



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Doutoramento em Educação

**INCLUSÃO EXCLUDENTE: INSUCESSO ESCOLAR NO
CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS NO
ESTADO DO MARANHÃO-BRASIL**

Tese apresentada em provas públicas para a obtenção do Grau de Doutor
em Educação, orientada pelo Professor Doutor Manuel Tavares.

Altemar Lima de Sousa n.º 22100111

2025

www.lusofona.pt

Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Doutoramento em Educação

**INCLUSÃO EXCLUDENTE: INSUCESSO ESCOLAR NO
CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS NO ESTADO
DO MARANHÃO-BRASIL**

(versão final)

Tese defendida em provas públicas no dia 1 de Julho de 2025 para a obtenção do Grau de Doutor em Educação, no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona-Centro Universitário Lusófona-Lisboa, perante o júri nomeado pelo despacho de nomeação de júri Nº 258/2025 com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor António Neves Duarte Teodoro (Professor Catedrático, Universidade Lusófona - CUL), por minha delegação;

Vogal: Prof^a Doutora Leanete Teresinha Thomas Dotta (Investigadora Integrada do CeIED - Universidade Lusófona);

Vogal: Prof^a Doutora Ana Inês Aires Mesquita Vieira Ferreira (Professora Auxiliar, Universidade Lusófona - CUL);

Vogal: Prof. Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião (Professor Associado, Universidade de Évora);

Arguente: Prof^a Doutora Maria José Pires Barros Cardozo (Professora Titular, Universidade Federal do Maranhão);

Arguente: Prof. Doutor Pedro António da Silva Abrantes (Professor Auxiliar, Universidade Aberta);

Orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares Gomes (Professor Associado, Universidade Lusófona - CUL).

Altemar Lima de Sousa

Lisboa

2025

“A cultura colonial, euro e etnocêntrica, imposta a todos os povos colonizados constituiu uma forma de violência simbólica ao substituir o imaginário originário desses povos por um imaginário europeu. A colonialidade revela-se, assim, na destruição das subjetividades originárias e na construção de subjetividades adaptadas e ajustadas aos valores e princípios da cultura europeia.”

Manuel Tavares

DEDICATÓRIA

Ao último sorriso do meu irmão Altemir Lima: *para quem sofre de saudade, qualquer brisa é tempestade (in memoriam)*.

A Danilo Luís Sousa Mercês por nos ensinar a urgência de amar e partir (*in memoriam*).

À professora Luiza Francelina Silva Sousa, minha avó, meu ponto de partida (*in memoriam*).

À Rosalina Guimarães, minha avó, por todos os abraços (*in memoriam*).

À Dona Elzi, minha mãe, como sempre e por tudo.

A meus filhos, João Guilherme, Ana Sophia e Clara Elzi, fecundas sementes germinadas no solo dos afetos.

À Carol e ao Príncipe, pela renovada alegria de cada reencontro.

À Deys Santana, pelo encorajamento e fé na educação.

Ao sempre amigo Fufuca Dantas, que garantiu os meios necessários para a realização deste estudo; sem ele, não haveria Tese!

À Valéria Castro e Penaldon Jorge pelo incentivo e pela oportunidade de partilhar o sonho de uma educação socialmente inclusiva para quem mais precisa.

Aos Amigos Louro e Emídia, pelo acolhimento e por tantas e imerecidas palavras de incentivo.

Ao amigo José Francinete Luna (Didi) pelo entusiasmo com a educação pública.

AGRADECIMENTOS

Aos amigos Flávio Viana, Vagner Dominici Jr., Emanuel Lutifi, Thayride Loureiro e Américo Lobato Neto, integrantes Consórcio Intermodal Municipal – CIM.

Aos amigos de jornada, por uma educação socializadora de novos saberes de Alto Alegre do Pindaré e Presidente Sarney.

Ao amigo Walter Borges, por todas as convergências.

Ao amigo Alex Correa, sempre atento aos indicadores municipais de educação.

Aos amigos Washington Carvalho e Euclides Ramalho pela partilha de esperanças quase perdidas na educação.

Ao fausto amigo Jáder Cavalcante de Araújo, pelas belas letras, conversas e café.

À professora Rosa Serradas, pelos doutos aconselhamentos.

Ao professor António Teodoro, pelo brilhantismo de todas as ideias.

À professora Conceição Raposo, estrela de conhecimento em meio ao espanto da escuridão.

Aos Dirigentes Municipais de Educação do Corredor da Estrada de Ferro Carajás que contribuíram com este estudo.

Minha mais sincera gratidão aos magistrais ensinamentos do professor Manuel Tavares por apresentar uma nova perspectiva para a compreensão do insucesso escolar à luz do pensamento decolonial.

RESUMO

O problema do fracasso escolar no contexto educacional brasileiro e maranhense, segundo demonstram as pesquisas, se apresenta como uma questão antiga, porém como um problema novo e de graves repercussões socioeducacionais, representando um inquestionável convite à pesquisa educacional. Em face de tal realidade, este estudo tem por objetivo desvelar as explicações para o fracasso escolar no sistema público de ensino fundamental, baseado na visão de mundo dos Dirigentes Municipais de Educação (DMEs) dos municípios maranhenses localizados no corredor logístico da Estrada de Ferro Carajás. A investigação parte da constatação de que o fracasso escolar está diretamente relacionado a um tipo determinado de escola destinado aos segmentos populares, razão pela qual se busca problematizar as elevadas taxas de aprovação entre os alunos do ensino fundamental em contraposição à baixíssima proporção de aprendizado adequado dos componentes curriculares fundamentais observada nas avaliações nacionais; as taxas de distorção ano-idade, que se elevam progressivamente no percurso dos nove anos do ensino fundamental, agravando-se nos anos finais; os nexos entre as condições socioeconômicas e a incidência dessa problemática no *locus* da investigação, permitindo-se refletir sobre a contradição entre a oferta e a negação do conhecimento socialmente legitimado, que deveria ser destinado aos segmentos populares, e as formas recentes de seletividade manifestas sob a forma de fracasso escolar. Teoricamente este é um estudo situado na área de conhecimento da sociologia da educação, inspirado no pensamento dialético, na concreticidade do real, por entender que o fracasso escolar, por ser construção social, é um fenômeno engendrado por um sistema de ensino, cujas assimetrias devem ser buscadas nas contradições próprias da sociedade capitalista, com base na teoria do sistema-mundo. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo exploratório e de abordagem qualiquantitativa, no qual se utilizou dados estatísticos decorrentes dos processos avaliativos nacionais, de pesquisa bibliográfica e documental, além da entrevista semiestruturada como instrumento para obtenção de relatos/discursos dos Dirigentes Municipais de Educação, cujas interpretações estão ancoradas nas contribuições da análise de conteúdo integradas à análise crítica do discurso, apontando-se à guisa de conclusão, o insucesso escolar sob três dimensões: a sociológica, a pedagógica e epistemológica.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Corredor da Estrada de Ferro Carajás. Diretores Municipais de Educação.

ABSTRACT

The problem of school failure in the educational context of Brazil and Maranhão, according to researches, is presented as an old issue, but as a new problem with serious socio-educational repercussions, representing an unquestionable invitation to educational research. Accordingly, this study aims at revealing the explanations for school failure in the public elementary education system, based on the worldview of the Municipal Education Directors (MEDs) of the Maranhão municipalities located in the logistical corridor of the Carajás Railroad. The investigation starts from the observation that school failure is a phenomenon strongly related to a certain type of school aimed at the popular segments, and this is why it seeks to problematize the high approval rates among elementary school students in opposition to the very low proportion of learning adequately the fundamental curricular components observed in the national assessments; year-age distortion rates, which rise progressively over the course of the nine years of elementary school, getting worse in the final years; the links between socioeconomic conditions and the incidence of this problem in the *locus* of investigation, allowing reflection on the contradiction between the offer and the denial of socially legitimated knowledge, which should be destined to the popular segments, and the recent forms of selectivity manifested in the form of school failure. Theoretically, this study is situated within the field of the sociology of education and is informed by dialectical thought and the concreteness of reality. It is grounded in the understanding that school failure, as a social construct, is a phenomenon shaped by the educational system—whose asymmetries must be examined through the contradictions inherent in capitalist society, drawing on the world-systems theory. From a methodological standpoint, this is an exploratory study employing a mixed-methods (qualitative and quantitative) approach. It incorporates statistical data derived from national assessment processes, as well as bibliographic and documentary research. Additionally, semi-structured interviews were conducted to gather narratives and discourses from Municipal Education Leaders. The analysis of these narratives is anchored in content analysis, integrated with critical discourse analysis. As a conclusion, the study identifies school failure through three key dimensions: sociological, pedagogical, and epistemological.

Keywords: School failure. Corridor of the Carajás Railroad. Municipal Directors of education.

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AC – Análise de Conteúdo

ACD – Análise Crítica do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFC – Corredor da Estrada de Ferro Carajás

CF – Constituição Federal

CIM – Consórcio Intermodal Municipal

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPC – Centro de Cultura Popular

DME – Dirigente Municipal de Educação

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EFC – Estrada de Ferro Carajás

EUA – Estados Unidos da América

FGV - Fundação da Getúlio Vargas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GDH – Gerência de Desenvolvimento Humano

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPCA – Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo

IPEA – Instituto de Política Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MA - Maranhão

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPC – Movimento de Cultura Popular

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PA - Pará

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PENAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PENAT – Programa Nacional de Transporte Escolar

PGC – Programa Grande Carajás

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programme for International Student Assessment

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - PERCURSOS TEÓRICOS	24
1. A problemática: a especificidade do fracasso escolar no Corredor da Estrada de Ferro Carajás no Estado do Maranhão	24
1.1 Apontamentos sobre rendimento escolar e proficiência com base no SAEB e no PISA ...	32
1.2 O Estado da Arte: insurgências sobre o fracasso escolar — “questão antiga, problema novo”	45
1.3 A problemática do fracasso escolar: outras abordagens conceituais	64
1.4 A educação como declaração de direito – percurso crítico pelas Constituições brasileiras	88
1.5 A educação como política pública: a LDB 4.024/1961 e o paradoxo da gratuidade.....	103
1.6 A LDB 9394/96 como instrumento normativo da Constituição Federal de 1988: apontamentos críticos sobre o acesso e a gratuidade da educação	107
1.7 Dialética da expansão da escola pública no Brasil: contradição entre a intenção e a negação	110
1.8 A expansão da escola pública no Maranhão: inclusão excludente?	123
1.9 Primeiras aproximações	128
CAPÍTULO II - PERCURSOS METODOLÓGICOS	131
2. Objetivos.....	131
2.1 Considerações sobre a pergunta de partida.....	132
2.2 Natureza da pesquisa: a abordagem qualiquantitativa	133
2.3 Instrumentos da pesquisa.....	139
2.4 A pertinência da análise de conteúdo no contexto deste estudo.....	143
2.4.1 Percurso analítico da investigação: a análise temática	145
2.4.2 Definição de categorias a priori no contexto da investigação	146
2.5 Integração análise de conteúdo e análise crítica do discurso.....	148
2.6 Os sujeitos da investigação: Dirigentes Municipais de Educação – DMEs	151
2.7 O <i>locus</i> da pesquisa: o CEFC	156
2.8 Particularidades do <i>locus</i> da investigação o Corredor da Estrada de Ferro Carajás -logística da exclusão?	157
2.9 Tipo da pesquisa quanto aos objetivos: um estudo exploratório	163
2.9.1 A pesquisa de campo	164

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS	166
3.1 A concretização do trabalho de campo.....	166
3.2 A recolha de dados.....	167
3.3 A pré-análise.....	169
3.4 Constituição do <i>corpus</i>	171
3.5 Categorização <i>a priori</i>	172
3.6 Categoria: Ideb para classificar o município no ranking estadual.....	174
3.7 Categoria: Ideb como promoção da política local	179
3.8 Categoria: Responsabilidade da escola pelo descumprimento do planeamento.....	181
3.9 Categoria: Aprovação automática como exigência legal	184
3.9.1 Falta de metodologias adequadas	187
3.9.2 Categoria: Não se entende a razão, não há clareza sobre a questão	189
3.9.3 Categoria: Distorção ano-idade	191
3.9.4 Categoria: Abandono escolar.....	197
3.9.5 Categoria: Turma multisseriadas	199
3.9.6 Categoria: Evasão escolar.....	204
3.9.7 Categoria: Entrada tardia no sistema de ensino.....	207
3.9.8 Categoria: Mobilidade da população	210
3.9.9 Categoria: Trabalho infantil.....	214
3.9.9.1 Categoria: Falta de acesso à educação infantil	214
3.9.9.2 Categorias: Dificuldade de aprendizagem/Repetência por aprovação	219
3.9.9.3 Categoria: Ações insuficientes.....	235
CAPÍTULO IV – DIÁLOGOS COM A LITERATURA.....	243
4.1 As três dimensões do insucesso escolar	243
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
REFERÊNCIAS.....	259
APÊNDICES	288
APÊNDICE A - GUIÃO DE ENTREVISTA	288
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, CONFORME RECOMENDAÇÕES DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA NA PESQUISA.	290
APÊNDICE C - ENTREVISTAS COM OS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁ NO ESTADO DO MARANHÃO-BRASIL	312

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Indicador de equilíbrio	34
Figura 2. Escala de proficiência.....	38
Figura 3. Municípios que compõem o CEFC	157

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Dados de proficiência	27
Quadro 2 O fracasso escolar no ensino fundamental da escola pública municipal no Maranhão.	28
Quadro 3. Representação do Estado da Arte produzido em Portugal a partir da década de 1970.	47
Quadro 4. Representação do Estado da Arte produzido no Brasil a partir da década de 1980.	52
Quadro 5. Síntese de categorias a priori.	173
Quadro 6. Categorias referentes à pergunta 1.....	174
Quadro 7. Categorias <i>a posteriori</i> referentes à pergunta 2.....	191
Quadro 8. Número absoluto de estudantes do ensino público fundamental com atraso escolar de dois anos ou mais, no período de 2016 a 2020, no Maranhão.	196
Quadro 9. Quantitativo de abandono escolar no ensino público fundamental no período de 2016 a 2020 - Maranhão.	198
Quadro 10. Quantitativo de evasão escolar na Rede Pública Municipal de Ensino, no período de 2017-2022 - Maranhão.	205
Quadro 11. Estimativa de crianças de 0 a 3 anos que frequentam e que não frequentam a creche/pré- escola no Brasil	215
Quadro 12. Motivos de não frequentar a escola (a partir de 2019) 0 a 3 anos - Brasil	216
Quadro 13. Estimativa de crianças de 4 a 5 anos que frequentam e que não frequentam a creche/pré- escola - Brasil	217
Quadro 14. Motivos de não frequentar a escola (a partir de 2019) 4 a 5 anos - Brasil	218
Quadro 15. Códigos referentes à pergunta 3.	221
Quadro 16. Códigos referentes à pergunta 4.	229
Quadro 17. Categorias referentes à pergunta 5.....	235

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Rendimento escolar das redes municipais de ensino do Estado do Maranhão.....	35
Gráfico 2. Rendimento escolar: Brasil, Nordeste, Maranhão e Municípios do Corredor da Estrada de Ferro Carajás nos anos iniciais	36
Gráfico 3. Rendimento escolar: Brasil, Nordeste, Maranhão e Municípios do Corredor da Estrada de Ferro Carajás nos anos finais.....	37
Gráfico 4. Dados de proficiência em Matemática nos anos iniciais.....	39
Gráfico 5. Dados de proficiência em Língua Portuguesa nos anos iniciais.....	40
Gráfico 6. Comparando os níveis de proficiência em Matemática nos anos finais.....	41
Gráfico 7. Dados de proficiência em Leitura, Ciências e Matemática do PISA (2018).....	43
Gráfico 8. Percentual de estudantes com aprendizado adequado conforme o PISA.....	44
Gráfico 9. Média comparada da distorção idade-ano das redes municipais - Brasil, Nordeste, Maranhão e municípios do Corredor da Estrada de Ferro Carajás - anos iniciais (1º ao 5º ano) 2022.	197
Gráfico 10.....	197

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Percentual de incidência do indicador de distorção ano-idade no ensino público fundamental do Maranhão, no período de 2016 a 2021.....	196
Tabela 2. Percentual de pobreza absoluta, relativa de famílias com renda inferior a 1/2 salário-mínimo nos municípios do Corredor da Estrada de Ferro Carajás.	224
Tabela 3. Percentual de pobreza subjetiva nos municípios do CEFC	225

INTRODUÇÃO

A evidência de fracasso na escola pública de ensino fundamental no Corredor da Estrada de Ferro Carajás (CEFC) no Estado do Maranhão-Brasil inspirou ao desafio de desenvolver um trabalho de investigação de fundamental importância para o cenário educacional maranhense, mesmo na certeza de que essa temática há muito faz parte das reflexões de educadores ocupados com a pesquisa educacional brasileira, sobretudo, no transcurso do século XX. Em concordância com esse ponto de vista, Patto (1990), dissertando sobre “a produção do fracasso escolar”, confirma a antiguidade e a persistência do fracasso na escola pública brasileira ao relatar que, na década de trinta do século XX, as estatísticas já demonstravam elevados índices de evasão e reprovação no início do processo de escolarização.

