processo de ampliação dos saberes nos componentes curriculares e as áreas de conhecimento, o acompanhamento técnico-pedagógico às escolas; a implantação de propostas curriculares; e avaliação em todos os aspectos.

Desta maneira, desde 2002, o município de São Luís passou por um processo de reestruturação no sistema educacional, trazendo como foco principal o pensar pedagógico. Articular a educação em seus eixos de Gestão, Avaliação, Formação Continuada e Rede

Social Educativa, promovendo melhoria de vida para todos os cidadãos *ludovicenses*⁸. Desta maneira, a prioridade da rede municipal destinou-se à alfabetização e ao letramento da população, como o *Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* (PSTQLE). Este programa trouxe como ações fundamentais: a ampliação do ensino fundamental para nove anos; a implantação da estrutura curricular em *Ciclos de Aprendizagem*⁹; e a implantação do *Programa de Avaliação da Aprendizagem*¹⁰.

Essas novas nomenclaturas educacionais fizeram um paralelo com o modelo de gestão que a prefeitura de São Luís, no ano de 2005, quando *Tadeu Palácio*¹¹ do Partido Democrático Trabalhista (PDT), assumiu o mandato e promoveu uma modernização no município. De acordo com seu discurso, o prefeito destacou que em sua campanha para prefeito não havia apenas promessas, mas compromisso com a população, e que nos quatro anos de mandato pretendia fazer uma transformação no âmbito socioeconômico, fazendo referência ao emprego e renda (IMPARCIAL, 2005).

Priorizava a importância da união harmoniosa entre os poderes Executivo e Legislativo para o desenvolvimento econômico da sociedade, retomando novamente a questão da modernização. Palácio (2005) ressaltou: “Tenho como meta desenvolver economicamente São Luís, tornando a nossa cidade referência de produção. Teremos um crescimento planejado, com foco especial no cidadão, em particular nos que hoje estão em processo de exclusão pela falta de emprego e renda” (PALÁCIO, 2005).

Ao analisar as entrevistas do então prefeito destacamos que o município de São Luís estava inserido em um contexto de transformação e produção, em que novas estruturas físicas estavam criando corpo, e, desta maneira, ajudando e facilitando a população ludovicense, principalmente os que estavam a mercê do poder público. Outro ponto bastante observado, em suas entrevistas e até mesmo nas leis do município, faz relação com a valorização da cultura, como foi o caso do carnaval e Bumba-Boi, que atraía turistas de várias partes do Brasil, e até mesmo, de fora dele.

No que diz respeito à educação, a gestão de Palácio apontou a educação como prioridade, mostrando que as escolas tinham padrão de construção voltado para a convivência e ao aprendizado. Outro ponto abordado em seu discurso foi o programa de inclusão digital assinado por ele, pelo procurador do Instituto Telemar, Bernardino Temponi Campos, e o

⁸ Nascido em São Luís – MA.

⁹ Etapa da escolaridade de dois, três ou quatro anos.

¹⁰ Voltado para a preparação de exames realizados no final de cada ciclo.

¹¹ Formado em Medicina pela Universidade Federal do Maranhão, com pós-graduação em Oftalmologia pelo Hospital dos Servidores no Rio de Janeiro, foi prefeito de São Luís entre 2002 a 2004, reeleito em 2005 até 2009.

Secretario de Educação, Moacir Feitosa, para a implantação gratuita do serviço de banda larga em 50 escolas do município, facilitando assim, o acesso de alunos e professores a informações do mundo todo. Esclarece que “o espírito que move a administração municipal na área da educação é a certeza de que todo investimento feito hoje será retornado em forma de mais desenvolvimento para a cidade e para o cidadão” (PALÁCIO, 2005).

Com esse breve panorama de como estava caminhando a cidade de São Luís, podemos destacar as leis que a implantação do Sistema de Ciclos inseria-se no contexto de elaboração das políticas educacionais priorizadas no então governo. A partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, sistematizada por meio da Lei nº 9394/96 – LDB, e concretizada pela Lei nº 11.114/05, tornou obrigatória a matrícula de crianças com 6 anos de idade neste nível de ensino. A partir de 2006, a Lei nº 11.274 ampliou para nove anos o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos, cujo prazo para a efetivação em todas as redes de ensino foi até o ano de 2010. Devido à necessidade de cumprir a lei e adequar-se às mudanças educacionais, a rede municipal de educação expandiu o Ensino Fundamental e ao mesmo tempo introduziu o Sistema de Ciclos (I etapa com 6 anos; II etapa com 7 anos; III etapa com 8 anos) em 2005. Essas novas medidas buscavam enfrentar o fracasso escolar, rompendo com os laços da exclusão e possibilitando maior tempo de aprendizagem para as crianças, criando, assim, um processo de continuidade, e não de rupturas.

Segundo Soares (2012), a partir de levantamentos feitos pelo INEP/MEC, observa-se que de 2002 a 2006, houve um significativo aumento no número de matrículas na Educação Básica. Mostra também que o Ensino Fundamental aumentou seus números de matrículas a partir da inserção das crianças de 6 anos nesse nível escolar no município. Ainda neste mesmo espaço de tempo, a distorção entre idade/série foi diminuída, passando de 31,3% para 18,3% da 1ª a 4ª série; e de 65,3% para 40,5% da 5ª a 8ª série. As taxas de reprovação de 2002 a 2005 também mudaram, passando de 24,7% para 22,8% em todo o Ensino Fundamental.

