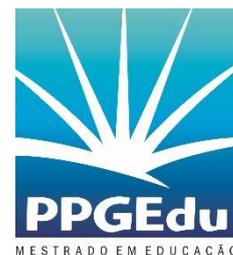




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Flávia Bento Farias

**CICLOS DE FORMAÇÃO: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES NA
SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

Rondonópolis/MT

2019

FLÁVIA BENTO FARIAS

**CICLOS DE FORMAÇÃO: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES NA
SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha: Infância, Juventude e Cultura Contemporânea, sob orientação do Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas

Rondonópolis/MT

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

B478c Bento Farias, Flávia.
CICLOS DE FORMAÇÃO: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES
NA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR / Flávia Bento Farias. -- 2019
101 f. ; 30 cm.

Orientador: Nivaldo Alexandre de Freitas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto
de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Rondonópolis, 2019.
Inclui bibliografia.

1. educação. 2. resistência. 3. fracasso escolar. 4. ciclos de formação. 5.
teoria crítica. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CUR
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "CICLOS DE FORMAÇÃO: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES NA SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR"

AUTOR : Mestranda Flávia Bento Farias

Dissertação defendida e aprovada em 22/05/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Nivaldo Alexandre de Freitas
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno Doutor(a) Érika Virgílio Rodrigues da Cunha
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Carlos César Barros
Instituição : Universidade Estadual de Feira de Santana

Examinador Suplente Doutor(a) Merlin Baldan
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 17/06/2019.

A todos alunos com quem convivi nesses 11 anos de magistério. Em especial, à turma do 4º ano A – 2018, da Escola Estadual Santo Antônio em Rondonópolis/MT, minha primeira experiência docente no Ciclo de Formação Humana.

AGRADECIMENTOS

“Com a felicidade acontece o mesmo que com a verdade: não se possui, mas está-se nela. Sim, a felicidade não é mais do que o estar envolvido, reflexo da segurança do seio materno. Por isso, nenhum ser feliz pode saber que o é. Para ver a felicidade, teria de dela sair: seria então como um recém-nascido. Quem diz que é feliz mente, na medida em que jura, e peca assim contra a felicidade. Só lhe é fiel quem diz: fui feliz. A única relação da consciência com a felicidade é o agradecimento: tal constitui a sua incomparável dignidade”

(ADORNO, 2001, p. 102)

Neste momento de agradecimentos, as palavras parecem insuficientes, pois o caminho foi longo e muitas pessoas ajudaram nesta travessia.

Ao Vinícius, meu marido e companheiro de caminhada, pelo apoio, pelo carinho e pela motivação. Por segurar a minha mão e ser meu porto seguro durante o percurso do Mestrado.

Aos meus pais, Flavio e Cristina, e ao meu irmão Luiz Fernando, que, apesar dos dois mil quilômetros que nos afastam fisicamente, fazem-se presentes o tempo todo em meu pensamento e em meu coração. Agradeço imensamente por tê-los em minha vida.

Aos colegas, professores do Centro Educacional Khalil Zaher e da Escola Estadual Santo Antônio, pelo incentivo, pelo carinho e pelo apoio.

Aos colegas de pós-graduação e de linha de pesquisa, em especial, às colegas Ana Letícia, Patrícia e Sandra Camargo, pelos momentos de escuta, zelo e preocupação constantes. Meu carinho e admiração por vocês.

Aos amigos Silvio e Flaviana, pelo apoio e zelo comigo e com o texto.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nivaldo Alexandre de Freitas, pelas orientações e por me apresentar a Teoria Crítica. Minha gratidão por acreditar em mim, na pesquisa e por compreender o meu tempo.

Aos professores da banca examinadora Erika Virgílio Rodrigues da Cunha, Carlos César Barros e Merilin Baldan, pela generosidade com que leram meu texto, pelas sugestões de leituras e pelas reflexões proporcionadas que contribuíram para a pesquisa, mas, sobretudo, para o meu crescimento.

Por fim, agradeço aos meus alunos de ontem e de hoje, que me constroem como professora.

*“A árvore que não dá frutos
é xingada de estéril.
Quem examina o solo?
O galho que quebra
é xingado de podre, mas
Não haveria neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta
se diz que é violento,
ninguém diz violentas
as margens que o cerceiam”.*

(Bertolt Brecht)

FARIAS, F. B. **Ciclos de formação**: desafios, limites e possibilidades na superação do fracasso escolar. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender de que maneira a política educacional e escolar dos ciclos de formação, conforme foi teorizada e construída, está se efetivando na prática, de modo a investigar seus desafios, seus limites e suas possibilidades, e como ela contribui para a superação do fracasso escolar na escola pública de Rondonópolis/MT. De forma mais específica, a pesquisa pretendeu conhecer a política educacional de ciclos por meio de observações e entrevistas com professores e objetivou refletir sobre ela. A partir disso, buscou analisar a eficácia dos instrumentos e dos recursos disponibilizados nas legislações vigentes para o acompanhamento pedagógico e a sua aplicabilidade no dia a dia da escola. E, por fim, almejou refletir, à luz da teoria crítica, as implicações dos ciclos de formação na superação do fracasso escolar e as possibilidades de uma educação contra a barbárie. Quanto ao método, trata-se de uma pesquisa de estratégia qualitativa, que utilizou a entrevista semidirigida como instrumento de coleta de dados. Este estudo foi realizado na escola Municipal José Antônio da Silva em Rondonópolis/MT. Os dados coletados foram analisados tendo como referência a teoria crítica de Theodor W. Adorno. Os estudos sobre o fracasso escolar e sobre os ciclos de formação estão amparados nas obras de autores da Educação e da Psicologia Escolar. Quanto aos resultados obtidos, percebem-se várias contradições na compreensão em torno da política de ciclos, bem como sua finalidade e foi possível entender sua potencialidade na construção de uma escola pública democrática disposta a enfrentar o fracasso escolar apesar de suas limitações. Ficou evidente que muitos ainda são os obstáculos para o seu sucesso e eles se situam para além dos muros da escola. Espera-se, a partir dos elementos analisados, que esta pesquisa contribua para a reflexão a respeito da política educacional adotada no município de Rondonópolis.

Palavras-chave: Educação, resistência, fracasso escolar, ciclos de formação, teoria crítica.

FARIAS, F. B. Formation Cycles: challenges, limits e possibilities regarding overcoming school failure. Master's Thesis. Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

ABSTRACT

This research seeks to comprehend how the educational policy composed of formation cycles (as theorized and developed) is getting implemented in practice by investigating its challenges, limits and possibilities and also its contribution to the efforts undertaken in regards to improving Public School performance in the city of Rondonópolis/MT. Moreover, the research seeks to comprehend the formation cycles educational policy via observation, interviews with teachers and reflections on the subject. With that in mind, the research also seeks to evaluate the effectiveness of the legally available resources and instruments aimed at pedagogical accompaniment and their aplicability on a given school's routine. Lastly, it also seeks to reflect, according to critical theory, the implications of formation cycles in overcoming school failure coupled with the possibility of an education against barbarism. In regards to method, it's a research of qualitative strategy that uses semi-rigid interviews as a tool for collecting data. This study was developed in José Antônio da Silva's City School, located in Rondonópolis/MT. The collected data was analized in accordance to Theodor W. Adorno's critical theory. The studies about school failure and formation cycles are based around the works on Education and School Psychology. As for the results gathered, it's possible to perceive several contradictions around the cycles policy and it was possible to understand its potentiality to face off against school failure, even if most of its challenges lies beyond school walls. We hope, based off the elements analyzed, that this research contributes to a reflection about educational policies in the city of Rondonópolis/MT.

Keywords: Education, resistance, school failure, formation cycles, critical theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O FRACASSO ESCOLAR E O CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA	20
1.1 O fracasso escolar no contexto brasileiro	21
1.1.1 As origens históricas do fracasso escolar brasileiro	21
1.1.2 As teorias racistas e a carência cultural	24
1.1.3 O fracasso escolar a partir da psicologia educacional	31
1.2 O Ciclo de Formação	37
1.2.1 Origem da escola em ciclos no Brasil	39
1.2.2 Ciclos de Formação	42
1.2.3 Reflexões sobre os Ciclos de Formação: limites, desafios e possibilidades	45
2 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	50
2.1 Reflexões sobre educação e emancipação	51
2.2 Teoria Crítica: uma visão emancipatória da realidade	60
3 MÉTODO, ENTREVISTAS E ANÁLISE	68
3.1 Formulação das questões	68
3.2 Realização das entrevistas	70
3.3 Análise das entrevistas	72
3.4 Reflexões a partir das entrevistas	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	96
ANEXO:	99

INTRODUÇÃO

“Todavia, o olhar de longo alcance, contemplativo, diante do qual se desfraldam os homens e as coisas, é sempre aquele em que o impulso para o objecto é interrompido e sujeito a reflexão. A contemplação sem violência, de que emana todo o gozo da verdade, está sujeita à condição de que o contemplador não se assimile ao objecto: proximidade na distância”.

(ADORNO, 2001, p. 78)

Vivemos tempos delicados no panorama histórico e político brasileiro. Poucos avanços e muitos retrocessos marcam este novo cenário educacional. A visão, externalizada pelo atual ministro da educação brasileira, de que *"As universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica [do país]"* no mínimo assusta aqueles que acreditam em uma educação verdadeiramente democrática e para todos. Ao mesmo tempo, tal fala deixa claro o projeto de educação deste governo. Diante dessas declarações, diante do clamor da mídia, que a cada início de ano letivo insiste em mostrar imagens da escola pública sucateada, abandonada e carente nos mais diferentes aspectos, diante da falta de apoio da sociedade para com a educação básica, parece-nos difícil existir/resistir. Em meio à redução assombrosa de orçamento destinada à pesquisa, ciência e tecnologia do país, é necessário parar e refletir.

Diante desses fantasmas, que aos poucos ganham forma, voz e se fazem presentes por meio de decretos e de políticas públicas educacionais, precisamos resistir. Precisamos reencontrar nossas convicções, nossos ideais de humano e de sociedade para seguir na luta e em defesa da humanização e da tão almejada emancipação.

Atravessamos um momento no qual é necessário buscar e comprovar, por meio de dados e estatísticas, que a educação precisa ser prioridade, mas não qualquer educação, e sim aquela que possa libertar o sujeito da condição em que se encontra. Por isso, defendemos o Ciclo de Formação Humana não apenas como uma política pública educacional destinada à superação do fracasso escolar, mas como um projeto educacional, um modo de pensar a educação básica e de torná-la democrática e que pode possibilitar o desenvolvimento integral do aluno.

Recorrendo aos números, em 2017, os indicadores de fluxo escolar na educação básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹ e Ministério da Educação convidam a pensar sobre o sistema de ensino e as suas relações com o fracasso escolar. Os dados apontam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram-se da escola, de acordo com o Censo Escolar realizado no período de 2014 e 2015. Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental têm a terceira maior taxa de evasão: 7,7%, seguido pela 3ª série do Ensino Médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do Ensino Médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino.

A pesquisa aponta que houve, em todas as etapas de ensino, diminuição progressiva na evasão escolar de 2007 a 2013. Entretanto, isso se altera em 2014, quando as taxas aumentam. De acordo com o Inep, a evasão é maior nas escolas rurais, em todas as etapas de ensino. O movimento migratório para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é mais expressivo ao final do Ensino Fundamental, quando chega a 3,2% no 7º ano e a 3,1% no 8º ano do Ensino Fundamental. Entre 2014 e 2015, os índices de repetência na 1ª série do Ensino Médio chegaram a 15,3% e o índice de reprovação no 6º ano do Ensino Fundamental atingiu 14,4%.

Em relação ao Estado de Mato Grosso, a pesquisa elaborada a partir do Censo Escolar 2014/2015, aponta taxas de repetência de 3% e de 1% de evasão escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já nos anos finais, a taxa de repetência permanece a mesma dos anos iniciais. Contudo, a evasão escolar chega a 4%. O Ensino Médio aponta índices expressivos de 20% de repetência e 14% de evasão escolar.

Frente a esse cenário de números e de indicadores que não dizem tudo sobre a educação brasileira, mas que apontam algumas questões para análise, percebemos a permanência do chamado fracasso escolar, expresso nos dados relativos à repetência e à evasão, na atualidade por meio de práticas educativas e avaliativas, muitas vezes, seletivas e excludentes. Diante disso, pensar quem são os sujeitos que compõem o cenário dos índices de reprovação e de evasão escolar necessário é uma necessidade urgente.

Os índices de reprovação e de evasão escolar citados no Estado de Mato Grosso para o Ensino Fundamental são menores que os do Ensino Médio por diversos fatores. Sabemos que a idade dos alunos e a necessidade de ingresso no mercado

¹ Os índices citados podem ser encontrados no portal do Inep: <http://www.portal.inep.gov.br>

de trabalho para provimento pessoal e familiar aumentam progressivamente em relação à idade dos estudantes que, em muitas situações, precisam escolher entre o estudo e o trabalho.

Outro fator que se destaca na análise dos dados é que o Ensino Fundamental – anos iniciais, os estados que são organizados em Ciclos de Formação Humana, como é o caso de Mato Grosso, de São Paulo, de Minas Gerais e de Santa Catarina, por exemplo, possuem as menores taxas de reprovação e de evasão escolar. Considerar a temporalidade do desenvolvimento humano, compreender que a aprendizagem é um processo e não um fim, e buscar a formação humana são algumas características dos ciclos, modalidade adotada pelos estados acima.

A partir desse cenário, propomo-nos a refletir sobre os Ciclos de Formação, a maneira como foram pensados, como estão sendo realizados e quais são as suas consequências para o chamado “fracasso escolar”. Entendemos que não há como pensar nessa questão sem refletir a respeito das concepções de escola, de educação e de sociedade que almejamos e que divergem das concepções que o atual sistema político, econômico capitalista e meritocrático impõe. As relações exercidas na escola são o reflexo das relações de poder que vivenciamos no sistema no qual estamos inseridos. Assim, é importante identificar como a proposta dos ciclos ganha corpo e vai se estabelecendo no país.

O ideário dos Ciclos surge com força no Brasil na década de 1980, juntamente com o processo de democratização. De acordo com Saviani (2013), a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos que pertenciam a partidos de oposição ao governo militar, a transição de um governo militar para civil, a organização e mobilização de educadores, as conferências brasileiras de educação, os programas de pós-graduação em educação com produções científicas críticas, assim como a circulação de outras ideias pedagógicas fizeram parte desse processo. Para o autor, essa década foi marcada por um conjunto de fatores que marcou “um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas” (SAVIANI, 2013, p. 413).

No campo teórico-pedagógico, surgem propostas de práticas educativas que visam a uma educação transformadora. Como exemplos, podemos citar a Educação Popular, “uma educação do povo e pelo povo, para o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo.” (SAVIANI, 2013, p. 415-416). A Pedagogia das Práticas também pode ser citada, pois

diferenciava-se dos adeptos da visão libertadora, uma vez que trabalhava com o conceito de classe. Para a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, o papel da escola é difundir os conteúdos vivos, concretos, sendo estes indissociáveis das realidades sociais nas quais os alunos estão inseridos. Ainda exemplificamos esse período com a Pedagogia histórico-crítica, que entende a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 421-422).

Com a ascensão das pedagogias contra-hegemônicas, a organização curricular em Ciclos é vista como possibilidade real de democratização da educação e da escola pública. Embora já houvesse ensaios dessa proposta desde a década de 1920 e ações isoladas de regimes de progressão continuada e classes de recuperação, apenas em 1980 a proposta ganha visibilidade com a adesão dos estados de São Paulo, de Minas Gerais e do Paraná ao Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), por meio da progressão automática da 1ª para a 2ª série do 1º grau, assim denominados no período.

Apesar de admitida, a título de experiência pedagógica, em 1960, e previsto na Lei 5.692/71, o regime de ciclos se expande, especialmente, a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, que, no artigo 23, estabelece que a educação básica poderá ser organizada na forma de ciclos.

Assim, amparadas legalmente pelo artigo 23 da LDB 9394/96, na resolução Nº262/2002/CEE, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso e Normativas da Secretaria Municipal de Educação, as escolas do município de Rondonópolis, no estado de Mato Grosso, adotam os ciclos de formação no Ensino Fundamental, por meio de um processo gradual, iniciado em 1998, na tentativa de sanar as questões relacionadas ao fracasso escolar (nesse sentido, o fracasso escolar é entendido como reprovação e evasão escolar).

A implantação dos Ciclos é fruto de um processo longo de estudos e de discussões junto aos docentes da educação básica. Mudanças na carga-horária, no subsídio, na organização das horas-atividades foram necessárias para adequar a escola a essa nova organização.

De acordo com a Coletânea de Políticas e Referenciais Metodológicas para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis (COPREM/2016), o propósito de tornar a escola uma instituição inclusiva, de qualidade social e que garantisse uma aprendizagem apropriada a todos foi importante para repensar o sistema de ensino

do município. Assim, em 1999, foi instituída, nas escolas, uma ficha de acompanhamento e habilidades, em substituição à nota, cujos critérios descritivos tinham como propósito avaliar o desenvolvimento integral do aluno, tornar o processo avaliativo mais abrangente e utilizar o resultado das avaliações como elemento da ação pedagógica e do apoio pedagógico.

Acompanhando o cenário estadual que implantou em 1999 o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), a rede municipal de ensino de Rondonópolis, após adesão da maioria das suas unidades escolares, inicia o processo de implantação da organização curricular por Ciclos de Formação Humana, com duração de nove anos e que, gradativamente, substituiria o ensino seriado na rede. O processo de transição do sistema seriado para os Ciclos de Formação Humana é finalizado em 2010.

Completamos a implantação dos Ciclos de Formação Humana em 2010, ano que finalizamos o currículo seriado. Inegavelmente, esse processo caracterizou-se por muitos embates, críticas, “lutos”, bem como significativos avanços na construção de uma escola mais democrática e inclusiva. Todos reconhecem que houve profundas transformações nas práticas escolares. (COPREM, 2016, p. 22)

Outro fator importante, fruto desse processo, foi a mudança na jornada de trabalho docente. Desde 2004, a jornada foi reduzida de 40 para 30 horas semanais (sem redução salarial), distribuídas em 20 horas de efetivo trabalho com todos os alunos em sala de aula, e as demais 10 horas divididas em seis horas para planejamento e estudo na escola, duas horas de apoio pedagógico com os alunos que apresentam baixo rendimento, e duas horas para planejamento coletivo.

No ano de 2010, após a implantação do Ciclo de Formação Humana na rede municipal de Rondonópolis, foi realizada a I Avaliação dos Ciclos de Formação Humana. Segundo os participantes dessa avaliação (professores e gestores escolares da rede), para que a proposta se consolidasse seria necessário de acordo com o documento do COPREM/2016:

- aprofundar nossos conhecimentos sobre como os seres humanos aprendem em sua diversidade, para que possamos realizar práticas pedagógicas sintonizadas com as necessidades e com as potencialidades dos sujeitos aprendizes e das finalidades da educação para o cidadão dos tempos atuais;
- refletir profundamente sobre nossas concepções a respeito do direito de aprender de todos;

- avaliar os saberes e as habilidades definidas no PPP para o nível de escolarização em que se encontram os alunos;
- ampliar a democratização de nossas relações, de modo a instaurar a ética, o compromisso, a solidariedade, a alegria e a esperança em todos os espaços educativos;
- redimensionar os espaços de formação continuada nas escolas e SME, de modo a transformá-las em espaços de estudo, reflexões e trocas de experiências que qualificam e ampliam nossa competência profissional;
- analisar se a proposta educativa da escola atende qualificadamente a comunidade e, na hipótese de não ser satisfatória, perguntamo-nos: Quem e qual trabalho qualificam? Quem concretiza os fundamentos junto aos estudantes?
- retomar e avançar na compreensão dos fundamentos democratizantes do currículo organizado por Ciclos de Formação Humana e, com ele, a concepção da progressão continuada das aprendizagens, o que desfaz as muitas concepções equivocadas e superficiais que pretendem explicar o fracasso escolar;

A avaliação dos participantes no primeiro decênio de implantação dos Ciclos de Formação Humana na rede municipal de Rondonópolis aponta, na maioria dos seus itens, a necessidade de espaços para a formação e reflexão docente e salienta o aspecto positivo dos Ciclos como possibilidade de democratização da educação. Outro aspecto relevante é em torno da concepção de fracasso escolar que, de acordo com o documento, é necessária a compreensão da progressão das aprendizagens com vistas à superação do fracasso escolar. Assim, essa avaliação inicial aponta muitas possibilidades, alguns desafios e também certos limites do Ciclo. Esse momento de parada e reflexão sobre a práxis é necessário para alinhar os objetivos e traçar outras estratégias para a superação das dificuldades escolares.

Apesar do “avanço” quantitativo expresso pelo crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb² (calculado pelo índice de reprovação e as médias de desempenho da Prova Brasil), faz-se necessário refletir se, na prática, houve a superação das dificuldades de aprendizagem e quais são as condições para a realização do trabalho pedagógico, uma vez que a política educacional de

² O quadro com o Ideb das escolas municipais de Rondonópolis, estado de Mato Grosso, pode ser encontrado no site <https://www.qedu.org.br/cidade/1033-rondonopolis/ideb/ideb-por-escolas>.

organização curricular em Ciclos de Formação Humana está em vigência há 18 anos no município.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender de que maneira a política educacional e escolar dos ciclos de formação, conforme foi teorizada e construída, está se efetivando na prática, investigando os desafios, limites e possibilidades desta, e como contribui para a superação do fracasso escolar na escola pública de Rondonópolis/MT. A fim de alcançar esse objetivo geral, propõem-se outros específicos: 1. Conhecer os desafios, limites e possibilidades da política educacional de ciclos por meio de observações e de entrevistas com professores; 2. Analisar a eficácia dos instrumentos e dos recursos disponibilizados nas legislações vigentes para o acompanhamento pedagógico e a sua aplicabilidade no dia a dia da escola; 3. Refletir, à luz da teoria crítica, as implicações dos ciclos de formação na superação do fracasso escolar e as possibilidades de uma educação contra a barbárie e para a resistência.

Com base nos apontamentos acerca do método feitos por Creswell (2010) e Minayo e Gomes (2007), propõe-se aqui uma pesquisa de estratégia qualitativa por meio do uso de entrevistas como instrumento de coleta de dados, de modo a compor um plano de investigação em que o pesquisador explora profundamente um programa, um evento, uma atividade, um processo ou um ou mais indivíduos.

Mainardes (2007) aponta que, desde a década de 1980, muitas iniciativas foram pensadas a fim de aprimorar o Ensino Fundamental no país. Entre essas iniciativas, a organização escolar em Ciclos surge como possibilidade de superar as diversas lacunas do regime seriado. Assim, desde então, o tema vem sendo pesquisado e debatido no cenário educacional.

A literatura sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil é vasta. Há mais de 150 trabalhos, incluindo teses, dissertações, livros, capítulos de livros e artigos. Apenas uma parte (aproximadamente 40%) é resultado de pesquisas. Os demais são comentários, críticas e opiniões sobre o tema. (MAINARDES, 2007, p. 11)

Ao traçar um panorama geral sobre a pesquisa em políticas educacionais no Brasil, Mainardes (2007) apresenta que, após analisar 139 resumos de pesquisas, dissertações e teses desenvolvidas entre 1991 e 1997:

Azevedo e Aguiar (1999) concluíram que a maior parte dos estudos (102 trabalhos) se destinavam à análise e avaliação de programas e projetos, 22 tratavam da análise sobre concepções das políticas de educação e 15

analisavam o papel dos partidos políticos e outras entidades da sociedade civil. As autoras mostram que 51% dos trabalhos eram referentes a políticas nacionais, 34% a estaduais, 11% a municipais e 4% regionais. (MAINARDES, 2007, p. 24)

As mesmas autoras citadas por Mainardes (2007) realizaram nova análise a partir dos trabalhos apresentados a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPED – no período de 1993 a 2000. Nessa análise, concluíram que 50% dos trabalhos apresentados no período referiam-se a: Crise e reforma do Estado, novos padrões, neoliberalismo e política educacional; Estudos sobre políticas e programas governamentais; Educação: legislação e direitos; Estudos sobre a participação da sociedade civil organizada na proposição de políticas (MAINARDES, 2007, p. 24 e 25)

A partir dos dados acima citados, é possível perceber o que Mainardes (2007) nomeou de desequilíbrio entre macro e micro abordagens. Há estudos que enfatizam os aspectos macroestruturais sem fazer referência aos processos locais e aos trabalhos que investigam processos locais sem estabelecer relações com o contexto mais amplo (MAINARDES, 2007, p. 26).

Desse modo, ratificamos a importância da nossa pesquisa que, a partir da análise de uma política pública de organização escolar legitimada nacionalmente pela LDB 9.394/96, pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso e Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, pretende compreender de que modo o Ciclo de Formação Humana, conforme teorizado, está se desenvolvendo na rede municipal a partir de fundamentação teórica, mas também a partir dos discursos dos profissionais da educação que atuam na modalidade.