Angelucci *et al.* (2004) apontam que, no Brasil, as inquietações com o fracasso escolar emergem de diferentes contextos na pesquisa educacional entre as décadas de 1970 e 1980. E, desde essa época, a busca pela compreensão desse fenômeno socioeducacional aponta para uma diversidade de abordagens em torno das suas causas como também da sua reprodução ao longo da história, fato justificado em razão da sua natureza, complexidade e das consequências para o sistema público de ensino. Por outro lado, segundo Charlot (2005), no contexto europeu, até a primeira metade do século XX, não se falava em insucesso escolar, pois quem detinha as atenções era a personagem bolsista, ou seja, o jovem europeu oriundo do povo, que continuava os seus estudos graças à obtenção de uma bolsa, muito em razão das suas habilidades intelectuais pouco comuns. Para o autor, apesar desse aspecto, o insucesso escolar é uma questão antiga, que, entretanto, se apresenta no presente contexto como um “problema novo.”

Para Benavente (1990), o “Insucesso escolar no contexto português” é revelado pelo alargamento do acesso à escola primária para toda a população em idade escolar, fenômeno relativamente recente na Europa e que tem sido “explicado” por meio de diversas teorias. Segundo a autora, a partir dos anos 70 do século XX, o trabalho de análise da produção do insucesso escolar ultrapassa as relações escola-meio e passa a interessar-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola. A partir de então, a chamada corrente socioinstitucional põe em questão o funcionamento da escola e as suas práticas, além de apontar para a necessidade de diferenciação pedagógica, pondo em evidência o caráter ativo da escola na produção do insucesso escolar. Essa abordagem considera esse fenômeno como resultado da relação cotidiana entre as práticas escolares e os alunos das culturas não letradas. Além disso, para os defensores desse entendimento, os investimentos em educação devem, então, ser voltados para a transformação da própria escola —

estruturas, conteúdos e práticas —, procurando adequá-la às necessidades dos diversos públicos que a frequentam, elucidando, desse modo, os mecanismos de “reprodução” de diferenças e abrindo caminho para a facilitação da aprendizagem para todos os alunos (Benavente, 1990).

Como já referido, no contexto da educação pública brasileira, o fracasso escolar não configura objeto de análise recente por parte dos estudiosos, teóricos e profissionais da área da educação, e essa trajetória ganhou vigor a partir de 1960 e, nos anos seguintes, como demonstram os estudos de Patto (1990), Collares e Moysés (1994), Ribeiro (2000), Sawaya (2002), Raposo (2015), entre outros. Entretanto, apesar de ser uma questão antiga, a sua persistência no sistema público de ensino torna cada vez mais atual o desafio da sua compreensão e problematização.

Segundo relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), o fracasso escolar tem se constituído em marca estrutural da cultura escolar, evidenciado pela combinação de reprovação, distorção idade-ano, abandono, evasão e progressão sem aprendizagem, ao mesmo tempo, em que tem sido “naturalizado” e “legitimado” ao longo da história da educação brasileira, com base nos mais diversos argumentos, entre eles, destaca-se a ‘crença’ na imparcialidade da escola, na objetividade dos processos avaliativos, nas teorias inatistas ou nas ideias de meritocracia que alimentam a Teoria do Capital Humano (Zylberstajn, 2007)¹.

Considera-se, no entanto, que o fracasso escolar está diretamente relacionado com as demandas sociais que frequentam o sistema público de ensino. Desse modo, chama-se a atenção para que esse mesmo sistema busque constantemente identificar um “culpado”, a quem possa imputar responsabilidade pelas causas do fracasso escolar, apontando, quase sempre, para a criança, para o meio do qual faz parte, para a sua situação econômica, para a falta de estrutura familiar, negligenciando, em certa medida, outros aspectos não menos importantes, como, por exemplo, a inadequação curricular, a falta de efetividade das práticas pedagógicas, a precariedade da formação e a forma de contratação dos professores, a infraestrutura inadequada das escolas, e, sobretudo, as condições sociais adversas das crianças em que se verifica, com mais intensidade, a problemática

¹ A teoria do Capital Humano é uma abordagem econômica que considera a formação de capital por meio da educação, treinamento e experiência do indivíduo, como um investimento em si, que lhe proporciona um retorno financeiro ou não financeiro no futuro. De acordo com essa teoria, as pessoas que investem na sua formação e em desenvolvimento pessoal adquirem habilidades e conhecimentos que ampliam a sua capacidade produtiva e, supostamente, elevam os seus salários e oportunidades de carreira. Ela também afirma que o investimento em capital humano é essencial para o crescimento econômico de um país, já que se traduz numa força de trabalho mais qualificada e produtiva. A teoria do Capital Humano tem por pressuposto a incorporação de conceitos e práticas próprias do mundo corporativo, cujo objetivo é o investimento em educação com vistas a transformá-la, acriticamente, num vetor de desenvolvimento e manutenção do capitalismo. Antunes (2016) faz uma crítica contundente a essa teoria ao abordar a exploração num contexto de precarização do trabalho e flexibilização laboral e apresenta uma análise do novo proletariado de serviços na era digital e a servidão moderna que se apresenta nesse contexto. O autor apresenta uma contribuição significativa para a compreensão da atual dinâmica das relações de poder entre trabalho e educação e entre capital e trabalho.

do fracasso escolar.

Ciente da persistência e atualidade dessa problemática, este trabalho, delineado e inspirado por referenciais e abordagens, cujos fundamentos buscam refletir sobre a dimensão social, política e educacional do fracasso escolar, intenciona exceder os limites da escola, da sala de aula, do fazer pedagógico, dos professores, das dificuldades dos alunos, adentrando dimensões mais amplas e buscando superar as abordagens de natureza “patologizante” para a explicação desse fenômeno, tentando ampliar o leque de possibilidades para a compreensão das suas origens e causas. Assim, este estudo, ainda que ciente das suas limitações e da sua abrangência, lança-se ao desafio de provocar questionamentos sobre as possíveis causas do fracasso escolar no sistema público municipal de ensino fundamental, com base na perspectiva dos Dirigentes Municipais de Educação (DMEs) do Corredor da Estrada de Ferro Carajás (CEFC) no Estado do Maranhão-Brasil², tentando problematizar os aspectos produtores, os mecanismos de legitimação e a possível existência de estratégias para o seu enfrentamento.

Cumprir lembrar que, no Brasil, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2021), apontam que, no Ensino Fundamental, foram registradas 26,7 milhões de matrículas, 3,5% a menos do que em 2016, distribuídas entre 179.533 escolas. A queda no número de matrículas foi maior nos anos iniciais (4,2%) do que nos anos finais (2,6%) dessa etapa educacional. Conforme o Censo Escolar (2021), a rede municipal é a principal responsável pela oferta de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental (68,1% das matrículas); e, nos anos finais, apesar do equilíbrio entre as redes municipais (43,0%) e estaduais (41,4%), há variações relativamente a esse aspecto, a depender da unidade da Federação. No Maranhão, por exemplo, as

² O Estado do Maranhão está localizado na Região Nordeste do Brasil, limitando-se ao norte com Oceano Atlântico; ao nordeste com o Estado do Piauí; a Leste com o Estado do Ceará; ao sul com o Estado do Tocantins; a sudeste com o Estado do Pará; a oeste com o Estado do Pará e o Rio Gurupi. Segundos dados do IBGE, do ano de 2021, o Maranhão tem uma extensão territorial de aproximadamente 331.937 km², o que o torna o 5º maior estado brasileiro em termos de área. Com relação à população, o Maranhão possui cerca de 7,1 milhões de habitantes, o que o coloca com o 11º estado mais populoso do Brasil. De acordo com dados do IBGE de 2020, o Maranhão é um dos estados mais pobres do Brasil e apresenta indicadores socioeconômicos abaixo da média nacional. Renda *per capita*: em 2020, a renda *per capita* do Maranhão foi de R\$ 709,71, o que o coloca como o estado com a 5.ª menor renda *per capita* do país, ficando atrás apenas do Piauí, Pará, Sergipe e Alagoas; Taxa de População Ocupada: em 2020, a taxa de população ocupada no Maranhão foi de 49,2%, a segunda menor do país, ficando apenas atrás do Piauí, que teve 47,8%; escolaridade: segundo dados do IBGE de 2019, somente 53,1% da população maranhense com 25 anos ou mais havia completado o ensino fundamental, enquanto somente 10,6% haviam completado o ensino superior; percentual de analfabetos: em 2020, a taxa de analfabetismo no Maranhão era de 14,8%, a segunda maior do país, atrás apenas do Piauí, que tinha 15,2%; mortalidade infantil: em 2019, o Maranhão apresentou uma taxa de mortalidade infantil de 15,9 óbitos para cada mil crianças nascidas vivas, uma das maiores do país e bem acima da média nacional, que foi de 11,9 óbitos/1.000 nascidos vivos. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Maranhão é de 0,639, o que o coloca na 23.ª posição no *ranking* brasileiro. O índice de pobreza do Maranhão, segundo dados do IBGE (2019), é de 54,1%, é o segundo estado mais pobre do Brasil, perdendo apenas para o Estado do Piauí. Conforme a PNAD de 2019, 20,4% da população maranhense sobrevive com meio salário-mínimo ou menos.

redes municipais de ensino são responsáveis por 98% das matrículas no ensino público fundamental, razão pela qual o *locus* desta pesquisa são os municípios que compõem o CEFC, representando importante recorte da realidade maranhense em que se verifica, segundo dados do Censo Escolar 2022, cerca de 132.005 matrículas no ensino público fundamental (Brasil, 2022).

Estudar o fracasso escolar na escola pública maranhense tem uma motivação sensível e pessoal e, ao mesmo tempo, uma loquaz inquietação de natureza sociológica; pessoal, por representar a vivência cotidiana da escassez de possibilidade de sucesso de uma escola situada socialmente no meu *habitat*, no meu lugar de vivência e labuta; sociológica, por inspirar a inquietação, a busca por “explicações” para um fenômeno com graves repercussões sociais, que instiga a minha curiosidade e aguça reflexões ao longo de décadas, sobre uma problemática ruidosamente silenciosa, sem, contudo, apresentar pistas para sua superação ou mesmo respostas mais consistentes para o seu entendimento. Daí a necessidade de aprofundamento da sua problematização, reflexão e compreensão.

A vivência como gestor de sistemas públicos de ensino tem sido marcada, ora por uma *esperança freiriana*, ora por uma teia de frustrações e inflexões sobre uma problemática aparentemente “naturalizada” pelo sistema de escolarização; *esperança freiriana*, pela crença de que a educação poderia ser um meio possível para a superação das adversidades materiais e culturais de uma determinada formação social... E de frustrações, por saber que a escola destinada às classes populares (e sou parte dela) tem fracassado historicamente como instância potencializadora da socialização do conhecimento e, além de tal realidade, não tem se apresentado, conforme sugere o recorrente discurso liberal, como instância equalizadora de diferenças sociais e geradora de oportunidades (Perez, 1991).

De outro ponto de vista, a escola redentora dos problemas sociais, promotora da igualdade e da justiça social, encontra-se circunscrita unicamente ao discurso de justificação da sua necessidade como projeto de futuro, além de ser um imperativo da lei, escrita por força de pressões sociais e circunstanciais por direito à educação. A educação que tem por objetivo o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade (Freire, 1979), encontra-se aquém dos objetivos aludidos nessa e noutras correntes de pensamento que teorizam sobre a função social da escola, isso porque, se não na sua totalidade, tem majoritariamente fracassado no seu *mister* de socializar o saber escolar. Difunde-se, ainda, que o compromisso principal da escola seria o de possibilitar que os indivíduos se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade para que, por meio deles, possam (re) escrever a sua própria história e gerar as suas alternativas de ação, assumindo responsabilidades, desenvolvendo as suas capacidades intelectuais, para serem capazes de refletir sobre as

consequências dos seus atos, emancipando-se socialmente e tornando-se cidadãos. Entretanto, como sugere o poema “No Meio do Caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, “No meio do caminho tinha uma pedra/Tinha uma pedra no meio do caminho/ Tinha uma pedra/ No meio do caminho tinha uma pedra”. Essa “pedra”, na dimensão da escola pública de ensino fundamental, tem o codinome de “fracasso escolar”.

A ideia de desvelar a “visão de mundo” dos Dirigentes Municipais de Educação (DMEs) sobre o fracasso escolar é provocada por uma motivação pessoal, em razão de ter exercido, ao longo de 25 anos, atividades de gestão ligadas à educação pública municipal. Além disso, a literatura sobre essa problemática demonstra que diversos estudos já foram realizados, buscando evidenciar o que pensam gestores escolares, professores, pais e alunos sobre o fracasso escolar, porém há ainda um pequeno número de estudos que têm como sujeitos os Dirigentes Municipais de Educação (DMEs), apesar de esses sujeitos serem diretamente “responsáveis” pelo estabelecimento de estratégias para o adequado funcionamento dos sistemas municipais de ensino e pela adoção de medidas gerenciais e pedagógicas que objetivam assegurar o acesso, a permanência, a progressão e a aprendizagem das crianças em idade escolar obrigatória no sistema público de ensino. Portanto, investigar como os DMEs entendem o fracasso escolar, com base na sua vivência e na sua relação com o fazer pedagógico, poderá revelar (ou não) como se engendra o fracasso escolar, as suas possíveis causas, manifestações e até os seus ocultamentos.

Ressalta-se que o lugar deste estudo traz consigo uma inextricável contradição que coloca em evidência, de um lado, o Corredor da Estrada de Ferro Carajás (CEFC) no Estado do Maranhão, portanto, a mineradora Vale e os seus lucros estratosféricos; e, de outro lado, a situação de exclusão da maioria da população residente nos municípios situados ao longo do CEFC, como se pretende demonstrar no percurso deste estudo, nomeadamente, nos aspectos referentes aos dados educacionais, como taxa de escolarização, desempenho e proficiência; e dados socioeconômicos, como renda *per capita*, população ocupada, taxa de pobreza, taxa de pobreza subjetiva, percentual da população vivendo com meio salário mínimo nacional, além das análises referentes à existência ou não de estratégias necessárias à superação das condições adversas da educação e existência da população residente ao longo do CEFC.

Este trabalho de investigação parte da prévia constatação de inequívoca existência do fracasso escolar nos sistemas públicos de ensino dos municípios do CEFC. Tal assertiva está fortemente amparada na baixíssima proporção de alunos com “aprendizado adequado” em Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, além de estar alicerçado nos dados de distorção idade-ano verificados nesses municípios e, principalmente, na comparação

entre os elevados índices de aprovação e os baixos índices de proficiência nesses componentes curriculares revelados publicamente nas várias edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

É fato que não se pode negar o esforço para assegurar a oferta de escolaridade para as crianças de 4 a 17 anos, visto que, nos 25 municípios maranhenses do CEFC, cerca de 97% dos alunos estão matriculados nas escolas municipais conforme dados do Censo Escolar (INEP, 2021). Esse esforço tem direta relação com o financiamento do sistema público municipal de ensino, que, segundo a atual legislação brasileira, ocorre em razão da quantidade de alunos matriculados, inseridos anualmente no Censo Escolar. Assim, quanto mais elevado o número de alunos matriculados, maior o volume de recursos para o financiamento das ações da educação básica conforme estabelece a Lei nº 14.113 (Brasil, 2020). Por essa razão, sem alunos matriculados e informados no censo escolar a cada ano, não haverá recursos para financiar o sistema municipal de ensino, por isso, além do aspecto econômico necessário ao financiamento das ações educacionais, a realização da matrícula, em contrapartida, eleva positivamente a oferta de escolarização. De modo que há a inegável manifestação do esforço, por parte dos DMEs, para a inclusão das crianças na idade obrigatória no sistema público de escolarização nos municípios localizados no CEFC.