É importante ratificar que essas mudanças só poderiam realmente ser eficientes se as escolas incorporassem as orientações expressas nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, que buscavam: transformar a sala de aula em um ambiente de trabalho colaborativo e mútuo, que pudesse garantir que os alunos expressassem suas ideias, mesmo estas sendo diferente das demais, fazendo disso um exercício de fundamentação de opinião; respeitar as linguagens trazidas por cada aluno devido ao meio em que vive e mostrar outras

possibilidades mais formais; organizar projetos que sejam destinados à formação de leitores, que possam envolver também os familiares, para que se crie um ambiente de leitura e que este se torne cada vez mais valorizado; ampliar referências culturais, dentre outros.

O 1º Ciclo implantado na rede municipal de São Luís foi inserido no projeto da SEMED, o PSTQLE, que acarretou em uma maior sensibilidade dos profissionais das instituições de ensino mediante aos alunos, pois foi a partir desse novo sistema que houve uma ampliação da aprendizagem, proporcionando que os grupos de apoio didático se organizassem para entender as necessidades individuais de cada aluno, resgatando a prática de registros como fator avaliativo deles, e as capacidades desenvolvidas durante cada etapa de ciclo.

Os Ciclos de Aprendizagem se fundamentaram a partir de uma aprendizagem contínua, que não se limitava apenas a um ano letivo, mostrando que a reprovação anual não trazia mais conhecimento aos alunos. A implantação de uma escola em Ciclos de Aprendizagem constrói um novo tipo de instituição e a aprendizagem passa a ser valorizada, desclassificando a lógica da reprovação e classificação.

A Avaliação da Aprendizagem¹², de acordo com o artigo 24 da LDB nº 9394/96, inciso V, verifica o rendimento escolar nos seguintes critérios: 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; possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito; obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

No próximo tópico trabalharemos com as análises feitas a partir das entrevistas nas escolas e na secretaria de educação.

¹² Nesse trabalho não pretendo aprofundar sobre essa questão, trarei apenas o necessário para que possa ser compreendido o sistema em ciclos de aprendizagem a partir dos embasamentos teóricos e das análises a cerca das entrevistas.

4 ANÁLISE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA EM CICLOS EM SÃO LUÍS – MA

A partir das considerações apresentadas nas seções anteriores, destacamos que se faz necessária apresentar as entrevistas realizadas em escolas da rede municipal de São Luís e na própria Secretaria de Educação, a fim de analisar as perspectivas de quem vivenciou o processo de implantação dos ciclos nas escolas da Rede Municipal de pontos diferentes para saber se houve ou não a superação do fracasso escolar.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos. No primeiro momento, entrevistamos profissionais da SEMED/São Luís, que contribuíram para a implantação do sistema de ciclos nas escolas, dentre os quais, profissionais da equipe de currículo, responsáveis pela elaboração de diretrizes e orientações curriculares para toda a rede municipal e a Superintendente de Ensino Fundamental da época que foi implantado o sistema. No segundo momento, foram entrevistados profissionais das escolas que participaram da mudança da organização escolar de séries para ciclos. Articular as entrevistas nesses dois momentos nos possibilitou averiguar olhares distintos da implantação, tanto do ponto de vista de quem estava no processo de elaboração, como de quem vivenciou a implantação e que percebeu o impacto direto no aprendizado das crianças.

As entrevistas realizadas foram destinadas ao 1º Ciclo, ou seja, as séries iniciais. Nas escolas, as entrevistas foram designadas a professoras e coordenadoras pedagógicas que estavam presentes no momento em que o sistema deixou de ser seriado e passou a ser formado por ciclo. Por fazer entrevistas em escolas de bairros distintos, percebemos que algumas escolas tiveram maior suporte quanto ao acompanhamento da Secretaria de Educação no que se refere a momentos de formação de professores, atendimento presencial de profissionais da SEMED/São Luís. Identificamos, a partir das entrevistas, que a metodologia pedagógica de algumas professoras não mudou quase nada da que já havia sendo trabalhada nas séries, devido à falta de capacitação sobre as mudanças que aconteceriam. Para tanto, é preciso que tenhamos uma visão mais ampla do contexto em geral, como notaremos em algumas falas das professoras.

De acordo com a metodologia utilizada para a efetivação do trabalho, encontramos em Burke (2008) os paradigmas presentes nessa na Nova História Cultural, como as *representações*, fazendo com que as pessoas construam um imaginário social a partir

das estruturas sociais e das criações das ideias do outro sobre a mesma realidade. Desta forma, podemos perceber mediante as falas das pessoas entrevistadas que as respostas variam a partir de cada escola, por estarem localizadas em bairros distintos. Tendo em vista que as pessoas presenciam cada fato dependendo da estrutura social em que estão inseridas, encontramos uma disparidade de resultados acerca do assunto.

Outro paradigma que utilizamos no trabalho é a *história da memória*, visto que os sujeitos entrevistados tiveram que rebuscar em suas memórias a época em que fora implantado o sistema em ciclos no ano de 2005. Esse paradigma nos mostra, por meio das memórias, as transformações sociais sofridas com o tempo, lembrando que as memórias podem ser distorcidas e afetadas pela cultura, por momentos e grupos diferentes, o que representa a construção de uma memória que se faz social e coletivamente.