Este estudo foi realizado na Escola Municipal José Antônio da Silva, localizada na Rua João XXIII, nº 1319, Vila Goulart, em Rondonópolis/MT. A escolha do local de investigação levou em consideração a parceria estabelecida entre a escola e a Universidade, oriunda do estágio e dos projetos de iniciação científica dos estudantes do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Rondonópolis. Outro aspecto relevante foi a receptividade da equipe gestora e das professoras participantes da pesquisa em contribuir com as reflexões sobre os Ciclos de Formação Humana.

Por meio de observações e de entrevistas³ semiestruturadas com professores e gestores da escola, buscamos conhecer o que se entende por fracasso escolar, quais instrumentos eles dispõem para o acompanhamento pedagógico, de que forma a recuperação paralela oferecida no contraturno é realizada e quais são os desafios ou limites impostos pela política educacional dos Ciclos. Por fim, analisar, à luz da teoria crítica, a partir da concepção de educação como formação ou pseudoformação, de Adorno (1995), se essas mudanças de fato produziram a redução ou superação do fracasso escolar.

Pensar a escola como um espaço de interação e de formação humana, que vai além das relações de ensino e aprendizagem, é fundamental na concepção dos Ciclos. Vivemos, como aponta Patto (2013), num “contexto de ‘maldição cotidiana’ e de desumanização, os contatos pessoais cotidianos, enquanto base e espelho das formas de contato presentes no complexo social, assumem uma forma na qual o outro é predominantemente instrumento e não finalidade” (PATTO, 2013, p.418). Dessa maneira, as relações estabelecidas ficam alienadas quando a função instrumental domina as relações interpessoais e assim surgem as relações de superioridade e de inferioridade que impedem uma educação emancipatória.

A maior dificuldade da educação e da escola é lutar contra a não-emancipação, afinal, há uma resistência e repressão muito grandes refletidas em ações e até mesmo políticas públicas para demonstrar a não viabilidade deste que é seu dever enquanto educação: emancipar homens e mulheres para que digam a sua palavra mediados pelas leituras que fazem do mundo. Talvez, neste momento histórico, a emancipação seja uma utopia. Entretanto, precisamos educar para a resistência, buscando desenvolver o pensamento crítico dos nossos alunos, para que questionem o que está sendo posto e possam traçar outras rotas para o seu desenvolvimento.

Compreender os caminhos percorridos por uma política pública e educacional que já está consolidada no município de Rondonópolis - MT a partir da concepção de fracasso escolar (entendida nessa pesquisa como uma construção social e histórica no Brasil) visa a contribuir com as reflexões sobre o Ciclo de Formação Humana no contexto local. Isso a fim de propor outras ações para que essa organização escolar se renove e cumpra o seu objetivo maior em relação ao desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades.

³ A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil sob o número do CAE 85650318.7.0000.8088 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com o parecer número 2.757.187, em 5 de julho de 2018.

A presente pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro contempla as origens do fracasso escolar no contexto brasileiro, retomando a história da educação no país e busca entender como a psicologia educacional contribuiu para o entendimento desse tema. Este estudo está pautado na obra de Patto (2013) que permite reflexões a partir de um estudo realizado na década de oitenta, embora possamos perceber o quão atual é esse discurso. Ainda no mesmo capítulo, apresentamos a origem da escola em ciclos no Brasil e os desafios, limites e possibilidades dessa política pública e educacional, com ênfase no município de Rondonópolis/MT, *lócus* desta pesquisa. Para subsidiar a escrita, destacamos as obras de Mainardes (2007 e 2009), Freitas (2004 e 2007), entre outros autores que dão suporte teórico a este estudo, bem como as legislações vigentes.

O segundo capítulo apresenta a concepção de educação que sustenta a pesquisa, a partir da obra de Adorno (1993 e 1995). Esta permite a reflexão sobre uma teoria social que nos motiva a pensar sobre os sistemas de ensino e sobre a lógica mercadológica imposta econômica, social e culturalmente por um modelo capitalista. A postura assumida neste texto é de pensar a educação como forma de resistência ao sistema atual.

O terceiro capítulo é destinado ao método e à análise das entrevistas. Nele, pretendemos dar voz aos professores que contribuíram com a pesquisa, de modo a compreender como os Ciclos de Formação Humana acontecem de fato na escola pública municipal de Rondonópolis e, a partir de suas falas, refletir sobre os desafios, os limites e as possibilidades dessa política.

Por fim, lançamos algumas considerações a partir do estudo teórico e da pesquisa de campo realizada, a fim de contribuir com a educação pública do município. Neste estudo, amparados pela proposta dos Ciclos de Formação Humana e entendendo que o ato educacional é um ato de resistência, percebemos a importância de resgatar a dimensão humana para além da mercadoria, da coisificação e das estatísticas, pois isso, de fato, é formativo e emancipador. Promover a reflexão sobre os ciclos de formação, os desafios da superação do “fracasso escolar”, os limites impostos pelas políticas públicas e as possibilidades do trabalho pedagógico estão no bojo do estudo que realizamos.

CAPÍTULO 1

O FRACASSO ESCOLAR E O CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA

“A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela espera-se que cumpra determinada função”.
(FREITAS, 2003, p. 14)

Pensar sobre o fracasso escolar e sobre os Ciclos de Formação é refletir sobre a história da educação, da escola e da sociedade brasileira, compreendendo – ou tentando compreender, – seu processo de formação. Apesar do recorte dado a pesquisa, que se destina a refletir sobre os desafios, os limites e as possibilidades de superação do fracasso escolar por meio da organização em ciclos, precisamos compreender o percurso histórico da educação e da escola enquanto instituição e o papel dos sujeitos que a compõem.

Compreender os diferentes aspectos que atuam para o chamado sucesso ou fracasso escolar implica em reconhecer que a escola atual ainda conserva o que Bourdieu (2013) denomina de “mecanismos de eliminação”. Esses mecanismos, além de gerarem desigualdades, são determinantes na eliminação progressiva e contínua dos alunos desfavorecidos. Desse modo, a escola organizada em Ciclos busca, ou deveria buscar, a democratização da educação, de modo a oferecer as mesmas condições de acesso e de permanência para todos os alunos, proporcionando uma formação ampla e contínua.

Para entender a situação atual, o fracasso escolar e a política de Ciclos de Formação Humana, é necessário compreender como essas questões se apresentaram no decorrer do processo histórico do Brasil. Pensar quem eram os sujeitos que tinham o acesso à educação escolar, à cultura e ao conhecimento desde a formação deste país nos faz compreender algumas lacunas do processo histórico. Refletir sobre como os “mecanismos de eliminação” surgiram e persistem na atualidade é necessário para a compreensão dos limites identificados ainda hoje na organização escolar em Ciclos de Formação Humana.

1.1 O fracasso escolar no contexto brasileiro

Para refletir sobre a origem do fracasso escolar no Brasil é preciso voltar no tempo e compreender a formação histórica e cultural do país. As relações estabelecidas entre o colonizador e o colonizado foram determinantes para estabelecer o modo de ser e de compreender o povo brasileiro. Em decorrência disso, a escola, inserida nesse contexto, sofre as interferências externas dos modos de conceber o homem e a sociedade e apropria-se delas. Compreender o que é fracasso escolar, sua produção, suas características e suas relações com a cultura ou com a falta dela nos ajuda a analisar a realidade atual e a vislumbrar possíveis alternativas para essa questão que se inicia ainda no período Imperial.

Para subsidiar a pesquisa, utilizamos a obra “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, de Maria Helena Souza Patto (2013), que contempla fatores históricos, filosóficos e sociológicos em torno do fracasso escolar. A autora nos convida a refletir sobre o papel da educação na transformação social.

1.1.1 As origens históricas do fracasso escolar brasileiro

Ao analisarmos a realidade política, social e econômica do Brasil Imperial, sobretudo na área educacional, vimos que a educação escolar era privilégio de uma minoria. Segundo Patto (2013), menos de 3% da população frequentava a escola (em todos os níveis) e 90% da população adulta era analfabeta. Nota-se que, desde o seu princípio, a educação formal era um privilégio para poucos.

A década de 1920, período da República velha, foi marcada por campanhas liberais conduzidas pelos segmentos sociais insatisfeitos com a política “café com leite”. Os interesses desses novos grupos emergiram no cenário social no processo de transição do modelo agroexportador para o modelo industrial. O crescimento industrial e a urbanização possibilitaram a mobilização da sociedade civil. Nesse processo, integrantes das classes dominantes começam a organizar-se em partidos políticos com o intuito de se oporem às manobras situacionistas que pregavam o voto consciente e legítimo.

Desse modo, várias formas de “republicanizar a República” (PATTO, 2013, p. 82) foram assumindo formas por meio dos movimentos nacionalistas, do tenentismo, do modernismo e do entusiasmo pela educação:

A efervescência nos meios educacionais dos anos 1920 fez parte, portanto, de uma luta política entre facções da elite, a mais progressista das quais, ao evocar os princípios liberais, despertou o sonho da sociedade igualitária e conseguiu a adesão da classe operária e de pequenos comerciantes e pequenos funcionários, verdadeiros *sans-culottes* dos centros urbanos mais desenvolvidos do país, além de segmentos da própria burguesia empresarial. Foi a partir de então que o discurso liberal passou a desempenhar nas cidades industriais brasileiras papel semelhante ao que desempenhou na Europa da revolução política francesa; a ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei começa a corresponder às aparências, encobrendo a essência da vida social (PATTO, 2013, p. 83).

Desde então, políticos e grandes empresários levantavam a bandeira da escola pública para todos, com o objetivo não só de aumentar a população votante, de enfraquecer a manipulação de votos e a corrupção eleitoral, sobretudo, usando a vontade popular como estratégia de tomada de poder. Isso porque os membros das classes subalternas, que viviam nos centros industriais, reivindicavam o direito à educação escolar. É nítido que a educação, sobretudo para as camadas populares, não era a prioridade naquele momento, assim como não foi em muitos outros da história deste país e não está sendo atualmente. Os interesses pessoais e econômicos desses grupos utilizavam as bandeiras de luta das classes empobrecidas para atingir o poder, cenário também não muito diferente do atual, sobretudo em épocas de campanhas eleitorais.

Nesse contexto, os educadores progressistas defendiam a escola para o povo, pois acreditavam na possibilidade de democratização por meio da escola e de uma sociedade que avançava pelos caminhos da produção industrial capitalista.

As reformas educacionais planejadas nesse período em São Paulo (1920), por Sampaio Dória, no Ceará (1923), por Lourenço Filho, na Bahia (1925), por Anísio Teixeira, em Minas Gerais (1927) por Mario Casassanta, no Distrito Federal (1928) por Fernando de Azevedo e em Pernambuco (1928), por Carneiro Leão, apesar das especificidades da formação intelectual de cada um de seus líderes, inspiravam-se nos princípios do movimento educacional europeu e norte-americano conhecido como Escola Nova. O filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) influenciou a elite brasileira nesse movimento de renovação dos sistemas de ensino

A Escola Nova acreditava que a educação é o único elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração a diversidade e que respeita a individualidade do sujeito. Nesse sentido, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e a aprendizagem, fazendo com que a

função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem. Essa visão diferia, em muitos aspectos, da visão educacional adotada. Assim, a Escola Nova traz uma proposta educacional voltada ao aluno e aos seus interesses e às suas experiências vivenciadas para, a partir de então, construir o conhecimento formal.

Esse entusiasmo pela educação não gerou mudanças significativas imediatas no contexto da época. Apesar das reformas educacionais ocorridas no país, as oportunidades para as classes populares continuavam muito pequenas. Não podemos negar a importância desse movimento que promoveu a reflexão sobre a escola tradicional e vislumbrou outras possibilidades de organização do espaço escolar e das relações de aprendizagem. A pedagogia escolanovista, no que se refere ao fracasso escolar, não relacionava as causas deste com as dificuldades de aprendizagem do aluno, e sim aos métodos de ensino. E vale ressaltar que ela apresentou uma nova forma de concepção da infância, reconhecendo as especificidades psicológicas da criança.

Os precursores da Escola Nova preocupavam-se com o indivíduo no processo de aprendizagem somente na medida em que atentar para os processos individuais facilitava uma tarefa pedagógica que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas através de um trabalho que acompanhasse o curso natural de seu desenvolvimento ontogenético ao invés de contrariá-lo (PATTO, 2013, p. 86).

Nos 30 primeiros anos do século 20, podemos perceber que a Escola Nova estava construindo uma pedagogia com vistas a afiná-la com as potencialidades dos alunos vistos como diferentes entre si e, portanto, com diferentes capacidades de aprender. Sendo assim, há uma união entre a pedagogia e a psicologia com a necessidade de avaliar essas potencialidades e de explicar as dificuldades de aprendizagem.

Nesse início de século, as práticas de segregação dos “anormais” eram legitimadas pela medicina, que contribuiu significativamente na constituição da psicologia escolar. Na década de 1930, a psicologia começa a atuar na análise e no tratamento dos desvios psíquicos, passando, baseada em estudos e diagnósticos sobre o desenvolvimento infantil, a justificar as situações de fracasso escolar. Essa união entre a pedagogia e a psicologia produziu duas distorções na proposta da Escola Nova:

De um lado, enfraqueceu a ideia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil como procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, substituindo-a pela ênfase em procedimentos psicométricos frequentemente viesados e estigmatizadores que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências; de outro, propiciou uma apropriação do ideário escolanovista no que ele tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta política pela ampliação da rede de ensino fundamental e por sua democratização que o movimento também continha (PATTO, 2013, p. 90).

Na tentativa de explicar as diferenças entre raças e grupos, bem como as diferenças de rendimento escolar entre as diferentes classes sociais, a psicologia das diferenças individuais, aliada aos princípios da Escola Nova, preocupou-se em medir essas diferenças e em implantar uma escola que as levasse em consideração, como afirma Patto (2013). Na análise das dificuldades de aprendizagem, a psicologia, influenciada por uma visão puramente biológica das aptidões humanas e carregada de pressupostos racistas e elitistas produziu um discurso sobre as causas do fracasso escolar fundamentando nas “teorias racistas” e na “teoria da carência cultural”.

1.1.2 As teorias racistas e a carência cultural

As teorias racistas podem ser identificadas, primeiramente na literatura ao fazerem referências ao índio, ao negro e ao mestiço. As cartas e as produções escritas dos viajantes e dos missionários retratam as primeiras concepções acerca do povo brasileiro. Em contraponto às belezas e às riquezas naturais, os nativos eram vistos como “selvagens”. Exemplo disso é a Carta escrita por Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, D. Manuel I. No período seguinte, denominado na literatura como o Romantismo, as referências ao povo brasileiro tornam-se cada vez mais positivas, exaltando o índio como defensor das matas, dando-lhe um lugar de herói, entretanto, “a ideologia indianista cantava em prosa e verso as virtudes de um índio livre e longínquo, enquanto este era oprimido e expropriado no presente” (PATTO, 2013, p.92).

O negro não teve esse mesmo papel na história e nem na literatura. Com a abolição do trabalho escravo, o “não branco” (negro, mestiço e até mesmo o índio), ocupando um lugar subalterno na sociedade. Infelizmente, percebe-se que ainda ocupam esse espaço e, embora algumas políticas públicas tenham sido criadas, esse

lugar do povo negro ainda é território de luta, de enfrentamento e de constante resistência.

Essa ‘tese’ da inferioridade era útil nos países colonizadores, pois não só justificava a dominação de um povo e dos colonizados, como também era a desculpa para a dominação de uma classe. Assim, a ideia de inferioridade dos africanos era consolidada pela ciência a partir de uma leitura elitista e preconceituosa que via o negro como pagão e embrutecido culturalmente.

Como aponta Patto (2013), Silvio Romero (1851-1914), bacharel pela Faculdade de Direito de Recife, que fazia parte do novo quadro político e intelectual que se formava no Brasil após a abolição da escravidão e durante a República, afirmava a inferioridade racial do brasileiro. Citava como características psicológicas do mestiço “apático, sem iniciativa e desanimado”. Defendia que a saída para o Brasil estava no “branqueamento gradual do povo”, por meio de sucessivas imigrações.

A ideia da inferioridade dos povos africanos ganhou uma roupagem por meio das teorias racistas sofisticadas legitimadas pela ciência. Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), influenciado pelas ideias de Sílvio Romero, dedicou-se ao estudo e formulação de teses que buscavam comprovar, biologicamente, a inferioridade racial do negro e do mestiço. Concluiu que o negro, pelo fato de ser negro, não poderia acompanhar a civilização e ainda teria “arrastado o branco brasileiro ao primitivismo”. A ideia de inferioridade do negro e do mestiço implicou até mesmo o trabalho livre. Vistos como incapazes de civilização, a imigração surgiu como possibilidade de mão de obra para o desenvolvimento do país. Essa visão de inferioridade e negativa em relação ao homem tropical, especialmente o mestiço, permaneceu na visão do brasileiro até o início do século 20 e ainda está presente na atualidade.

No cenário educacional da época, as teorias racistas impregnam de preconceitos e estereótipos a escola. A escola elitizada e branca não dá espaço ao negro e usa a cor da pele para justificar as dificuldades de aprendizagem, assim como os preconceitos com o mestiço.

Nomes como Gilberto Freyre foram importantes na construção da visão a respeito do povo brasileiro. Após ter estudado nos Estados Unidos e vivido muitos anos na Europa, era prestigiado no meio intelectual e portador das novidades da área das ciências humanas da época. Entre essas novidades, a que mais se destacou foi o conceito de cultura para explicação de diferentes grupos étnicos no lugar de raça integrante da obra de Franz Boas. Entretanto, Patto (2013) afirma que, em sua obra,

cria uma imagem, também distorcida das relações entre senhores e escravos e da negação das condições de vida durante a escravidão, com a ilusão da inexistência do preconceito. Chegou a defender que as condições de vida dos escravos no Brasil eram melhores que as do operário europeu no mesmo período. “Na verdade, há fortes indícios de que a voz do preconceito acaba falando mais alto, o que não é de se estranhar em se tratando de um intelectual nascido em uma família aristocrática rural e criado no Brasil patriarcal da Primeira República”. (PATTO, 2013, p. 97).

A obra de Gilberto Freyre é classificada como intermediária das concepções a respeito das diferenças sociais no Brasil, pois, apesar de ter ido além das concepções biológicas e climáticas para justificar o lugar social ocupado pelo negro na sociedade brasileira, o autor produziu um conjunto de ideias que reforçaram o preconceito.

Ao analisar a situação das pessoas escravizadas a partir do prisma antropológico, sociológico e econômico, produziu uma visão romântica e harmônica das relações entre os escravos e os senhores, deixando de criticar as condições às quais os escravos foram submetidos. O discurso de que eram “pretos de alma branca” contribuiu para criar a ilusória inexistência de preconceito, de discriminação e de crueldade com os negros. Infelizmente, um discurso ainda presente na atualidade com a negação de que existe racismo no Brasil.

Rompendo com isso, Patto (2013) aponta que Caio Prado Jr., ao analisar os documentos sobre a população desocupada no país, mostra como o sistema econômico da Colônia praticamente não oferecia oportunidades para o trabalho livre. Assim, as possibilidades de leitura da história e do povo brasileiro resultaram em trabalhos em que a condição das pessoas escravizadas é vista como um marco de uma sociedade de classes que seguia a lógica do capital. Desse modo, não basta explicar a situação do país a partir de fatores externos como raça, clima, a escravidão ou características psicológicas dos colonizadores, mas sim de interpretá-la a partir do contexto da colonização.

Nesse percurso histórico da formação de uma visão dominante, principalmente no que se refere à escolarização das classes desfavorecidas, é fundamental refletir acerca da obra de Monteiro Lobato (1882-1948), que traz as características de uma classe empobrecida, do homem do meio rural, do interior, que se constituiu ao longo dessa trajetória. Nesse processo, o autor primeiro adere ao pensamento de que o “caboclo” é uma figura “parasita, nômade e inconsciente”. Essa ideia de “parasita” apresentada em relação à população empobrecida, que vivia na periferia ou no

campo, é uma realidade que ainda persiste, principalmente se analisarmos pelo prisma da meritocracia. Essa visão caricaturada do povo construiu a imagem equivocada do homem preguiçoso e acomodado, que não progride porque não quer, bem como gerou uma série de preconceitos com a população rural.

Após, em 1918, no conto “Jeca Tatu: a ressurreição”, o autor reconcilia-se com o caipira com a célebre frase: “o Jeca não é assim, está assim”, fazendo crítica fatal às políticas públicas de saneamento e sugerindo o pensamento de que a saúde é o bem mais precioso. Assim, ao ser “curado” das suas verminoses, o Jeca transforma-se em um rico fazendeiro, trazendo a imagem do homem sadio, próspero e adepto às tecnologias como aponta Patto (2013). Novamente a imagem da população rural é distorcida, com a ideia de que só o progresso, as tecnologias e o conhecimento produzido nas cidades são capazes de salvar, ou melhor, “ressuscitar” o Jeca.

Com a aceleração da urbanização, crescimento das cidades e das populações urbanas, uma nova ideologia nasce: a de que o homem do interior, o caipira, é visto como ingênuo, preguiçoso, rústico e que não possui ambições. Mas que, ao ter contato com o progresso, com a civilização e com a indústria passa por uma metamorfose. Nesse ponto, podemos perceber o que o autor pretende deixar explícito que a população rural é limitada para se desenvolver social, cultural e economicamente, pois é doente. E só consegue atingir tal progresso graças aos agentes urbanos.

Nestas concepções, a sociedade agrária é tida “como um mundo à parte, esdrúxulo no ‘todo’ que é definido pela perspectiva urbana”; mais que isto, elas pressupõem “uma unilateral dependência do rural em relação ao urbano”, negando-se, assim, a relação e a dependência recíproca entre o rural e o urbano, isto é, “o rural e o urbano como expressões da mesma realidade”. O resultado foi um diagnóstico segundo o qual se estaria diante de um regime de baixa produtividade que se modificaria submetendo-se às mercadorias, aos estilos, e às concepções urbanas (PATTO, 2013, p. 104).

Assim, a história do Jeca Tatu pulverizou-se em milhões de exemplares distribuídos, salientando as noções médicas e os cuidados com a saúde. Contribuiu também para a formação da visão sobre as populações rurais e os contingentes populacionais mais pobres das grandes cidades como ignorantes e desprovidos de cuidados com a higiene. No âmbito educacional,

[...] esta representação social do homem do campo transparece não só na crença generalizada e duradoura na indiferença ou aversão das populações rurais pela escola como também na crença dominante, durante um longo

período, de que a verminose seria a principal causa do fracasso escolar das crianças das classes populares (PATTO, 2013, p. 105).

Dessa maneira, por meio de ideias preconceituosas e sem nenhuma fundamentação, teorias racistas e de carência cultural foram sendo disseminadas na tentativa de justificar as dificuldades desses grupos que, uma vez excluídos socialmente, eram também excluídos dos espaços escolares.

A constituição do povo brasileiro, marcada pela miscigenação, foi uma das justificativas, durante muito tempo, para as questões do fracasso escolar. Entretanto, para compreender as raízes do fracasso escolar no contexto brasileiro, é necessário refletir sobre a identidade nacional do povo, ou seja, que visão a sociedade e seus membros possuem de si, como aborda Souza (2009). Segundo o autor, essa visão torna possível perceber as diferenças entre as sociedades, como por exemplo, por que existem organizações mais igualitárias ou liberais. Deste modo, Souza (2009, p. 41) afirma que “o mito de pertencimento nacional faz parte de uma espécie de “núcleo político” do senso comum. O “senso comum” é a forma como as pessoas comuns, ou seja, nós todos, conferimos sentido às nossas vidas e ações cotidianas”.

Guiados por esse “senso comum”, surge a necessidade de responder a questões do tipo existenciais, individuais, coletivas e políticas como: “quem somos”, “como devemos agir”, “o que diferencia os brasileiros de outros povos”. De acordo com Souza (2009),

Como o indivíduo que se faz esse tipo de pergunta é “brasileiro”, a definição do que é brasilidade faz parte, de modo importante, de sua própria personalidade, seja no âmbito privado ou público. Mas a “brasilidade” não é a única esfera que define de modo importante a concepção que temos de nós mesmos e dos outros (SOUZA, 2009, p. 41).

Essas concepções individuais e coletivas estão ligadas e ditam os modos de ser e agir, bem como a organização social. A própria visão do homem do campo e as camadas mais empobrecidas da população (após o processo de industrialização) carregam rótulos de incapazes como apontou Patto (2013), ao resgatar a história do “Jeca Tatu”, o qual ratifica a ideia de um povo ingênuo, ignorante e sem capacidade de reflexão e apático.

Desse modo, ao pensar a sociedade brasileira, Souza (2009) nos convida a refletir sobre a democracia e sobre o senso de liberdade a partir da ilusão de poder e de privilégios.

Sem indivíduos capazes de discutir e refletir com autonomia não existe democracia verdadeira. Sem práticas institucionais e sociais que estimulem e garantam a possibilidade de crítica e a independência de opinião e de ação, não existem indivíduos livres (SOUZA, 2009, p. 42).