Entretanto, essa inclusão — absolutamente necessária e urgente — também poderá ser considerada excludente, primeiro, em razão da baixa proficiência apresentada pela escola pública na sua tarefa de ensinar questões básicas de leitura, escrita e da matemática; segundo, em razão dos dados de distorção idade-ano, que representam atraso de até dois anos relativamente ao ano ou à série que a criança deveria estar a cursar; e, finalmente, em razão da progressão automática que, na maioria das vezes, significa aprovação sem aprendizagem, parecendo, dessa maneira, constituir-se em uma das mais recentes formas de ‘dissimulação’ do fracasso escolar.

À guisa de esclarecimento, julga-se necessário elucidar a utilização dos termos fracasso escolar e insucesso escolar empregados ao longo deste estudo, pois, apesar de os termos "insucesso escolar" e "fracasso escolar" serem frequentemente utilizados como sinônimos, há uma diferença sutil, porém essencial, entre eles, na literatura acadêmica. Para Tunes (2012), o termo "insucesso escolar" é considerado mais “amplo” e pode se referir a qualquer tipo de dificuldade que um aluno possa enfrentar temporariamente na escola, como problemas de aprendizagem, dificuldades emocionais, problemas de comportamento. De outro modo, Collares e Moysés (2001) ensinam que o termo "fracasso escolar" tende a ser considerado bem mais “específico” e se refere à situação em que um aluno não consegue atingir os objetivos educacionais esperados, como a conclusão de um determinado nível de ensino ou em razão da obtenção de níveis de desempenho e proficiência

insatisfatórios nos processos avaliativos estabelecidos pelo sistema de escolarização, resultando, por via de consequência, em graves distorções socioeducativas.

De igual modo, Patto (1990) e Tunes (2012), corroboram a compreensão de que o termo "fracasso escolar" é mais preciso do que o termo "insucesso escolar", pois aquele implica necessariamente uma falha ou um resultado negativo relativamente aos objetivos da aprendizagem, o que pode significar consequências negativas para a vida futura do estudante.

Neto (2003), refere-se ao “insucesso escolar” como uma dificuldade “temporária ou passageira” que o aluno enfrenta em relação ao seu desempenho acadêmico, podendo ser superada com a ajuda de intervenções pedagógicas adequadas. Porém, o “fracasso escolar” seria uma situação mais grave e duradoura que envolveria não apenas o desempenho acadêmico, mas também a autoestima e a motivação do aluno, podendo levar à exclusão escolar e a outros problemas sociais e emocionais. O fracasso escolar, portanto, não se refere apenas a uma questão acadêmica, mas está relacionado também com aspectos sociais e culturais mais amplos.

Entende-se que o termo “fracasso escolar”, já tem o seu uso devidamente consagrado na literatura acadêmica brasileira e latino-americana, portanto, ampara, teoricamente, a sua utilização no escopo deste estudo; de igual modo, o termo insucesso escolar, encontra justificativa teórica na literatura europeia, sendo, desse modo, pertinente a sua utilização, sem demérito do seu emprego quando se tratar da problemática em questão. Em face desse entendimento, considera-se importante destacar ainda que, além de “fracasso escolar”, também se adotará, no contexto deste estudo, a terminologia “insucesso escolar”, sobretudo, quando a referência não fizer alusão diretamente a autores brasileiros ou latinos, e, tal intento, se justifica em razão de que, apesar de eventuais diferenciações de contexto quanto ao seu emprego, não se verifica contradição incontornável entre as duas terminologias, podendo inclusive representar a ideia de complementaridade, ampliando-se, assim, as possibilidades do seu uso no âmbito de contextos sociais amplos. Com a devida vênia, socorrem-se desse entendimento, os ensinamentos de Silva (1995), ao sugerir que tanto o “fracasso escolar”, quanto o “insucesso escolar”, se apresentam como faces de uma mesma problemática, uma vez que são fenômenos socialmente construídos, e não são inerentes às características pessoais dos indivíduos.

Silva (1995), argumenta ainda que a “escola dualista” é a responsável pelo estabelecimento de uma hierarquia de valores e conhecimentos que resultam por favorecer alguns alunos em detrimento de outros, tendo como consequência diferentes graus de sucesso ou fracasso escolar. Assim, ao menos no contexto deste estudo, não se pretende deslindar o debate sobre a diferença conceitual entre essas duas expressões, uma vez que ambas são resultantes de um mesmo sistema

de ensino que, em síntese, precisa ser repensado, sendo perfeitamente plausível a utilização das duas terminologias sem prejuízo do seu entendimento. Pois não parece incomum o emprego das duas terminologias como sinônimos, sobretudo, quando se referem a uma situação em que o aluno não atinge os objetivos esperados na escola, conferindo-se similaridade às duas terminologias, pacificando eventuais contradições quanto ao seu emprego, pois, como outrora aludido, referem-se a uma situação em que o aluno não atinge os objetivos estabelecidos pela escola, seja pela falta de habilidade, motivação, seja por problemas sociais ou em razão de outros aspectos de natureza correlata. Por síntese, entende-se que os termos “fracasso escolar” e “insucesso escolar” reportam-se ao mesmo fenômeno que está a exigir o exercício crítico da reflexão sobre as suas origens, manifestações atuais, causas e implicações socioeducacionais, seja no contexto do Velho ou do Novo Mundo.

Para a consecução dos seus objetivos, este estudo está estruturado em **três tópicos: Tópico I – Percursos Teóricos**, que abordam as questões epistemológicas que emprestam sentido e dão amparo à produção teórica sobre a problemática do fracasso escolar ao longo da história da educação pública, além de abordar o atual estágio de desenvolvimento do conhecimento sobre essa problemática de grande relevância para a educação brasileira, tendo em vista as suas inquietantes implicações socioeducacionais. Diante desse contexto, este estudo tem por objetivo geral: desvelar as possíveis explicações para o fracasso escolar com base na visão de mundo dos DMEs dos municípios localizados no CEFC no Estado do Maranhão-Brasil; e, por objetivos específicos: 1) inventariar as diversas explicações para o fracasso escolar e a sua relação com as teorias explicativas para esse fenômeno; 2) correlacionar os dados de desempenho e proficiência, problematizando a “produtividade” do sistema público municipal de ensino; 3) identificar as razões prováveis para a distorção ano-idade; 4) aferir os nexos entre as condições sociais de existência e o fracasso escolar; 5) apontar as vantagens e desvantagens do município pertencer ao CEFC.

No Tópico II – Percursos Metodológicos, em que se apresentam questões referentes à abordagem qualiquantitativa que, nesse contexto, justifica-se em razão da necessidade de se compreender os dados estatísticos e a complexidade dos detalhes contidos nas informações recolhidas, por meio de entrevistas semiestruturadas, tendo em vista a necessidade de “capturar” os elementos subjetivos necessários à compreensão do fracasso escolar com base na visão de mundo, por meio dos relatos e discursos dos sujeitos da investigação.

O Tópico III – Análise de Dados coletados foi realizada por meio da análise dos dados recolhidos no trabalho de campo, tendo por base a “Análise de Conteúdo” (Bardin, 1977) e a “Análise Crítica do Discurso” (Fairclough, 2001), considerando-se que a integração dessas

abordagens, segundo Reis (2019), amplia a compreensão dos sentidos e significados presentes nas falas, nos discursos, nos textos e contextos da investigação, estando, portanto, em coerência com os objetivos que se pretende alcançar.

Por fim, ciente de que o fracasso escolar é uma questão antiga no cenário da educação pública, ele apresenta-se no contexto da educação maranhense como um problema novo a ser investigado, razão pela qual se pretende que, como resultante deste estudo, possam advir reflexões que possibilitem a ampliação e clarificação teórica e, quem sabe até, inspirar algumas medidas concretas necessárias ao seu enfrentamento.

CAPÍTULO I - PERCURSOS TEÓRICOS

1. A problemática: a especificidade do fracasso escolar no Corredor da Estrada de Ferro Carajás no Estado do Maranhão

A pesquisa científica nas ciências humanas é um processo de conhecimento com base numa investigação que tem por objetivo o desvelamento de aspectos fundamentais da realidade. Knechtel (2014), considera a pesquisa científica como uma investigação que produz conhecimento por meio de uma atividade intelectual sistemática, estruturada, em busca de respostas para uma inquietação e, em decorrência dela, tentar depreender aspectos essenciais da realidade social. De maneira que o trabalho científico deve ser entendido como uma atividade intencional, processual e complexa de produção do conhecimento para a explicitação e transformação da realidade, cujos procedimentos estão alicerçados na ideia de rigor, validade e plausibilidade a propósito do que sugere Tozoni-Reis (2009). De igual modo, Rudio (1980, p. 75), abordando a natureza do conhecimento científico, a formulação e definição de um problema de investigação, ensina que:

Formular um problema de investigação ou uma problemática consiste em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, qual a dificuldade com a qual nos defrontamos, que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando as suas características e especificidades.

Marconi e Lakatos (2003) atestam ser necessário, para a definição de uma problemática de investigação, considerar diversos aspectos, entre eles, enumera-se a viabilidade, a relevância e a exequibilidade do trabalho de investigação. Na formulação da problemática de investigação, presente no escopo deste estudo, intenciona-se torná-la individualizada, específica e inconfundível, a propósito do que sustenta Rudio (1980). Ao encontro dessas considerações, pretende-se que a problemática aqui apresentada faça parte do esforço de explicitar, de modo claro e compreensível, a problemática apresentada, ou seja, as explicações para o fracasso escolar, tanto nos seus aspectos aparentes, quanto na sua essência, de modo a se obter o seu desvelamento, os seus modos de compreensão e de efetivação, entre outros aspectos pertinentes, presentes na visão de mundo dos DMEs.

Para Moura e Lopes (2016), o objeto da investigação, no contexto da pesquisa educacional, se constrói baseado num processo que se inicia com a opção de situar-se numa área de conhecimento determinada e, nesse caso, ter-se-ão por base os saberes e as contribuições da sociologia da educação, visto que os seus objetivos intentam problematizar, entre outras questões, como o meio

social influencia e, ao mesmo tempo, é influenciado pela educação.

Em concordância com Triviños (1987, p. 86), pode-se afirmar que “a construção de um problema de pesquisa pressupõe a possibilidade de se obterem, por meio da investigação científica, as informações necessárias para sua compreensão e esclarecimento, a fim de contribuir para sua eventual solução”. No mesmo sentido, Leal (2002, p. 223) ensina que “um problema de pesquisa é formulado com base na articulação ou na interação de diversos elementos, os quais explicitam a percepção do pesquisador de uma determinada porção da realidade a ser compreendida e desvelada”, e, no contexto deste estudo, essa percepção deve ser buscada na concretude do real e na ordem material das coisas. De tal maneira, que o objeto da investigação deverá ser situado no contexto histórico e percebido como um “*continuum*”, baseado nas suas imbricações com processos sociais mais amplos. Entende-se que a investigação deve ser conduzida considerando as diversas mediações, captadas em suas distintas manifestações, para que, na construção do objeto, sejam reveladas as particularidades constitutivas que lhe são peculiares. Portanto, como já referido, o objeto da investigação deve ser situado historicamente e entendido como um “processo em movimento”, cuja gênese deve ser buscada nos processos sociais, com base na percepção de que a realidade não deve ser tomada como um sistema estruturado em si mesmo, mas entendida como uma totalidade histórica e socialmente construída (Ciavatta, 2017).

Tangenciando-se das recorrentes discussões entre “idealismo e materialismo histórico”, no âmbito das ciências sociais, que certamente distanciaria este estudo dos seus reais objetivos, concorda-se, entretanto, com a ideia de que as relações sociais são produtos das relações humanas, e estas, por conseguinte, são decorrentes da consciência humana, que, por sua vez, é resultado e resultante da produção material dos homens, como destaca enfaticamente o pensamento de Marx (2007, p. 34), ao afirmar que “a consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social e continuará a sê-lo enquanto existirem homens”.

Portanto, neste estudo, o “objeto inquirido ou construído” advém de um posicionamento teórico relativo à concepção/construção desse objeto, culminando com o desenvolvimento de uma questão inicial ou de uma pergunta a ser respondida, referente à “visão de mundo ou ao entendimento” dos Dirigentes Municipais de Educação (DMEs) sobre o fracasso escolar no ensino fundamental no Corredor da Estrada de Ferro Carajás (CEFC).

Para Rudio (1980), a definição do objeto da investigação é resultado de uma revisão da literatura, e esse objeto deve ser formulado de modo tangível, delimitando-se, assim, o campo a ser pesquisado, levando-se em consideração a definição de um “recorte espacial,” que, neste caso, é o espaço referente aos municípios situados no CEFC, no território maranhense; um “recorte

temporal”, portanto, o período referente à realização do SAEB e a sua repercussão nos sistemas municipais de ensino, que compreende os anos de 2017, 2019 e 2021; as circunstâncias, ou seja, o fracasso na escola pública de ensino fundamental e as suas múltiplas determinações; e, por fim, a população ou os sujeitos a serem estudados, que, neste caso, são os DMEs.

Convém ressaltar, ainda, a contribuição de Gil (2008), quando aborda especificamente a formulação do problema de pesquisa, sugerindo, para tanto, que seja realizada a imersão sistemática no objeto a ser pesquisado: com a realização de estudo da literatura sobre o tema; a discussão sobre a problemática; e a delimitação do objeto, baseada numa pergunta que encerre no seu escopo clareza e precisão. Desse modo, a problemática em questão ganha contorno e especificidade com base na seguinte indagação: *Quais as explicações dos DMEs para o fracasso escolar no ensino fundamental nos municípios localizados no CEFC no Estado do Maranhão?*

Ressalta-se que a definição dos DMEs como sujeitos inquiridos deve-se ao fato de que, segundo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), compete-lhes elaborar, implementar e acompanhar as políticas municipais de educação e, entre as suas diversas atribuições, destaca-se a análise de resultados de desempenho e proficiência do sistema municipal de ensino, observando os indicadores de aprendizagem e o planejamento das ações na totalidade; a observância do quadro de educadores, sua formação e suas práticas pedagógicas, entre outros aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, com vistas ao aperfeiçoamento do desempenho e da aprendizagem dos estudantes, testados por meio de processos avaliativos internos e externos, ressaltando-se, nas suas análises, os dados referentes à evasão, reprovação, progressão e proficiência no sistema público de ensino (Azevedo, 2001).

No Estado do Maranhão, o sistema público municipal de ensino concentra a quase totalidade de matrículas do ensino fundamental. Segundo dados do Censo Escolar 2020, os municípios maranhenses continham 526.581 alunos matriculados nos anos iniciais e 447.648 alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, no ano de 2017, nesse segmento de ensino, apenas 9% dos alunos apresentaram aprendizado adequado em Língua Portuguesa, e 1% em Matemática. No ano de 2019, apenas 29% dos alunos apresentaram aprendizado adequado em Língua Portuguesa, e somente 13% em Matemática (Qedu, 2022).