Desta maneira, a partir das falas das entrevistadas, percebemos que o acompanhamento das famílias, em sua maioria, não é e não foi constante nas escolas. Muitos familiares não tinham noção de como foi implantado e de como é o funcionamento do Sistema em Ciclos na prática. A partir de algumas análises realizadas com base nas entrevistas, podemos perceber que as famílias dos alunos só tomavam conhecimento da mudança quando iam rematricular os filhos ou mesmo nas reuniões bimestrais. A maioria das crianças da rede municipal de São Luís não teve e ainda não tem acompanhamento e incentivo dos pais quanto aos estudos. Na maioria das vezes, por não terem o devido acompanhamento das famílias, as dificuldades que os alunos apresentam quanto ao aprendizado passam despercebidas, visto que não há retenção dos mesmos.

Desse modo, apresentaremos as análises das entrevistas, ressaltando que a partir das respostas apresentadas nas entrevistas, retiramos elementos que foram marcantes e que se repetiram nas falas dos sujeitos entrevistados. Com base nessas falas, organizamos as entrevistas em categorias, a saber: **Formação e capacitação de professores; Mudanças de caráter didático-pedagógico; Aprendizagem do aluno no sistema em ciclos e Presença dos pais nas escolas**. Buscamos realizar uma análise que nos apresentasse o contexto de implantação dos ciclos e como este sistema se colocou diante da superação do fracasso escolar. Para tanto, não apontaremos os nomes das escolas entrevistadas e apresentaremos nomes fictícios para os sujeitos entrevistados.

4.1 Formação e capacitação de professores

Para realizar as entrevistas, organizamos algumas questões para que pudessem ser respondidas pelas professoras e coordenadoras pedagógicas a respeito da implantação do sistema em ciclos nas escolas. A partir dessas questões, as pessoas entrevistadas foram apontando elementos que consideravam importantes destacar. Em uma entrevista realizada com a professora Neide (2017), em escola da Cidade Operária, percebemos certa aversão ao sistema. A proposta, como a própria professora expõe, é muito boa, mas na prática deixa a desejar. A entrevistada apontou que um dos maiores desafios encontrados por muitos professores dizia respeito à capacitação e formação de professores, principalmente no que tange a um sistema que na época não se tinha conhecimento no município de São Luís.

Prontamente a professora Neide (2017) se disponibilizou a responder as questões da entrevista e a falar um pouco de como ela viu e vê o sistema em ciclos, considerando que essa organização escolar ainda está presente no sistema municipal de São Luís e, por isso, os efeitos do momento de implantação ainda são visíveis. Em meio a algumas perguntas estabelecidas por mim, havia uma em que contemplava a capacitação de professores. A pergunta era a seguinte: “Os professores estavam capacitados para acolher esse sistema? No processo de implantação dos ciclos houve capacitação dos professores?”. A essa pergunta, a professora respondeu:

Não, não houve, e a gente foi aprendendo com o tempo mesmo como era a questão dos ciclos. Foi praticamente assim, a implantação foi jogada pra gente, então a gente não trabalhou direito como se deveria trabalhar, aprendemos mesmo na prática, empurrando mesmo, e tentando compreender (NEIDE, 2017).

Em outra escola, situada no bairro da Alemanha, para a mesma pergunta, outra foi a resposta. A professora entrevistada afirmava ter tido uma capacitação, mas em curto prazo: “Houve, mas muito rápida. Você não pode implantar uma coisa com uma formação de uma semana algo que tem que ser estudado” (Vera, 2017). Já na escola situada na Avenida dos Africanos, a professora Sandra (2017) esclareceu: “Houve, o professor que buscou a secretaria. A própria secretaria chamou os professores para essa formação, e foi disponibilizado muito material para o professor” (SANDRA, 2017).

Devido às diferentes respostas encontradas, buscamos saber o porquê dessa disparidade. Após encerrar as entrevistas nas seis escolas da rede municipal de São Luís, partimos para entrevistas voltadas às pessoas que implantaram o sistema em ciclos, ou seja, as

peças que faziam parte da equipe na SEMED/São Luís em 2005. Para isso, entrevistamos a professora Helena (2017). Ela esclareceu minhas dúvidas e explicou como foi realizada a capacitação dos professores. A formação continuada, como é exposta por Helena (2017), foi uma das pautas trabalhadas para garantir um bom aproveitamento do sistema. A SEMED/São Luís optou por fazer “a formação dos professores a partir da formação continuada dos coordenadores pedagógicos (...) a opção da rede foi formar formadores de professores” (HELENA, 2017).

No decorrer da entrevista, ao falar sobre essas formações, a professora explicou o déficit de capacitação que faltou para algumas escolas. Como a própria professora relatou no começo de sua entrevista, a rede municipal foi pautada em processo formativo, então essas formações são possíveis de ser identificadas por meio do histórico de certificações disponíveis na secretaria. Assim, podemos encontrar e identificar as escolas que foram mais ou menos capacitadas.