O desafio imposto é compreender como as práticas de poderes dominantes constroem a ilusão de liberdade e de igualdade. Souza (2009) destaca que no mundo moderno os poderes e privilégios manifestam-se de modo diferente do passado. Embora continuem sendo transmitidos por herança familiar ou classe, a aceitação passa pela ideia de que estes foram conquistados pelo talento ou mérito do indivíduo. Desse modo, “Os privilégios que resultam disso não seriam ‘desigualdades fortuitas’, como no passado com a dominância do status de sangue, mas ‘desigualdades justas’ porque decorrentes do esforço e desempenho diferencial do indivíduo” (SOUZA, 2009, p. 43).

Na modernidade, a ideologia da meritocracia ganha força ao dar um grau de justiça aos privilégios recebidos. Toma-se como ponto de partida a ideia de que a recompensa é justa àqueles que tiveram mais esforços. “O ‘privilégio’ individual é legitimado na sociedade moderna e democrática, fundamentada na pressuposição de igualdade e liberdade dos indivíduos, apenas e enquanto exista essa pressuposição” (SOUZA, 2009, p. 43).

Para que isso se efetive, o primeiro passo é separar o indivíduo da sociedade. Assim, todas as determinações sociais que poderiam levá-lo ao sucesso ou ao fracasso são silenciadas. Souza (2009, p. 43) afirma que o “esquecimento” do social no individual é o que permite a celebração do mérito individual que, em última análise, justifica e legitima todo tipo de privilégio em condições modernas. Esse processo é o que possibilita culpar os pobres pelo seu fracasso, por fazerem parte de famílias “desestruturadas” e por reproduzirem os fracassos. Ainda assim, são discriminados não pela sua condição, mas que, por preguiça ou por acomodação, não desejaram sair dela, logo, escolhem o fracasso.

As famílias aparentam ser o fator responsável por reproduzir os fracassos e os privilégios. Entretanto, podemos perceber que famílias de uma mesma classe social ensinam, seguem modelos próximos à sua classe e buscam a proximidade de pessoas que pertençam a ela, ou seja, reproduzem os valores de determinada classe.

O fato de o senso comum nunca perceber a presença das classes e da economia moral que vai determinar o comportamento peculiar de cada classe é o que explica precisamente que a “determinação social” dos comportamentos individuais seja sistematicamente escondida e “esquecida”.

Como esse aspecto central é deixado às sombras, pode-se culpar “indivíduos” por destinos que eles, na verdade, não escolheram (SOUZA, 2009, p. 44).

Mais do que dinheiro, o que as famílias transmitem aos seus descendentes é a sua visão de mundo, o seu modo de ser, de estar e de compreender o mundo a partir da classe social a que pertencem. Esses modos de ser e de estar no mundo acabam por produzir um ciclo que se naturaliza e se repete por gerações. Essas questões estão diretamente relacionadas ao fracasso escolar e nos ajudam a compreender a teoria da carência cultural. Souza (2009) exemplifica essa questão ao afirmar que

Algumas vezes, ainda que alguns pais estimulem os filhos a irem à escola, os motivos dessa escolha são “cognitivos”, da “boca para fora”, posto que a maior parte desses pais também não foi à escola ou não teve nenhuma experiência pessoal de sucesso escolar. Assim sendo, eles não “sabem”, de modo “emotivo” e por experiência própria, os benefícios da vida escolar. Como esses pais, por exemplo, não possuem, como consequência do “fracasso” escolar, o hábito da leitura eles mesmos, de que vale o estímulo, “da boca para fora”, sem a força do exemplo, para a leitura das crianças? (SOUZA, 2009, p. 46).

Bourdieu (2013) corrobora com essa ideia ao citar a “herança cultural” transmitida pela família, que se difere de acordo com a classe social, e esta é uma das responsáveis pela diferença inicial das crianças em idade escolar e, conseqüentemente, por suas taxas de êxito.

[...] a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou as normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definido pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas (BOURDIEU, 2013, p. 54).

Assim, o legado cultural herdado da família pode definir as condutas escolares, bem como as atitudes frente à escola determinam a continuidade de alguns e ajudam a compreender a eliminação de outros. A atitude da família em relação à educação, às esperanças objetivas de êxito e às expectativas de uma classe social são motivações importantes para o prosseguimento dos estudos.

Souza (2009) nos instiga a pensar na questão da renda econômica proveniente do sucesso escolar e, conseqüentemente, do mercado de trabalho como efeito e não causa das diferenças de classes. Assim, para o autor,

As classes sociais se reproduzem, portanto, de maneira duplamente invisível: primeiramente porque a construção das distintas capacidades de classe é realizada no refúgio dos lares e longe dos olhos do público; depois, invisível ao senso comum, que só atenta para o resultado, apresentado como “milagres do mérito individual”, deixando as precondições sociais e familiares desse “milagre” cuidadosamente fora do debate público (SOUZA, 2009, p. 47).

Souza (2009) salienta que a constituição do povo enquanto brasileiro leva em consideração a ilusória homogeneidade de um povo marcado pela desigualdade, porém, que abomina o conflito. “É verdade que todo mito nacional tem a ver com reforço de uma unidade real ou imaginária como forma de criar um sentimento de solidariedade do tipo ‘estamos todos no mesmo barco’. Mas esse sentimento de pertencimento comunitário não precisa demonizar o conflito” (SOUZA, 2009, p. 47). A aversão ao conflito é a forma de não apenas conservar os privilégios como também de reprimir qualquer manifestação individual ou coletiva:

É o conflito, a luta entre necessidades, interesses ou ideias contraditórias que faz com que o indivíduo possa adquirir e formar uma personalidade própria e singular. É o conflito também que faz com que toda uma sociedade possa perceber e criticar os consensos perversos e desumanos que a perpassam e influenciam a sua história. Sem explicitar conflitos, tanto um indivíduo quanto uma sociedade estão condenados a repetir cegamente convenções e ideologias (SOUZA, 2009, p. 48).

Assim, para compreender a ideia de fracasso escolar no Brasil, é necessária a reflexão profunda da constituição do povo, da consciência de classe (ou falta dela) para que possamos buscar instrumentos que possibilitem o entendimento acurado da questão e, sobretudo, neste momento histórico e político, a resistência.

Desse modo, as teorias racistas e da carência cultural abordadas por Patto (2013) tentaram justificar as causas do fracasso escolar. A fim de buscar subsídios científicos, a psicologia educacional, aliada à medicina, buscava explicações para compreender as causas desse fenômeno.

1.1.3 O fracasso escolar a partir da psicologia educacional

A psicologia educacional, na tentativa de explicar o fracasso escolar, contou em um primeiro momento com a medicina, que produzia trabalhos e estudos sobre a mente humana e seus desvios. Nessa época, as relações entre raça, clima e personalidade levavam os pesquisadores a aplicarem os conhecimentos que possuíam a respeito do psiquismo à compreensão dos problemas sociais, emergindo

então uma psicologia social. Eram os médicos que aplicavam os primeiros testes psicológicos vindos da Europa e, assim, “[...] do encontro entre a maneira como a medicina entendia os distúrbios psíquicos e o modo psicanalítico de pensá-los resultou, como vimos, o movimento internacional de higiene mental do começo do século XX” (PATTO, 2013, p. 107).

Esse movimento tornou-se mais ativo a partir da década de 1930, quando alguns médicos-psicólogos dedicaram-se a explicar o insucesso escolar. A atuação desses profissionais difundiu-se nos institutos, nas clínicas de higiene mental, nos serviços de inspeção médico-escolar, nas clínicas de orientação infantil estatais e para os departamentos de assistência ao escolar das secretarias de educação, de modo a atuarem como coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento ao aluno. Patto (2013) salienta que o “círculo de influência” da área médica da psicologia escolar fecha o seu ciclo quando os médicos começam a lecionar nas escolas normais, cursos de graduação em psicologia, filosofia e pedagogia, participando ativamente da formação dos primeiros psicólogos não médicos.

Patto (2013) aponta que a maneira como o fracasso escolar é compreendido no Brasil é visível na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, publicada pelo Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (MEC-Inep), que tinha como objetivo analisar os problemas educacionais brasileiros à luz da perspectiva escolanovista. Todavia, ao analisar as publicações, deparou-se com uma pauta que pouco contribuía com as reflexões sobre a educação brasileira daquele período.

Outra característica da Revista é a presença em suas páginas de todos os temas que, no decorrer dos anos 1960, despontaram na literatura educacional estrangeira, particularmente nas publicações especializadas norte-americanas: a tecnologia aplicada ao ensino, a teoria da carência cultural, o ensino pré-escolar como modalidade de educação compensatória, a educação para a criatividade e a educação de superdotados foram objetos de números especiais durante a década de setenta, muitas vezes trazendo à luz questões irrelevantes para os problemas educacionais brasileiros (PATTO, 2013, p. 117).

Na análise, Patto (2013) apresenta que é pequeno o número de artigos que relatam pesquisas realizadas em torno de temas como evasão escolar e repetência. A autora afirma que, no período de 1944 a 1984, dos 23 artigos mais diretamente ligados a essas questões, nove envolvem algum tipo de pesquisa de campo.

Patto (2013) destaca o artigo de Ofélia Boisson Cardoso publicado em 1949 que caracterizava o fracasso escolar ao tratar da repetência escolar e de suas causas,

identificando quatro fatores responsáveis pelo fracasso escolar: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos.

Para a autora do artigo, os fatores pedagógicos estavam relacionados a uma aprendizagem isolada da vida. Aponta também a má qualidade dos professores, citando que muitos não têm vocação para desempenhar sua atividade, e que a política educacional destina professores inexperientes e sem a necessária motivação para atuar em classes de alfabetização e, ao mesmo tempo, cobra do aluno o interesse em aprender, argumentando que o seu desinteresse é fruto da sua inferioridade cultural e do seu grupo social de origem. Ao tratar dos fatores sociais, atribui o fracasso escolar ao aluno e ao ambiente familiar e cultural. Ainda chega a pontuar que o que a escola constrói a família destrói e destaca os comportamentos antissociais das crianças pobres e as formas amorais de reação. Nota-se que sua argumentação em relação aos fatores sociais é construída a partir de teorias racistas e da carência cultural.

A importância deste artigo na apreensão da maneira dominante de entender o fracasso escolar, reside no fato de ele conter uma contradição fundamental que pode estar instalada no âmago do discurso educacional sobre o fracasso escolar. Verificar como ela se manifesta nos anos subsequentes pode nos dar elementos para desvendar não só a essência desse discurso como para encaminhar hipóteses a respeito de seu papel na política educacional (PATTO, 2013, p. 121).

Em relação aos fatores médicos e psicológicos, os diagnósticos eram fechados em torno de avaliações das características biológicas, psicológicas e sociais da clientela escolar, ou seja, cada vez mais as causas do fracasso escolar são buscadas no aluno.

Para Patto (2013), a relevância da análise desse artigo está na maneira dominante em que o fracasso escolar é compreendido. Enquanto alguns filósofos e pedagogos preocupavam-se em analisar os aspectos estruturais e funcionais do ensino, outros pedagogos e psicólogos fechavam diagnósticos com base em avaliações das características biológicas, psicológicas e sociais da clientela escolar. Essa tendência de buscar no aluno as causas de insucesso acentua-se na década de 1960 por meio da consolidação da teoria da carência cultural:

Basicamente, a “teoria da carência cultural” passava a explicar essa desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes “baixa” e “média” se desenvolviam. A partir dos resultados de centenas de pesquisas, em sua maioria fiéis ao modelo experimental, sobre características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas,

intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais, esta “teoria” afirmou, em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental das classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar (PATTO, 2013, p. 125).

Como podemos perceber, as causas do fracasso escolar, durante as décadas de 1960 e 1970 no Brasil, encontravam-se principalmente em fatores externos à escola, cabendo à instituição escolar uma parcela pequena da responsabilidade por não se adequar aos alunos de baixa renda. Junto a isso, a ideia de que existe apenas uma infância, de que o desenvolvimento e a aprendizagem acontecem da mesma forma para todos e de que tudo que foge a esse estereótipo necessita ser rotulado.

Spivak (2010), ao criticar os relatos de representação do oprimido que, por trás de um verniz libertário, acabam por reforçar práticas essencialistas e imperialistas que resultam em violências cotidianas, faz-nos refletir sobre o lugar desses sujeitos na escola e na sociedade. Os espaços destinados ao subalterno e a negação do seu direito de fala ficam explícitos na reflexão de que o subalterno não é ouvido e, quando fala, não lhe é dado valor. Assim, a autora aponta que o desafio é proporcionar espaços de voz e de vez aos subalternos. Ela desenvolve uma crítica às concepções de um sujeito coletivo homogêneo e monolítico como o que era idealizado pelos professores e dificilmente encontrado nas salas de aula.

Entretanto, há um componente afetivo necessário e decisivo para obtenção do êxito escolar. Essa afetividade está ligada ao valor dado à escola e, sobretudo, à educação. Faz toda a diferença se esta é vista pela família e pelo grupo social como uma possibilidade positiva de mudança de uma condição ou como mais um lugar de exclusão social. Para Lorena Freitas (2009),

[...] quando tem bom desempenho, a criança sente que é recompensada com o amor e a aprovação dos pais. Se ela sente que isso é algo tão importante para eles, passará a pautar progressivamente suas ações no sentido de receber essa aprovação sempre e mais. A criança que recebe reconhecimento e amor por ser boa aluna passará a ter os estudos como uma fonte fundamental para a sua autoestima, pois sabe e sente que as pessoas mais importantes de sua vida valorizam-na e reconhecem-na de forma especial por levar a sério sua vida escolar. Sente que essas mesmas pessoas se entristecem e sofrem quando ela não se dedica o suficiente. Esses pais são capazes de demonstrar importância social e simbólica ao que é escolar, de atribuir um lugar efetivo e valorizado dentro do seio familiar à criança que estuda (FREITAS, 2009, p. 283-284).

Esse componente afetivo é importante tanto na família quanto na escola, pois esta última necessita assumir sua responsabilidade na perpetuação das desigualdades. É importante salientar que, em geral, as famílias sonham com a

ascensão dos filhos a fim de superar sua condição social. Mas ocorre que, no dia a dia, é comum “compartilhar com os filhos experiências de vida que na maioria das vezes não são favoráveis às exigências escolares” (FREITAS, 2009, p. 287). A escola torna-se um mundo à parte da vida real dos alunos. Um universo estranho cheio de regras e de valores impostos, que não fazem sentido e tampouco podem ser valorizados e respeitados pelos alunos.

Na tentativa de equiparar as desigualdades sociais, a escola acaba por ser injusta ao desconsiderar as desigualdades culturais entre alunos de diferentes classes. Para Bourdieu (2009, p. 59) “[...] tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”.

Pensar nas teorias que subsidiaram os estudos sobre o fracasso escolar é refletir sobre esse deslocamento epistemológico a partir das classes marginalizadas, ou seja, não é criar um estudo para o subalterno e sim do subalterno. Essas questões, de fato, preocupam-nos e proporcionam a reflexão a respeito da organização social vigente, do trabalho docente, da organização curricular e dos sujeitos que estão diariamente na escola. A educação não pode assumir uma postura neutra diante desses fatos. É necessário assumirmos uma posição, sobretudo, de resistência no momento atual. Podemos produzir textos que apenas constatarem essas hipóteses ou fazemos uma leitura crítica da realidade a fim de dar voz aos sujeitos e de contribuir para sua existência.

Durante a década de 1970, as pesquisas sobre o fracasso escolar começaram a identificar os fatores intraescolares e a sua participação no baixo rendimento das crianças de baixa renda, salientando os aspectos estruturais, funcionais e a dinâmica interna da escola.

Nos anos 1980, a literatura sobre o fracasso escolar registrava um pensamento semelhante ao da década passada. O professor idealiza um aluno saudável, bem alimentado, com uma família estruturada e atenta aos problemas sociais e com prontidão para aprender, mas não o encontra nas salas de aula. Podemos perceber que ainda é forte a presença de estereótipos e de preconceitos sociais. Mudam-se as palavras, mas as conclusões permanecem as mesmas de que as crianças pobres, por conta de inúmeras deficiências (biológicas, psíquicas ou culturais) não são capazes de aprender como os outros de classe média.

Desse modo, a reflexão proposta por Freitas (2007) é fundamental:

Durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional: uma tentando explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos internos à escola, e outra tentando explicar o mesmo fracasso por fatores externos à escola, sociais. Como é comum acontecer nesses casos, nenhuma delas, isoladamente, dá conta do fenômeno. A dialética se impõe. As duas causas são pertinentes na explicação do fracasso. Se isso é verdadeiro, as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola (FREITAS, 2007, p. 971).

Pensar sobre o sistema socioeconômico no qual a escola está inserida como um fator essencial na análise do fracasso escolar nos ajuda a compreender como as políticas públicas e educacionais atuam na tentativa de superação desse fracasso que ultrapassa os muros da escola.

Nesse sentido, é necessário compreender o significado do fracasso escolar. Pois esse aluno ideal é criado por um sistema capitalista, pautado na meritocracia e extremamente competitivo. Os alunos, sobretudo das classes populares, em razão de sua situação socioeconômica, permanecem cada vez mais distantes da realidade idealizada e, como consequência, são vítimas da reprovação e da evasão escolar. A fim de tornar a escola, de fato, democrática e com o fito de proporcionar a todos o acesso e permanência com qualidade, os Ciclos de Formação apresentam-se como uma possibilidade:

Os Ciclos de Formação representam uma possibilidade para viabilizar o desenvolvimento cognitivo e social, para tencionar a busca de novas abordagens que não justifiquem uma sociedade desigual e competitiva, mas que viabilizem a solidariedade, a flexibilidade nos tempos de aprendizagem, a libertação da alienação cotidiana, o direito à escolarização básica das crianças e jovens de classes populares (KRUG, 2011, p. 54).

Para o desenvolvimento dos Ciclos, os pais e as famílias em geral são agentes vitais, pois depositam na escola suas expectativas de ascensão social. Para Freitas (2003), “É preciso envolver os pais no processo de implantação dos ciclos, para que possam apreciar adequadamente o lado formativo da educação nos ciclos e deixar de ver a escola como local em que se deva aprender apenas o Português e Matemática” (FREITAS, 2003, p. 69). Os Ciclos não deveriam ser adotados como uma política pública imposta aos professores, aos alunos e às famílias. Deveria ser fruto de um processo de conscientização por meio do convencimento, da observação de práticas exitosas apoiadas pelo governo e que envolvam toda a comunidade escolar.

A educação escolar encontra como desafio superar a ideologia burguesa, presente nas relações sociais e de produção, para promoção de uma revolução social

e cultural. Promover a aprendizagem para todos e respeitando o tempo de cada um, principalmente das classes populares, é uma das propostas do Ciclo de Formação. Reconhecer a escola pública como um espaço propício a emancipação, para a autonomia e para o despertar de consciências críticas é fundamental.

1.2 O Ciclo de Formação

O Ciclo de Formação Humana é a possibilidade da reconstrução da trajetória escolar até então marcada pela seriação, pela ruptura de etapas para o início de outras, de modo a possibilitar a promoção e o desenvolvimento dos alunos a partir da sua faixa etária, com respeito ao ritmo de aprendizagem de cada sujeito bem como com tempos escolares mais flexíveis. É uma proposta comprometida com a transformação de todo o sistema educacional, uma vez que representa um modelo inclusivo de educação e não seletivo. A proposta de educação pautada nos Ciclos de Formação Humana transcende o campo da educação; pressupõe uma nova lógica e forma de compreender o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva socio-histórica dos sujeitos, a fim de democratizar o ensino e de propor uma escola para todos, principalmente, para as classes empobrecidas.

[...] a escola em ciclos propõe uma *ruptura* com o modelo da escola graduada (considerado excludente e seletivo), com a reprovação e com o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua *transformação* em um sistema educacional não-excludente e não-seletivo (MAINARDES, 2009, p. 13).

Para que essa proposta seja efetivada, é preciso uma mudança no modo de pensar a educação e a sociedade e fazer da escola um espaço verdadeiramente democrático, cujo enfoque seja a formação humana e integral dos alunos. Implica desconstruir a forma com que se organiza a escola, seus tempos, espaços e, sobretudo, a sua finalidade social, pois a escola não é um território neutro.

Durante muito tempo, o pensamento liberal construiu a ideia de que a escola deveria ensinar a todos independentemente do nível social e econômico dos estudantes. Nessa perspectiva liberal e ingênua de isonomia, o que se pode fazer é pensar nos fatores específicos da escola. Já em relação aos fatores socioeconômicos, muito pouco se pode fazer. Freitas (2003) aponta que os socialistas concordam com a ideia de que a escola deve ensinar a todos, entretanto, percebem essa questão pelo viés da “necessidade da eliminação dos desníveis socioeconômicos e da distribuição

do capital cultural e social, o que supõe discutir como se acumulam outras formas de capital” (FREITAS, 2003, p. 18). Assim, podemos observar que a postura assumida pela escola na sociedade capitalista não permite que se ensine a todos de maneira igual, pois a “hierarquia econômica” afeta diretamente a constituição da “hierarquia escolar”.

Mainardes (2009) aponta diversos fatores que justificam a organização escolar em ciclos de formação. O autor destaca como justificativas filosóficas e políticas a questão da ampliação ao direito à educação, a aprendizagem significativa e a ruptura com as práticas excludentes que ocorrem no interior da escola como a reprovação.

Entre os fatores psicológicos que fundamentam os Ciclos de Formação Humana está o caráter contínuo da aprendizagem, que não pode ficar restrito a um determinado período. É preciso possibilitar que cada sujeito avance, com respeito ao seu ritmo e utilizando o tempo que for necessário. Além deste, nessa proposta, a aquisição de conhecimentos é realizada por meio da interação em sala de aula, no protagonismo do aluno na construção do conhecimento, em uma proposta diferenciada para que possa aprender e, principalmente, com a não retenção que possibilita, além da progressão da aprendizagem, a manutenção da autoestima dos alunos.

Pensando em aspectos antropológicos, para Mainardes (2009) e para outros autores, a proposta de ciclos está relacionada à noção de temporalidade humana:

Outro aspecto de natureza antropológica é o fato de que a escola em ciclos reconhece a pluralidade e a diversidade cultural como uma característica de qualquer escola e sala de aula e que ela precisa ser considerada e incorporada na dinâmica da sala de aula, ou seja, nas propostas curriculares, na organização do trabalho pedagógico, nas relações de ensino, enfim, em todas as dimensões do trabalho educativo (MAINARDES, 2009, p. 16-17).

Sociologicamente, os Ciclos contribuem para tornar a escola um espaço menos seletivo e mais aberto à diversidade. Essa ideia é importante, sobretudo, para os alunos das classes populares, que encontrarão na escola um ambiente acolhedor e propício para que desenvolvam suas potencialidades.

Pensar a escola em ciclos pressupõe romper com o modelo de escola graduada, que é excludente e seletiva, romper com a reprovação e com o fracasso escolar, de modo a promover uma transformação do sistema educacional com vistas à formação humana integral. É a possibilidade real de uma escola democrática e que garante a todos não apenas o acesso à educação, mas também o direito de

permanecer na escola e de aprender. Para Barreto e Sousa (2005), a proposta dos Ciclos de Formação Humana:

[...] têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e do tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 660).

Assim, conhecer os significados que os ciclos já tiveram na educação brasileira bem como saber suas finalidades se faz necessário para compreensão dessa política educacional na atualidade.

1.2.1 Origem da escola em ciclos no Brasil

Segundo Mainardes (2009), o termo “ciclos” já aparecia na Reforma de Francisco Campos na década de 1930 e na Reforma de Capanema (Leis Orgânicas do Ensino de 1942/1946) e era utilizado para indicar o agrupamento dos anos de estudo. Barreto e Sousa (2005) apontam que, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/1961, a estrutura escola estava organizada em ensino primário (com duração de quatro anos) e ensino médio dividido em dois ciclos: o ginásial (com quatro séries anuais) e o colegial (com três anos de duração). “O uso do termo ciclos para denominar diferentes etapas de escolaridade, abrigava, portanto, na Lei nº 4.024/ 1961 o regime seriado como modo de organização da escola” (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 661).

A LDB nº 5.692/71 estabeleceu as diretrizes e as bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Reuniu os cursos primário e ginásial para formar o primeiro grau (com oito anos de duração), e o colegial passou a ser o segundo grau com o mesmo período de duração.

Embora sem referência à denominação ciclos, a Lei da Reforma do Primeiro e Segundo Graus, como foi chamada esta última, abre a possibilidade de novas formas de organização da escola, ao prever, ao lado das séries, a possibilidade de avanços progressivos na trajetória escolar. (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 661)

O sistema de avanços progressivos foi tratado no Parecer nº 360/1974 do Conselho Federal de Educação que apresentava, conforme citam Barreto e Sousa,

[...] adequação dos objetivos educacionais às potencialidades de cada aluno, agrupando por idade e avaliando o aproveitamento do educando em função de suas capacidades. [...] Não existe reprovação. A escolaridade do aluno é vista num sentido de crescimento horizontal; o aproveitamento, numa linha de crescimento vertical. Pelo regime de avanços progressivos, o aproveitamento escolar independe da escolaridade, ou seja, do número de anos que a criança frequenta a escola (BRASIL, 1974, item I citado por BARRETO; SOUSA, 2005, p. 661).

O uso do termo “ciclos” como forma de designar políticas de não reprovação surgiu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo.