Somem-se a isso os dados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, nos 5º e 9º anos do ensino fundamental, nas edições do SAEB 2017 e 2019, visto que, regra geral, os municípios do Corredor da Estrada de Ferro Carajás (CEFC), no território maranhense, apresentaram proporção de alunos com “aprendizado adequado” bastante preocupante. Apenas para efeito de ilustração, demonstra-se no quadro a seguir a proporção de aprendizado adequado referente aos municípios de

Igarapé do Meio, Tufilândia e Pindaré-Mirim, localizados no CEFC:

Quadro 1 Dados de proficiência

MUNICÍPIOS DO CEFC	Proficiência em Língua Portuguesa no 5º (2017)	Proficiência em Língua Portuguesa no 5º (2019)	Proficiência em Matemática no 5º (2017)	Proficiência em Matemática no 5º (2019)	Proficiência em Língua Portuguesa no 9º (2017)	Proficiência em Língua Portuguesa no 9º (2019)	Proficiência em Matemática no 9º (2017)	Proficiência em Matemática no 9º (2019)
Igarapé do Meio	29%	24%	10%	14%	10%	12%	0%	3%
Tufilândia	6%	15%	5%	13%	7%	16%	1%	7%
Pindaré-Mirim	19%	20%	9%	8%	11%	12%	4%	2%

Fonte: Censo Escolar/Inep/MEC (2021)

Os dados acima são relevantes para ilustrar a importância do município como ente responsável pela oferta de escolaridade nesse segmento e para demonstrar que é na dimensão do sistema público municipal de ensino que se observa, de modo inquestionável e com maior intensidade, a problemática do fracasso escolar, que, nesse contexto, ocorre quando uma criança não adquiriu as aprendizagens propostas conforme a sua faixa etária, podendo ter como consequência a reprovação, a repetência e a evasão. No mesmo entendimento, Martins e Cabrita (1991), pontuam que a escola apresenta fracasso quando não consegue atingir os seus objetivos ou quando isso não ocorre dentro do período normalmente estabelecido por ela.

Para Benavente (1990), o insucesso escolar prevê a simultaneidade de vários fatores que abarcam as políticas educativas, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos, como também a relação pedagógica estabelecida no processo de ensino. Vale ressaltar que tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 imputaram ao município prerrogativas e responsabilidades que dão cada vez mais relevância ao papel que deve ser desempenhado pelo DME, fato reconhecido por Saviani (2008, p. 77) ao afirmar que: “o Dirigente Municipal de Educação tem um papel central na organização e condução do processo educativo, devendo ser um gestor competente e comprometido com a qualidade da educação oferecida no âmbito do município”. Na mesma direção, Azevedo (2001), enfatiza a importância do município como “ente federativo” autônomo na formulação e na gestão da política municipal de educação, justificando, assim, a criação do seu próprio sistema de ensino e a relevância do DME para a condução de todos os processos relacionados com a condução da educação municipal.

Compete, portanto, ao DME implementar ações relacionadas à melhoria do desempenho do sistema de ensino, que significa a melhoria de indicadores e o cumprimento de metas estabelecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP) para o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Neste estudo, tem-se como referência os resultados do IDEB e os dados relativos à proporção de alunos com aprendizado adequado nas edições da Prova Brasil/SAEB dos anos de 2017, 2019 e 2021 e, principalmente, os dados de repetência, abandono, distorção ano-idade e de proficiência dos alunos dos 5º e 9º anos. Sabe-se que esses indicadores educacionais, nomeadamente aqueles relacionados com a progressão e a proficiência nas turmas de 5º e 9º anos, apontam, por um lado, um elevado índice de aprovação que varia de 95% a 99%, revelando elevadas taxas de progressão no sistema de ensino; apresentando, por outro lado, baixo índice de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática entre os alunos do ensino fundamental; demonstrando que o “fracasso escolar” é, sem dúvida, um fenômeno complexo e inquietante, cujos mecanismos de “produção” tendem a ser “naturalizados” e até mesmo “ocultados” no interior do sistema de escolarização pelos sujeitos envolvidos com a práxis educativa, projetando-se, todavia, para além do ambiente escolar.

Na escola pública municipal do Maranhão, o fracasso escolar também pode ser constatado nos dados referentes ao abandono da escola pelo aluno, resultando na não conclusão do ensino fundamental, situação que vai se agravando cumulativamente a cada ano ou série, principalmente a partir do 5º ano, conforme demonstra o quadro a seguir:

Quadro 2 O fracasso escolar no ensino fundamental da escola pública municipal no Maranhão.

Fonte: Censo Escolar/Inep/MEC (2020)

Registre-se, ainda, que 20% dos jovens de 16 e 17 anos estão fora da escola, e, dos 217 municípios, 211 têm menos de 20% de alunos com aprendizado adequado em Matemática no 9º ano

Quadro de perda de matrículas no ensino fundamental (20%)									
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Matrícula	92 mil	95 mil	110 mil	113mil	116 mil	126 mil	119 mil	108 mil	95 mil
% na faixa etária	96,0	95	87,0	78,0	73,0	66,0	65,0	66,0	68,0
% reprovação	0,4	1,4	7,6	8,2	7,5	12,5	10,4	8,3	4,6
% abandono	0,9	0,7	0,8	1,0	1,3	2,8	3,2	3,5	3,4
% total de perdas	1,3	2,1	8,4	9,2	8,8	15,3	13,6	11,8	8,0

(Qedu, 2022). Diante desse contexto, impôs-se a necessidade de realizar uma investigação com vistas à compreensão, análise e explicitações sobre as “explicações” dos DMEs para o fracasso escolar no CEFC.

Para tanto, este estudo abordará as explicações para o fracasso escolar com fundamento na categoria “visão de mundo” de Goldmann (1979), com base na qual se pretende evidenciar as

“explicações” ou o “entendimento” dos DMEs dos municípios do CEFC para essa problemática, e com base na qual se pretende obter as “pistas” sobre as suas formas de manifestação, legitimação, reprodução ou eventuais ocultamentos.

Enfatiza-se que a ideia de “visão de mundo”, presente no contexto deste estudo, parte, preliminarmente, de uma concepção de homem e de sociedade, tomando por inspiração o materialismo histórico e dialético, que, segundo Goldmann (1979, p. 34), concebe o homem como um ser social “cuja natureza é agir em colaboração com outros homens para transformar, por sua ação, o universo e a sociedade no sentido de uma crescente dominação dos homens sobre o mundo físico, de uma comunidade cada vez maior na vida social”. Nesse sentido, os fenômenos sociais são entendidos como “respostas” de um sujeito individual ou coletivo, constituindo-se numa tentativa de mudar ou até mesmo de conservar a realidade existente, do modo favorável ao atendimento das suas expectativas e aspirações.

Goldmann (1973, p. 100) explica que todo fenômeno social “é por alguns dos seus aspectos essenciais um fato de consciência, e toda consciência é, antes de tudo, uma representação mais ou menos adequada de um certo setor da realidade”. Desse modo, o sujeito que conhece não é, portanto, o indivíduo isolado, é, antes de tudo, uma estrutura complexa e variável na qual se encontram simultaneamente o indivíduo e o grupo ou grupos sociais aos quais ele pertence. Pois, para Goldmann (1979), a tendência real dos membros de um grupo é que todos realizem essa consciência de classe de maneira mais ou menos coerente ou consciente, pois o indivíduo raramente tem consciência verdadeiramente completa da significação e orientação das suas aspirações, dos seus sentimentos, entretanto, nem por isso, ele perde de si uma “consciência coletiva.”

Do ponto de vista conceitual, visão de mundo seria o conjunto de aspirações, sentimentos e ideias comuns a um grupo e, mais frequentemente, a uma classe social ou segmentos de classes e, desse ponto de vista, a categoria “visão de mundo” não constitui um conjunto de fatos individuais que expressam fatos sociais, pois estes interagem de modo a constituir uma tendência, um movimento do real, apresentando certa convergência quanto ao “entendimento” ou à “compreensão” de um determinado fenômeno por parte dos membros de um mesmo grupo social. Entretanto, segundo Goldmann (1979), o sujeito não representa a soma de vários indivíduos isoladamente, mas um grupo social específico, opondo-se, naturalmente, a outros grupos e, dentro dessa posição, agindo sobre a natureza, tornando-se sujeito criador da vida material e cultural, atuando, nesse sentido, como um ser social, e não individual.

A “visão de mundo”, no contexto deste estudo, é entendida também como um fenômeno da consciência coletiva e constitui o ponto de partida para uma tentativa de abordagem coerente e

unitária da realidade; é entendida, ainda, como um sistema de pensamento que se impõe a um grupo social que se encontra em situação econômica e social assemelhada. Desse modo, o relato dos DMEs sobre o fracasso escolar manifesta não apenas a consciência individual desses sujeitos, mas revela certo modo de interpretar um fenômeno, cuja complexidade poderá ultrapassar os limites da sua compreensão imediata (Lima, 2000). Reitera-se que a ideia de “visão de mundo” aqui referida tem relação com a “concepção de verdade”, manifesta na fala dos sujeitos, visto ser a linguagem um instrumento por meio do qual se revela uma “visão de mundo” ou uma “cosmovisão”. No mesmo sentido, toma-se como inspiração a visão dialógica de ciências em Freire (1979), relacionando-se a ideia de “visão de mundo” com a maneira de “fazer ciências”, ou seja, com a expressa intenção de desvelar verdades em torno dos seres e do mundo, buscando, portanto, como sugerem Pena; Nunes e Kramer (2018, p. 8), “atribuir sentido às necessidades emergentes da prática social”.

Pontua-se que grande parte da literatura percebida em Benavente (1990); Patto (1990); Lima (2000); Lombardi (2010); Raposo (2015); Paulilo (2017) que problematiza o fracasso escolar demonstra ter esse fenômeno imbricações com questões mais amplas do que as que se limitam à escola; portanto, para além do modo de conceber, perceber, explicitar, e ainda das formas de representação desse fenômeno socioeducacional pelos DMEs, poderão emergir das suas “explicações” novas formas de “compreensão” das suas causas e da sua reprodução, legitimação ou mesmo novas inquietações sobre as possibilidades e os limites do seu enfrentamento. Reenfatiza-se que a maioria dos estudos sobre o fracasso escolar tem sido protagonizada por outros sujeitos presentes no ambiente escolar ou pertencentes à “comunidade escolar”, não sendo, entretanto, numerosos os estudos que têm como foco os DMEs, apesar de se saber que eles têm direta relação e vivência com a problemática, objeto desta investigação.

Em razão da relevância dessa problemática, corrobora-se o entendimento de Lombardi, (2010) de que o fracasso escolar representa uma ruptura do direito universal de acesso ao conhecimento, em razão da impossibilidade de progressão do aluno no sistema de escolarização, significando a inviabilidade do processo de humanização do homem na sua completude, por meio do sistema formal de educação. O fracasso escolar representa, ainda, a negação do acesso e da permanência no sistema de ensino, que deveria garantir a todos o direito à fruição dos bens culturais produzidos pela humanidade, nos seus aspectos filosófico, científico, literário, intelectual e moral. Nesse mesmo sentido, Sarmiento (2019) ensina que o fracasso escolar é um fenômeno:

Que ocorre sempre que o aluno não obtém, na sua frequência escolar, o conjunto de conhecimentos, de comportamentos sociais que a escola intenciona transmitir, de tal forma que condiciona o seu percurso escolar ulterior e a utilidade social da sua formação cultural, científica, cívica, pessoal e social. (p.35).

Por ser fenómeno complexo, o fracasso escolar se desdobra em alguns aspectos, como, por exemplo, em abandono, evasão, repetência, distorção ano-idade e, mais recentemente, na progressão sem aprendizagem. Sobre esse último aspecto, pretende-se refletir com bastante vagar, em razão do seu carácter alvissareiro, tendo em vista revelar-se num contexto de inclusão, contraditoriamente excludente; pois se, de um lado, a inclusão é um fruto benigno da universalização do acesso ao sistema público de escolarização, por outro, a exclusão revela-se um processo de negação do saber, enquanto nega ao educando — mesmo estando devidamente inserido no interior do sistema escolar — a apreensão do conhecimento a que deveria ter acesso por direito, condição essencial para galgar outros níveis de escolaridade.

Enfatiza-se que o fracasso escolar tem sido objeto de variados estudos nas mais diversas perspectivas teóricas, todavia ainda há muito o que se refletir sobre essa problemática, em razão da sua complexidade e, principalmente, dos seus efeitos insalutíferos para os segmentos sociais das classes populares. Nesse sentido, a sua relevância está posta na fática proporção em que se amplia o direito ao acesso à educação pública destinada a esses segmentos de classes, tendo em vista que a escola no Brasil absorveu segmentos da população que não tiveram historicamente possibilidade de acesso à cultura letrada, que dá sentido e conteúdo à existência da escola (Beisiegel, 2005).

Note-se que, somente a partir do século XX, as mudanças ocorridas na base da economia brasileira, com a ampliação da industrialização e da urbanização, resultaram num consequente aumento da demanda por escolarização, abrindo espaço para a oferta educacional em larga escala (Saviani & Duarte, 2004). Ressalte-se, entretanto, que a emergente contradição gerada pela ampliação do acesso à educação escolar e os obstáculos advindos desse mesmo processo constituem urgente convite à pesquisa educacional e atribuem autenticidade e atualidade a essa problemática.

Diante do exposto, esta investigação, com base na indagação inicial sobre as explicações dos DMEs para o fracasso escolar no ensino fundamental no CEFC, adotou como ponto de partida as seguintes questões norteadoras:

- I) Como os DMEs explicam as elevadas taxas de aprovação e baixa proporção de aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática entre os alunos de 5º e 9º anos nas avaliações nacionais dos anos de 2017, 2019 e 2021?
- II) Quais as causas prováveis para a distorção ano-idade ou idade-série?

- III) Quais os nexos entre as condições de existência e o fracasso escolar?
- IV) Quais as estratégias de enfrentamento?
- V) Quais as vantagens de pertencer ao Corredor da Estrada de Ferro Carajás?

Em concordância com Flick (2009), entende-se, por fim, que as questões de pesquisa devem ser formuladas em termos concretos, de maneira que se possa esclarecer o que os “contatos de campo” poderão revelar. Entende-se, portanto, que a investigação científica é um meio para a produção de novos saberes, cujo cerne é a compreensão de uma determinada realidade ou fenômeno social. Este estudo de caráter exploratório e natureza qualiquantitativa tem definido o seu objeto ou a sua problemática, bem como os fundamentos teóricos para sua consecução, como também as questões metodológicas, entre elas: o lócus, os sujeitos, as técnicas de recolha e de interpretação de dados, com base no estabelecimento de uma pergunta de partida e de questões norteadoras já referidas, impõe-se a tarefa de perscrutar e problematizar as “explicações” para o fracasso escolar no ensino fundamental com base na “visão de mundo” ou “entendimento” dos DMEs do CEFC.

Considera-se, portanto, que o fracasso escolar, outrora estruturalmente manifesto sob a forma direta de negação da oferta de escolarização, continua presente como aspecto “constitutivo” da escola capitalista destinada às crianças pobres, que, apesar da universalização do acesso, encontra-se “naturalizado” na escola atual e se manifesta, indiscriminadamente, sob a forma de baixíssima proficiência, levando-se à conclusão de que há em curso, sob nova roupagem, uma inclusão de natureza profundamente excludente, sem que haja, entretanto, por parte dos sujeitos envolvidos com a *práxis* educativa, clareza da existência e das consequências desse fenômeno, tendo em vista que, na maioria das vezes, recai sobre o aluno e a sua família as “razões” do seu infortúnio no interior do sistema de escolarização. Sem que se pretenda fazer generalizações, os professores reproduzem o modelo hegemônico de ensino-aprendizagem, reproduzindo a ideologia e cultura dominantes, muitas vezes sem consciência crítica, tendo em vista que, como afirmam Severino e Tavares (2020, p. 106), “a cultura que se impõe como hegemônica, tende a impor outros elementos, à revelia dos interesses e desejos do grupo dominado.”

1.1 Apontamentos sobre rendimento escolar e proficiência com base no SAEB e no PISA

Neste tópico, analisam-se os dados e indicadores referentes ao desempenho e à proficiência verificados nos sistemas públicos de ensino fundamental, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, de modo complementar, nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), para problematizar os aspectos reveladores do fracasso escolar, ressaltando-se os dados comparativos da situação dos países da OCDE, da América Latina, do

Brasil, da Região Nordeste, do Maranhão e, em especial, do CEFC.