Se você pegar o histórico de certificação por escola, você consegue tirar essa dúvida, aí você vai observar que tem escolas que tem um número x de ação formativa, de carga horária, por exemplo, de formação, e outras escolas que tem carga horária y de formação. Se pegar o histórico de formação dentro de dez anos, fica clara essa ação, e que do ponto de vista de implementação de uma política não tem nada de anormal nesse processo, porque nem todas as escolas seguem o mesmo ritmo, cada uma tem um ritmo próprio dentro do sistema, que tem normas, regulações, regulamentos e tudo mais (HELENA, 2017).

A partir da fala da professora Helena (2017), podemos identificar a disparidade relatada nas entrevistas com as professoras nas escolas. Assim, é notório que algumas tiveram maior contato com as capacitações, e nelas puderam aprender como deveria ser trabalhado o sistema que estava sendo implantado, como os alunos deveriam ser avaliados, como as avaliações deveriam ser realizadas, visto que houve uma modificação na estrutura antes vigente.

Qual era o espaço de formação legítimo? É o espaço de formação do coordenador pedagógico e do gestor, e o espaço de formação dentro da escola, para se construir essa autonomia dentro da escola no processo de formação dos seus, e para implementar o processo de formação dentro das escolas, construir uma cultura de formação dentro da escola, para que os professores também fossem responsáveis pelo seu processo de formação (HELENA, 2017).

Para a implantação do sistema de ciclos de aprendizagem em São Luís, a formação e capacitação do professor precisaram ser olhadas por outra perspectiva, visto que a proposta da secretaria era formar formadores de professores, ou seja, realizar uma formação continuada com os coordenadores pedagógicos e gestores para que esses pudessem formar os professores nas escolas.

4.2 Mudanças de caráter didático-pedagógico

A proposta de implantação do sistema em ciclos de aprendizagem no município de São Luís surgiu a partir do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo, que “tinha como essência melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos a partir do desenvolvimento da leitura e da escrita, por isso, São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo” (HELENA, 2017). Outro ponto que elenquei ao entrevistar as professoras nas escolas estava relacionado às mudanças de caráter didático-pedagógico que ocorreram após a implantação dos ciclos.

Na escola do núcleo Centro, a professora Sandra (2017), ao falar das mudanças, remeteu ao projeto em que deu origem ao sistema de ciclos no município. Por ser uma escola que teve maiores formações de coordenadores pedagógicos e professores, e que soube como trabalhar melhor com o sistema, a professora afirma que uma das mudanças foi “mais dinamismo nas aulas. Nós fomos orientadas a adaptar mais leituras, leituras com dinâmicas” (SANDRA, 2017).

Essa nova metodologia de ensino diz respeito também à prática do professor dentro da sala de aula. Ou seja, para que houvesse mudanças, o professor também teve que se reinventar e se adaptar. A partir das entrevistas, percebemos que nem todas as escolas aplicaram essa nova prática de ensinar. Em escola localizada no bairro do Cohatrac, entrevistamos a coordenadora pedagógica Andréia (2017) e, ao falar das mudanças de caráter didático-pedagógico, ela foi bem clara, ao afirmar que:

Tem escolas que o professor é aquela metodologia antiga, não sai, sabe? Não muda, e aí com isso os alunos não conseguem avançar (...). Acho que vai muito da motivação do professor em sala de aula, essa rotina de sala de aula é muito importante para esse avanço, porque não basta só pegar e falar assim: ah, nós vamos avaliar. Mas a gente tem que mostrar o trabalho para avaliar, e tem professor que não faz nada (ANDRÉIA, 2017).

Ao fazer uma entrevista com a equipe de currículo na SEMED, Júnior (2017) afirma que falar dos ciclos é falar de todo um conjunto que faz com que ele crie corpo, que ele funcione. Desta forma, trabalhar com ciclos exige uma materialização de todo um conjunto, “requer um professor que tenha um perfil de alfabetizador realmente, requer uma escola que não seja uma escola de qualquer forma, mas que seja uma escola que tenha um espaço suficiente, que dê toda estrutura para trabalhar com os ciclos” (JÚNIOR, 2017).

Incentivar o professor a mudar e se adaptar a um novo sistema, melhorando suas práticas pedagógicas, é extremamente importante para um maior desenvolvimento da

aprendizagem do aluno. O suporte às escolas seria outro ponto a se pensar. Como vimos anteriormente, algumas escolas receberam menos atenção que as outras, e querendo ou não, isso acaba influenciando para um rendimento menor. Em alguns casos, “a gente percebe que os professores tentam fazer um trabalho bacana, mas falta esse apoio, falta o apoio e o material que a gente necessita para trabalhar” (ANDRÉIA, 2017).

Um dos pontos mais abordados nas entrevistas, no que diz respeito às mudanças de caráter didático-pedagógico, foi a não retenção dos alunos. Mesmo se tendo mais de dez anos de sistema em ciclos de aprendizagem no município, ainda hoje há certa rejeição ou até mesmo uma falta de conhecimento teórico de alguns professores sobre o assunto. Muitos entraram na rede municipal após a implantação, por isso sentem certa dificuldade ao trabalhar com os alunos quando passam de uma etapa do ciclo para outra.