Nos anos 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, há uma ampliação do direito à educação, ao institucionalizar a educação para as crianças a partir dos primeiros meses de vida, na formalização das creches e da educação pré-escolar, acompanhando as fases do desenvolvimento da criança. Seu artigo 23 garante que a educação básica poderá ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados, entre outras formas de organização.

Não obstante essa aparente correspondência entre as idades da vida e a organização do sistema escolar, é preciso considerar que esses ciclos, tão demarcados pela escola, não são fenômenos aos quais se pode atribuir um caráter meramente biopsicológico. São eles, sobretudo, fruto de um processo de construção histórico-social, que se delinea a partir dos tempos modernos nos países de capitalismo avançado, e que também se fez presente, ainda que com certo atraso, na América Latina e no Brasil (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 662).

A partir do aumento do trabalho assalariado as funções desempenhadas prioritariamente pelas famílias, igrejas e outras entidades, como o provimento da educação, saúde e proteção, passaram a ser oferecidas e reguladas pelo Estado.

A introdução de um sistema escolar universal, que substituiu as formas de socialização informal feitas pela família e outras agências em períodos anteriores, veio acompanhada da introdução da obrigatoriedade escolar, o que implicou o ordenamento compulsório de uma etapa da vida. Progressivamente outros períodos da vida passaram também a ser regulados pelo Estado mediante a massificação da educação básica e a expansão do ensino médio e superior (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 662).

Pensar a infância e a adolescência como tempos de escolarização implica a reflexão sobre a organização desses tempos e espaços, assim como as atividades que deveriam ser desenvolvidas em cada período.

Assim, buscando maneiras de organizar esse sistema, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados e distribuídos em 1997 e 1998 pelo

Ministério da Educação (MEC), instituíram a divisão dos oito anos do Ensino Fundamental em quatro ciclos de dois anos cada.

No cenário estadual, em 1998, com a Portaria Nº 032/1998, a Secretaria de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) orientou sobre a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização com o objetivo de superação do fracasso escolar e com o intuito de eliminação da reprovação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas estaduais. No ano seguinte, a Seduc-MT implantou o Ciclo Básico de Alfabetização nas demais séries do Ensino Fundamental. Ao final do ano letivo de 2000, foi apresentado aos educadores do Estado de Mato Grosso um documento oficial contendo as justificativas para adoção de tal política de organização escolar:

Esta alternativa pedagógica, com base nos seus princípios e análises de experiências já realizadas em outros Estados, demonstra ser a mais adequada e coerente com as características do Estado de Mato Grosso. Não é apenas uma estratégia para eliminar a evasão e a repetência, mas uma ampla reorganização estrutural e pedagógica no Ensino Fundamental capaz de propiciar a qualidade na educação. A ideia de Ciclo está baseada na dimensão formativa, na diversidade de ações pedagógicas como condição necessária ao aprimoramento do trabalho educativo para atender as características e necessidades dos educandos. Provoca o educador a buscar e instaurar, na sua prática, novos estilos de ensinar, fazer escolhas e tomar decisões, visando adequar seu esquema de trabalho às características próprias dos alunos, no sentido de instigá-los para o conhecimento (MATO GROSSO, 2000, p. 25)

Esse documento apresentou diretrizes importantes em relação à avaliação dos alunos, sua retenção e sua proposta curricular. Entretanto, de acordo com Araújo (2006), a proposta de organização em Ciclos não chegou às escolas de forma satisfatória e não obteve a adesão de todos. Foi implantada gradativamente e de maneira diversificada. Assim, constatou-se que, na rede estadual, as unidades escolares trabalhavam com duas formas de organização curricular. Para Araújo (2006), “[...] evidencia uma das problemáticas da implantação do Ciclo e até mesmo reafirma o grande apego das escolas à proposta curricular por séries” (ARAÚJO, 2006, p. 50).

Assim como no âmbito estadual, Rondonópolis/MT implanta, primeiramente, o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA – com a justificativa de romper com a estrutura rígida do ensino nos dois primeiros anos escolares (SEMEC, 1999) e gradativamente inclui o Ciclo para o Ensino fundamental.

A política de organização curricular em Ciclos de Formação tem origem, de caráter experimental, em quatro das 28 escolas da rede municipal no ano 2000 com

a Instrução Normativa Nº 6/2000, que regulamentou a organização escolar em ciclos no município: “Artigo 2º - A Escola Ciclada é um regime que adota uma estratégia metodológica comprometida com a adequação e o respeito às diversas formas de aprender e aos diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos”.

Para a implantação do Ciclo na rede municipal de Rondonópolis, a Semec ofereceu oficinas por meio do Programa de Formação Continuada, ampliação da hora-atividade, turmas formadas por no máximo 25 alunos, aquisição de acervo para salas de aula, contratação de professora de Arte, bem como disponibilização de materiais para aulas de Arte, material de apoio para todos os professores, ampliação do número de crianças atendidas pelo pediatra e pelo psicólogo (integrantes do Projeto Todos por Mim) e também foi proposto disponibilizar um profissional que se enquadre nas características do projeto, para monitorar, acompanhar, capacitar o trabalho das escolas.

De acordo com Cunha (2005), para as demais escolas que não integraram o CBA, a Semec ofertou o Projeto “Crescer com Sucesso” que se pautava em quatro pontos básicos: melhoria dos processos de ensino-aprendizagem nas primeiras séries; capacitação contínua dos professores; implantação da avaliação processual; integração da família, sociedade e escola.

Sob forte influência do Estado de Mato Grosso na reestruturação do Ciclo Básico de Alfabetização para Ciclo de Formação Humana, a Rede Municipal de Educação – RME – de Rondonópolis intensificou as discussões a respeito da implantação dos Ciclos:

Neste sentido, a discussão avança para a compreensão do ciclo de formação humana permeada pelas novas leituras que são estendidas às escolas, como também pela discussão na formação continuada que envolve todos os profissionais da rede. No final do ano de 2000, no encontro para discussão de implantação de ciclos com as demais escolas da RME, os diretores e supervisores de vinte e duas, das vinte e cinco escolas que ainda não haviam feito a transição, anunciam que irão aderir ao ciclo como referencial para organização da escola. O então Secretário Municipal de Educação, Prof. Adilson J. Francisco (UFMT) declara implantado os ciclos em todas as escolas da RME (CUNHA, 2005, p. 25).

1.2.2 Ciclos de Formação

A organização escolar em Ciclos, enquanto uma política educacional, é formada por diversas influências e, por isso, marcada por muitas contradições. A implementação da escola em Ciclos e o seu funcionamento podem assumir caráter

mais conservador, progressista ou emancipatório, dependendo do partido político do governo que implantou o Ciclo, das condições de infraestrutura, os caminhos já percorridos pelas políticas públicas implementadas outrora:

Os ciclos, como qualquer outra política educacional, fundamentam-se em determinadas concepções, as quais se apoiam em determinado projeto histórico de sociedade. Por essas razões, é possível identificar uma série de diferenças entre os programas de organização da escolaridade em ciclos atualmente em curso no Brasil (MAINARDES, 2009, p. 55).

O autor aponta como principais diferenças da escola em Ciclos no Brasil a modalidade adotada, as razões, as justificativas e os propósitos adotados pelos sistemas de ensino, a implementação dessa política, que envolve os profissionais da educação e sua participação ativa na formulação da política, assim como a reestruturação curricular e concepções metodológicas.

Por conta da diversidade de propostas de organização escolar em Ciclos, é uma política que causa estranhamento, discussões e resistências até mesmo do corpo docente. Afinal, é uma proposta complexa que implica a negação da lógica imposta pela escola seriada. Mainardes (2009) reflete que a resistência dos professores possui aspectos positivos, pois estes levantam as discussões em torno das políticas educacionais e possibilitam a reflexão profunda e necessária para promover a escola em Ciclos.

A proposta dos Ciclos de Formação Humana está para além da progressão continuada e da correção de fluxo. O que se propõe é o respeito as fases do desenvolvimento humano, por isso não se constituem em uma proposta acabada. A implementação dos Ciclos é um processo de ruptura com os currículos tradicionais, com as metodologias, com os modelos avaliativos seletivos e excludentes e com a reprovação, responsável em grande parte, pela evasão escolar.

Nas propostas de ciclos, o compromisso com a democratização do ensino, tal como anunciado, vai além da busca de regularização do fluxo escolar, ao incorporar dimensões sociais e culturais mais abrangentes e novo entendimento a respeito da natureza e dos modos de conhecer, de ensinar e de aprender (BARRETO; SOUSA, 2005, p. 664).

Freitas (2003, p. 51) pontua algo importante a respeito da avaliação⁴ “Não eliminam a avaliação formal, muito menos a informal, mas redefinem seu papel e a associam com ações complementares”. Por isso que, ao pensar na escola em Ciclos,

⁴ A questão da irrelevância ou dimensão da avaliação a partir dos Ciclos de Formação Humana, foi recorrente durante as entrevistas com as professoras.

é necessário revisar todos os fatores. A avaliação pode e contribui com o processo educativo desde que seu caráter seja formativo e não sirva como um instrumento de medição de conhecimentos ou capacidades. Assim, o sucesso do Ciclo está associado às concepções de educação e de organização social.

Atualmente, os Ciclos de Formação propõem uma organização pautada nos Ciclos de desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade), pré-adolescência (9 a 11 anos de idade) e adolescência (12 a 14 anos de idade). Assim, os alunos são matriculados e promovidos de acordo com suas idades.

Essa organização pautada nos ciclos de desenvolvimento humano é importante para pensar sobre o currículo ofertado, bem como as intervenções pedagógicas adequadas a cada fase, que possibilitarão o desenvolvimento integral do aluno, pois para Krug: “[...] ensinar uma criança de sete anos e outra de dez a ler vai exigir da escola situações educativas diferenciadas, pois essas duas crianças têm percepções e mesmo potencialidades de desenvolvimento diferenciadas” (KRUG, 2001, p. 25).

É válido ressaltar que, nos Ciclos de Formação, os alunos não aprendem apenas por serem reunidos em grupos de uma mesma faixa etária. A aprendizagem ocorre por meio de uma intervenção pedagógica consciente, que reconhece a necessidade de atender os pressupostos da idade, que compreende o tempo de construção e de solidificação do conhecimento e que dá significado ao que é aprendido.

A adoção dos Ciclos de Formação não pode ser vista como a solução para o fracasso escolar, e essa organização, por si só, não garante o êxito. É fundamental compreender o que o Ciclo é, sobretudo, uma forma de resistência, pois, ao mudar a lógica atual da escola, ele propõe um deslocamento da visão do conteúdo para a formação humana. Nesse movimento, o desafio é fazer com que os alunos, os pais, os professores e toda a comunidade escolar compreendam que não se trata de uma proposta teórico-metodológica, mas de uma nova organização social para que cada um possa ter autonomia, criticidade diante aos fatos e possa buscar sua emancipação.

1.2.3 Reflexões sobre os Ciclos de Formação: limites, desafios e possibilidades

Ao analisar a organização escolar em Ciclos de Formação, Mainardes (2009) nos convida a perceber as suas vantagens bem como aqueles aspectos que limitam ou dificultam a sua implementação e a sua efetivação.

A ruptura total ou parcial com a reprovação escolar é benéfica quando o trabalho pedagógico é realizado a fim de garantir a aprendizagem contínua dos alunos. Mas, mais do que romper com a reprovação e com a lógica excludente e seletiva, os Ciclos de Formação implicam um processo de *“revisão profunda das concepções de homem, mundo sociedade, educação, conhecimento e papel da escola”* (MAINARDES, 2009, p. 68). O que se propõe é oportunizar mais tempo para a aprendizagem, possibilitar aos alunos a permanência na escola, recebendo apoio adequado às suas necessidades. Para Freitas (2007, p. 980), “A questão de fundo é ensinar a todos e a cada um. A redução dos índices de reprovação é necessária, mas não é suficiente”. A não reprovação dos alunos se torna uma consequência de um processo bem construído e não o fim dele.

As classes são formadas por alunos de idades mais próximas, com características e com interesses similares. Aqueles alunos que seriam vítimas de exclusão, no processo seriado, pelas dificuldades de aprendizagem, mas principalmente, por sua condição socioeconômica, têm a possibilidade de permanecer na escola e de receber o atendimento adequado. Sobretudo, implica mais investimentos na educação, como aquisição de materiais pedagógicos, formação permanente dos professores, diminuição do número de alunos por classe, conforme afirma Mainardes (2009).

Nesse processo, o autor também salienta a importância de estar atento às possíveis desvantagens dessa organização escolar, podendo reproduzir limitações, desigualdades assim como a escola seriada. Exemplo dessa situação é a postergação da reprovação para o final do ciclo, a falta de estratégias pedagógicas que proporcionem a aprendizagem, o que leva as dificuldades de aprendizagem de uma fase à outra no ciclo, de modo a promover, assim, outras formas de exclusão.

Freitas (2007) corrobora com a afirmação quando usa o termo “eliminação adiada” ao citar as novas formas de exclusão:

As novas formas de exclusão atuam agora por dentro da escola fundamental. Adiam a eliminação do aluno e internalizam o processo de exclusão. Do ponto de vista da avaliação, essas novas formas de exclusão levam a uma redução da ênfase na avaliação formal e pontual do aluno em sala de aula (introduzem novas formas de organização escolar: progressão continuada, progressão automática, ciclos etc., e novas formas de avaliação informais), liberando o fluxo de alunos no interior da escola e conduzindo ao fortalecimento do monitoramento por avaliação externa, avaliação de sistema centralizada (Prova Brasil, SAEB, SARESP, SIMAVE etc.). Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos (FREITAS, 2007, p. 973).

Desse modo, Freitas (2007) contribui com a reflexão sobre as avaliações externas a que as escolas são submetidas. Tais avaliações exercem uma pressão autoritária para que se atinjam as metas propostas e ao expor os resultados à sociedade, monitoram-se os aspectos gerais e não a aprendizagem, de fato, de cada um transformando-se, como diz o referido autor em uma “ocultação” da realidade. As avaliações externas precisam reconhecer as falhas da escola, mas, principalmente, as falhas enquanto política pública educacional: “Os governos não podem ‘posar’ de grandes avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje” (FREITAS, 2007, p. 975).

Assim, a escola em ciclos só faz sentido quando representa um avanço em relação à escola seriada, e esse avanço é progressivo e precisa ser construído por todos envolvidos no processo educativo. Repensar as questões que envolvem a organização do currículo, avaliação e estratégias de suporte aos alunos, por exemplo, são fundamentais nessa caminhada.

Mainardes (2009) salienta que a reestruturação curricular envolve aspectos complexos como a reflexão do papel da escola e do conhecimento, o repensar o modelo de organização das disciplinas em áreas do conhecimento, a formulação de projetos de trabalho que tenham o propósito da integração curricular, a definição dos objetivos claros para cada etapa ou ciclo e, por fim, a avaliação numa perspectiva formadora, integrada com o currículo e com as metodologias propostas. Essa nova organização curricular precisa ser flexível e aberta às diversidades sem renunciar a alguns princípios básicos que lhe respaldam.

Um aspecto importante é o fato de que, na escola em ciclos, independente das perspectivas de organização curricular, os alunos poderão apropriar-se do conhecimento em diferentes momentos do processo educativo, uma vez que a organização escolar em ciclos oferece maior flexibilidade para que as

práticas escolares possam atender a pluralidade de níveis, ritmos e necessidades da aprendizagem dos alunos (MAINARDES, 2009, p. 75).

Pensar na avaliação da aprendizagem dos alunos implica a negação das práticas classificatórias presentes no sistema seriado de ensino, atribuição de notas, provas e exames como critérios para aprovação ou reprovação dos alunos. A avaliação que tem caráter emancipatório, formativo, diagnóstico ou mediador, é entendida como parte de um processo, cujo objetivo é orientar a aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, o registro é realizado por meio de observações, de pareceres, de relatórios descritivos, de portfólios, de instrumentos que valorizam os aspectos qualitativos do desenvolvimento. Assim, Mainardes (2009, p. 79) salienta que “[...] as práticas avaliativas precisariam levar em conta os alunos enquanto sujeitos sociais e históricos, suas necessidades, características e interações que estabelecem no contexto escolar e não-escolar”.

Além da avaliação, as questões metodológicas aparecem como desafios no contexto da escola em ciclos. Mainardes (2009) aponta a necessidade de repensar as metodologias de ensino para que estas sejam coerentes com a proposta dessa política educacional. Uma das marcas da escola em ciclos é o caráter heterogêneo das turmas, isso implica metodologias diversificadas que atendam às necessidades de cada aluno e que possibilitem o seu desenvolvimento. Por isso, a importância do diagnóstico permanente, que identifica os pontos que requerem atenção ou demandam atividades diferenciadas para dar sequência à aprendizagem. O uso de metodologias diversificadas e de atividades diferenciadas tem o papel de criar turmas mais igualitárias, no sentido de que todos tenham a oportunidade de aprender, não apenas os alunos que se encontram em um nível mais avançado. A interação entre os pares e a intervenção cuidadosa e planejada do professor são requisitos fundamentais para o processo de aprendizagem.

Como pode ser percebido, os professores e a equipe gestora das escolas têm papel fundamental na implementação e no êxito da organização curricular em ciclos. É preciso que se tenham espaços para trocas de experiências, momentos em que possam expressar suas dificuldades e questões que não foram compreendidas. Momentos de formação, de leitura e de pesquisas precisam fazer parte do cotidiano de uma escola que pretende superar os moldes de escolarização seriada. Para Mainardes (2009, p. 86), “A ausência de projetos de formação reforça a ideia de que

os professores são apenas consumidores e executores de políticas, e não sujeitos e produtores das mesmas”.

Araújo (2006), ao analisar a implantação dos Ciclos no estado de Mato Grosso, pontua a questão da resistência docente como um dos desafios para efetivação da proposta. A implantação do Ciclo de Formação supõe novos olhares sobre a escola, estudo e, sobretudo, reflexão sobre a prática pedagógica. Por ter o caráter contínuo de formação, o Ciclo exige um trabalho em equipe, o que pode gerar insegurança e desconforto para os profissionais que atuavam, até então, isolados em suas salas de aula.

Neste sentido, como as mudanças ainda serão experimentadas, causam medo e apego aos velhos procedimentos e, portanto, resistência. O conceito de ciclo envolve trabalho coletivo, partilha de ideias, sugestões e socialização de experiências, que causam medo, desencadeando pontos de resistência (ARAÚJO, 2006, p. 72).

A resistência é um momento importante no processo de conhecimento e de aceitação de uma nova proposta, pois, se não há conflito, não há mudanças. Ao propor uma nova prática que se pauta na formação humana e na ação-reflexão-ação, não se espera que seja aceita passivamente. Por isso, reforçamos a ideia de que a implantação dos Ciclos precisa nascer da necessidade da comunidade escolar em vislumbrar uma nova sociedade, um novo cidadão.

A organização escolar em Ciclos de Formação Humana implica avanços e recuos, reflexões e trocas de experiências entre os professores e a equipe gestora, para que posteriormente a comunidade escolar passe a ver a escola em Ciclos com outros olhos e compreenda sua proposta transformadora:

Assim, em vez de investir apenas no convencimento dos profissionais da educação, alunos e pais de que os ciclos são mais adequados, seria mais produtivo colocar em questão as fragilidades e limites dos modelos de escolarização convencional e as possibilidades democratizadoras e emancipatórias de políticas como a escola em ciclos, de forma a obter apoios que são fundamentais para a construção de um sistema educacional democrático, não-seletivo e não-excludente (MAINARDES, 2009, p. 93).

A implementação da escola em Ciclos se faz necessária, pois é um grande passo na busca de uma sociedade mais igualitária, oferecendo o acesso, a permanência e possibilitando o real desenvolvimento dos alunos, principalmente das camadas populares.

O trabalho pedagógico realizado pelo professor e pela escola pode agir na transformação das estruturas impostas, seja como resistência a lógica atual, seja com

mudanças na postura ou nas relações estabelecidas dentro e fora da escola ou pode reforçar as práticas excludentes e seletivas que garantem a manutenção do *status quo*.

O Ciclo de Formação Humana pressupõe mudanças profundas nas estruturas que fundamentaram e ainda sustentam a escola e a sociedade. Implantá-los não é uma mera questão de Política Pública Educacional. Para isso, algumas questões precisam ser discutidas dentro da escola: Que educação queremos? Que sujeitos estamos “formando”? Ou ainda: não seria apenas uma pseudoformação que a escola atual oferece? As práticas educativas vivenciadas são emancipatórias ou reforçam a barbárie?

A fim de trazer elementos para subsidiar essa análise e para ajudar a refletir sobre essas questões, buscamos na Teoria Crítica um campo de resistência, que, ao pensar a educação como uma possibilidade de promover os processos emancipatórios, percebe que o esclarecimento das pessoas, em geral, é o ponto de partida para uma mudança social.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

“Não há emancipação possível sem a emancipação da sociedade”.

(ADORNO, 1993, p. 112)

Ao pensar sobre a educação, o filósofo Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno (1903-1969) nos convida a fazer uma análise crítica e permanente, elaborando o passado e evitando que este perdure e se repita. Sua formação nas áreas da filosofia, da sociologia, da psicologia e da música possibilitam amplas reflexões sobre a realidade, que ainda percebemos na atualidade.

Conhecido pela Escola de Frankfurt e pela Teoria Crítica, produziu em conjunto com Max Horkheimer, a obra *Dialética do Esclarecimento*, em que apresentam alguns apontamentos sobre, por exemplo, a indústria cultural. Seus estudos e suas obras contribuem significativamente com as reflexões no campo educacional. É válido ressaltar que o filósofo desenvolve uma concepção de educação e não uma teoria, também não discutiu o conceito de emancipação com finalidade pedagógica, mas sim, a libertação do sujeito do processo de dominação da consciência, debatido também em suas produções sobre a indústria cultural.

O que podemos absorver da sua obra é uma teoria social que deveria motivar os sistemas de ensino a ir contra a lógica da dominação imposta social e culturalmente por um modelo capitalista. Promover a capacidade do sujeito em libertar-se dessa condição para o esclarecimento deveria ser a razão de existir da escola e dos sistemas de ensino em geral.

A obra *Educação e Emancipação* (1995), lançada após a morte do autor, reúne os registros das palestras e entrevistas dadas à rádio do Estado de Hessen, na Alemanha, em que Adorno foi convidado a participar da série: *Questões Educacionais da Atualidade*, no período de 1959 a 1969. Apesar da variedade de temas debatidos, cultura, meios de comunicação, formação de professores, entre outros, o texto *“Educação após Auschwitz”* (Palestra na Rádio de Hessen transmitida em 18 de abril de 1965), *“Educação e emancipação”* (Debate entre Adorno e Becker na rádio de Hessen, transmitido em 13 de agosto de 1969) e *“Educação para quê?”* (Diálogo entre

Adorno e Becker na rádio de Hessen) expressam com clareza o pensamento de Adorno acerca do humano, da cultura e, principalmente, da educação.

1.1 Reflexões sobre educação e emancipação

Ao exigir que Auschwitz não se repita, o autor nos instiga a “elaborar o passado” e a não esquecer a barbárie, para que isso não ocorra novamente: “O perigo de que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas a menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados” (ADORNO, 1995, p. 125). Para isso, julga fundamental, o esclarecimento da população a fim de produzir um clima intelectual, cultural e social que possibilite a reflexão e a autonomia, pois assim não haveria condições favoráveis para instaurar-se novamente a barbárie. Nas palavras de Adorno (1995, p.156): “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência humana”.

Não há como deixar de pensar na atual situação do país, em que muitos discursos são feitos sem preocupação alguma de elaborar o passado, chegando-se a defender ou a justificar práticas de barbárie ocorridas em outros tempos. As mídias sociais, detentoras da informação, prestam desserviços diariamente e parece que nos afastamos cada vez mais da produção de um clima intelectual, cultural e de esclarecimento. Desse modo, as reflexões propostas pelo autor tornam-se cada vez mais atuais.

Assim, na tentativa de superar a barbárie Adorno propõe a reflexão acerca da educação após Auschwitz, em que faz referência a duas questões: à educação infantil, principalmente na primeira infância e ao esclarecimento geral da população, o que não permitiria que a barbárie se repetisse. Desse modo, é necessário expor a concepção de educação para Adorno (1995):

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141).

Embora o próprio Adorno (1995, p. 143) considere a ideia de emancipação ainda abstrata, precisa fazer parte do pensamento e da prática educacional. Ainda pontua dois problemas que se referem à emancipação. O primeiro está relacionado ao modo de conceber o mundo em que vivemos, “a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 1995, p. 143). Assim, não podemos pensar em emancipação sem considerar o obscurecimento das consciências. O segundo problema é a questão da adaptação, pois emancipação significa conscientização, racionalidade, mas, como a realidade não é estática, ela envolve o processo permanente de adaptação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusteã people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nesses termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 1995, p. 143).

Dessa maneira, percebeu que a educação⁵ assume um caráter preventivo se tivermos clareza do ser humano que está diante de nós e a serviço do que e/ou de quem estamos contribuindo para esse processo de formação. Assim, para Adorno (1995, p. 121), “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”.