Considera-se oportuno esclarecer que, no contexto deste estudo, não se discutirá a natureza, a efetividade ou a justeza dos dados produzidos pelas avaliações em larga escala, mesmo se reconhecendo a pertinência dessa discussão, todavia esse intento representaria um desarrazoado desvio argumentativo em virtude de se distanciar dos objetivos estabelecidos para esta investigação. Tanto o IDEB quanto o PISA são instrumentos oficialmente adotados pelo Ministério da Educação (MEC), por estados e municípios, com o intuito de avaliar os resultados de frequência, infrequência, abandono, aprovação, reprovação, níveis de aprendizagem e outros eventos igualmente relevantes produzidos no interior do sistema de escolarização.

Criado em 2007, pelo INEP, o IDEB tem por finalidade avaliar, sistematicamente a qualidade do aprendizado no país e estabelecer metas para a melhoria contínua do ensino, e, entre os seus objetivos, encontra-se a mensuração da “eficiência” dos sistemas públicos de escolarização, mediante a produção de dados de “rendimento escolar e proficiência” nas escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e médio.

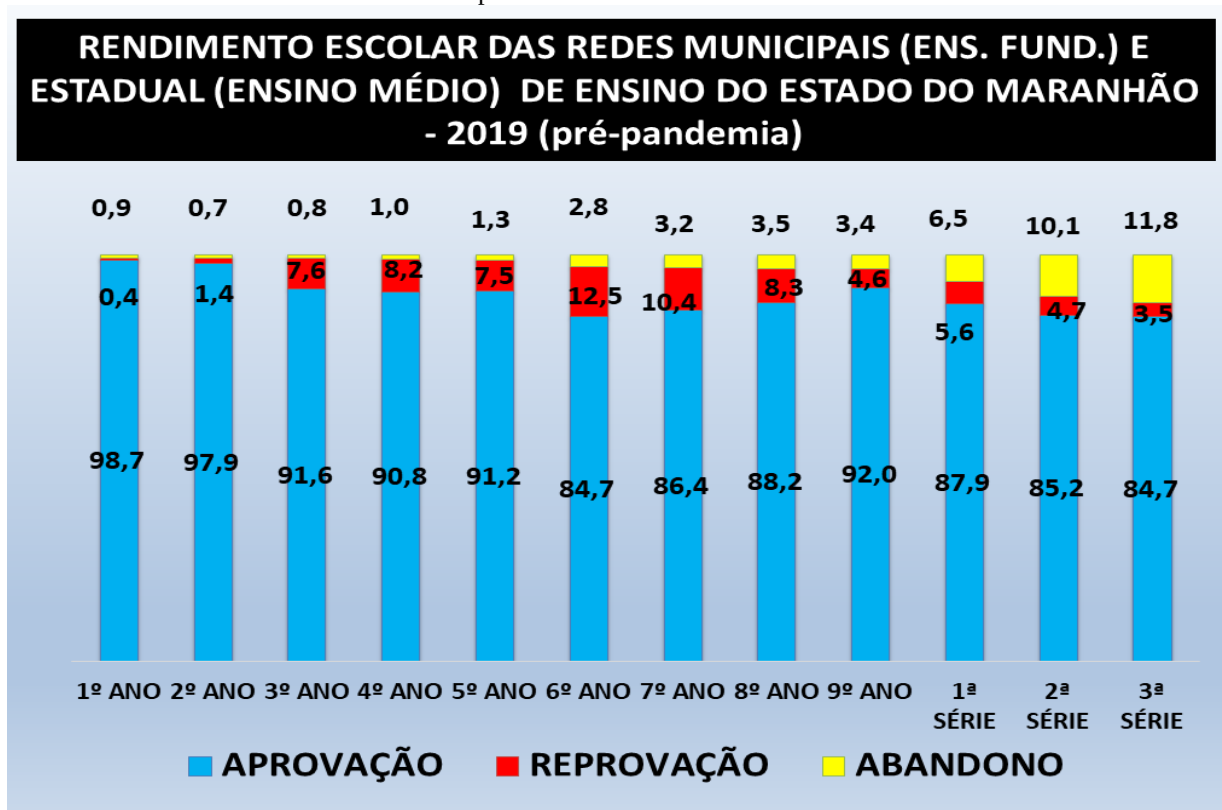
Com base no IDEB o desafio dos sistemas municipais de ensino passou a ensejar o necessário equilíbrio entre “rendimento escolar”, ou seja, entre os níveis de aprovação e frequência escolar e a “proficiência”, isto é, os níveis de aprendizagem dos alunos, buscando, assim, a melhoria contínua dos dados obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica/Prova Brasil, realizado a cada dois anos em escala nacional, com foco em língua portuguesa, matemática e ciências (SAEB, 2019). A **Figura 1** ilustra a necessidade de equilíbrio e equivalência entre os indicadores de rendimento e proficiência necessários para que se verifique “qualidade” na educação ofertada pelo sistema público de escolarização. O desequilíbrio desses indicadores evidencia a “ineficiência” dos processos de aprendizagem e a incidência do fracasso escolar, como demonstrado a seguir.

Figura 1. Indicador de equilíbrio



Para efeito de ilustração, os dados observados no **Gráfico 01** demonstram o **rendimento** dos sistemas públicos de ensino fundamental e médio, relativo ao ano de 2019, com base nos dados de aprovação, reprovação e abandono, nos quais se observa que a reprovação tende a se agravar partir do 4º ano, atingindo o seu pico no 6º ano, evidenciando que os alunos não completam adequadamente o “ciclo de alfabetização”, que deveria ter sido concluído ao final do 2º ano do ensino fundamental; observe-se que os dados de aprovação, apesar de elevados, decrescem ao longo dos nove anos do ensino fundamental, apresentando variação de 98,7 no 1º ano do ensino fundamental, para 92,0 no 9º ano e 84,7 no final do ensino médio; outro dado a ser destacado se refere ao abandono, que, no 1º ano do ensino fundamental, é de apenas 0,9, variando para 3, 4 no 6º ano, atingindo o patamar de 11,8 no 3º ano do ensino médio. Além disso, os dados de repetência e abandono verificados nos anos finais do ensino fundamental e em todo o percurso do ensino médio parecem ser reveladores do nível de exclusão escolar verificado desde o início da trajetória escolar das crianças brasileiras.

Gráfico 1. Rendimento escolar das redes municipais de ensino do Estado do Maranhão.

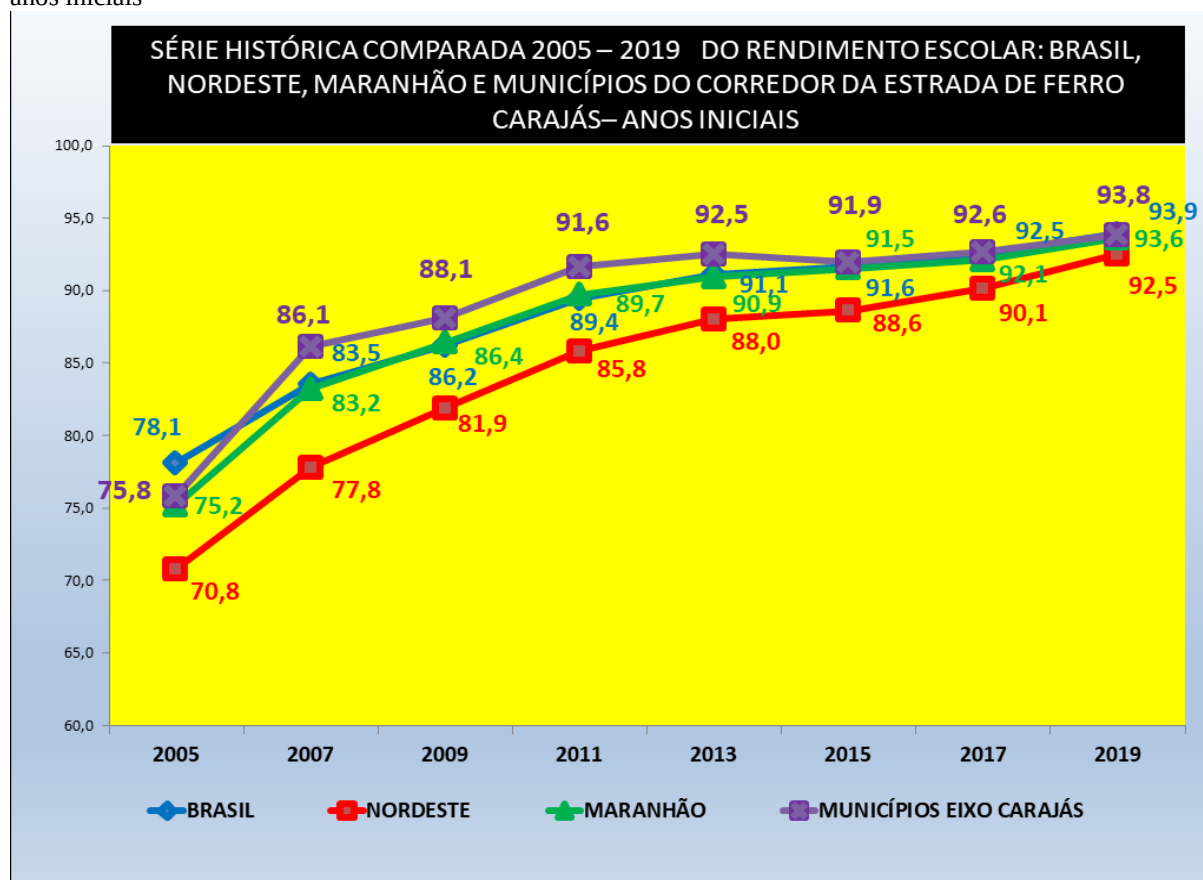


Fonte: INEP/MEC 2019 – Sistematização do autor

O **Gráfico 2** ilustra a série histórica que compreende os anos de 2005 a 2019, com dados de **rendimento escolar**, ou seja, dados de aprovação e fluxo escolar, comparando o Brasil, a Região Nordeste, o Maranhão e os municípios do CEFC; esses dados demonstram que, apesar das desigualdades observadas regionalmente, houve forte evolução da taxa de rendimento/aprovação nos **anos iniciais**, em que o Brasil partiu de uma taxa de rendimento de 75,8 em 2005 para 93,8 em 2019; o Nordeste, de 70,8 em 2005 para 92,5 em 2019; o Maranhão, de 75,2 em 2005 para 93,6 em 2019; e os municípios do CEFC partem de 75,8 em 2005 para 93,8 em 2019.

Ressalte-se que, apesar das diferenças de rendimento entre os anos iniciais dos municípios do CEFC, que partem do patamar de 75,9 ao patamar de 93,8, enquanto os anos finais partem de 73,2 para 87,3, houve a indiscutível evolução dos dados referentes ao rendimento escolar/aprovação, revelando que houve apenas avanço quantitativo no que se refere ao atendimento das demandas escolarizáveis que frequentam o sistema público de ensino.

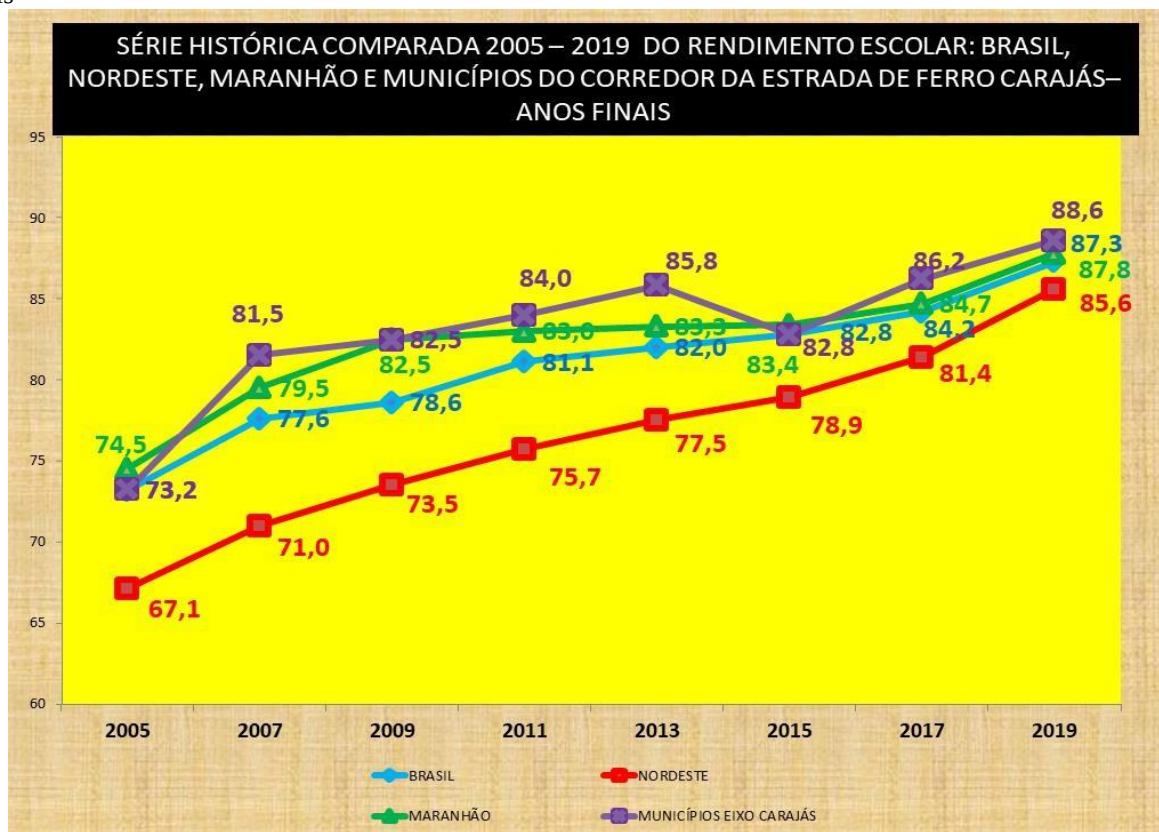
Gráfico 2. Rendimento escolar: Brasil, Nordeste, Maranhão e Municípios do Corredor da Estrada de Ferro Carajás nos anos iniciais



Fonte: SAEB/INEP/MEC 2019 – Sistematização do autor

De igual modo, o **Gráfico 3** apresenta dados comparativos entre o Brasil, a Região Nordeste, o Maranhão e os municípios do CEFC sobre o **rendimento/aprovação** escolar nos **anos finais**, no período de 2005 a 2019, demonstrando a evolução desse indicador que, apesar do aumento nos níveis de rendimento/aprovação, evidencia fragilidades na trajetória dos alunos até alcançarem o 9º ano do ensino fundamental.

Gráfico 3. Rendimento escolar: Brasil, Nordeste, Maranhão e Municípios do Corredor da Estrada de Ferro Carajás nos anos finais



Fonte: SAEB/INEP 2019 – Sistematização do autor

Como já referido, além do rendimento escolar, outro aspecto importante verificado pelo SAEB diz respeito ao nível de **proficiência** dos alunos, estruturado com base numa escala utilizada para aferir o nível de conhecimento dos estudantes brasileiros em áreas como matemática, língua portuguesa e ciências. A escala é estruturada em cinco níveis, que vão do nível 0 (abaixo do básico) ao nível 5 (avançado). Cada nível representa um conjunto de habilidades e conhecimentos que os alunos devem ter para serem considerados proficientes naquela área.

Os níveis de proficiência são definidos com base num conjunto de descritores, que são habilidades e conhecimentos específicos que os estudantes devem demonstrar para alcançar cada nível. Esses descritores são definidos com base num processo de consulta com especialistas em educação e professores e são atualizados periodicamente, para garantir que estejam alinhados com as demandas do mundo atual. Para efeitos de demonstração, a escala de proficiência está estruturada conforme a **Figura 2**, a seguir:

Figura 2. Escala de proficiência.