Em escola situada no centro de São Luís, entrevistamos duas professoras que ingressaram na rede municipal em 2006, um ano depois da implantação. O avanço do aluno de uma etapa para a outra sem ter alcançado todas as capacidades previstas, foi um dos pontos mais citados na fala de ambas. Assim, o ciclo é visto como “esse aqui tu não retém, esse aqui vai não sei o que. Eu não estou dizendo que eu sou favorável à retenção, eu não estou dizendo isso, mas se não tem condição de aprovar. A avaliação ficou falha” (ISABELLA, 2017). Esses casos são muito corriqueiros em algumas escolas. A falta de um aprofundamento no assunto faz com que haja uma desmotivação do que realmente se deseja fazer.

Acompanhando a trajetória de análises sobre a não retenção dos alunos, outro elemento que apareceu nas entrevistas foi o reconhecimento de que é preciso compreender o aluno em seu tempo de aprendizagem; sua diferença particular seria um dos pontos chaves para enfrentar essa barreira. A coordenadora pedagógica da escola do bairro Bacanga fala justamente sobre o respeito ao tempo que o aluno precisa para aprender, que antes lhe era negado:

E hoje não, há uma compreensão de que ele precisa de um tempo maior pra se alfabetizar. E isso está no ciclo, ele precisa de um, dois, ou até três anos, e o tempo que for preciso ele vai ter sem precisar ser retido e sem precisar abandonar a escola, porque com tantas retenções acaba que o aluno desiste, né? Vai ficando desestimulado, a maioria das vezes a proposta de alfabetização não mudava, e ele desistia (MARLY, 2017).

A forma de avaliar mudou; isso fez com que os alunos pudessem aprender no seu tempo. As avaliações são realizadas a partir de conceitos, como AD (a desenvolver), ED (em desenvolvimento) e D (desenvolvido), que avaliam as capacidades apresentadas pelos alunos. Antes de ser aplicado nas escolas, o sistema de avaliação

exigiu que a rede se preocupasse e começasse a pensar para além da reprovação, mas pensasse a retenção do aluno naquele ano, no ano que ele deveria ficar ou não retido (...), mas pensar a retenção ou aprovação por outra ótica, com uma outra dimensão. Mas o que foi realmente que o aluno não aprendeu? O que esse aluno precisava aprender melhor? (HELENA, 2017).

Desta forma, a avaliação foi trazida pelo sistema em ciclos de aprendizagem como algo inovador, visto que as avaliações eram realizadas a partir de provas, que por vezes não conseguiam avaliar os alunos de forma adequada, por cada um ter sua particularidade e forma de assimilação. Optar por avaliar os alunos no seu dia-a-dia foi uma maneira sensível de ver o outro, de saber quais dificuldades eles apresentavam em determinadas etapas.

4.3 Aprendizagem do aluno no sistema em ciclos

É importante lembrar, antes que continuemos as análises, que o sistema em ciclos veio como proposta para melhorar a aprendizagem das crianças no ensino fundamental, visto que havia muitas retenções e casos de abandono pelos alunos. Na perspectiva de observar, a partir do contexto escolar e da Secretaria, se a implantação dos sistemas de ciclos contribuiu para a superação do fracasso escolar, reconhecemos que esse sistema por si só não garantiu isso. É preciso que tenhamos em mente que a estrutura familiar do aluno é uma base forte para um bom rendimento; que o incentivo quanto aos estudos faz um diferencial; que o meio com a leitura e com a escrita influencia no seu desenvolvimento.

A coordenadora pedagógica Andréia (2017), ao falar dos alunos e da aprendizagem, mostra a falta de comprometimento dos pais em ajudar seus filhos, o que não foi percebido apenas mediante a sua fala. Ao fazer indagações quanto ao desenvolvimento cognitivo do aluno, ela relata que “faltou o apoio da família (...), porque se a família apoiasse, dava pra fazer, 20% da nossa clientela a família apoia, mas 80% não (...). Então aqui a gente tem muita ausência de família dentro da escola, que é a base para movimentar todo mundo, para poder ajudar” (ANDRÉIA, 2017). Em meio a nossa conversa, após a entrevista, ela relatou que a comunidade em que a escola está inserida é muito difícil de lidar e que a escola acaba tendo outras funções que não a sua.

Um ponto a ser pensado, como forma de estimular a aprendizagem do aluno no dia-a-dia, diz respeito à estrutura da escola. É interessante pensar em aprendizado e qualidade de vida, ou seja, um lugar que possa despertar nas crianças um interesse maior pela leitura, escrita, ou até mesmo o lazer, o esporte, a cultura. Uma das dificuldades encontradas nas

escolas que realizamos as entrevistas corresponde a esse fator estrutural e que as próprias professoras acabam citando como algo que influencia de modo negativo.

A própria estrutura da escola te deixa um pouco desmotivada quando ela não tem uma sala arejada, quando ela não tem uma quadra de esporte para a gente fazer as coisas. Porque isso tudo motiva, porque não basta ser só sala de aula, mas um todo é preciso ser trabalhado, e o que a gente sente falta é isso. A partir do momento que a criança tem um esporte, uma atividade física lá fora, ela tem uma motivação maior, porque ela não fica só sentada na sala (ANDRÉIA, 2017).