O filósofo alerta os educadores sobre a importância da educação das crianças, com ênfase na primeira infância, pois é nessa fase que todo o caráter é formado e consolidado, inclusive daqueles que posteriormente cometem os crimes. Sem a pretensão de ditar um modelo ou um projeto de educação nesses termos, mas sugerindo que o conteúdo ético do processo formativo esteja presente e seja valorizado. Nesse sentido, suas proposições assemelham-se muito à ideia de Ciclos de Formação Humana, no que se refere à formação integral do aluno, para além dos

⁵ SOTELO (2012, p. 38-39) nos ajuda a compreender o sentido da educação presente em Adorno quando faz a leitura desse tema sob a luz da Teoria Crítica. O autor apresenta que “A educação é, antes de tudo, esclarecimento (Aufklaerung). Para Theodor Adorno, as medidas educativas por mais abrangentes que sejam dificilmente poderão evitar o aparecimento de construtores e ideólogos da barbárie. Mas a educação pelo esclarecimento, pode fazer alguma coisa no sentido de modificar a atitude dos que praticam os atos bárbaro. Para os componentes da escola de Frankfurt o ato de refletir criticamente representa um elemento fundamental na luta pela emancipação”.

aspectos do currículo formal. Reforça, ainda, a necessidade do esclarecimento geral da sociedade e da constituição de espaços de verdadeira reflexão.

Adorno cita que “a ausência de compromisso das pessoas seria responsável pelo que aconteceu” (1995, p. 124). A questão dos vínculos de compromisso ainda está ligada com as questões de poder. Para o autor, é ilusório exigir que as pessoas estabeleçam essas vinculações de compromisso sem que sejam experimentados por elas e que elas lhes pareçam substanciais. “Eles significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão do próprio indivíduo” (1995, p. 124). A importância dos vínculos de compromisso está em que eles superem o discurso e sejam, de fato, vivenciados. Não basta produzir um discurso contra Auschwitz e permanecer segregando e excluindo nas práticas do cotidiano. Ao estabelecer os vínculos de compromisso, propõe-se a superação da heteronomia para a autonomia num movimento consciente e esclarecido. Essa falta de vínculos de compromisso fez e faz com que as pessoas não se sintam responsáveis pelo o que aconteceu e ainda acontece na sociedade. Sotelo (2012) contribui com essa reflexão quando diz que:

Adorno utiliza para exemplificar a ausência de amor nas pessoas, o estado de fuga e de indiferença perante o mundo. São pessoas que recusam a possibilidade de amar e, além disso, repelem essa possibilidade, antes que ela floresça em outras pessoas, que se não fossem profundamente diferentes, Auschwitz não teria sido possível. Pois as pessoas não o teriam aceitado (SOTELO, 2012, p. 44).

Destarte, percebe-se que existem mecanismos para combater e para evitar que Auschwitz⁶ se repita: o amor, não no sentido piegas, mas como refere-se Adorno (1993): “O amor é a capacidade de perceber o semelhante no dissemelhante” (ADORNO, 1993, p. 182), a autonomia, o esclarecimento e a reflexão da população em geral.

Na reflexão acerca do esclarecimento da população em torno das questões sobre a barbárie, Adorno (1995) menciona que as diferenças culturais percebidas entre o campo e a cidade merecem destaque. Sem desmerecer um ou outro, o filósofo salienta que a desbarbarização no campo foi um processo mais lento, tendo em vista as condições precárias de acesso à cultura.

⁶ Os mecanismos de autoritarismo são cada vez mais sutis na modernidade, o que reforça e dá forma à barbárie na atualidade. Por isso é fundamental que a educação tenha como propósito o esclarecimento, para que possamos identificar posturas e comportamentos autoritários destrutivos para a sociedade, de modo a corroborar para que Auschwitz de fato não se repita.

Afirma, ainda, que a desbarbarização do campo deveria ser um dos objetivos mais importantes da educação, visto que as condições precárias da vida no campo poderiam contribuir para a manutenção da barbárie. Entretanto, apenas o sistema normal de escolarização não seria suficiente para resolver essa questão. Assim, se por um lado admite a importância das transmissões de televisão no campo, a fim de sensibilizar e provocar as discussões sobre as temáticas atuais naquele contexto, por outro percebe que as “autoridades” apenas são trocadas. Antes a Bíblia e agora a televisão.

Hoje as zonas rurais são sobretudo foco de semicultura. O mundo pré-burguês de ideias, essencialmente vinculado à religião tradicional, rompeu-se ali subitamente, o que muito se deve aos meios de comunicação de massa, em especial rádio e televisão. O campo foi conquistado espiritualmente pela indústria cultural. No entanto, o a priori do conceito de formação burguês, a autonomia, não teve tempo algum de constituir-se e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra (ADORNO, 1996, p. 393).

Nesse aspecto, podemos fazer referência a outro texto que compõe a obra citada, “Televisão e formação”. Esse texto é a transcrição de um programa de rádio do qual Adorno participou junto com o professor Hellmut Becker discutindo a temática. Adorno salienta o caráter formativo da televisão, entretanto, alerta que se por um lado a televisão se coloca a serviço da formação cultural (expressando seu viés pedagógico), por outro aponta o caráter “deformativo” quando ela opera em relação à consciência das pessoas. Constatamos isso no seguinte fragmento:

Entretanto, suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que em grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar ideologias e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores (ADORNO, 1995, p. 77).

Adorno enfatiza que o que havia de moderno, na época, eram as técnicas de transmissão utilizadas, não o conteúdo transmitido. As informações disponibilizadas pela mídia devem gerar a reflexão e o diálogo sobre os fatos e não apenas serem aceitas como verdades absolutas. Assim, propõe como uma ação “uma política cultural socialmente reflexiva” (ADORNO, 1996, p. 393).

Parece-nos assustador que o questionamento levantado pelo autor na década de 1960 ainda seja atual. Desenvolver aptidões críticas ao assistir à programação oferecida pela televisão e pelos demais meios de comunicação na atualidade, sem ser iludido ou sem subordinar-se a eles, segue como desafio. A tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência, uma imposição de valores como se estes fossem

dogmaticamente positivos e um ocultamento da realidade ainda são os grandes objetivos da mídia de massa a fim de servir e de manter o sistema capitalista. Enquanto que, para Adorno, o caráter formativo da televisão seria o de problematizar os conceitos meramente assumidos, de modo a possibilitar um juízo independente e autônomo sobre eles.

Além disto, contudo, existe ainda um caráter ideológico-formal da televisão, ou seja, desenvolve-se uma espécie de vício televisivo em que por fim a televisão, como também outros veículos de comunicação de massa, converte-se pela sua simples existência no único conteúdo da consciência, desviando as pessoas por meio da fatura de sua oferta daquilo que deveria se constituir propriamente como seu objeto e sua prioridade (ADORNO, 1995, p. 80).

Dessa forma já se percebia que até mesmo as relações interpessoais estavam, e permanecem, sendo estabelecidas seguindo as representações estereotipadas dos filmes e das novelas antes mesmo de serem vivenciadas. Ou ainda a busca incessante das cenas vistas na televisão que, na maioria das vezes, não correspondem à realidade.

O autor destaca sua preocupação com a criação de uma falsa consciência proveniente dos conteúdos apresentados pela mídia e pensa no desafio de encontrar conteúdos e programas educativos apropriados, que debatessem os temas da atualidade sem criar uma ‘pseudorealidade’, para que ela, de fato, representasse um avanço e não um retrocesso à formação cultural, contribuindo para os processos de esclarecimento da população.

O termo sociológico para isso se chama integração. Para a consciência, as barreiras sociais são, subjetivamente, cada vez mais fluidas, como se vê há tanto tempo na América. Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados. Este processo é determinado objetivamente, não se inicia *mala fide*. A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real de formação que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens (ADORNO, 1996, p. 394).

Esse fenômeno sociológico da integração, como uma forma de moldar a sociedade, principalmente no que se refere às categorias de consumo, promove que o sujeito se depare com antagonismos de interesses fortemente pré-estabelecidos.

Assistimos, então, às crises da formação cultural bem como a socialização da semicultura.

Mas, ainda em relação à “desbarbarização”, além dos meios de comunicação, Adorno apontou o esporte como instrumento de grande potencial na contribuição desse processo. Entretanto, não deixou de explicitar seu caráter ambíguo. Se por um lado podemos destacar o *fair-play*, o respeito pelo adversário e a importância do trabalho em equipe, por outro lado, algumas modalidades podem promover agressão, brutalidade e até mesmo a barbárie por parte dos competidores (vencedores x perdedores) e ainda mais dos espectadores, que não estão submetidos aos esforços físicos nem à disciplina do esporte, porém, conservam uma agressividade em nome dos costumes ou dos ritos que caracterizam suas condutas. Por isso, é necessário pensar com rigor sobre essas questões e sobre suas implicações no coletivo para que não haja distorções.

Nesse sentido, é importante ressaltar a necessidade da educação e, sobretudo, da escola com essas questões que giram em torno de condutas violentas. Pensar que certas “brincadeiras” são naturais entre crianças e jovens ou que fazem parte de uma cultura escolar para serem aceitos em determinados grupos é um erro e precisa ser desnaturalizado. A não problematização dessas situações é extremamente perigosa, pois reforça e promove condutas que ferem a dignidade humana. Assim, Adorno salienta que:

É preciso se opor àquele tipo de folkways, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor física – muitas vezes insuportável – a uma pessoa como preço do direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo. A brutalidade de hábitos tais como trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados deste tipo, é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enaltecem e cultivaram tais barbaridades com o nome de costumes (ADORNO, 1995, p. 128).

Para que efetivamente Auschwitz não venha a se repetir, precisamos repensar nossos modos de ser e de estar no mundo, nossas relações, assim como na educação formal e na não formal. Uma educação que estimule a reflexão, a autonomia e a cooperação se faz necessária. Continuamos com algumas ideias educacionais, pautadas na severidade, na disciplina dos corpos e das mentes, condutas repressivas e manipuladoras. O que reforça a manutenção da sociedade nos padrões atuais e a perpetuação da barbárie, da indiferença, do medo e da intolerância, permanecendo com a ideia de consciência coisificada.

Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando-se o punhado com que mantém vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito (ADORNO, 1995, p. 134).

O mais assustador, na atualidade, é que as condições para que tal barbárie ressurgisse estão latentes, seja pela ganância do homem, por disputas de território ou religiosas, por regimes ditatoriais, pela vulnerabilidade das mulheres, das crianças e dos idosos. Por isso, afirmamos a necessidade de dar visibilidade à sociologia, à filosofia e à política enquanto ciências do conhecimento, mas, sobretudo, quanto ao despertar de consciências da população em geral. Não conseguimos vislumbrar outro caminho para introduzir esse debate que não seja pelo viés da educação, do diálogo, do estudo desse legado que abate a humanidade, da elaboração do passado e de uma educação verdadeiramente política.

Adorno evidencia ter a consciência de que a educação sozinha não é capaz de superar todas essas questões, todavia, sem ela seria difícil vislumbrar alguma mudança. Nesse sentido, o trabalho do educador é extremamente árduo e muitas vezes até desanimador, “Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez daquilo que ele faz” (ADORNO, 1995, p. 185).

Pensar a educação na perspectiva da emancipação ainda se constitui como um obstáculo, pois educar para autonomia e para esclarecimento em uma sociedade heterônoma e autoritária é desafiador. Assim, para Adorno “a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo de indivíduo burguês” (1995, p. 180). Perceber que não somos emancipados e que esse é um processo de busca permanente, mais do que isso, um compromisso da educação, faz-se necessário. Para isso, é preciso compreender a emancipação como um processo dinâmico, como um vir-a-ser e, então, visualizar quais são os reais entraves para que se concretize:

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal qual absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 1995, p. 181).

Dessa forma, percebemos que nossa formação foi marcada pela heteronomia e, muito provavelmente, na análise das práticas escolares, não estamos educando para a autonomia, para a emancipação e para o esclarecimento. Adorno ressalta que nem mesmo na literatura pedagógica da época se encontrava com clareza um significado para emancipação. A utilização de termos como compromisso, por exemplo, desqualificam e perdem a força não só da palavra emancipação, mas de todo o significado que ela carrega.

Talvez a questão poderia parecer ameaçadora para os padrões vigentes do período em que criticou e, por que não, também para os atuais. Assim, ratifica-se que a emancipação precisa ser acompanhada de uma afirmação do eu, de uma representação sólida, de um posicionamento, de um pensamento crítico e autônomo e de uma leitura ampla da realidade.

No decorrer do texto Educação e emancipação, o professor Becker faz uma reflexão sobre os “jogos de emancipação”, tais como se dão na escola ou como pseudo-emancipações. Aqueles momentos em que ofertamos possibilidades de escolhas dentro de um programa pré-estabelecido, de administração estudantil (como os grêmios estudantis), que também seguem normas e diretrizes já estabelecidas, trazendo a ideia de uma falsa autonomia. Adorno aponta que, para a superação dessas questões, é necessário que a educação seja voltada para a contradição e para a resistência, de modo que, em todos os níveis, os alunos sejam convidados a ver a realidade diferente da forma com que esta é representada pelos comerciais e pela mídia em geral:

Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o mundus vult decipi em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. A consciência de todos em relação à essas questões poderiam resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento (ADORNO, 1995, p. 183).

No entanto, é necessário que tenhamos a clareza de que há quem se interesse em que as pessoas permaneçam não-emancipadas. Assim, ao tentar conduzir a sociedade para emancipação, a repressão se torna muito grande. Hoje podemos ver isso nas políticas públicas educacionais que tiram algumas disciplinas do currículo ou que as tornam optativas, nos discursos dos defensores da “Escola sem Partido”, na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que garante que todos os estudantes

tenham acesso a um currículo comum que atende aos interesses de um determinado projeto de educação e de sociedade, e principalmente visa a impor limites à atuação docente. Além disso, a BNCC está considerando que o currículo é apenas o conjunto de conhecimentos a serem ensinados, ou seja, as competências, demonstrando uma visão restrita de currículo. Sabemos que a escolha e definição de um currículo “comum” é um processo político e ideológico e tendo em vista o atual cenário do Brasil, a tarefa do professor que educa para emancipação é árdua, é ser a resistência numa sociedade que ainda vê a realidade pelos olhos de falsos profetas e de uma mídia especulativa e manipuladora.

Nessa perspectiva, podemos nos perguntar educar para quê, diante desse cenário político, social e cultural que parece engessado e retrógrado. Ao expressar a sua concepção de educação, Adorno nos faz perceber o quanto educação, emancipação e democracia estão interligadas.

A ideia de emancipação pode soar como abstrata e precisa ser inserida no campo educacional como um dos seus maiores objetivos. Para isso, Adorno aponta duas questões que devemos levar em consideração quando tratamos de emancipação. A primeira refere-se à organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante que exerce uma pressão nas pessoas e obscurece as consciências. O ser não-emancipado segue os modelos ditados pela sociedade e vive, ou aparenta viver, de acordo com esses moldes. Segue os padrões de heteronomia e não questiona os fatos e a realidade.

O segundo ponto trata da adaptação: a educação atua na adaptação das pessoas à realidade, prepara as pessoas para se orientarem no mundo, ofertando ferramentas para que possam resolver os problemas por ele oferecidos. Uma vez questionada essa realidade, a própria educação passará por constantes mudanças de acordo com cada período histórico. Isso porque não terá as ‘respostas’ para oferecer aos indivíduos que necessitarão passar pelas experiências para se constituírem enquanto pessoas e refletirem sobre cada situação, pois a realidade não será vista como algo fixo e estático. Para Adorno, “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (1995, p. 148-149). Desse modo, uma

educação voltada à desalienação poderá promover a emancipação e a formação, assim como a educação para experiência é a própria educação para a emancipação.

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, ela deixa de existir. Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair (ADORNO, 1996, p. 397).

Assim, torna-se necessário pensar na finalidade da formação. As relações estabelecidas entre o sujeito e a realidade bem como os filtros usados para enxergar essas relações podem estar carregados de ideologias próprias da semicultura ou da semiformação. Já a não-cultura permite uma relação imediata com o objeto, marcada pela mera ingenuidade ou pela ignorância que pode levar o sujeito a uma consciência crítica, uma vez que ele está fora do alcance da semiformação.

A partir das mudanças na concepção da realidade social, novas formas de compreendê-la e elaborá-la são necessárias. Desse modo, a Teoria Crítica apresenta elementos que nos instrumentalizam e nos ajudam a enxergar melhor a realidade.

1.2 Teoria Crítica: uma visão emancipatória da realidade

Filósofo, sociólogo e musicólogo, Adorno teve seu nome e imagem ligados à Teoria Crítica, desenvolvida no Instituto de Pesquisas Sociais, vinculado à Universidade de Frankfurt, com um prédio próprio e autonomia financeira. A Escola de Frankfurt nasce em 1923, após uma semana de estudos marxistas que ocorreu na Turíngia, organizada por Felix Weil e contou com a participação dos grandes pensadores europeus da época. Ratificou-se então, o plano de formação de um Instituto de Pesquisa Social. O primeiro diretor do Instituto foi Carl Grünberg, historiador e estudioso da obra de Marx. Em sua gestão, o Instituto edita a revista *Arquivo da história do Socialismo e do movimento dos trabalhadores*. Max Horkheimer assume a direção do Instituto em 1930 com a proposta de análise crítica do capitalismo e oposição à teoria tradicional, tomando a sociedade como objeto e rejeitando a ideia de produção cultural independente da ordem social em vigor.

Esse trabalho é realizado por uma equipe multidisciplinar. “Esse foi o primeiro sentido da Teoria crítica tal como teorizada por Horkheimer nesse período: pesquisadores de diferentes especialidades trabalhando em regime interdisciplinar tendo como referência comum a tradição marxista” (NOBRE, 2004, p. 15). Theodor

Adorno e Max Horkheimer, ao compreenderem a importância de abrir o debate com os diversos especialistas, desenvolvem uma teoria, ou um modo de conceber e interpretar os fatos, diferente do modo tradicional de fazer ciência. A Teoria Crítica surge como uma forma de repensar e, sobretudo, refletir criticamente a respeito dos fenômenos.

Enquanto Karl Marx preocupou-se excessivamente com a sociedade de classes e com o trabalho, a Escola de Frankfurt preocupou-se com todo o contexto econômico, cultural, social e educacional, buscando demarcar um campo teórico que valorizava e estimulava a diversidade de modelos críticos para explicar a irracionalidade:

Para Adorno, o fato de o marxismo ortodoxo ter dado uma ênfase excessiva à esfera econômica, em detrimento das demais esferas da totalidade, se explica também pelo fato de a teoria refletir algumas variáveis históricas, como o dramático aumento das forças industriais de produção, a partir já do final do século XIX, e a consciência sindical economicista de uma classe operária crescentemente integrada (PUCCI, 1994, p. 16).

Dessa maneira, Adorno afirmava que é necessário atribuir o mesmo peso dado à economia aos fatores psicológicos, culturais e sociais. Em 1941, junto com Max Horkheimer, Adorno escreve a *Dialética do Esclarecimento*, em que propõe críticas à sociedade e temas relacionados à sociedade industrial sob forte influência de Kant e Hegel. Assim, a teoria crítica conserva os ideais iluministas que, por meio da razão, buscam libertar o homem e levá-lo à emancipação.

A teoria tradicional, marcada pelo positivismo, procura resultados objetivos, aplicabilidade prática, contenta-se em relatar os fatos tal como aparecem: descrição, classificação e generalização dos fenômenos. Os fatos são dissociados dos valores, o conhecimento relaciona-se apenas com aquilo que é.

A concepção moderna de ciência e de teoria científica estabeleceu-se como um conjunto de princípios abstratos a partir dos quais se torna possível formular leis que explicam a conexão necessária dos fenômenos naturais segundo relações de causa e efeito. O cientista procura aplicar os princípios e leis a fenômenos particulares, formulando hipóteses que se constituem em previsões sobre o que tem necessariamente que ocorrer a partir de determinadas condições iniciais. A ocorrência do fenômeno previsto pela teoria significa a confirmação da previsão e, nesse sentido, a confirmação de uma própria teoria. Caso contrário, passa ser necessário rever as condições do experimento de verificação, ou algum aspecto da própria teoria. (NOBRE, 2004, p. 35)

Esse modo de a Teoria Tradicional conceber a ciência acaba sendo ineficiente ao analisar os contextos sociais, uma vez que estes não são estáticos nem é possível

de se estabelecer uma relação tão direta e objetiva quando se trata de compreender a ação humana. Em nome da neutralidade, a Teoria Tradicional apenas legitima os fatos ao explicar o funcionamento da sociedade separando o conhecer do agir e nega os condicionantes históricos, de modo a permanecer na superficialidade dos fenômenos.

Contraopondo-se a isso, a teoria crítica, como uma escola de pensamento, almeja que o indivíduo não aceite a ordem totalitária imposta, não basta constatar os fatos, e sim fazer a leitura destes como um fator que estimula e que transforma. A teoria crítica almeja não apenas a ampliação do saber, mas sim a emancipação humana de uma situação escravizadora. É nas contradições da sociedade que se iniciam as formas de investigação social em relação ao que é e o que deveria ou poderia ser. Não é descartada a necessidade de classificar, de organizar e de fazer levantamentos, mas isso só não basta. A teoria crítica é marcada pela autorreflexão, na tentativa de vislumbrar outras possibilidades.

A tarefa primeira da teoria crítica é, portanto, a de apresentar “as coisas como são” sob a forma de tendências presentes no desenvolvimento histórico. E o delineamento de tais tendências só se torna possível a partir da própria perspectiva da emancipação, da realização de uma sociedade livre e justa, de modo que “tendência” significa, então, apresentar a cada vez, em cada momento histórico, os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto aos obstáculos à emancipação. (NOBRE, 2004, p. 10-11)

A teoria crítica se confirma na prática transformadora das relações sociais sempre com vistas à emancipação humana. O pensamento crítico diante dos fatos pretendia mostrar que a ciência produzida pela Teoria Tradicional é parcial ao ignorar o modo de organização da sociedade, o que produz uma imagem superficial da realidade, de modo a retratar a própria ilusão da lógica do capital que anuncia a liberdade e a igualdade impossíveis de se conquistar no sistema capitalista.

Prestes (2003) ajuda a compreender a teoria crítica quando apresenta que

[...] a Teoria Crítica estabelece uma relação de interioridade e exterioridade com a Teoria Tradicional. Assim, não se afasta totalmente, porque há necessidade de organizar, fazer levantamento e classificar o material, mas por outro lado, há necessidade de fazer a ultrapassagem desse processo e, nesse sentido, a Teoria Crítica fica externa à Teoria Tradicional. (PRESTES, 2003, p. 88)

É importante salientar que a teoria crítica é pautada na autorreflexão, ou seja, ela produz conhecimento e não é apenas contemplação, mas um envolvimento concreto com a realidade. “Nesse sentido, o conhecimento tem materialidade,

envolvimento concreto e relação direta com a sociedade. A autorreflexão permite dar-se conta da duplicidade da teoria e do conhecimento” (PRESTES, 2003, p. 88). Ou seja, a relação teoria e prática. Assim, a teoria crítica representa a tentativa de mudar a estrutura no sentido de oferecer mais qualidade. A teoria crítica tem como meta a transformação da sociedade pela prática. Assim, “As necessidades da sociedade impõem uma necessidade de mudança, que não se dá no mesmo sentido de uma lei da natureza, mas somente pelo chamado interesse pela liberdade” (PRESTES, 2003, p. 91).

A partir das análises da sociedade de consumo, Adorno e Horkheimer percebem que a sociedade capitalista utiliza-se da razão instrumental para reproduzir e ampliar os interesses das classes dominantes. Para Pucci, “a sociedade unidimensional, liderada pelos técnicos e pela ciência, se transformou em instrumento de produção e dominação” (PUCCI, 1994, p. 23). Assim, as dimensões críticas e subjetivas da razão são menosprezadas em nome da ciência positivista, ou seja, uma razão meramente instrumental que propõe reificar as consciências e que nega a dimensão emancipatória. O conhecimento torna-se sinônimo de poder, e a Indústria Cultural é a manifestação concreta disso.

E assim, a Indústria Cultural cumpre perfeitamente duas funções particularmente úteis ao capital: reproduz a ideologia dominante ao ocupar continuamente com sua programação o espaço de descanso e de lazer do trabalhador; vende-lhe os produtos culturais da mesma maneira que lhe vende os bens de consumo. Difunde por todos os cantos a pseudodemocrática ideologia do vendedor, do acesso fácil a todos os bens espirituais enquanto mercadorias (PUCCI, 1994, p. 27).

Assim, a Indústria Cultural massificou e conferiu a tudo um ar de semelhança, de empobrecimento cultural, de semiformação e transformou-se no mais sensível instrumento de controle social. Nas palavras de Pucci, “a Teoria Crítica era um sinal de resistência. Resistência aos irracionalismos da barbárie fascista, do autoritarismo estalinista, da semicultura capitalista” (PUCCI, 1994, p. 33). Nesse sentido, a semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria.” (ADORNO, 1996, p. 400)

Esse espírito de resistência presente na Teoria Crítica parece estar adormecido na população. Presenciamos tantas irracionalidades e barbáries cotidianamente que elas acabam sendo naturalizadas. Às vezes, parece que nada atinge as pessoas, ou que os modelos totalitários e autoritários tornaram-se

corriqueiros, que se usa um véu para não ver com clareza a dimensão da situação política, econômica e social da atualidade. É urgente que se criem espaços para discutir, para pensar, pois esses momentos podem gerar as mudanças. Adotar a postura da crítica diante dos fatos é necessário. Por isso, “A Teoria Crítica refere-se à crítica enquanto processo autoconsciente e impõe uma necessária e radical vinculação da teoria à prática, com vistas à transformação das estruturas sociais vigentes” (PRESTES, 2003, p. 95).