SAEB	
ESCALA DE PROFICIÊNCIA E PONTOS DE CORTE	
NÍVEL	CARACTERÍSTICAS
AVANÇADO	Domínio de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades ACIMA DO REQUERIDO para a série em que se encontra
ADEQUADO	Desenvolvimento das capacidades e domínio de conteúdos SUFICIENTES, DENTRO DO DESEJADO para a série em que se encontra
BÁSICO	Domínio de conteúdos e capacidades previstas EM FASE DE DESENVOLVIMENTO, mas ABAIXO DO ESPERADO para a série em que se encontra
INSUFICIENTE ou ABAIXO DO BÁSICO	Desenvolvimento das capacidades e domínio de conteúdos MUITO ABAIXO DO DESEJADO para a série em que se encontra

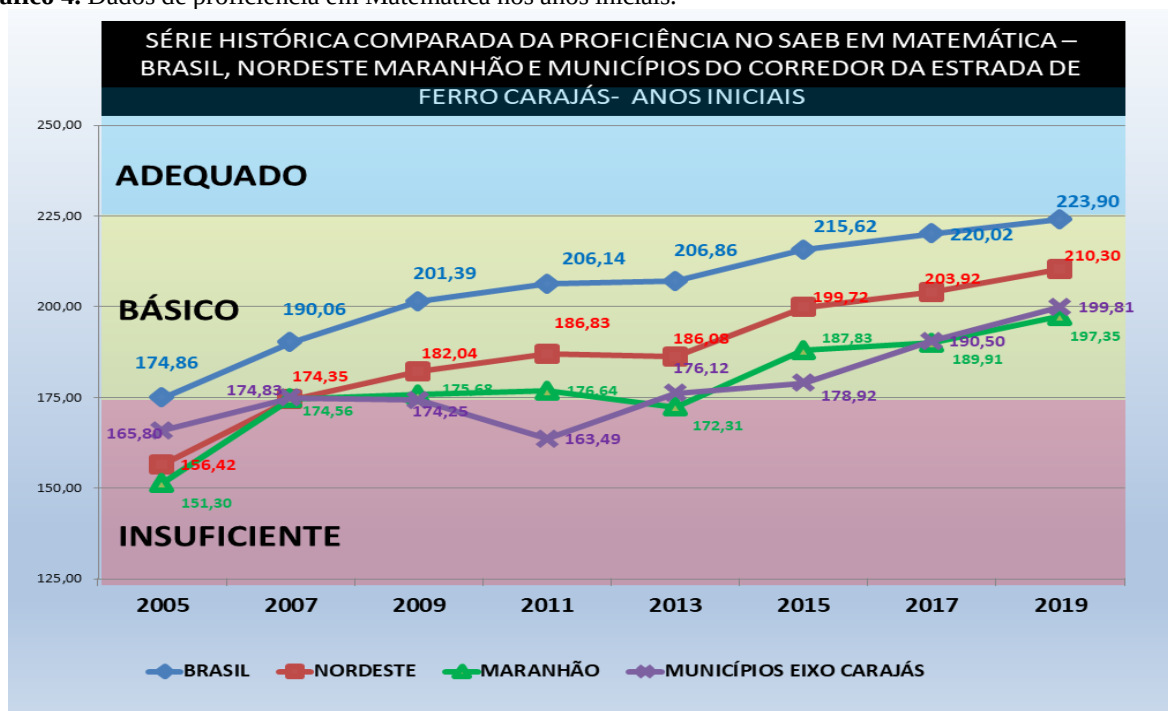
Fonte: SAEB/INEP/MEC, 2019

Com base na escala de proficiência, é possível verificar em que nível se encontram os alunos do ensino fundamental de cada município. Considerando-se que essas informações são públicas, não é possível ignorar a evidente contradição entre os dados de **rendimento/aprovação** com os dados de **proficiência**, portanto, de aprendizagem. Precisamente, a contradição entre esses dois indicadores está a exigir uma análise que contribua para o debate referente ao fracasso escolar, tendo em vista que, ao menos em tese, um dos objetivos do SAEB é estabelecer medidas que, supostamente, promovam a melhoria da qualidade do ensino, fato que não tem sido observado ao longo da última década.

No período que compreende os anos de 2005 a 2019, os dados de proficiência dos anos iniciais em **matemática** demonstrados no **Gráfico 4**, considerando o cenário nacional, regional, estadual e os municípios do CEFC, confirmam a prevalência dos níveis insuficiente e básico de proficiência, comprovando a disparidade entre o crescimento dos indicadores de desempenho/aprovação e os dados de proficiência, demonstrando a cruel persistência do fracasso escolar na dimensão do sistema público municipal de ensino, com a prevalência dos níveis

insuficiente e **básico** dos municípios do CEFC. Observe-se que, enquanto o rendimento/aprovação no CEFC sai de 75,8 para 93,8, no intervalo de oito anos, a proficiência sai de 165,8 para apenas 199,81, abaixo da média da Região Nordeste, que é de 210,30, e muito abaixo da média nacional que é de 223,90, confirmando o descompasso entre esses dois indicadores, que deveriam ser minimamente equivalentes.

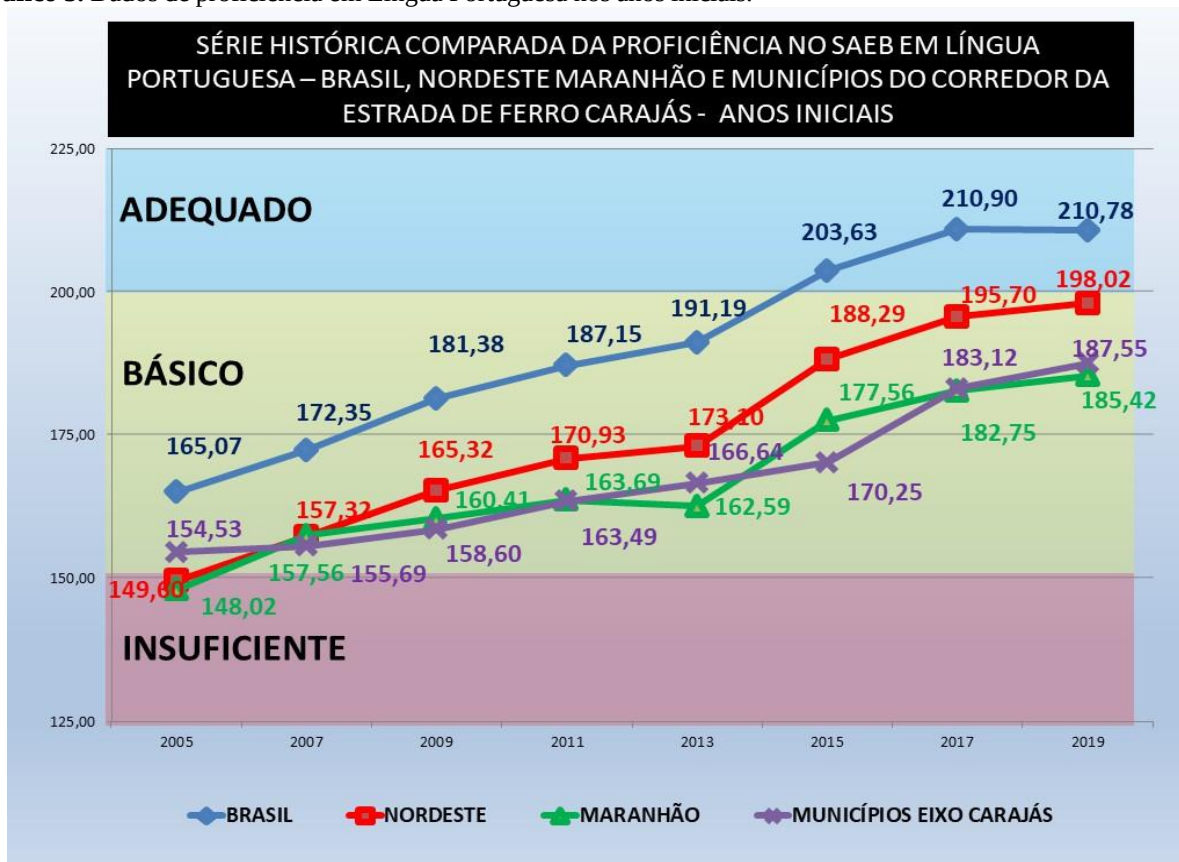
Gráfico 4. Dados de proficiência em Matemática nos anos iniciais.



Fonte: SAEB/INEP 2019 – Sistematização do autor

O **Gráfico 5** a seguir demonstra os dados de proficiência em Língua Portuguesa, nos **anos iniciais** que, de igual modo ao gráfico anterior, aponta os municípios do CEFC com níveis de proficiência “insuficiente” e “básico”, saindo, em 2005, de um patamar de 154,93 para 187,55, ficando, assim, abaixo da Região Nordeste, com nível de 198,02 e muito abaixo do índice de proficiência nacional, que é de 210,78. Observe-se, entretanto, que os dados de rendimento/aprovação em Língua Portuguesa, no mesmo segmento de ensino, saíram, no mesmo período, de 75,8 para 93,8, apresentando dados equivalentes à média nacional, que é de 93,9, confirmando o descompasso existente entre rendimento/aprovação e proficiência.

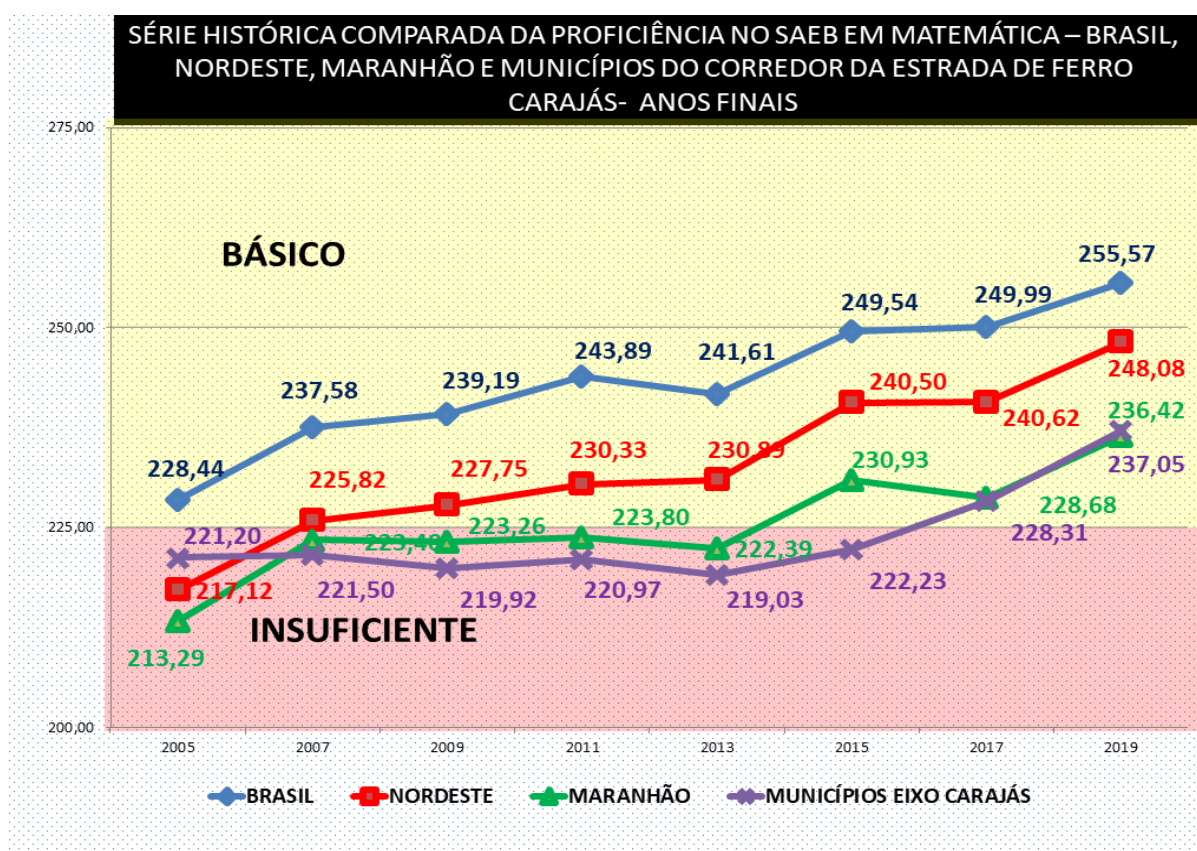
Gráfico 5. Dados de proficiência em Língua Portuguesa nos anos iniciais.



Fonte: SAEB/INEP 2019 – Sistematização do autor

O **Gráfico 6** apresenta a série histórica (2005 – 2019), comparando os níveis de proficiência em **Matemática** nos **anos finais**, no Brasil, na Região Nordeste, no Maranhão e nos municípios do CEFC, em que se acentuam drasticamente os problemas de aprendizagem desse componente curricular; note-se que os municípios do CEFC apresentam, em 2005, dados de proficiência de 221,20, atingindo o patamar de apenas 237,05 em 2019, abaixo da Região Nordeste, com 248,08, situando-se, exclusivamente, no nível “insuficiente” na escala do SAEB. Esses baixos indicadores podem estar relacionados a diversos fatores, como a precariedade da rede física escolar, a falta de formação adequada dos professores, a falta de recursos didáticos e tecnológicos, entre outros. E a desigualdade social e econômica pode ser um aspecto que influencia diretamente no desempenho dos estudantes, uma vez que muitos deles enfrentam dificuldades nas suas condições de vida, que podem afetar o seu desempenho escolar, pois como sugere o relatório “Desigualdades Sociais e Desempenho Escolar no Brasil”, realizado pelo IPEA em 2020, a desigualdade social é um dos principais fatores que afetam o desempenho escolar dos estudantes brasileiros.

Gráfico 6. Comparando os níveis de proficiência em Matemática nos anos finais.



Fonte: SAEB/INEP 2019 – Sistematização do autor

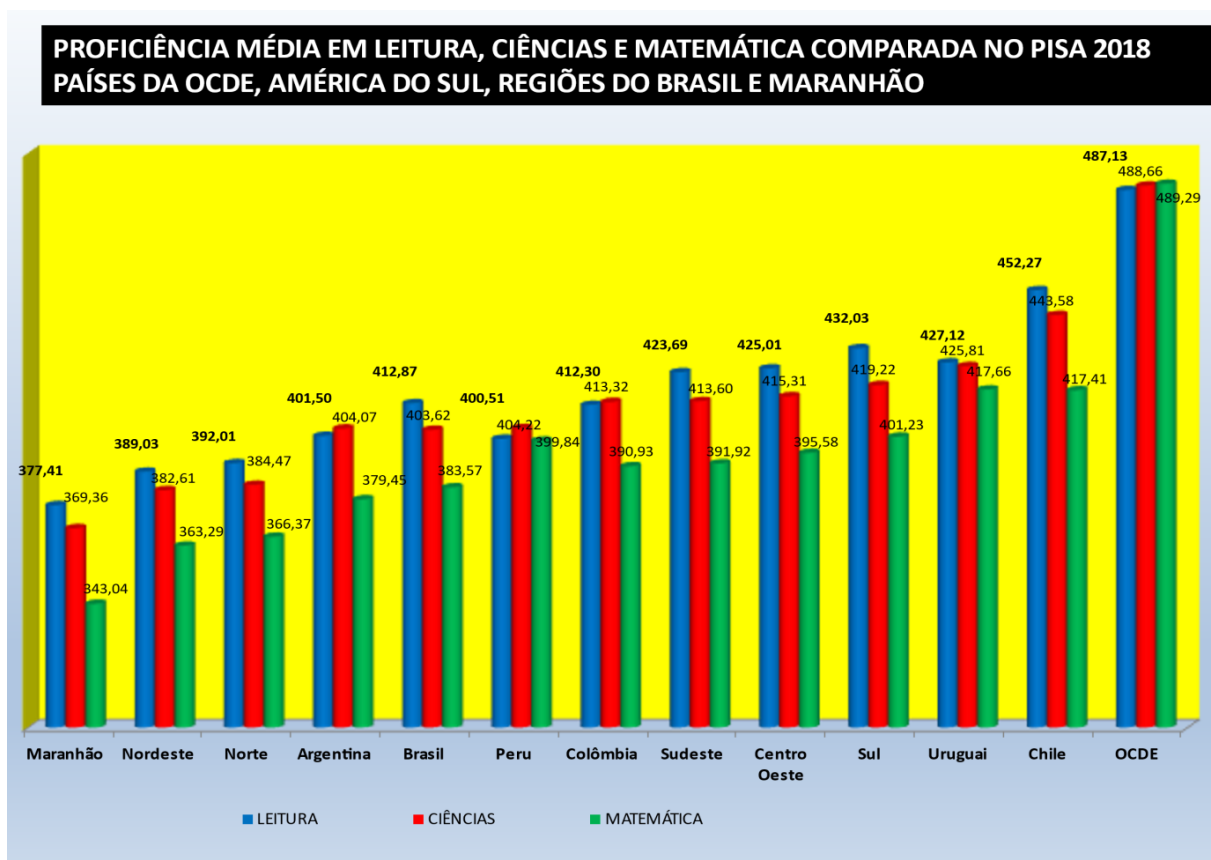
Os dados comparativos de proficiência apontam a Região Nordeste como aquela que apresenta os desafios mais significativos relativamente à educação, como a falta de investimento em infraestrutura escolar, a falta de formação adequada dos professores e a falta de recursos didáticos e tecnológicos. Para além das eventuais causas apontadas para os problemas de aprendizagem, importa ressaltar que, nesse nível de ensino, os dados de proficiência também se apresentam em explícita contradição com os dados de desempenho/aprovação observados na Região Nordeste, no Maranhão e no CEFC.