A prática pedagógica do professor, que foi um pouco abordada acima, volta a ser questionada nesse momento. O sistema em ciclos chegou com uma proposta, mas alguns professores continuavam a fazer o que já vinham fazendo anteriormente, como foi o caso da professora Vera (2017), ao falar sobre a aprendizagem do aluno com a implantação, afirmando que “continuou a mesma coisa, porque eu não mudei a minha prática. Lá estava ciclo, mas do jeito que eu dava minha aula quando tinha lá séries, eu continuei dando do mesmo jeito” (VERA, 2017).

O acompanhamento frequente do professor com seus alunos é muito importante para que haja um maior conhecimento do que falta ou não ser alcançado por eles. É preciso que o professor saiba identificar as capacidades desenvolvidas por seus alunos para poder trabalhá-las de modo a ajudar. Podemos perceber a partir da entrevista com a professora Sandra (2017), que o acompanhamento é algo que precisa ser feito:

No meu caso que acompanho o primeiro, segundo e terceiro, a gente sente a elevação do nível de aprendizagem deles, quando o professor faz esse acompanhamento, a gente sente isso. Eles têm o desempenho na aprendizagem deles, é notável, dá para o professor notar mesmo, que eles estão desenvolvendo (SANDRA, 2017).

Mas nem todos os professores tem essa disponibilidade para acompanhar os seus alunos. Em entrevista com Júnior (2017), percebemos isso, pois ele fala de um livro, que muitos apelidaram de “bíblia” pela questão do tamanho, que o professor teria que registrar toda a trajetória dos seus alunos no ano letivo, que não seria uma coisa fácil de fazer, e ainda teria que desenvolver uma “síntese conclusiva da situação do aluno que ele recebeu e está entregando para o ano que vai receber” (JÚNIOR, 2017).

A não retenção dos alunos no ciclo de aprendizagem proporcionou um tempo maior para que eles pudessem desenvolver as capacidades propostas pela rede municipal de educação. A professora Karla (2017), da equipe de currículo da SEMED, pontua sobre essa

questão, em que o ciclo, como “a própria palavra está dizendo, ele dá para o aluno esse tempo para ele amadurecer na questão de conteúdo, do que ele precisa, dos saberes que ele vai adquirir. Ele tem um espaço dentro da maturidade dele para ele aprender, o ciclo é isso” (KARLA, 2017). Ao estudar sobre aprendizagem com base em teóricos da Psicologia e da Sociologia, e outras áreas que visam compreender o ser humano, percebemos as pessoas em suas diferentes capacidades, o nível de aprendizagem de cada um varia de acordo com os processos históricos e culturais pelos quais passa o indivíduo.

No fim de uma das entrevistas se torna notório que “falar de aprendizagem é falar não só de ciclo, ciclo é um formato de organização do ensino, mas que só isso não garante o fracasso e nem o sucesso, é uma série de fatores que estão envolvidos” (MARLY, 2017).

4.4 Presença dos pais nas escolas

A partir dos elementos trabalhados anteriormente, pela visão das entrevistadas, e por um conhecimento e vivência acerca do assunto, percebemos que a presença dos pais nas escolas não é constante, o que acabou levando a não compreensão do sistema em ciclos. Uma pergunta feita a todas as professoras e coordenadoras pedagógicas estava relacionada ao entendimento dos pais na época a respeito da implantação, *como eles reagiram e se mostravam interesse*.

Algumas professoras disseram que até hoje, mesmo com as reuniões explicando sobre o sistema, há certa confusão por parte dos pais na hora de rematricular seus filhos. A compreensão “não foi fácil, já tem dez anos e ainda assim, não há essa compreensão. Sempre é série, chega com a questão da série, entender primeira etapa, segunda etapa do primeiro ciclo, segunda etapa, terceira etapa, segundo ciclo, é uma confusão na cabeça da população ainda” (MARLY, 2017).

Uma das maiores dúvidas dos pais, pelo que foi apresentado pelas professoras e coordenadoras pedagógicas, diz respeito ao sistema vigente anterior, que era o seriado.

No início tivemos algumas dificuldades, porque o ciclo ele é do 1º ao 9º ano, então eles não entendem, assim, por exemplo: 4º ano que seria a 3ª série. Então isso fez uma confusão muito grande nos pais né. Eles eram acostumados 1ª série, 2ª série, 3ª série, 4ª série, e agora não, agora mudou. Então alunos da 4ª série são 5º ano, então eles não entendem muito essa mudança, que acha que isso dificulta o aprendizado do aluno, que não tem nada a ver, mas eles acham (ANDRÉIA, 2017).

A falta de um acompanhamento corriqueiro dos pais nas escolas, não fez com que essa mudança passasse despercebida por alguns. Os pais que olham com frequência o caderno escolar e a agenda junto com seus filhos em casa “sentiram a diferença nas atividades, nas questões da atividade de casa, e vieram na escola perguntar” (SANDRA, 2017).

A professora Neide (2017) relatou em sua entrevista que os pais que foram às escolas procurar entender melhor como funcionava o sistema em ciclos, “acharam até bom, porque teve a questão de que não poderia mais haver a reprovação em algumas etapas, então alguns até gostaram, outros, pela sua ausência na escola, não sentiram esse impacto, não perceberam essa mudança” (NEIDE, 2017).