A relação entre arte e a Teoria Crítica é, para Adorno, um instrumento de negação da realidade, pois há uma relação estreita entre o estético e o social, já que a arte delimita um território próprio fora do controle racional.

O sentido da obra de arte, a aparência estética, exige que ela seja aquilo em que se converteia, naquele feitiço do primitivo, o novo e terrificante acontecer: a aparição do todo no particular. Perfaz-se mais uma vez, na obra de arte, a duplicação pela qual a coisa aparecera como espiritual, como externalização do mana. É isso que faz a sua aura. Enquanto expressão da totalidade, a arte se arvora em dignidade do absoluto. Às vezes isso levou a filosofia a atribuir à arte a primazia sobre o conhecimento conceitual. Segundo Schilling, a arte começa onde o saber abandona o homem à sua sorte (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p. 14 citado por PUCCI, 2007, p. 26).

Nesse sentido, ao analisar as questões sobre a Teoria da semicultura, Adorno (1996) nos instiga a perceber o quanto a formação cultural de hoje se converte em uma semiformação socializada que impede o acesso à cultura na sua forma plena. Destarte, a semiformação não se constitui numa etapa para a formação e emancipação, mas sim na degradação ou escravização humana, impedindo de fato a formação.

Ao salientar que a formação é para o espírito, para a vida e não integralmente para o mercado de trabalho, Adorno (1996) ratifica a ideia de que, se há uma finalidade nesse processo, é a de tornar os indivíduos racionais em uma sociedade racional, assim como indivíduos livres em uma sociedade livre. Ao longo da história, a burguesia, ao tomar o poder na Inglaterra no século 17 e na França no século 18, estava economicamente mais desenvolvida e consciente que o sistema feudal. “Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Assim a sociedade burguesa se consolida, as coisas já se transformaram em termos de classes sociais” (ADORNO, 1996, p. 392). Percebe-se, então, a monopolização da formação cultural e o *status* de poder e dominação que esta vai adquirindo.

Assim,

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada educação popular – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 1996, p. 393).

A formação, seguindo a lógica burguesa e capitalista, converteu-se em semiformação com o intuito de domesticar o homem e de negar o conhecimento pleno de tudo. A indústria cultural assumiu um papel importante nesse ponto. Vivemos em uma sociedade da informação que tem como objetivo a dominação. As tecnologias e o uso delas conferem-nos um falso ar de liberdade, de romper fronteiras, entretanto, só usamos o que a indústria projetou, com os recursos que ela nos permite utilizar e continuamos escravos de outros senhores ou, nas palavras de Adorno: “a consciência passou diretamente de uma heteronomia para outra” (1996, p. 393).

A indústria cultural, sem dúvidas, popularizou os bens de consumo culturais, porém os converteu em semiculturas. Fatos históricos são narrados com enredos de romances baratos para atrair os olhares do consumidor; músicas clássicas servem de fundo para as propagandas de produtos e, assim, “Confiante na ignorância, o mercado cultural dela se nutre e a ela reproduz e reforça. A alegre e despreocupada expansão da formação cultural, nas condições vigentes, é, de modo imediato, sua própria aniquilação” (ADORNO, 1996, p. 402). Democratizar a formação cultural é essencial, entretanto, é necessário que isso seja feito de maneira integral com os pressupostos que lhes são necessários, caso contrário “os elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (ADORNO, 1996, p. 403). A popularização da cultura não pode desviar-se da sua essência para não sabotar seu conteúdo.

Para Adorno, a não-cultura, a ingenuidade e a simples ignorância permitiam uma relação com o desconhecido, o que podia levar à consciência crítica, algo que não é possibilitado, ou melhor, que é negado pela semiformação cultural.

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio da equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente, que cada um deles não pode se manter firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana (ADORNO, 1996, p. 399).

A formação, na escola e na sociedade, se dá de forma tão fragmentada, sem aprofundamento, que se torna uma pseudoformação com vistas a uma racionalidade vazia, atuando como um dos paradigmas do capitalismo tardio. No contexto educacional, a falsa democratização da educação contribui para a manutenção da semiformação na sociedade, “O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal” (ADORNO, 1996, p. 402). Os elementos que penetram nas consciências sem reflexão transformam-se em substâncias tóxicas tornam-se inassimiláveis e fortalecem a reificação da consciência.

Ainda no tocante à escolarização, Prestes (2003) afirma que “a estrutura da escola – industrial, capitalista e burocrática – é a expressão material das relações sociais e da razão instrumental” (PRESTES, 2003, p.97). A autora ainda afirma que a escola não é o *locus* exclusivo para desalienação e tampouco é garantia da mudança social necessária.

Mas, por outro lado, a auto-reflexão não pode ocorrer fora da constituição de um sujeito epistêmico, capaz de tomada de consciência. Embora esse processo não seja suficiente, é necessário à condução da crítica das determinações histórico-sociais da realidade educacional, para exigir da educação o cumprimento de seu papel emancipatório (PRESTES, 2003, p. 98).

Pensar sobre a falsa democratização da educação e sobre a manutenção da semiformação na sociedade, proporcionaram a reflexão sobre a política dos Ciclos de Formação Humana adotados no estado de Mato Grosso e no município de Rondonópolis. Essa política com o objetivo de superação do fracasso escolar, expresso na evasão e reprovação escolar e que sugere a formação integral do aluno, curiosamente não é adotada nas escolas particulares. Um dos fatores é que os índices de reprovação e de evasão escolar nessas instituições são irrisórios, mas é importante questionar o porquê da inexistência dos Ciclos na escola privada. Essa ideia perpassa pela função social da escola, que bem é diferente em cada realidade.

A escola deve, portanto, ter compromisso com a constituição das estruturas mentais, com a formação de sujeitos capazes de operar formalmente para que se criem as condições necessárias à tomada de consciência e, de forma articulada com a prática, se dê a ruptura com o caráter ideológico, mistificador de uma racionalidade que desumaniza (PRESTES, 2003, p. 98).

Pensar sobre a cultura, a quem interessa a semiformação e a manutenção desse sistema excludente se faz necessário. “[...] a única possibilidade de

sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410).

A própria política educacional dos Ciclos tem por objetivo o desenvolvimento de uma consciência crítica, que visa à superação das condições de barbárie e de opressão que impedem a emancipação do sujeito.

Assim, a relação teoria-prática não é mais reduzida a uma mera relação da teoria investigando a prática, e a prática retroagindo à teoria. A Teoria Crítica evidencia a necessidade de conduzir essa relação por um interesse emancipatório, que permita a reflexão sobre os mecanismos que mantêm os homens não emancipados e que atrelam a escola à constituição de uma racionalidade predominantemente instrumental (PRESTES, 2003, p. 101).

Refletir sobre a política pública educacional dos Ciclos de Formação Humana, que rege os sistemas de ensino no município de Rondonópolis/MT, com vistas aos desafios, aos limites e às possibilidades de superação do fracasso escolar é o que pretendemos fazer a partir das concepções teóricas explicitadas neste referencial e da observação e das entrevistas com professoras da rede municipal de educação.

CAPÍTULO 3

MÉTODO, ENTREVISTAS E ANÁLISE

Neste capítulo, pretendemos descrever o método usados nesta pesquisa. Um dos objetivos específicos deste estudo é conhecer os desafios, os limites e as possibilidades concretas da política educacional de ciclos existentes no município de Rondonópolis.

Parte-se do princípio de que a forma com que o professor conhece a política de ciclos e a relaciona ao fracasso escolar é elemento fundamental para pensar os próprios limites dessa política, pois, entre os profissionais envolvidos com a educação, ele é o que enfrenta a ameaça do fracasso escolar de forma direta. Por isso, o contato com os professores é entendido aqui como ponto fundamental para a reflexão acerca da relação entre fracasso escolar e política de ciclos.

Entende-se que o melhor caminho a seguir para tal finalidade é por meio da abordagem qualitativa, com o uso da entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados (CRESWELL, 2010; MINAYO; GOMES, 2007). Os conteúdos das entrevistas serão analisados e interpretados aqui com base na perspectiva de educação para emancipação presente na Teoria Crítica.

Para os demais objetivos da pesquisa, serão usadas a análise documental (para os documentos oficiais sobre políticas de ciclos, por exemplo) e a pesquisa bibliográfica.

3.1 Formulação das questões

As questões foram formuladas com base nos textos analisados previamente sobre o fracasso escolar (PATTO, 2013) e sobre os Ciclos de Formação (MAINARDES, 2009) e foram agrupadas em três blocos de questões: 1. Sobre o entendimento acerca do fracasso escolar; 2. Sobre o conhecimento da política de Ciclos; 3. Sobre as possibilidades e limites concretos da política de Ciclos.

Bloco 1	FRACASSO ESCOLAR
Questões	1) O que você entende por fracasso escolar? 2) Que fatores geram o fracasso escolar?
Detalhamento	a. A reprovação escolar dos alunos, poderia ser considerada como fracasso escolar?

	<p>b. Se não há reprovação não há fracasso escolar?</p> <p>c. Quais fatores externos à escola justificam o fracasso escolar? E internos?</p> <p>d. Como o fracasso escolar se manifesta na escola?</p>
Referências bibliográficas que justificam as questões	PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
Bloco 2	POLÍTICA DE CICLOS
Questões	<p>3) Qual é a relação entre política de ciclos de formação e o fracasso escolar?</p> <p>4) Quais mudanças ocorreram com a passagem da escola seriada para a escola em ciclos?</p>
Detalhamento	<p>a. Você conhece as leis que sustentam as políticas de ciclo, inclusive no município?</p> <p>b. Você conhece a origem da ideia de ciclos de formação?</p> <p>c. Quais são os ciclos de desenvolvimento humano? Eles ajudam a pensar a formação escolar? Como?</p> <p>d. Com a implementação dos ciclos houve mudança de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola?</p>
Referências bibliográficas que justificam as questões	MAINARDES; Jefferson. Escola em ciclos: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.
Bloco 3	POSSIBILIDADES E LIMITES DOS CICLOS
Questões	<p>5) Quais instrumentos e/ou recursos que a escola possui para o acompanhamento pedagógico dos alunos?</p> <p>6) Que desafios ou limites são impostos pela política dos ciclos de formação?</p>
Detalhamento	<p>a. Como acontece o apoio pedagógico para os alunos?</p> <p>b. Além do apoio pedagógico semanal, que outros instrumentos são oferecidos aos alunos para a superação das dificuldades de aprendizagem?</p> <p>c. O material didático (livros) utilizado pelos alunos é adequado à essa perspectiva de ensino?</p> <p>d. Qual é a periodicidade das formações continuadas oferecidas pela rede municipal aos profissionais?</p>
Referências bibliográficas que	MAINARDES; Jefferson. Escola em ciclos: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

justificam questões	as	
------------------------	----	--

O quadro acima é parte do *protocolo de entrevista*, que, no momento da entrevista, conta também com uma seção para anotações de comentários e de reflexões do pesquisador/entrevistador, seguindo a sugestão de Creswell (2010, p.194).

3.2 Realização das entrevistas

Após algumas visitas à Escola Municipal José Antônio da Silva e depois de conversas com a equipe gestora, quando foi apresentada a temática e os objetivos da pesquisa, salientamos a importância da participação das professoras nas entrevistas como forma de contribuir para o processo de estudo e de reflexão do tema Ciclos de Formação e fracasso escolar na rede municipal de Rondonópolis – MT. Salientamos que nosso foco é a análise de uma Política Pública Educacional e não a prática docente.

O primeiro contato com as professoras foi significativo e motivou a reflexão sobre o papel das pesquisas na educação básica. Embora nenhuma das três professoras com quem conversamos quisesse participar da pesquisa, o silêncio das professoras e a recusa em realizar a entrevista nos diz muito também. Duas professoras disseram estar cansadas de participar desses momentos e depois nem saber se o que disseram de fato foi registrado, enquanto a outra disse que não tinha interesse em expor o que ela pensa sobre essas questões.

A utilização do espaço escolar como lugar de coleta de dados precisa ser repensada. As pesquisas realizadas pelas Universidades e pelas demais instituições necessitam estabelecer mais parcerias com a educação básica e não meramente apropriar-se dos discursos dos profissionais da educação.

Em outro momento, estivemos na escola e iniciamos as entrevistas com as professoras que mostraram disponibilidade em contribuir com o estudo. Para a realização dos encontros, foram utilizados os horários de planejamento das professoras, e as entrevistas foram registradas pela pesquisadora em um diário de campo.

A seguir serão apresentadas as entrevistas realizadas com três professoras da Escola Municipal José Antônio da Silva que atuam no 1º, 2º e 3º ciclo Ensino Fundamental.

A professora 1 é uma das mais experientes na escola e atua no primeiro Ciclo. Com 26 anos de magistério, aguarda a aposentadoria para o final deste ano ou para o início do próximo ano. A entrevista foi realizada no Laboratório de Informática na escola, onde a professora, durante nossa conversa, continuava a organizar seu material, recortando e colando folhas em seu caderno de planejamento. Durante a entrevista, outras duas professoras permaneceram na sala ministrando aula de apoio para os alunos que necessitam de atendimento.

A professora 2, com mais de 20 anos no magistério, atua na primeira e segunda fase do segundo Ciclo com a disciplina de matemática. Iniciamos nossa conversa na sala dos professores. Ao entrar na sala, a professora 2 desabafava com outras duas colegas: *“E a A...? O que a gente faz com ela? Ela é problema nosso, ela sempre estudou aqui, e eu me pergunto o que a gente fez até hoje pra ela chegar no 5º ano escrevendo garatujas! Que ciclo é esse?”* A coordenadora da escola que me acompanha até a sala dos professores disse que eu estava lá para conversar sobre os Ciclos e a professora respondeu: *“já estamos falando sobre isso”* (Professora 2). Apresentei-me novamente para a professora, entretanto, era visível seu descontentamento e sua inquietação por conta das situações desafiadoras que vem enfrentando na escola. Com o tumulto na sala dos professores (uma professora entrou com dois meninos para deixá-los lá, pois estavam brigando, o que eles continuaram fazendo em nossa frente), a Professora 2 pediu para irmos para outro lugar mais calmo. Fomos para a secretaria da escola, onde começamos a conversar. Precisamos nos apresentar novamente, pois a agitação da professora fez com que ela nem soubesse mais o que fazíamos ali naquele local.

A Professora 3 possui formação na área da educação especial e atua na Sala de Recursos da escola atendendo a todos os alunos que necessitam de apoio educacional especializado. Ao chegar à escola no dia e no horário marcados, encontrei a Professora 3 junto com outras colegas fazendo a leitura e estudo da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Foi solicitado que aguardássemos enquanto elas terminavam os encaminhamentos do estudo. A entrevista foi realizada na Sala de Recursos.

Assim, ratificamos que a escola é um campo fértil para pesquisar sobre diversas temáticas, entretanto, a responsabilidade do pesquisador necessita ir além da coleta de dados. Nossa pesquisa visa a contribuir com os professores da rede municipal de Rondonópolis – MT, assim assumimos o compromisso de enviar cópia da pesquisa para a escola e para as professoras entrevistadas.

Para este estudo, utilizamos entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas, conversando com uma professora de cada vez. A análise dos dados coletados segue a estratégia qualitativa sugerida por Creswell (2010); Minayo e Gomes (2007). Não utilizaremos os nomes das professoras entrevistadas a fim de preservar a identidade das docentes. As entrevistas foram realizadas em diferentes dias e horários no ambiente escolar, de acordo com a disponibilidade de cada participante. Para esta pesquisa, optamos em limitar o número de entrevistas em três, para que pudéssemos realizar a análise.

3.3 Análise das entrevistas

A análise das respostas das entrevistas foi realizada em três blocos, respondendo às questões previamente elaboradas pela pesquisadora com base na bibliografia utilizada e à luz da Teoria Crítica.

As entrevistas foram realizadas individualmente na escola, no momento de hora-atividade das professoras. O primeiro bloco de questões buscou conhecer as concepções das participantes da pesquisa a respeito do fracasso escolar, bem como os fatores que elas identificam como geradores desse fracasso. Assim, nesse bloco, nossa análise se constituiu a partir das leituras de Patto (2013). Embora saibamos o quão amplas são as discussões a respeito do fracasso escolar e as diversas abordagens que podem ser trabalhadas sobre o tema, julgamos necessário ouvir das professoras suas concepções a respeito deste, assim como os demais fatores que apresentam relação com o fracasso como por exemplo a reprovação citada pelos sujeitos da pesquisa.

O primeiro bloco de questões trouxe a temática do fracasso escolar por meio de duas questões principais e seus desmembramentos: O que você entende por fracasso escolar? Que fatores geram o fracasso escolar?

A professora 1 caracterizou o fracasso escolar como *quando o aluno não atingiu as metas, porque tudo o que a gente faz tem metas, tem objetivos e fracasso*

é quando não se chega lá (Professora 1). Durante a conversa a respeito da primeira questão da entrevista, podíamos perceber que a professora 1 sentia-se desconfortável em responder à questão, talvez, por receio de ter sua fala avaliada ou julgada. A fim de compreender melhor, questionamos sobre os possíveis fatores internos e/ou externos que geram o fracasso e sobre a reprovação escolar, e a professora manifestou-se assim:

O maior problema de todos eles são as faltas. A frequência é muito pouca. E aí eles não acompanham e depois tem que aprovar, ou então dar um jeitinho porque eles ficam com idade avançada para o Ciclo e tem que passar. Depois disso é a falta de acompanhamento, a família é muito ausente. Não olha caderno, não vem na escola. No 1º ciclo ainda tem mais acompanhamento, mas depois... só piora. (Professora 1)

Na fala da Professora 1, é possível identificar a dificuldade de definição sobre o que é fracasso escolar, pois, no primeiro momento, a professora fala sobre os objetivos e sobre as metas não alcançados e, a seguir refere-se aos fatores externos à escola como possíveis causas do fracasso escolar. O fator relacionado à baixa frequência dos alunos, apontado inicialmente pela professora, é preocupante. A reflexão que se faz necessária nesse aspecto é que o aluno e, por sua vez as famílias, não consegue ver a escola como um espaço seu, de protagonismo e desenvolvimento, logo não encontra motivação ou importância para estar nesse lugar. Como apontamos anteriormente, a necessidade de estabelecer parceria entre a família e a escola é visto como essencial para a formação integral do aluno. Entretanto, sabemos que apenas isso não é um fator determinante para o êxito escolar.

Além disso, a fala da Professora 1 permite pensar que o Ciclo legitima o fracasso escolar ao falar da distorção de idade/série dos alunos e a necessidade da aprovação do aluno, independente das dificuldades que possui. Apesar da insistência no momento da entrevista, a professora não aponta fatores intraescolares como metodologia, relação professor-aluno ou as concepções curriculares como indicadores do fracasso escolar, nem menciona quais objetivos são necessários alcançar. Um fator apontado por Patto (2013) que facilmente pode ser visualizado na entrevista é a concepção de um modelo idealizado de aluno e de família que, dificilmente, encontra-se nas salas de aula. O currículo é pensado para quais sujeitos? Que metas ou objetivos são traçados? Espera-se que todos cheguem ao mesmo tempo aos objetivos? Essas questões inquietantes estão ligadas diretamente à

concepção de Ciclo de Formação Humana, como veremos a seguir, mas principalmente à concepção de educação de cada professor e instituição. Pensar que o próprio sistema educacional pode atuar como um gerador de obstáculos principalmente para os alunos mais empobrecidos é uma triste realidade. Isso porque, ao promover um aluno que não possui condições de acompanhar o ano seguinte, não deixa de ser uma forma de exclusão e de eliminação desse sujeito que vê a escola como uma instituição cada vez mais distante da sua realidade.

Ao conversar com professora 2 que respondeu às mesmas questões sobre o fracasso escolar, ela disse que os fatores são variados: *sociais, familiares e pedagógicos, e fracasso é o conjunto de tudo. Todos os problemas que não foram sanados, todos os envolvidos têm culpa, inclusive nós professores.*

Durante a fala da Professora da 2, era possível perceber que as questões relacionadas ao tema fracasso escolar a incomodam, percebemos isso pelo tom de voz elevado ao falar sobre o assunto, pois admite que os professores têm uma participação nessas questões, e ela se culpa. Porém, a seguir, em outro trecho da entrevista, reforça de que tem a consciência tranquila de que faz o possível para garantir a aprendizagem dos alunos.

Apesar de a professora ter elencado vários fatores, que devem ser levados em conta na análise das questões referentes ao fracasso escolar, parece que esses fatores justificam o fracasso e que ele é dado como produto de uma sociedade. Contudo, ao defender que “faz o que pode” e, ainda assim, o problema persiste, a docente demonstra uma forma de tirar a responsabilidade de si e ainda apresenta a visão de que a escola está à parte da sociedade, ou seja, de que o trabalho realizado para superação do fracasso escolar é feito dentro da escola, mas que os fatores sociais e familiares, citados pela professora, fogem da sua responsabilidade. Sabemos que a escola e a educação sozinhas não têm o poder de transformar o sistema, entretanto, sem elas será difícil vislumbrar qualquer mudança.

Quando conversamos com a Professora 3 sobre as questões referentes ao primeiro bloco, ela assim manifestou-se:

Pelo que eu sei o estudo sobre o fracasso escolar é da década de 80 com a Maria Helena Souza Patto e não surge com os Ciclos. Os Ciclos sim surgem como uma proposta de incluir e ajudar na superação do fracasso escolar. Durante muito tempo o fracasso escolar foi associado com a reprovação do aluno, mas a gente sabe que tem relação com a família, com questões pessoais da própria formação do indivíduo, transtornos e distúrbios da aprendizagem. O que vem acontecendo é que acabou a reprovação e ficou

todos os problemas que o “Ciclo” que na verdade não é Ciclo gerou. (Professora 3)

Embora estivéssemos conversando primeiramente sobre o fracasso escolar, foi recorrente, nas falas das professoras, associá-lo ao Ciclo de Formação Humana, o que chamou nossa atenção. Isso porque foi repetidamente citado como um fator que merece análise, justificando a importância de discutir o tema ainda na atualidade. Ao pedir que a professora 3 explicasse sua última afirmação, ela respondeu:

O Ciclo ajudaria a compreender o fracasso se fosse bem feito. Hoje não temos Ciclos, a escola de hoje deveria ter outro nome. Falta clareza para os professores, pois há uma distorção muito grande. Aboliu-se até as avaliações! Um dos fatores externos são as políticas públicas que se preocupam apenas em cortar os gastos. Perde-se muito tempo “inventando a roda” (Professora 3)

Ao estabelecer a relação direta do fracasso escolar com o Ciclo de Formação, a Professora 3 aponta algumas questões bem pontuais. Percebemos que, ao tratar do fracasso, a professora reconhece uma das autoras referência para o estudo desse tema e possui um posicionamento crítico quanto à política educacional dos Ciclos, diferenciando-a da teoria e da prática. Ao relacionar o Ciclo como uma possível forma de superação do fracasso escolar, podemos identificar sua concepção de Ciclo de Formação, entretanto, é possível perceber o descontentamento da Professora não em relação à proposta do Ciclo, mas em relação às políticas públicas na área educacional que impõe muitas modificações e não dão suporte para que, de fato, aconteçam. A Professora 3 contou, ainda, que ela não participou do processo de implantação dos Ciclos na Rede Municipal, pois não fazia parte dela. Citou também que acompanhou, mesmo que a distância, o processo de transição, mas faz críticas severas às políticas públicas que, ao seu ver, são desconexas com a realidade das escolas.

Ao denunciar questões como a abolição das avaliações, a distorção da proposta e a falta de clareza dos professores, percebemos o quanto está se distanciando a prática das propostas teorizadas a respeito dos Ciclos. Qual é a concepção de avaliação que se tem? Aqui podemos compreender que a avaliação é o objetivo final do processo. Se não há reprovação não há necessidade de avaliação? Existem concepções que precisam ser revistas no campo teórico no que se refere ao Ciclo de Formação Humana, mas, sobretudo, no tocante à educação. Não é possível planejar sem propor uma avaliação. Entretanto, o que questionamos é o que é feito com essa avaliação. Se ela tem a função de rotular o aluno ou apresenta apenas caráter classificatório e eliminatório, talvez seja melhor que não exista. Salientamos

isso para reforçar o quanto a concepção dos Ciclos está sendo tratada de forma distorcida na escola e o quanto se faz necessário discutir e investir na formação continuada dos educadores.

Ainda durante a conversa sobre o primeiro bloco de questões, a Professora 2 deixou claro a respeito dos fatores que podem gerar o fracasso escolar: *“os fatores são variados: sociais, familiares e pedagógicos e fracasso é o conjunto de tudo. Todos os problemas que não foram sanados, todos os envolvidos tem culpa, inclusive nós professores”*. Após uma pausa em sua fala, a Professora 2 fez a seguinte pergunta: *“Você acha que se pegar um aluno meu com dificuldade e colocar na sua escola ele vai superar tudo? Você vai conseguir ensinar tudo o que ele não aprendeu aqui? O problema não é só dessa escola. Talvez na sua escola os problemas dele seriam bem piores⁷”*.