Além do IDEB, sobre o qual se desenvolvem as análises de desempenho e proficiência aqui referidas, nomeadamente, no ensino fundamental, que servem de base para a avaliação da educação básica no Brasil, conta-se, subsidiariamente, com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que tem sido implementado desde o ano de 1997, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), visando avaliar a proficiência dos estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências.

Os instrumentos de avaliação do PISA são baseados em testes padronizados que avaliam a capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos e habilidades em situações do “mundo real.” O PISA, assim como o SAEB, também coleta informações sobre o ambiente escolar, a formação dos professores e as características socioeconômicas dos estudantes. Nacionalmente, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e a primeira participação do país ocorreu em 2000. Desde então, o Brasil tem apresentado resultados abaixo da média dos países da OCDE, especialmente em matemática e ciências (OCDE, 2021). Esses dados são, em parte, reveladores da persistência do fracasso da escola destinada às crianças pobres, além de comprovar que, apesar do atendimento da demanda por escola pública, os dados apresentados são um indicativo da inequívoca contradição entre desempenho e proficiência, revelando que o fracasso escolar ganha novos contornos, mudando a sua aparência sob a forma de inclusão e mantendo a sua essência sob a forma de exclusão (do acesso ao conhecimento).

O Gráfico 7 apresenta os dados de proficiência em leitura, ciências e matemática do PISA (2018), comparando a situação do Maranhão, das regiões brasileiras e de alguns países da América do Sul. Apesar de o Brasil oficialmente não integrar o rol de países membros da OCDE, razão pela qual se priorizaram os dados do Ideb, em face da sua abrangência e especificidade regional e municipal, mais adequados aos objetivos deste estudo, o PISA é realizado a cada três anos e envolve mais de oitenta países, entre eles, o Brasil, e os seus dados são importantes fonte de reflexão sobre os níveis de proficiência dos estudantes brasileiros.

Gráfico 7. Dados de proficiência em Leitura, Ciências e Matemática do PISA (2018).



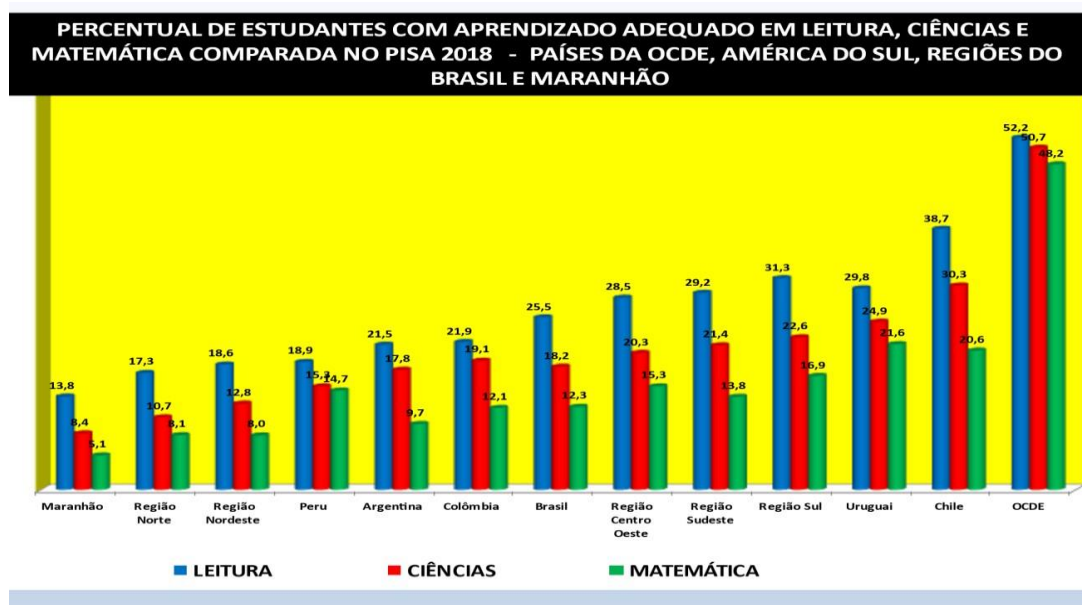
Fonte: OCDE/INEP 2018 – Sistematização do autor

Decerto que esses resultados apontam, de modo irrefutável, a problemática do fracasso escolar na dimensão da escola pública maranhense, correlacionando exclusão escolar com as condições socioeconômicas, tendo em vista que, segundo o INEP (2021), esse estado tem um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país.

Para efeitos de comparação, conforme os dados mais recentes do PISA, referentes ao ano de 2018, a proficiência dos estudantes brasileiros no ensino fundamental, continua abaixo da média dos países membros da OCDE. Em leitura, por exemplo, o Brasil obteve uma pontuação média de, 413 pontos, enquanto a média da OCDE foi de, 487 pontos. Em matemática, o Brasil obteve uma pontuação média de 384 pontos, enquanto a média da OCDE foi de 489 pontos. Em ciências, o Brasil obteve uma pontuação média de, 404 pontos, enquanto a média da OCDE foi de, 489 pontos. Esses resultados confirmam os problemas referentes ao fracasso escolar dos estudantes brasileiros já demonstrados nos dados recentes do IDEB, especialmente, relativamente ao ensino fundamental (INEP, 2021).

O **Gráfico 8** ilustra o percentual de estudantes com “aprendizado adequado” conforme o PISA. Lembrando que, para a OCDE (2019), “aprendizado adequado” significa o que os alunos devem adquirir em termos de conhecimentos e habilidades que lhes permitam participar plenamente da sociedade e da economia do século XXI. Isso inclui não apenas o domínio de habilidades básicas, como leitura, escrita e matemática, mas também habilidades mais avançadas, como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e comunicação. Além disso, a OCDE (2018) enfatiza que o “aprendizado adequado” deve ser equitativo, ou seja, todos os alunos devem ter acesso a oportunidades de aprendizado de alta qualidade, independentemente da sua origem socioeconômica, gênero, etnia ou outras características pessoais. Porém, como demonstrado, os dados de desempenho, proficiência e o percentual de “aprendizado adequado”, observados tanto no IDEB quanto no PISA, demonstram a indiscutível exclusão escolar, apesar da “inclusão” resultante da pretensa universalização da educação pública de ensino fundamental, mantendo à margem do conhecimento socialmente legitimado a quase totalidade das crianças maranhenses.

Gráfico 8. Percentual de estudantes com aprendizado adequado conforme o PISA.



Fonte: OCDE/INEP 2018 – Sistematização do autor

Como já demonstrado no **Gráfico 3**, com base na série histórica (2005 – 2019), os dados de desempenho/aprovação nos anos finais do ensino fundamental são extremamente desafiadores, considerando-se que, no quadro geral, o Maranhão partiu de um patamar de desempenho de 74,5 em 2005 para 87,8 em 2019, e os municípios do CEFC, de 73,2 para 88,6 no mesmo período, demonstrando níveis de desempenho inferiores aos nacionais.

A situação parece ainda mais aflitiva ao se compararem os níveis de desempenho/aprovação com os dados de proficiência em Língua Portuguesa, nos anos finais,

conforme anteriormente demonstrado no **Gráfico 7**, em que tanto o Maranhão (239) quanto os municípios do CEFC (254,10) apresentam dados aviltantes, comparativamente, com os dados nacionais e no componente curricular desse segmento, também se descortina a contradição entre dados de desempenho/aprovação e proficiência.

Em síntese, os dados do PISA (2018) corroboram o entendimento de que os resultados de proficiência observados no ensino público fundamental no Brasil estão em direta contradição com os dados de desempenho, diga-se aprovação, e de proficiência, também, observados no SAEB (2019), de tal maneira que se pode inferir que a aprovação sem proficiência ganha lugar e se “naturaliza” no ambiente escolar, constituindo uma forma recente de “ocultação” do fracasso escolar, outrora representado, como já referido, pela explícita negação da oferta de escolaridade e por elevados indicadores de repetência escolar. Portanto, diante do desafio de problematizar a proficiência (tão necessária quanto o desempenho), produzida no interior da escola destinada aos pobres, a sociedade brasileira, capitalista e excludente, tem optado por escamotear ou dissimular as razões de fato que ensejam a reprodução do fracasso, dessa feita, travestida de progressão sem aprendizagem, que, ao final e ao cabo, resulta em igual negação do acesso ao conhecimento socialmente legitimado para os segmentos populares. Mesmo não sendo esse um fenômeno recente, a contradição entre desempenho e proficiência da escola pública de ensino fundamental parece passar ao largo do crivo das teorias críticas, aparentemente, invisibilizando um problema socioeducacional de proporções gigantescas que se encontra subsumido em um contexto sem reais perspectivas de mudança.

1.2 O Estado da Arte: insurgências sobre o fracasso escolar — “questão antiga, problema novo”

Este tópico representa a tentativa de sintetizar as principais abordagens sobre o fracasso escolar, tendo como cenário a escola pública, com base na seleção de importantes referências bibliográficas constituídas por publicações de autores portugueses e brasileiros, buscando enumerar a riqueza das ideias e concepções sobre essa problemática nas suas diversas *uances*. Constituem parte desse esforço de síntese algumas teses, dissertações de mestrado, estudos, pesquisas e publicações produzidas a partir da década de 1970, tendo sido selecionados, também, importantes trabalhos com as contribuições de autores europeus como: Benavente (1976), (1988), (1990); Grácio e Miranda (1977); Pereira e Martins (1978); Viegas *et al.* (1986); Formosinho e Pinto (1987); Roazzi e Almeida (1988); Cortesão e Torres (1990); Iturra (1990); Martins e Cabrita (1991); Ferrão (1992); Eurydice (1995); Rovira (2003); Sil (2004), Pinto; Delgado e Martins (2015); entre outros.

Na literatura brasileira, pontua-se algumas contribuições de importantes autores, adiante citados ou não, como: Patto (1988), (1990); Ferraro (1999); Aquino (1997); Torres (2004); Angelucci *et al.* (2004); Marchesi e Gil (2004); Felipe (2004); Fernandes (2005); Forgiarini e Silva (2007); Palma, (2007); Paula (2009); Pipino *et al* (2011); Gualtieri e Lugli (2012); Arroyo (2013); Moreira (2018).

Considera-se importante ressaltar que, para Haddad (2000), os estudos sobre o “estado da arte” permitem, num dado recorte temporal, contribuir para sistematizar um determinado campo de conhecimento, evidenciando, assim, os principais resultados de uma investigação, identificando-se, por conseguinte, as abordagens dominantes e emergentes em cada época, bem como as possíveis lacunas existentes e os campos inexplorados, que, eventualmente, possam inspirar as pesquisas futuras sobre a temática sobre a qual se pretende problematizar. A compreensão sobre essa problemática, baseada num conhecimento amplamente produzido, ao longo de tempo, constituída, pois, sob a forma de literatura, certamente, contribuirá para aperfeiçoar a compreensão, a sistematização, as análises e abordagens da problemática investigada.

André (2003), reforça esse entendimento ao destacar que compreender o conhecimento elaborado e sistematizado sobre um determinado tema, num período temporal, além de resgatar e condensar o conhecimento acumulado, deslinda a produção acadêmica referente a uma área específica do conhecimento, contribuindo para sua afirmação, revisão, reelaboração e ruptura. Como parte desse entendimento, este estudo baseou-se numa revisão integrativa da literatura, para reunir e resumir uma pequena parcela do conhecimento produzido sobre o fracasso escolar, considerando-se, para tanto, a expressividade do autor, a importância da obra, o local, a data de publicação e a natureza da abordagem, resultando, desse modo, no quadro-síntese a ser demonstrado a seguir:

Quadro 3. Representação do Estado da Arte produzido em Portugal a partir da década de 1970.

Autor	Obra	Local	Ano	Abordagem
Benavente.	A Escola na Sociedade de Classes. O Professor Primário e o Insucesso Escolar	Lisboa	1976	“A escola, ao veicular a transmissão do saber instituído, propõe a aquisição desse saber, por meio de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar, pelo que, quando um aluno fica para trás, já está em insucesso, visto que não atingiu alguma coisa suposta de ser atingida por todos os alunos.”
Grácio e Miranda	Insucesso escolar e origem social	Lisboa	1977	“O insucesso escolar, com todas as consequências que acarreta para o indivíduo, encaminhando-o para os escalões mais baixos da hierarquia social, de onde à partida foi recrutado, longe de corresponder a um fracasso do sistema, é inerente à própria estrutura e função de uma instituição que tende a funcionar como reprodutora da estrutura de classe da sociedade em que se insere.”
Pereira e Martins	O insucesso escolar e as suas explicações. Crítica de algumas teorias	Lisboa	1978	“O insucesso escolar e, sobretudo, a sua massificação nas nossas sociedades não é inteligível em termos individuais. O insucesso escolar delimita um problema político: liga-se a estratégias educativas (ou deseducativas) que envolvem diretamente o aparelho de Estado — podendo-se, portanto, dizer que nenhuma situação escolar é independente de uma política de educação. O insucesso escolar toma as proporções de um problema social, quer pela sua massificação, quer, sobretudo, pela incidência clara e conhecida que tem na reprodução social em geral, e na divisão social do trabalho em particular. O insucesso escolar tem uma dimensão ideológica: articula-se a representação coletiva das razões desse insucesso (crianças dotadas, crianças não dotadas, por ex.), a representação coletiva da criança inteligente e bem-comportada, e, mais geralmente, a representação coletiva da criança, das suas características próprias, daquilo que a distingue ou

				não distingue do adulto etc.”
Viegas et al.	Da prevenção do insucesso escolar no desenvolvimento interpessoal	Lisboa	1986	“O insucesso escolar constitui um dos sintomas mais significativos do mal-estar existente nos sistemas educativos de inúmeros países, sinal evidente da hecatombe escolar ou da crise mundial da educação. Pela sua extensão e generalidade, pelo desperdício de energia psíquica investida por professores e alunos, cujo valor é incalculável, e não contabilizando o desperdício de recursos financeiros envolvidos no funcionamento das escolas, cujo valor é calculável (e deveria ser calculado), e ainda por outras razões que, não poucas vezes, visam a objetivos diferentes da introdução de aperfeiçoamentos e de mudanças qualitativas no sistema educativo, por todos ou por vários desses diversos motivos, enfim, tem-se assistido, nos últimos anos, a uma crescente preocupação pela problemática do insucesso escolar traduzida na realização de trabalhos de pesquisa, na publicação de numerosos livros e artigos, e na organização de simpósios, colóquios e reuniões de professores, psicólogos, sociólogos, pedagogos, especialistas de organização e planificação do ensino.”
Formosinho e Pinto	A atribuição causal do insucesso — o posicionamento de uma amostra de professores	Lisboa	1987	“A incapacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos após a conclusão da escolaridade é também um indicador a considerar e que evidencia que a educação não se cumpriu. O sucesso escolar do aluno é aquele entendido como “o sucesso do aluno certificado pela escola”, proposição que sugere que o insucesso é veiculado pela não certificação escolar.”