De maneira geral, a partir das entrevistas realizadas percebemos que a criança precisa ser acompanhada, não somente no ambiente escolar, com os estudos, mas também fora da escola, através do lazer. Por entender que ainda não sabem discernir as ameaças da “vida adulta”, precisa-se conhecer a realidade em que essa criança está inserida, a relação que tem com os familiares, com os vizinhos e com o corpo escolar.

Em uma escola, após a entrevista, a coordenadora pedagógica falou sobre a situação que a escola enfrentava com os pais dos alunos, muitos dos quais matriculavam os filhos apenas para não perder os benefícios do governo, e que a criança acabava sendo esquecida, pois o dinheiro era destinado a outros fins. Portanto, trabalhar com criança não é uma tarefa fácil de realizar. Não só os professores, mas toda equipe que compõe a escola, precisam ter uma visão sensível quanto às ações dos alunos no ambiente escolar, pois muitos não recebem atenção devida em casa. Isso acaba dando uma nova responsabilidade aos integrantes das instituições de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com educação foi e continua sendo muito desafiador. Os cursos de licenciatura nos proporcionam olhar com mais clareza os déficits pertencentes com que se defrontam as escolas públicas em geral. De maneira mais direta, o campo de estágio obrigatório costuma ser um divisor de águas na vida acadêmica dos estudantes, pois é neste momento que nos deparamos com a realidade vivida hoje em dia nas escolas. Por trabalhar desde o terceiro período com o Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência (PIBID) na escola Centro Educacional João Francisco Lisboa, no centro de São Luís, e por ter estudado em escola pública durante o meu ensino básico, não tive tanto impacto no estágio, o que contribuiu para que pudesse articular os elementos teóricos aprendidos durante minha trajetória de formação acadêmica e a realidade educacional com a qual me deparava.

Discutir sobre educação, principalmente para os estudantes que conhecem a estrutura educacional um pouco mais, e sobre o contexto que nos trouxe até aqui, acaba se tornando difícil de ser entendido, pois estudar os processos que levaram a educação a estar hoje como está, é complexo, por vezes, bastante confuso. Contudo, como uma das compreensões possíveis para entender o processo educativo está em compreender a educação como um processo que se insere histórica e culturalmente, reconhecendo que cada período histórico, como foi demarcado no começo do trabalho, deu a sua contribuição a cada reforma existente, sendo elas demarcadas por questões políticas e econômicas.

O intuito de minha pesquisa foi fazer uma análise que pudesse compreender o sistema educacional em suas várias vertentes, recapitulando algumas das principais reformas educacionais que fizeram parte da nossa história. Estudar o sistema em ciclos de aprendizagem foi um desafio para mim, mesmo já tendo uma visão de ciclos através da vivência com pessoas próximas que cursavam as escolas do município. Mas, ao realizar a pesquisa, percebi que o sistema em ciclos, que veio como uma das formas para superar o fracasso escolar dos alunos nas séries iniciais, sozinho não conseguiu obter o resultado esperado. É necessário que haja todo um comprometimento das partes envolvidas, uma equipe que esteja disposta a trabalhar e a fazer um bom trabalho, bem como o comprometimento da família.

Uma das questões percebidas ao fazer a pesquisa de campo foi relacionada à questão da infraestrutura escolar. Muitas escolas da rede municipal de São Luís não são estruturadas para acolher o sistema em ciclos. Através das entrevistas, podemos perceber que

o ciclo não é um sistema barato, no sentido financeiro, pois a questão do estudo integral dos alunos nas escolas municipais é bastante discutida devido à estrutura que não foi adequada ao modelo implantado.

Outra questão notória, diz respeito a esse acompanhamento tão esperado do sistema em ciclos, tanto dos professores nas salas de aula, quanto dos pais. A criança, por ainda não ter maturidade de discernir muitas coisas, precisa ser acompanhada diariamente. Os profissionais das instituições de ensino precisam ter mais sensibilidade ao trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, por isso a importância do registro, dessa interação maior entre professor/aluno. Nas entrevistas realizadas, percebemos a falta que a escola sente dos pais, por não fazerem parte das reuniões e dos eventos proporcionados à comunidade. Então essa falta de interação acaba dificultando o rendimento escolar das crianças, pois é muito difícil saber se em casa os pais dão suporte aos filhos, se os incentivam a estudar, a ir para a escola, ou se apenas não querem perder o Bolsa Família¹³.

Até os dias de hoje, o sistema em ciclos de aprendizagem apresenta dificuldades por alguns professores, ao ser trabalhado nas escolas. Os ciclos, como apresentado em algumas entrevistas, não teve um bom aproveitamento por não ter sido trabalhado da forma correta e por não ter o suporte necessário, visto que precisaria de toda uma estrutura para que ele pudesse obter os resultados esperados. O ciclo de aprendizagem nas séries iniciais, que foi destinado à alfabetização e ao letramento foi o que teve melhores resultados na rede municipal de São Luís, quanto ao aprendizado e desenvolvimento dos alunos, segundo foi apresentado nas entrevistas.

Desta forma, está prevista para o ano de 2018, uma mudança no currículo escolar. O ciclo de aprendizagem destinado ao ensino fundamental maior não fará mais parte do dia-a-dia da escola, permanecerá somente nas séries iniciais. A intenção do município, a partir do que percebi com a equipe de currículo da SEMED/São Luís, é trabalhar com a seriação, mas reservar os três primeiros anos do ensino fundamental para alfabetizar e letrar as crianças através do ciclo, pois foi nas séries iniciais que o resultado esperado para trabalhar com esse sistema funcionou.