A ideia de associar o fracasso escolar à escola pública aparece na fala da Professora 2, remetendo à ideia apresentada anteriormente sobre a teoria da carência cultural e a própria visão que se tem sobre o aluno da escola pública. Patto (2013) nos ajuda a compreender a questão quando aponta que

O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo. Como vimos, uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos orienta a ação das educadoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela (PATTO, 2013, p. 420).

Ao longo da entrevista, a Professora 2 também demonstra antagonismos. Em certos momentos, culpa-se e culpa os demais professores por não estarem conseguindo contribuir para a aprendizagem e para a formação integral do aluno. Em outros, afirma que faz o que pode.

Não, quer dizer, não é que o ciclo não atenda a proposta, mas o que faltou mesmo foi preparo para os professores. Tem muitos que acham que o ciclo foi só pra empurrar pra frente os problemas. O aluno não sabe, não aprende, deixa ele num canto que no ano seguinte ele vai passar. É por isso que eu estava falando lá na sala dos professores, a A... é uma forte candidata a deixar a escola, abandonar, o ano que vem ela vai para o 6º ano e não sabe nada. A turma já diz “ela não sabe professora” e agora tem essa coisa do bullying, mas eles só dizem o que percebem. Isso me angustia muito... mas

⁷ Na ocasião da entrevista, a pesquisadora ainda trabalhava em uma escola particular do município de Rondonópolis. Por isso a professora entrevistada questiona a pesquisadora sobre as diferenças entre as instituições, salientando que o fracasso não está apenas na escola pública, atribuindo outros fatores a ele.

eu durmo com a cabeça tranquila de que eu tento fazer a minha parte.
(Professora 2)

Ao refletir sobre as respostas das professoras entrevistadas, podemos pensar em Krug (2001), quando salienta a ideia de que os Ciclos atuam na direção de fornecer elementos indicativos que ajudam a escola a atender às “inúmeras condições diferenciadas que precisam os humanos para construir as aprendizagens formais” (KRUG, 2001, p. 26). O desafio é deslocar o olhar do conteúdo para o aluno. O que faz a aprendizagem ser significativa não são os conteúdos abordados pelo professor, mas aquilo que de fato é aprendido e internalizado pelo aluno. Para que esse processo ocorra, é necessário compreender o nível de desenvolvimento dos alunos, suas potencialidades e suas limitações para que assim aconteça a Formação Humana, para além dos conteúdos programáticos.

Durante a fala da Professora 2, que pontua alguns aspectos, mas finaliza mencionando que “*eu durmo com a cabeça tranquila de que eu tento fazer a minha parte*”, podemos refletir sobre o caráter e o impacto da semiformação. Os conceitos são reduzidos a clichês na tentativa de explicar as práticas:

O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo em si mesmo. Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a experiência e o conceito. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente a coloca todo contra ela. A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações (ADORNO, 1996, p. 405).

A seguir, ao afirmar que “*O aluno não sabe, não aprende, deixa ele num canto que no ano seguinte ele vai passar*” é necessário que se pense sobre como acontecia na escola onde a organização era seriada. O aluno que não aprendia era reprovado e, em muitos casos, também era “deixado num canto”. A proposta dos ciclos em não ter interrupções visa à garantia da continuidade da aprendizagem e da superação das possíveis dificuldades encontradas. Mainardes (2007) aponta que: “Embora os ciclos possam ser considerados uma alternativa viável para a educação das classes trabalhadoras, não pode perder de vista a possibilidade da reprodução, nessa política, das desigualdades constatadas no regime seriado” (MAINARDES, 2007, p. 89). O limite é tênue entre as práticas educativas voltadas para a emancipação e aquelas

voltadas para a manutenção das práticas excludentes. Por isso, é necessária a reflexão permanente dos ideais de educação e de humano.

Nesse primeiro bloco de questões, é possível perceber que todas as professoras pontuam questões importantes e já discutidas nos capítulos anteriores. Entretanto, nosso foco aqui era pensar sobre a concepção do fracasso escolar e esta acabou ficando em segundo plano, uma vez que as professoras logo traziam a temática dos Ciclos de Formação Humana na tentativa de justificar o fracasso, invertendo a lógica do processo. Todavia, podemos destacar que as questões apontadas como fatores para o fracasso escolar foram associadas ao Ciclo de Formação Humana e podem ser identificadas em escolas cuja organização ainda é seriada. Porém, outro fator merece destaque: o fracasso é tratado como algo natural e, em certos momentos, podemos sentir nas falas das professoras que é a consequência para os alunos que não possuem a família presente na sua vida escolar. Nesse ponto, retomamos o que foi abordado nos capítulos anteriores: a participação da família é importante, mas não pode ser vista como determinante ao processo de aprendizagem.

No segundo bloco de questões, perguntamos sobre a política de Ciclos de Formação e a relação desta com fracasso escolar. Questionou-se também sobre os aspectos legais, metodológicos, avaliativos e gestão da escola e as suas implicações nessa política educacional em vigência no município de Rondonópolis/MT há aproximadamente 20 anos. Assim as perguntas-chave deste bloco foram: Qual é a relação entre política de Ciclos de Formação e o fracasso escolar? Quais mudanças ocorreram com a passagem da escola seriada para a escola em Ciclos?

Embora a resposta a essa primeira pergunta tenha sido bastante recorrente no primeiro bloco de questões, achamos pertinente mantê-la para compreender melhor o que as professoras pensam a esse respeito. Ao perguntar à Professora 1 sobre esse processo de transição da seriação para os Ciclos, ela respondeu energicamente:

Não! Sabe o que aconteceu... estamos com analfabetos com diplomas, tem alunos no 2º e 3º ciclo que não sabem ler e estão concluindo o Ensino Fundamental. É muito difícil recuperar um aluno desses... Sem falar no aumento da indisciplina, eles não sabem e começam a incomodar, chamar atenção... Isso tudo porque não tem acompanhamento... sabe, às vezes, eu acho melhor voltar para a escola seriada. A gente cobrava, e os alunos aprendiam e, se não aprendia, recomeçava no ano seguinte. A família acompanhava mais. Se um aluno tirava 4, no outro dia os pais estavam na porta pra saber, agora nada... (Professora 1)

Na análise de sua resposta, é possível perceber muitos pontos contraditórios e até mesmo incoerências. A ideia de uma família que acompanhava e participava ativamente do cotidiano escolar dos filhos é recorrente nas falas das professoras. Adorno (1995, p.144) afirma que a importância da educação em relação à realidade muda historicamente. Adorno também salienta que a educação por meio da família, na medida que é consciente, da escola, da Universidade teria nesse momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação (ADORNO, 1995, p. 144). Por isso a importância de uma formação verdadeira tanto na escola quanto fora dela, para que os sujeitos questionem a realidade e não apenas se adaptem a ela.

No entanto, o mais preocupante é o fato de salientar que os alunos saem da escola sem ter aprendido o básico. Ou ainda, nas palavras da Professora 1: *A gente cobrava, e os alunos aprendiam e, se não aprendia, recomeçava no ano seguinte. O que impede de recomeçar com esses alunos que não conseguiram se desenvolver? Não é necessário esperar um ano inteiro passar para após isso recuperar as lacunas da aprendizagem. E, para além disso, é problemática essa concepção de que a escola só é boa quando o aluno reprova, quando ocorre a cobrança exagerada. A questão da disciplina ou da indisciplina presente na fala da professora revela muito mais que uma questão comportamental. Como estar inserido ou querer fazer parte em um contexto que não existe um elo significativo? A indisciplina aqui pode ser vista como um pedido de ajuda para a inserção do sujeito nesse espaço-tempo que é a escola.*

Ao questionar quais mudanças puderam ser observadas a partir da política de Ciclos, a Professora 2 disse:

Olha, o método continuou o mesmo com um novo nome. Não houve mudanças, só piorou. Falta mais comprometimento dos professores, em assumir esses alunos e fazer algo por eles. Acho que está na hora da Secretaria de Educação fazer uma análise sobre o Ciclo. Avaliar a validade disso, se não é hora de reformular, rever a maneira com que estamos trabalhando. Mas eles nem vêm nas escolas, nesses últimos anos não vieram aqui. Até tem cursos, formação, mas falta a compreensão disso. (Professora 2)

Se novamente é sugerido que a mudança foi apenas na nomenclatura é porque realmente algo não foi compreendido, como sugere a Professora 2. Nesse aspecto, é válido refletir sobre o sistema que antecedia os Ciclos. Na escola composta em séries, a impressão que temos, a partir das falas das professoras, é que se o aluno reprovava a “culpa” pela sua reprovação era exclusivamente dele, uma vez que a professora

havia ensinado o conteúdo. O fato de ele não ter aprendido era documentado por meio das avaliações ou provas. Agora, com a promoção automática do aluno, quem se torna o responsável pela sua não aprendizagem? Em meio a tais contradições, algumas professoras chegam a questionar a validade dessa política educacional, cogitando, até mesmo, que se retorne para a modalidade seriada.

A professora 3 contribuiu com as questões referentes à política dos Ciclos ao afirmar que:

O Ciclo surgiu para respeitar o desenvolvimento humano, aproximar os alunos de uma mesma faixa etária, com os interesses parecidos. A proposta é boa, mas deveria ser implementado como é no papel. O problema é que o Ciclo não entrou na cabeça dos professores muito menos dos alunos pra poder trazer o resultado esperado. Tudo continuou do mesmo jeito. O livro didático não é adequado, é preciso estar fazendo a interdisciplinaridade o tempo todo, nem o planejamento anual está de acordo com os Ciclos de Formação Humana. Há uma resistência em trabalhar com os Ciclos, pois a política pública implanta o que lhe interessa e na realidade falta formação. Continuamos com avaliações bimestrais, simulados, avaliações externas, aí no lugar da nota é feito um parecer descritivo. Mas o processo todo de avaliação permanece o mesmo. Enfim o Ciclo acontece no diálogo, na prática não. (Professora 3)

A partir da fala da Professora 3, percebemos que ainda há incompreensão da proposta de organização escolar em Ciclos de Formação. Notamos que a maior mudança foi a não retenção do aluno. A progressão automática não é o mesmo que o Ciclo de Formação Humana e ainda reduzir a proposta do Ciclo à não retenção é algo que necessita ser revisto. Mainardes (2009) aponta que a organização escolar em Ciclos implica uma mudança radical da cultura institucional da escola, trazendo uma série de implicações, tensões e resistências. Entre os princípios da organização curricular em Ciclos, o autor cita a aprendizagem como um processo contínuo, que dispensa interrupções. Isso evidencia a a necessidade de uma pedagogia diferenciada, que atenda os diferentes níveis de aprendizagem dentro de uma turma, o que pressupõe a mudança dos métodos de ensino e do trabalho coletivo dos professores de um mesmo Ciclo.

É necessário refletir também sobre as condições que a política educacional de organização escolar dos Ciclos oferece aos professores no que se refere à formação inicial e continuada, acompanhamento da Secretária Municipal de Educação a respeito das demandas pedagógicas da escola, carga-horária para adequada para o trabalho de apoio pedagógico, bem como fornecimento de materiais didáticos apropriados aos Ciclos de Formação. Como visto anteriormente, o processo de

implantação dos Ciclos no município de Rondonópolis aconteceu de modo gradativo, e muitas adaptações foram feitas na ocasião a fim de promover as condições necessárias para sua implantação. O que é possível identificar na fala das entrevistadas é a necessidade de avaliar o trabalho até então realizado, continuar com os estudos relacionados ao Ciclo para que possam traçar novas perspectivas.

Quando a Professora 1 faz referência às notas dos alunos e à reação dos pais de buscar a escola para obter uma justificativa pelo resultado obtido, percebemos que há também a visão que se tem sobre a avaliação. Pensar que uma nota obtida em uma prova ou qualquer avaliação expressa o sucesso ou fracasso do aluno merece atenção. A escola em que a pesquisa foi realizada possui um dos maiores Idebs do município e, ainda assim, apresenta esses conflitos em relação à proposta dos Ciclos de Formação Humana. Seguindo essa lógica, a escola da pesquisa não deveria apontar tantas questões e dúvidas sobre essa política, ou melhor, poderia apontar mais elementos que justificam o êxito expresso de modo quantitativo nas avaliações externas.

A questão da indisciplina, que surge na fala da professora, também é importante. Nesse caso, é vista apenas como uma consequência de uma política de organização escolar que necessita de ajustes. Podemos pensar sobre a elevação dos índices de indisciplina e a sua associação às questões de aprendizagem. Se a indisciplina está aumentando, é um indicativo de que a aprendizagem não vem ocorrendo. Assim, um dos aspectos a ser analisado é o modo com que o Ciclo de Formação está sendo compreendido e desenvolvido no interior da escola.

Ao perguntar que mudanças efetivamente aconteceram com a passagem da escola seriada para a escola em Ciclos, a Professora1 esclarece:

Olha... o nome... (riso) na verdade o que mais mudou foi a não retenção do aluno que na seriada reprovava. Uma coisa que boa é que quando um aluno não está bem, no outro ano, a gente tem como dar sequência, pois sabe da onde parou. Mas de resto continua a mesma coisa. No início do ciclo, eu queria entender, pensava em trabalhar diferente, mas agora eu vi que eu tenho que ensinar esses guris a ler, escrever e fazer as contas. Esse é o principal... se é ciclo, série... o importante é aprender. (Professora 1)

Ao refletir sobre a fala da professora, percebemos, novamente, que a contradição é uma marca presente ao falar sobre os Ciclos. Ao mesmo tempo que a professora questiona que a mudança foi apenas na nomenclatura, valoriza a não retenção como possibilidade de continuidade da aprendizagem e do trabalho pedagógico.

Ao fim da sua resposta, ao propor que, independente da política de organização escolar, o que importa é ensinar conhecimentos básicos evidencia-se que “O espírito da semiformação pregou o conformismo” (ADORNO, 1996, p. 405). Não há apenas uma negação à crítica ou à reflexão, o que se percebe é um assentimento vazio à situação.

Pensar que o papel da escola se resume em ensinar a ler, escrever e fazer contas acaba distanciando-se do processo emancipatório da educação. Porém, também é fundamental que se aprenda isso com qualidade na escola. Para Adorno (1995), “a possibilidade de ‘aprender por intermédio da motivação’ converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação” (ADORNO, 1995, p. 170). O entendimento sobre os Ciclos de Formação envolve uma reflexão mais ampla e abrangente: trata-se da negação dos caminhos tomados por uma sociedade capitalista, seletiva, meritocrática e excludente incorporados e difundidos na escola.

A escola em Ciclos de Formação compreende a temporalidade humana, acolhe a diversidade e compreende a aprendizagem como um processo e não como fim. Para isso, é fundamental que se tenha clareza não apenas da política de organização escolar, mas de um ideal de educação e sociedade, o que implica ir muito além da mudança de nomenclatura.

O terceiro e último bloco de questões foi destinado à reflexão sobre as possibilidades e sobre limites dos Ciclos de Formação. Assim, nos detivemos a analisar: Quais instrumentos e/ou recursos que a escola possui para o acompanhamento pedagógico dos alunos? Que desafios ou limites são impostos pela política dos Ciclos de Formação? Para essas questões principais, havia detalhamentos em relação ao material didático, à formação dos profissionais da educação e a que instrumentos são oferecidos aos alunos para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Em relação aos instrumentos ou aos recursos que a escola dispõe para o acompanhamento pedagógico dos alunos, as falas das professoras foram semelhantes. A Professora 1 disse que:

A rede investiu em formação, cursos para os professores, mas na escola o recurso mesmo é o professor que se é efetivo tem 2h semanais para trabalhar com os alunos e se for contratado é 1h. Isso é tudo que a gente tem... tentar dar jeito neles nesse tempo (suspiros). (Professora 1)

A professora 2, além de explicar sobre as atividades de apoio, relatou a situação que está enfrentando neste ano, em tom de desabafo:

2 horas semanais de apoio, mais nada. O que podemos fazer em 2 horas? Esse ano está muito difícil... tenho brigado muito aqui na escola, estamos com turmas de 36 e 33 alunos, com autista na sala. O ano passado eram três 3º anos e esse ano fizeram dois 4º anos. Que trabalho se faz assim? Com um autista que morde os colegas, eu peço pra todos ficarem em silêncio para ele se acalmar... mas e aí? Até onde vai o direito dele? E os outros? Pela lei teríamos que ter no máximo 27 alunos, mas a direção disse que eles já eram da escola que não podiam mandar embora. Fui ver depois e vários eram novos na escola. E eu não tenho preparo pra lidar com autista. A colega da sala de recursos disse que eu tenho que ter mais amor, mas eu falei que sou profissional, que sou humana, mas que precisamos separar a razão do coração. Eu não tenho preparação pra lidar com ele... não aprendi isso... trago umas atividades pra ele fazer, mas não é o que eu estou trabalhando com os outros. Hoje mesmo trabalhei as horas, tirei um relógio da parede, ele ficou louco com o relógio, mas e aí, isso é inclusão? Com a A... hoje no apoio eu comecei a trabalhar do zero, zero mesmo, até o dez, trabalhei com o material dourado, o que era unidade, dezena... tem que construir uma coisa que ela não sabe no 5º ano enquanto a turma estuda divisão por dois algarismos no divisor. Então é complicado. Eu disse que ia largar... que queria uma turma só pra mim, unidocência, sabe, daí eu me preocupo com uma sala só e não fico correndo com quatro turmas cada um de um jeito. Vou te falar uma coisa que no passado fazíamos e eu achava errado, a gente abria três turmas: uma dos bem fraquinhos, que não sabiam nada, outra dos medianos e outra dos mais fortes. A professora dos mais fraquinhos trabalhava com eles pra irem se desenvolvendo, dos médios também, ia puxando ele e dos mais fortes... esses iam embora. Hoje está tudo misturado... e os mais fortes vão, os outros acompanham e os fraquinhos ficam lá e no final serão aprovados mesmo. E tem mais, a nossa escola é uma das maiores notas do Ideb de Rondonópolis, isso gera uma pressão, não podemos deixar a média cair. (Professora 2)

A professora 3 também salientou que: *O município, diferente do estado, não tem sala de articulação. O apoio pedagógico oferecido no contra turno é de 2 horas para os professores efetivos e 1 hora para os professores contratados. E temos muitos contratados na rede. Isso também é um fator que prejudica a continuidade da proposta*

Diante das falas das professoras a respeito do terceiro bloco de questões, muitos aspectos necessitam de análise. O primeiro ponto recorrente nas falas das três professoras foi a respeito do apoio pedagógico, que acontece uma vez por semana, no contraturno, e é ministrado pelas próprias professoras para um grupo de alunos que necessitam da atividade extra.

Ainda que seja pouco tempo, 2 horas semanais para as professoras efetivas e 1 hora semanal para as professoras contratadas, percebemos como positiva a oferta de uma atividade no contraturno para aqueles alunos com dificuldades em sua aprendizagem. Entretanto, é necessário avaliar de que forma essa atividade é oferecida, que estratégias metodológicas diferenciadas são adotadas para promover

a aprendizagem dos alunos, que recursos materiais são disponibilizados para esses momentos.

Para Mainardes (2009), quando a organização da escola em Ciclos acontece de maneira cuidadosa e responsável, muitos investimentos se fazem necessários, como em espaços físicos diferenciados e estratégias diferenciadas de apoio aos alunos. Entretanto,

O investimento em infraestrutura e na melhoria das condições de trabalho docente é uma condição necessária, mas não suficiente, para garantir uma implantação adequada das políticas de ciclos. As políticas de ciclos precisam ser consideradas no conjunto de aspectos a ela relacionadas, ou seja, nas mudanças no sistema de promoção dos alunos, no currículo, na avaliação, etc (MAINARDES, 2009, p. 88).

O desafio implícito na política de Ciclos é garantir que a sua implantação resulte na qualidade de ensino oferecido, na formação integral do aluno como um sujeito autônomo e em busca da sua emancipação.

Em relação às formações continuadas, as professoras apontam que a rede oferece formações, cursos, palestras, ou seja, a rede proporciona, ainda que minimamente, momentos formativos. Mas as professoras ainda carecem de mais espaços pra discussão e compreensão, sobretudo da proposta dos Ciclos. A escola também procura atender essa demanda. Acompanhamos isso em um dos momentos em que chegamos à escola para a realização de uma das entrevistas e as professoras estavam reunidas fazendo a leitura e o estudo do documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A questão dos materiais didáticos, apontados como um dos limites da política dos Ciclos, também merece atenção. A proposta de escola é modificada, respeitando a temporalidade humana, trabalhando com o desenvolvimento integral do aluno. Entretanto, os livros didáticos conservam o mesmo formato ou os mesmos moldes da escola seriada, de modo a trazer, em primeiro plano, o conteúdo. Sabemos que a escola tem autonomia para utilizar o material e criar projetos que vão ao encontro dos interesses dos alunos. A organização curricular das escolas em Ciclos de Formação Humana precisa estar alinhada com a Base Nacional Curricular Comum, com o Projeto Político Pedagógico da escola, mas não pode esquecer que, em primeiro lugar, deve atender as necessidades de cada aluno. A escola que trabalha com os Ciclos necessita assumir a atividade humana como princípio educativo do seu currículo, para só assim poder refletir sobre os saberes fundamentais aos seus alunos.

Isso implica projetar um currículo que atenda as temporalidades do desenvolvimento humano, a formação humana e sociocultural, valorização da cultura, enfim, implicará mudanças nos modos de conceber o planejamento, o currículo, a avaliação, a metodologia, enfim, uma reestruturação geral da escola.

A fala da Professora 2, durante o terceiro bloco de questões, provocou algumas reflexões necessárias e que ajudam a perceber o quanto a proposta da organização em Ciclos é incompreendida. Se analisarmos que a proposta visa à atividade humana como um dos seus princípios, se é dada ênfase à temporalidade do desenvolvimento humano partimos do ponto que cada sujeito tem o seu próprio tempo e que a função dos Ciclos é realmente esta: permitir que o aluno desenvolva suas potencialidades dentro de um grupo com a mesma faixa etária e com níveis de interesse semelhantes. Diante disso, a inclusão de alunos com deficiência deveria ser encarada de forma diferente, pois estamos respaldados em uma política que respeita o tempo de desenvolvimento do aluno.

Ao comentar sobre uma prática do passado, formar as turmas com base no nível de aprendizagem dos alunos, a Professora 2 primeiramente diz que achava errada essa prática, mas, ao final de sua fala, retoma que, atualmente, não sabe o que fazer pois estão todos “misturados” e no final todos irão ser aprovados, dando a entender que essa seria uma alternativa eficiente para a escola. Assim, é notório perceber que a escola mesma atua como um mecanismo de eliminação daqueles alunos que não se enquadram no modelo idealizado por ela. Ao pensar em formar turmas separando os “fracos” dos “fortes”, a escola contribui para promoção das diferenças e quebra a proposta de tornar-se um espaço verdadeiramente democrático e acolhedor. A Professora 2 salienta a sua preocupação com as avaliações externas. Ao preocupar-se com a média da escola no Ideb, a professora mostra claramente que a preocupação é com a nota da avaliação externa. Notamos um deslocamento de olhar, do aluno para a pontuação obtida na avaliação.

Adorno (1995), em um de seus textos da coletânea Educação e emancipação aborda que: quaisquer considerações quantitativas possuem afinal um objetivo qualitativo de conhecimento (ADORNO, 1995, p. 139). Esse objetivo de conhecimento não pode ser esquecido em privilégio aos dados quantitativos. No entanto, é necessária a compreensão acerca de qual educação a escola está propondo. Ela propõe-se, como referia-se Adorno (1995), a produzir pessoas bem ajustadas ou a

preparar os homens para se orientarem no mundo: uma educação voltada para a consciência, racionalidade e emancipação.

Avaliar o papel dos gestores municipais e qual o compromisso que eles assumem com a educação no município de Rondonópolis/MT bem como as razões que levam a política de organização escolar dos Ciclos a se configurar como política transformadora ou conservadora é indispensável. A implantação dos Ciclos de Formação Humana foi uma grande conquista, mas sabemos que não há um molde a ser seguido, que cada escola tem a sua realidade e esta precisa ser respeitada. Entretanto, ainda presenciamos, na escola, práticas que promovem a emancipação, mas igualmente notamos outras práticas e posturas que, por vezes, estimulam a barbárie. Nesse sentido, é necessário avaliar qual é o projeto de educação do município de Rondonópolis.

3.4 Reflexões a partir das entrevistas

Quando nos propusemos a conversar com as professoras da Escola Municipal José Antônio da Silva a respeito das questões que norteiam esse estudo, nossa intenção era conhecer o que as professoras compreendem sobre a política educacional instituída no município de Rondonópolis há quase 20 anos. Compreender os limites, os desafios e as possibilidades do Ciclo de Formação Humana na superação do fracasso escolar era nossa questão norteadora para a realização deste estudo.