Mesmo com algumas críticas a respeito do sistema em ciclos em São Luís, acredito que a aprendizagem dos alunos pôde ser compreendida por uma nova percepção. As crianças que antes não tinham a oportunidade de seguir de um ano para o outro, por não terem

¹³ Programa criado em 2002 pelo Governo Federal para dar auxílio às famílias que vivem em estado de pobreza.

alcançado todas as capacidades previstas, agora podem continuar estudando, pois o tempo para trabalhar os assuntos pendentes torna-se mais eficaz na alfabetização dos mesmos.

É notório que o fracasso ou não dos (as) alunos (as) não diz respeito apenas a eles (as), é preciso que tenhamos conhecimento de todo o contexto que os rodeia, e que a alfabetização e o letramento são essenciais na vida dos estudantes logo no começo de sua escolarização, pois é a partir dessa etapa que eles poderão avançar ou não para as outras etapas. Desta forma, não pretendo encerrar minha pesquisa com base nesses estudos, como eu já disse anteriormente, falar sobre educação, principalmente sobre a educação básica da rede pública, não é fácil. Futuramente, com as novas políticas educacionais que farão parte das escolas, faremos novas análises, e quem sabe trabalharemos com novas propostas que possam ajudar a lidar com esse déficit no ensino público brasileiro e de maneira mais específica no contexto educacional municipal.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.143-155.
- BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. **Os ciclos escolares; elementos de uma trajetória**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental**. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.
- BRASIL. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. **Matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental**. Lei nº 11. 114, de 16 de maio de 2005.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Goes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.
- CASTRO, Gisélia. **“Tadeu assume desafio de geração de emprego”**. Imparcial, São Luís/MA: 02/01/2005. [Versão Impressa].
- CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho. **A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira**. Acesso em: 02/10/17 às 09h22min. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162714.pdf>
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1980.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.
- HOBBSAWM, E. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ALEXANDRE, Maurício. **“Escolas do município terão acesso à banda larga”**. Imparcial, São Luís/MA: 17/02/2005. [Versão Impressa].
- KRUG, Andréa Rosana Fetzner. **Ciclos em revista**. Organização; Andrea Steinvascher...[et al]. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática**. Ibpex: Curitiba, 2007.
- MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R. T. (orgs). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PALÁCIO, Tadeu. **“Educação com Qualidade”**. Coluna Palavra do Prefeito. Jornal Imparcial. São Luís: 20/02/2005. [Versão Impressa].

PALÁCIO, Tadeu. **“Para Manter o Rumo Certo”**. Coluna Palavra do Prefeito. Jornal Imparcial. São Luís: 09/01/2005. [Versão Impressa].

PALÁCIO, Tadeu. **“São Luís é uma festa”**. Coluna Palavra do Prefeito. Jornal Imparcial, São Luís: 06/02/2005. [Versão Impressa].

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo. Companhia das Letras, 1999.

SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do Regime Militar**. Cad. Cedes, 2008.

SEMED, Prefeitura de São Luís. **Caderno do 1º Ciclo Ensino Fundamental**. São Luís, 2009.

SOARES, Fernanda Luzia Sousa Santos. **Ciclos de aprendizagem em São Luís: Implicações nas Práticas Avaliativas**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1947.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

ZANOTTI, L. J. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

APÊNDICE

Apêndice 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA (ESCOLAS MUNICIPAIS)

Informações sobre a implantação do sistema em ciclos de aprendizagem

1. A implantação do sistema de ciclos trouxe uma elevação na qualidade de ensino? Exemplifique.
2. Em sua opinião, você considera que as instituições estavam preparadas para receber esse novo sistema de ensino?
3. Os (as) professores (as) estavam capacitados para acolher os alunos desse sistema? No processo de implantação dos ciclos houve capacitação aos professores? Como você percebeu a aceitação dos mesmos em relação aos ciclos de aprendizagem?
4. Que mudanças de caráter didático-pedagógico ocorreram após a implantação dos ciclos?
5. Os alunos conseguiram aprender mais depois da implantação?
6. Como eram desenvolvidas as avaliações do sistema em ciclos?
7. Como os pais dos alunos reagiram ao saber desse programa? Eles mostravam interesse?

Apêndice 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMED/SÃO LUÍS)

Informações sobre a implantação do sistema em ciclos de aprendizagem

1. Quais as principais razões levaram a Secretaria de Educação a implantar o Sistema de Ciclos de Aprendizagem no município de São Luís?
2. A implantação do sistema de ciclos trouxe uma elevação na qualidade de ensino? Exemplifique.
3. Em sua opinião, você considera que as instituições estavam preparadas para receber esse novo sistema de ensino?
4. Os (as) professores (as) estavam capacitados para acolher os alunos desse sistema? No processo de implantação dos ciclos houve capacitação aos professores? Como você percebeu a aceitação dos mesmos em relação aos ciclos de aprendizagem?
5. Que mudanças de caráter didático-pedagógico ocorreram após a implantação dos ciclos?