Em muitos momentos da entrevista e da análise dos dados, a preocupação foi de não culpabilizar o trabalho docente, pois compartilhamos das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, tampouco pretendíamos criticar a escola pública, uma vez que essa já é vítima de muitos ataques. Nossa pretensão foi analisar como a política educacional dos Ciclos de Formação Humana, conforme teorizada e construída há quase duas décadas, está sendo desenvolvida na escola.

Assim, ao encerrar este estudo, percebemos que há um distanciamento entre a proposta teórica dos Ciclos de Formação Humana, como um meio de superação do fracasso escolar, e o que, de fato, acontece na escola. A falta de esclarecimento e de um processo verdadeiramente formativo e contínuo para os professores da rede municipal de Educação em Rondonópolis/MT provoca um descompasso entre a teoria e a prática. A falta de professores efetivos na rede, que assumam a identidade docente do município, é um ponto frágil dessa política.

Pensar a quem se deve a incompreensão do Ciclo na escola é importante. Não podemos dizer que a escola em Ciclos não atingiu totalmente seu objetivo por falta de conhecimento dos professores, pois estes receberam, ainda que apenas inicialmente, a formação por meio de cursos, palestras, reestruturação do projeto político pedagógico e reelaboração dos currículos. A mudança na jornada de trabalho sem prejuízo da remuneração também foi um fator de extrema importância. Entretanto, questionamos se, atualmente, é de interesse político que se compreenda e se efetive a proposta dos Ciclos de Formação Humana. A quem interessa que a escola seja um espaço formativo, que os sujeitos nela inseridos desenvolvam-se integralmente, que sejam críticos e reflexivos, que principalmente, os alunos mais empobrecidos tenham na escola uma educação de qualidade, que os instrumentalize para a vida, que lhes proporcione crescimento e dignidade.

A implantação dos Ciclos de Formação Humana na rede municipal estabeleceu, primeiramente, uma reestruturação no sentido de pensar a escola, pois foi percebido que apenas o trabalho isolado do professor em sala de aula não era suficiente para superação das demandas referentes à reprovação e evasão escolar. Assim, era preciso estabelecer um eixo de ação para tornar o processo educativo da rede igualitário e democrático, o que aconteceu com a implantação do Ciclo de Formação Humana.

Nesse sentido, é válido salientar a questão da autonomia das escolas na elaboração do seu projeto político pedagógico, estruturação curricular e nas práticas pedagógicas. Ainda que não tenhamos as condições ideais, e não sabemos se um dia teremos, muitas coisas podem ser realizadas pela escola. Tudo isso perpassa uma gestão comprometida com a educação e que possua um projeto educativo claro e verdadeiramente pautado na noção de formação humana.

Sabemos que a escola não está em uma ilha. Está imersa em um modelo econômico e social que há tempos demonstra seu fracasso. A sociedade atual preocupa-se em demasia se a escola discutirá as questões referentes a gênero, à política, à religião e até mesmo sobre as questões cívicas, mas não se preocupa com o pensar, com a reflexão e com a formação. Ensinar os alunos a pensar pode ser perigoso, pois eles podem questionar o modelo imposto, podem ter uma opinião sobre a realidade e não aceitar ou repetir qualquer notícia falsa.

Nesse aspecto, Adorno (1996) advertia sobre o momento de crise da formação cultural ao mencionar a teoria da semicultura. Vivenciamos um período de colapso da formação cultural que acaba por reforçar a crise.

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 1996, p. 388).

Posto isso, apenas a mudança de uma política pública para outra não garante seu êxito. Assim como designar a responsabilidade do sucesso ou do fracasso escolar apenas aos fatores externos da escola não é suficiente. Adorno (1996) salienta que a formação cultural converteu-se em uma semiformação cada vez mais socializada. Entretanto, a semiformação não antecede a formação e sim a sucede, o que a torna mais difícil de combater, pois a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual.

Na busca de uma sociedade e de uma educação autônoma, a formação é a condição implícita para que isso aconteça, pois quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (ADORNO, 1996, p. 392). Por conseguinte, os sujeitos deveriam se firmar como racionais em uma sociedade racional e livres em uma sociedade livre. Para isso, seria necessário que cada um estivesse formado e conseguisse fazer a leitura da realidade e dos fatos a partir das relações sociais que estabelece.

Dessa forma, alguns estereótipos apontados por Patto (2013) que justificavam o fracasso escolar nas décadas de 1960, 1970 e 1980 continuam presentes na escola. Associar, primeiramente, as causas do fracasso escolar aos fatores externos, como o meio em que os alunos vivem, as condições financeiras, a organização familiar, ainda é uma ação recorrente nas falas das professoras. Entretanto, os fatores intraescolares também precisam ser discutidos. O modo com que a política educacional dos Ciclos de Formação foi implementada, o entendimento sobre o Ciclo de Formação, a metodologia, os sistemas de avaliação e o suporte oferecido aos professores da rede precisam ser revistos.

Durante o processo de entrevistas e visitas à escola, percebemos que os profissionais da educação da rede municipal se encontram desamparados. Sentem-se assombrados pelo fantasma do fracasso escolar e, ao mesmo tempo, tentam, por meio das suas práticas, propor algumas ações pautadas na concepção dos Ciclos.

Todavia, o próprio material didático oferecido aos alunos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – não traz referência alguma aos Ciclos de Formação. Outro aspecto relevante é o grande número de docentes contratados, apontado pelas professoras entrevistadas como um fator negativo pois, a rotatividade desses professores na rede dificulta a unidade de ação.

Podemos perceber que a política de Ciclos é algo complexo, uma vez que envolve interesses políticos e pedagógicos quanto à sua organização. Para Mainardes (2009), os Ciclos não são a solução total para o fracasso escolar, todavia, são formas de promover uma educação democrática e igualitária. “A implantação dos ciclos precisa ser acompanhada de uma revisão de toda a concepção de conteúdo, metodologias, avaliação e gestão da escola” (MAINARDES, 2009, p. 92).

Corroboramos a visão das professoras de que é necessário refletir e avaliar essa política. As limitações que ela apresenta foram muito salientadas ao longo das entrevistas. Contudo, é inegável reconhecer que o primeiro e mais desafiador passo foi dado, com a instituição dos Ciclos de Formação Humana nas escolas da rede municipal. As possibilidades para a promoção de uma educação que possa cumprir seu objetivo maior que é a emancipação e a formação plena dos sujeitos são muitas, assim como os desafios.

Acreditamos que a implantação dos Ciclos de Formação Humana nas escolas do estado de Mato Grosso e município de Rondonópolis foi um avanço expressivo no que se refere às concepções de educação, de ser humano e de sociedade. Ainda carregamos os moldes da escola tradicional, seriada, pautada exclusivamente no conteúdo, nas relações verticais, na avaliação como um instrumento de medição do aprendizado, mas já é possível vislumbrar outras formas de conceber a educação escolar.

É válido refletir também sobre o papel das Universidades e das Instituições de formação inicial dos professores. De que maneira a organização escolar em Ciclos de Formação Humana é abordada nos cursos de graduação de pedagogia e demais licenciaturas, uma vez que muitos dos profissionais que chegam às escolas para estágios, contratos ou por meio de concursos públicos são inseridos nesse contexto. As próprias participantes da pesquisa relataram que, em sua formação inicial, nunca tiveram contato com a modalidade de organização escolar dos Ciclos de Formação.

Pensar sobre a cultura, a quem interessa a semiformação e a manutenção desse sistema atual e excludente se faz necessário, pois “[...] a única possibilidade de

sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 410).

Refletir sobre a política pública educacional que rege os sistemas de ensino no município de Rondonópolis/MT com vistas aos desafios, aos limites e às possibilidades de superação do fracasso escolar se faz urgente e necessário. Em uma época de tantos retrocessos, se os educadores não defenderem a bandeira do Ciclo de Formação Humana e não a internalizarem em suas práticas e seu fazer pedagógico é possível que, em breve, voltemos à escola seriada e, com ela, à reprovação, à exclusão e à eliminação dos alunos, principalmente, dos mais empobrecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Etimologicamente, para experiência, a palavra que Walter Benjamin usa é *Erfahrung*. O seu radical é “*fahr*” que significa viajar. No antigo alemão, “*fahr*” é atravessar uma região, durante uma viagem, por lugares desconhecidos. E a palavra latina para experiência tem como radical “*per*” (experiência): sair de um perímetro, sair da condição do já conhecido, do já vivido, para ampliar vivências, acontecimentos e repercussões desses acontecimentos novos nas nossas vidas. E, de “*per*”, também vem a palavra *periculum*: atravessar uma região, durante uma viagem, onde perigos podem nos assaltar. E, para esses perigos, há a palavra que se associa a *periculum*, que é *oportunus* – originada de *portus*, que quer dizer saída. Então, as experiências que nos acontecem durante uma travessia no desconhecido, numa viagem, são experiências que alargam nossa identidade, nosso conhecimento, nossa sensibilidade, nossa condição no mundo”

(MATOS, 2009)

Chegamos ao momento de tecer as considerações finais desta pesquisa. Entretanto, acreditamos que o termo adequado seria considerações para prosseguir, pois não temos a pretensão de encerrar este estudo. Certamente, algumas inquietações que motivaram as leituras e originaram o problema da pesquisa ganharam respostas, mas é inegável que despertaram muitas outras dúvidas. Como citou Matos (2009), a experiência é fundamental para a formação da nossa identidade, sensibilidade e produção de conhecimento.

Assim, esta pesquisa proporcionou uma experiência enriquecedora nesse processo de “travessia no desconhecido”. O fracasso escolar ainda nos assombra e promove a busca constante por justificativas e respostas. Ao conhecer a política dos Ciclos de Formação Humana e ao vislumbrar nela uma possibilidade de superação, não total, pois hoje compreendemos que a mudança necessita ir além dos muros da escola, mas parcial do fracasso escolar, tornou-se a motivação principal para a realização deste estudo.

Desse modo, nosso objetivo geral foi compreender de que maneira a política educacional e escolar dos Ciclos de Formação, conforme foi teorizada e construída, estava se efetivando na prática, de modo a investigar seus desafios, seus limites e suas possibilidades e como contribuíram para a superação do fracasso escolar na rede pública municipal de Rondonópolis/MT.

Ao conhecer os desafios, os limites e as possibilidades da política educacional de Ciclos por meio das entrevistas com as professoras da rede municipal, percebemos que persiste a incompreensão da essência dessa política, que, na verdade, precisa ser tratada e reconhecida como um projeto amplo de educação. Ao analisar a eficácia dos instrumentos e dos recursos disponibilizados nas legislações vigentes para o acompanhamento pedagógico e a sua aplicabilidade no dia a dia da escola, percebemos que, apesar das limitações de horas de apoio pedagógico e da diferenciação da duração das aulas entre contratados e concursados, a oferta é positiva e pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do aluno. Ao refletir à luz da teoria crítica, sobre as implicações dos Ciclos de Formação Humana na superação do fracasso escolar, ratificamos as possibilidades de uma educação contra a barbárie e para a resistência.

Para a realização da pesquisa, além do suporte teórico, acreditamos que foi indispensável o contato com as professoras da Escola Municipal José Antônio da Silva. A partir das visitas à escola, das observações e dos diálogos estabelecidos, como também o que não foi dito por elas, conseguimos perceber os desafios, os limites e as possibilidades dos Ciclos de Formação Humana e o quanto a escola carece de formações permanentes.

Assim, desde o início desta pesquisa, nos primeiros contatos com a obra de Patto (2013), ratificamos que a questão do fracasso escolar não pode ser analisada de forma isolada, pois os fatores econômicos, políticos e sociais afetam diretamente sua concepção.

Em relação aos desafios da organização escolar em Ciclos de Formação Humana, percebemos que o fracasso escolar permanece e é uma realidade ainda constante. A partir da obra de Patto (2013), compreendemos que o fracasso escolar é um processo histórico e até mesmo estrutural na história do nosso país. A educação, ainda no período imperial, era voltada para uma minoria, apenas àqueles abastados tinham acesso a ela. Ao longo do processo histórico, as camadas mais empobrecidas da população, que tinham acesso à educação formal, foram vítimas de políticas e de teorias que buscavam comprovar cientificamente sua incapacidade em aprender por meio de estudos racistas e elitistas.

As diferentes tendências pedagógicas proporcionaram o deslocamento, paulatinamente, do olhar dos conteúdos para os alunos. Assim como as relações estabelecidas no ambiente escolar também precisaram horizontalizar-se. Mas os

desafios em sala de aula permanecem, principalmente, em relação ao diferente. Tudo o que foge da normatividade assusta e gera conflitos, percebemos isso na conversa com as professoras.

Os limites identificados, por meio das entrevistas, da política pública educacional dos Ciclos de Formação Humana perpassam pela ideia de que estes foram impostos, perdendo a essência de sua implantação. Embora algumas práticas de Ciclos já fossem registradas anteriormente, os Ciclos ganham destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96, em seu artigo 23, como uma possibilidade de organização do sistema educativo. A partir de então, surgem como uma possibilidade de democratização do ensino, uma vez que considera a temporalidade humana como um dos fatores principais. Enquanto política municipal em Rondonópolis/MT, os Ciclos completam aproximadamente duas décadas, o que não significa que tenham se consolidado e, tampouco, que tenham sido compreendidos pelos profissionais da educação.

Apesar de os Ciclos de Formação Humana proporcionarem uma outra compreensão de escola, de metodologia e de avaliação, os professores ainda tomam como referência o regime seriado. O modelo de homogeneização ainda é muito presente na escola que encontra dificuldades em trabalhar com as individualidades e com as potencialidades de cada aluno.

É inegável a existência de muitos desafios e limites, entretanto, como constava no título desta pesquisa, bem como em seu objetivo geral, precisamos considerar as possibilidades dos Ciclos de Formação Humana. Um dos diferenciais que percebemos é a existência de um modelo 'híbrido', que oscila entre práticas do sistema seriado com posturas referentes aos Ciclos. Salientamos que não há um modelo referente à organização da escola em Ciclos e sim alguns princípios que norteiam suas práticas.

Outro aspecto que identificamos como relevante é a questão dos Ciclos possibilitarem, principalmente aos alunos empobrecidos, a possibilidade de continuidade, uma vez que não destinam vagas para uma elite intelectual.

Neste momento nebuloso em que nos encontramos, os Ciclos podem representar uma possibilidade de resistência aos ataques sofridos no campo da educação. Ter como norte a democratização do ensino, a formação humana integral e outra forma de conceber a organização curricular é caminhar em direção à emancipação.

Conforme apontamos na introdução, os estados que adotam a política de organização escolar na modalidade de Ciclos possuem índices mais baixos de reprovação e de evasão. Acreditamos que a possibilidade da continuidade aos estudos e a democratização da escola contribui muito para esses índices.

Como dissemos anteriormente, nossa intenção não é de encerrar as reflexões e os estudos sobre esse tema, mas, por ora, podemos tecer algumas comparações. Vemos a escola seriada com um muro que isola, cerceia, que dificulta a passagem para o outro lado. E o que há do outro lado do muro? Nem todos conseguem ver. Alguns conseguem transpô-lo e adaptar-se ao terreno encontrado, outros caem tantas vezes ao tentar passar por ele que se ferem e desistem. Há também aqueles que tentam quebrar o muro, outros constroem escadas para facilitar a saída. Mas o muro está lá e é da mesma altura para todos. Há, ainda, quem diga que conseguiu passar por ele num tempo em que os obstáculos para alcançá-lo eram maiores. Outros afirmam que passar pelo muro é uma questão de merecimento. E assim, por muitos anos o muro esteve lá, separando a escola da “vida lá fora”, construído com bases nem tão sólidas, mas de difícil acesso.

Em contrapartida, há escolas que conseguiram derrubar os seus muros e construíram pontes. As pontes têm uma beleza ímpar, unem os lugares, promovem a passagem sobre as águas e terrenos instáveis. Construir pontes não é tarefa simples. É preciso muito estudo do terreno, do local apropriado para as suas fundações, pois tudo o que não se quer é que uma ponte caia. A sua construção necessita de pessoal que entenda sobre o assunto, que se dedique ao processo de construção e que acompanhe a estrutura da ponte permanentemente, para que, ao sinal de alguma rachadura, seja possível parar e consertar. Assim, ela é construída com muita rigorosidade, técnica e conhecimento. Às vezes, é necessária uma ponte provisória, pois, embora apresente algumas fragilidades, ela ainda assim cumpre sua função, promove a passagem para o outro lado até que uma nova ponte seja feita. Sabemos que algumas pontes são frágeis, outras temem não suportar o peso ou a pressão sobre elas, contudo, o mais difícil já foi feito. Após estabelecer a ponte, é mais fácil fazer os reparos, usar vigas mais resistentes, trocar o material utilizado outrora do que derrubá-la.

Nós acreditamos em pontes. Acreditamos que a escola organizada em Ciclos de Formação Humana tem essa possibilidade de construir pontes e não muros. Sabemos que a travessia sobre uma ponte não é sentida da mesma forma por todos.

Há quem passe depressa, há quem vá devagar, há quem tenha medo da altura da ponte, alguns precisam segurar em pontos de apoio, tem quem canse durante a travessia e precise descansar para poder prosseguir. No entanto, ninguém fica na ponte, pois sabem que ela não é barreira, é ligação.

Compreendemos, então, que a ponte, ou o Ciclo, não é o responsável definitivo pela superação do fracasso escolar. Acreditamos que é possível reinterpretar os Ciclos por meio de perspectivas teóricas que estabeleçam maior proximidade com a realidade de cada escola ou rede de ensino. Assim, mesmo ciente dos desafios e dos limites implícitos nos Ciclos de Formação Humana, defendemos a sua permanência e a sua continuidade e desejamos que, em momento algum, se pense em derrubar as pontes existentes para construir outros muros.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (Tradução de Wolfgang Leo Maar)

ADORNO, Theodor. *Minima moralia: Reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, nº 56, ano XVI, dezembro de 1996, p. 388-411. (Tradução revista por Verlaine Freitas, inédita).

ARAÚJO, Marisa Inês Brescovici. *Resistência docente à escola ciclada*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

BARRETTO, Siqueira de Sá Elba; SOUSA, Zákia Sandra. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 35, n. 126, set.-dez., 2005, p. 659-688. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126.pdf>. Acesso em: 28 de maio 2018.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 14 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e sinaliza o Ensino Fundamental de 9 anos, a iniciar-se aos 6 anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Parâmetros curriculares nacionais. Dispõe a introdução aos parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, DF, 15 de out. 1997.

CRESWELL, Jonh W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010. (Tradução de Magda Lopes)

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. *A prática de planejamento curricular de professoras do 1º Ciclo do Ensino Fundamental no contexto da implantação de Ciclos na Rede Pública Municipal de Rondonópolis/MT*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. *Política curricular de ciclos com o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 100, out. 2007. p. 965-987.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In.: SOUZA, J. (Org.) *Ralé brasileira: quem é e como vive* / Jessé Souza; colaboradores André Grillo ... [et al.] – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Banco de dados. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br>>. Acesso em 05 de julho de 2018.

JAY, Martin. *As ideias de Adorno*. São Paulo: Cultrix, 1988. (Tradução de Adail Ubirajara Sobral).

KRUG; Andréa. *Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MATO GROSSO. Portaria Nº 032/SEDUC-MT/98. Dispõe sobre o ciclo. *Secretaria de Estado de Educação*. Gabinete do Secretário, 15 jul. 1998.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer*. Cuiabá: SEDUC, 2001.

_____. *Proposta de reorganização do ensino fundamental: Implantação do Ciclo básico de aprendizagem*. Cuiabá, 1997.

_____. Parecer nº 289/02 – CEE. Orientativo do ciclo de formação humana. *Conselho Estadual de Educação*. Cuiabá/MT, 06 nov. 2002a.

_____. Parecer nº 262/02 – CEE. Estabelece as normas aplicáveis para organização curricular por ciclos de formação. *Conselho Estadual de Educação*. Cuiabá/MT, 05 nov. 2002b.

MATOS, Olgária. *Tempo sem experiência*. Disponível em: <http://www.cpflcultura.com.br/integra-tempo-sem-experiencia-olgaria-matos>. Acesso em: 06 março de 2019.

MAINARDES, Jefferson. *Escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. (Orgs.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PATTO, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983

PUCCI, B., OLIVEIRA; N., ZUIN; A. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PUCCI, Bruno. *Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Edufiscar, 1994.

PORTAL QEDDU.ORG. Banco de dados. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/cidade/1033-rondonopolis/ideb/ideb-por-escolas>. Acesso em 03 de julho de 2017.

PRESTES, Nadja Hermann. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Edufiscar, 1994, p. 83-101.

RONDONÓPOLIS. Instrução Normativa Nº 16. *Secretaria Municipal de Educação*. 2000. 17p.

_____.CBA: Considerações iniciais para a rede municipal. *Secretaria Municipal de Educação*. Departamento de Educação, 2000. 13 p.

_____. Instrução Normativa N. 06. *Secretaria Municipal de Educação*, 2005. 10 p.

_____. Proposta diretriz curricular municipal para o ensino fundamental: princípios norteadores para a formação de um currículo básico de ensino. *Secretaria Municipal de Educação*. 2004, 81 p.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

SOTELO, Daniel. Educação e Teoria crítica. *Revista Científica FacMais*, Volume. II, n. 1, 2º Semestre, 2012, p. 36-46.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.) *Ciclos e progressão escolar (1990-2002)* – Brasília, DF: MEC/Inep, 2013. 96 p.

SOUZA, Jessé. Senso comum e justificação da igualdade. In: SOUZA, Jessé. *Ralé brasileira: quem é e como vive / Jessé Souza; colaboradores André Grillo ... [et al.]* – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 41-48.

SPIVAK, G. C. *Pode o Subalterno Falar?*, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ANEXO

UFMT - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO -
CAMPUS RONDONÓPOLIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O fracasso escolar e os ciclos de formação: desafios, limites e possibilidades

Pesquisador: FLAVIA BENTO FARIAS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 85650318.7.0000.8088

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação - Rondonópolis

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.757.187

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo compreender de que maneira a política educacional e escolar dos ciclos de formação, conforme foi teorizada e construída, está se efetivando na prática. Com isso, propõe-se investigar os desafios, limites e possibilidades desta política para entender se ela contribui para a superação do fracasso escolar nas escolas municipais de Rondonópolis/MT ou se age no sentido de aprofundá-lo ainda mais. A pesquisa desenvolve-se por meio de estudo bibliográfico e documental sobre o fracasso escolar e os ciclos de formação e, posteriormente, de campo, onde serão entrevistados professores e gestores das escolas da rede municipal. A análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, será pautada na análise de conteúdo com abordagem na Teoria Crítica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender de que maneira a política educacional e escolar dos ciclos de formação, conforme foi teorizada e construída, está se efetivando na prática. Com isso, propõe-se investigar os desafios, limites e possibilidades desta política para entender se ela contribui para a superação do fracasso escolar ou se age no sentido de aprofundá-lo ainda mais.

Objetivo Secundário:

Compreender os desafios, limites e possibilidades da política educacional de ciclos por meio de

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES Nº 5055

Bairro: CIDADE UNIVERSITÁRIA

CEP: 78.735-901

UF: MT

Município: RONDONOPOLIS

Telefone: (68)3410-4153

E-mail: cepour@ufmt.br



Continuação do Parecer: 2.757.187

observações e entrevistas com professores e outros agentes da escola; Analisar a eficácia dos instrumentos e recursos disponibilizados nas legislações vigentes para o acompanhamento pedagógico e a sua aplicabilidade no dia a dia da escola; Refletir, à luz da teoria crítica, as implicações dos ciclos de formação na superação do fracasso escolar e as possibilidades de uma educação de fato emancipadora.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Constrangimentos durante a realização da entrevista.

Benefícios: Produzir um estudo sobre o desenvolvimento da política de ciclos no município de Rondonópolis / MT e a sua implicação para a superação do fracasso escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa possui relevância social, visto que tem a proposta de investigar os motivos que levam ao fracasso escolar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências relacionadas aos aspectos éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O presente protocolo de pesquisa foi APROVADO no que concerne à análise ética, sendo que os pesquisadores responsáveis pela sua execução, deverão encaminhar ao CEP/CUR: EMENDAS caso ocorram mudanças na proposta inicial de pesquisa; os RELATÓRIOS PARCIAIS, semestralmente, para o acompanhamento deste CEP no formato de NOTIFICAÇÃO e o RELATÓRIO FINAL ao término da pesquisa. Todos os documentos deverão ser encaminhados via Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1084879.pdf	30/06/2018 15:12:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	30/06/2018 15:06:28	FLAVIA BENTO FARIAS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	30/06/2018 15:06:06	FLAVIA BENTO FARIAS	Aceito

UFMT - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE MATO GROSSO -
CAMPUS RONDONÓPOLIS



Continuação do Parecer: 2.757.187

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEFlavia.doc	30/05/2018 08:49:05	FLAVIA BENTO FARIAS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	carta_flavia.pdf	05/05/2018 10:36:37	FLAVIA BENTO FARIAS	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	28/02/2018 17:40:58	FLAVIA BENTO FARIAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RONDONOPOLIS, 05 de Julho de 2018

Assinado por:

SUELLEN RODRIGUES DE OLIVEIRA MAIER
(Coordenador)