Roazzi e Almeida	Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?	Braga	1988	“O insucesso escolar tende a ser analisado por prismas diferentes. Em termos de opinião, ele traduz geralmente para os professores a falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos, ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais.”
Benavente.	Da construção do insucesso escolar — equacionar a questão e debater estratégias	Lisboa	1988	“O insucesso escolar poderá ser analisado como um indicador das funções e do funcionamento do sistema de ensino, mas também como um efeito dos sistemas de ensino. No início, a maioria das causas explicativas do insucesso baseavam-se na teoria dos dotes individuais ou na teoria meritocrática, que evidenciavam a existência de uma relação muito direta do insucesso com fatores estritamente relacionados com o próprio aluno, tais como capacidades, motivação e herança genética.”
Benavente.	Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas.	Lisboa	1990	“Não existindo uma unidade semântica na definição de insucesso escolar, reúne como designação para o insucesso escolar vários termos, dos quais se salientam: reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso.”
Cortesão e Torres.	Avaliação Pedagógica/Insucesso Escolar	Porto	1990	“Verifica-se, a existência e a atribuição de vários significados ao termo insucesso escolar, confirmando a extensão de um problema que, em termos oficiais, é apenas avaliado pelo critério pedagógico dito objetivo baseado nos resultados escolares. Todavia, para além da repetência e do abandono escolares, indicadores por meio dos quais, tradicionalmente, define-se o insucesso escolar, existem outros aspectos reveladores do mal-estar dos alunos na instituição escolar, tais como a agressividade, o desinteresse, a violência e a delinquência.”

Iturra	A construção social do insucesso escolar	Lisboa	1990	“Assim como a sociedade totêmica de cada grupo entende a parte da natureza com a qual se identifica analogicamente, também na sociedade de classes, a experiência de trabalho do grupo doméstico, e seus associados, explicam ao seu “rebento” a sua percepção da vida, que é difícil de mudar, como se pode apreciar em dois fatos: nas metáforas com que os professores ensinam o programa preparado pelos eruditos; e na dificuldade evidente nos fatos e nas estatísticas de insucesso escolar, de transmitir o conhecimento erudito à próxima geração. O professor poderia mudar o seu quotidiano refletido no seu ensino, se ele próprio fosse um investigador que reproduz o que tenta entender na sua pesquisa. Mas, na sociedade de massas em que trabalha, o seu objeto de trabalho é definido como o de um artífice da escrita, leitura e cálculo, para o qual o conteúdo é um pretexto para desenvolver estilos literários, como ditado, composição, ensaio, teste.”
Martins e Cabrita	A Problemática do insucesso escolar	Aveiro	1991	“Embora o conceito de insucesso escolar traduza o não atingir de metas no final dos ciclos, dentro dos limites temporais estabelecidos, fenómeno que, na prática, se reflete nos valores das taxas de reprovação/retenção, repetência e abandono escolar, existe outro tipo de insucesso, não quantificável, mas mais nefasto. Esse refere-se à “desadequação” entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação desses fatores com as necessidades do sistema social e dos seus subsistemas de emprego/trabalho. O insucesso não quantificável pode ser “ilustrado” por meio de um conjunto de questões que têm como ponto de partida saber se os alunos que findam de uma etapa escolar estão preparados para uma série de situações.”

Eurydice	A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia	Lisboa	1995	“O insucesso escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, não obstante, os esforços desenvolvidos nesse sentido. Traduz igualmente a dificuldade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte ativa na sociedade.”
Rovira	Educação em valores e insucesso escolar	Madrid	2003	“O termo insucesso escolar parece aludir a um déficit pessoal que está muito longe de ser a causa principal da maior parte do chamado fracasso escolar. O insucesso escolar é um fenómeno com explicações multifatoriais, complexo e que deve e pode ser abordado de diferentes ângulos. No entanto, a tese deste trabalho é que o sistema educacional, os educadores e a pesquisa educacional podem e devem se concentrar em tentar resolver problemas que dependem diretamente do seu próprio campo. A condição socioeconômica das famílias ou o nível educacional da mãe, fatores que, como se sabe, têm importante influência no sucesso ou insucesso dos alunos na escola, são fatores externos à ação da escola.”
Sil	Alunos em Situação de Insucesso Escolar	Lisboa	2004	“A situação de insucesso escolar implica uma multiplicidade e uma enorme variedade de causas, cuja origem tanto pode estar centrada no aluno e o seu ambiente restrito, como na sociedade a que pertence, como na própria escola ou no sistema educativo.”

Fonte: Levantamentos de dados do autor (2022)

Como síntese, da produção teórica em Portugal, após revisitar os autores acima mencionados, conclui-se pela observância da diversidade de abordagens que apresentam as desigualdades sociais, os aspectos institucionais, as diferenças culturais, os problemas familiares e motivacionais dos alunos, entre outros, como elementos causadores do insucesso escolar. Enfatiza-se o posicionamento de Benavente (1990, p. 717), segundo o qual, um dos principais desafios da análise da produção teórica sobre o insucesso escolar na literatura portuguesa diz respeito à

“definição do tema e ao seu âmbito: a questão das desigualdades no sistema educativo, políticas educacionais, formação de professores, modelos pedagógicos [...] sendo impensável analisar as produções em todos os seus domínios”.

Entretanto, apesar da diversidade e amplitude dessas abordagens entende-se que a produção científica tem efetivamente contribuído para a ampliação do entendimento da complexidade dessa problemática, colaborando, desse modo, para a compreensão dessa temática no campo da pesquisa educacional, tendo em vista não constituir prática comum, entre os DMEs, a utilização da pesquisa científica como base para a implantação de políticas para o enfrentamento do fracasso escolar. Apresenta-se a seguir um quadro-síntese da produção acadêmica no Brasil, reveladora das tentativas de definição, explicitação e consequências do fracasso escolar com base no entendimento de diferentes perspectivas teóricas presentes no cenário educacional brasileiro.

Quadro 4. Representação do Estado da Arte produzido no Brasil a partir da década de 1980.

Autor	Obra	Local	Ano	Abordagem
Patto	O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso	São Paulo	1988	“A complexidade do insucesso escolar decorre das dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como das dimensões pedagógicas articuladas às concepções que fundamentam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas do cotidiano escolar. Mencionam-se, entre essas variáveis, as políticas educacionais, mais especificamente aquelas relativas à autonomia concedida às escolas públicas brasileiras, as quais se constituem uma variável que pode desencadear ações efetivas para o enfrentamento do insucesso escolar”
Aquino	Erro e fracasso na escola	São Paulo	1997	“A escola é violenta quando se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização exigida dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos a perpetuar um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem responder às nossas exigências com resultados iguais.”

Torres	Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema?	Porto Alegre	2004	“A repetência é um dos maiores problemas escolares da atualidade e afeta a maioria dos sistemas escolares do mundo. A escola, como não sabe lidar com a questão da não aprendizagem e com a má qualidade do seu ensino, criou a repetência como solução desses problemas. Portanto, pensar o insucesso escolar é pensar a repetência, é pensar na missão da escola, seu contexto e seus resultados.”
Felippe	Investigação das causas do fracasso escolar nas escolas públicas da zona urbana da cidade de Rio Grande	Porto Alegre	2004	“O insucesso escolar, caracterizado com a presença de distúrbios na aprendizagem evidenciados por dificuldades de leitura, escrita e/ou aritmética (LEA), está geralmente associado à repetência escolar, a falta de apoio familiar, à questão do gênero, à infrequência às aulas, ao baixo peso ao nascer (BPN), desenvolvimento neuropsicomotor atrasado (DPM), à entrada precoce na escola, aos transtornos de déficit de atenção e/ou hiperatividade (TDAH), ao comportamento antissocial, a casos de alcoolismo e/ou doença mental na família, baixa renda, mães que trabalham fora, pais que não trabalham, ao baixo nível de instrução familiar, além de grande número de membros na família.”
Fernandes	Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais.	Caxambu	2005	“Em decorrência das políticas educacionais, o insucesso escolar tem sido relacionado aos altos índices de evasão e reprovação nas escolas do ensino fundamental por todo o país. Relativamente às práticas pedagógicas e aos projetos políticos pedagógicos das secretarias de educação e das escolas, o insucesso escolar tem sido justificado pelas práticas avaliativas existentes nas escolas, reforçadoras das diferenças entre as classes sociais, privilegiando aquelas que têm a sua cultura identificada com os currículos escolares. Por muito tempo, o insucesso escolar esteve associado à ideia do combate ao analfabetismo. Políticas educacionais, implementação de programas e campanhas foram viabilizadas para atenuar essa situação

				na educação brasileira. Mas a complexidade do fenômeno educativo extrapola as variáveis intraescolares. O insucesso que chamamos escolar é um insucesso que está além da correspondência aos ideais da escola expresso em notas, significando falar de um insucesso permeado de muitos outros fracassos e vivenciado pelo aluno no interior da escola.”
Forgiarini e Silva	Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica	Cascavel	2007	“O insucesso escolar surgiu quando a maioria da população, formada por membros das classes trabalhadoras urbanas e rurais, teve acesso à escola pública e gratuita, situação essa que julgamos excessivamente injusta e inaceitável, e a sua superação requer aprofundamento e análise da questão. Percebemos que ações já desenvolvidas nas escolas, principalmente nas públicas, têm sido insuficientes, no que se refere ao seu objetivo primeiro: a transmissão do saber historicamente acumulado, com o intuito de formar cidadãos críticos, capazes de transformar o meio no qual vivem, buscando uma melhor qualidade de vida. Essa ineficiência se retrata no fracasso escolar que atinge boa parte dos que ingressam no sistema educacional público.”
Palma	Fracasso escolar: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente	Londrina	2007	“O grande desafio para a escola pública brasileira, que envolve a todos, está em assegurar à população escolarizável o direito à educação escolar no que se refere às condições de entrada e permanência pela oferta de ensino público gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino. Trata-se de um desafio para todos os envolvidos: o sistema oficial de ensino, os gestores educacionais, os professores. Ora, tal direito tem sido negado a crianças, jovens e adultos, sendo critério básico, ao que tudo indica, para usufruí-lo, o pertencimento a uma determinada classe social. São os alunos das classes menos favorecidas economicamente que engrossam as estatísticas da repetência, evasão e abandono escolar. Faces de uma mesma moeda. Excluídos antecipadamente do sistema de ensino, reforçam a cultura do insucesso e da exclusão escolar.”

De Paula	Fracasso escolar: quem são os culpados?	Paranaíba	2009	“O insucesso escolar é, sem dúvida, um dos mais graves problemas com o qual a realidade educacional brasileira convive há muitos anos. Tal ocorrência pode ser evidenciada em todos os níveis de ensino, mesmo possuindo maior índice de frequência nos primeiros anos de escolarização. Entre os inúmeros fatores correlacionados com o insucesso escolar, aparecem tanto os extraescolares, como os intraescolares. Os primeiros dizem respeito às más condições de vida e de subsistência de grande parte da população brasileira no que tange à escolaridade, tais como as péssimas condições econômicas, responsáveis, entre outros fatores, pela fome e desnutrição, falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas. Já os fatores intraescolares se relacionam ao currículo, aos programas, ao trabalho desenvolvido pelo professor e pelos especialistas, as avaliações de desempenho dos alunos e outros. Tudo isso contribui para o insucesso escolar das crianças de origem social e econômica desfavorecidas, ainda que grande parte desse insucesso se deva sem dúvida à pobreza material da qual essas crianças são vítimas.”
Moreira	Fracasso escolar e interação professor-aluno	Rio de Janeiro	2010	“Insucesso ou sucesso é resultado de escolhas. É mister que o estado, a família e os agentes escolares reflitam, sistematicamente, sobre a favor de quem e contra quem estão, uma vez que a suas escolhas andam a comprometer, sobremaneira, o destino de muitas crianças e jovens por este país afora e, consequentemente, pondo em risco a possibilidade de um futuro mais promissor para a sociedade brasileira. A temática do insucesso escolar ocupa, atualmente, as preocupações dos órgãos oficiais, dos especialistas em educação, das famílias e de vários segmentos da sociedade. Há tempos que políticas públicas e reformulações pedagógicas vêm sendo implantadas com o intuito de solucionar esse grave problema social.”

Pipino et al.	Família, sucesso e fracasso escolar: algumas anotações com base na literatura.	São Paulo	2011	“O insucesso e o sucesso escolar ganham relevância quando se coloca a necessidade de a educação se democratizar no nível básico, buscando atender a cidadãos de todos os níveis sociais, ofertando vagas, condições de permanecer na escola e qualidade do ensino, apontando para a importância de se discutir o fracasso na escola. A sociedade tem cobrado da escola um trabalho eficaz. Essas cobranças contribuíram para a escola cobrar das famílias uma participação e presença na educação dos seus filhos. Faz-se também importante discutir os fatores que influenciam no insucesso e no sucesso escolar. Alguns desses fatores são intraescolares (pertencentes à organização da escola) e outros são extraescolares (pertencentes ao contexto ou à família dos alunos).”
Gualtieri e Lugli	A escola e o fracasso escolar	São Paulo	2012	“Trata-se do desinteresse da criança, que está evidente na apatia ou no seu comportamento desrespeitoso que apresenta. Percebe-se que essas características são tomadas por alguns professores como parte integrante da personalidade da criança, como se ela carregasse essas predisposições antes de entrarem na escola. Entretanto, esses professores desconsideram que essas características poderiam decorrer de todo um processo escolar. São crianças que procuram sobreviver num ambiente que lhes é hostil e lutam palmo a palmo para resgatar a sua condição de sujeito.”
Arroyo	Reinventar a política: reinventar o sistema de educação	Campinas	2013	“Existe entre nós uma cultura de insucesso escolar que se alimenta dele e o reproduz, cultura que legitima práticas, rotula insucessos, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe e que exclui, porque reprovar faz parte de práticas de ensinar-aprender-avaliar. Dessa forma, longe de assegurar o direito educacional, a consciência do direito à educação básica avançou, mas não fez que a escola se estruturasse para garantir esse direito, continuando ela como uma instituição seletiva e excludente. A postura displicente das escolas que nem se preocupavam com os seus índices de reprovação está a mudar para olhares atentos e preocupantes diante dos

				seus altos índices de reprovação-retenção, defasagem.”

Fonte: Levantamentos de dados do autor (2022)

Essa breve incursão sobre o pensamento dos diversos autores que abordam o fracasso escolar pretendeu demonstrar a amplitude conceitual dessa problemática, destacando-se a diversidade de abordagens e de causas, cujas origens podem estar centradas nos problemas cognitivos do aluno, na sociedade à qual ele pertence, na própria escola ou ainda no sistema de escolarização ao qual ele está inserido. De maneira geral, o quadro conceitual acima, ilustra a diversidade de proposições e abordagens sobre uma problemática, cuja complexidade pode ser analisada com base em diferentes matizes teóricas, todavia sobressai da sua análise o entendimento de que o fracasso escolar incide massivamente sobre um determinado tipo de escola, objetivamente destinada aos segmentos populares. A sua incidência tem relação com aspectos mais amplos que os problemas psíquicos dificultadores dos processos de aprendizagem, podendo estar associados às formas de organização escolar, às condições sociais de existências das demandas escolarizáveis, do choque entre a cultura da escola e da cultura do aluno, entre outras causas e proposições relevantes, como, por exemplo, a exclusão social decorrente das desigualdades sociais prevalentes no capitalismo periférico e suas peculiaridades.

Para efeitos dessa análise, podem-se constatar, na pesquisa educacional, as seguintes linhas de pesquisa comumente encontradas no Brasil, com o fracasso escolar como objeto de estudo: 1) o fracasso escolar como problema psíquico, cuja abordagem está centrada na responsabilização das crianças e dos seus pais pelo fracasso da aprendizagem; 2) o fracasso escolar como um problema técnico, cuja responsabilização recai sobre o professor; 3) o fracasso escolar como questão institucional que aborda a ação excludente da educação escolar; 4) o fracasso escolar como questão política que analisa as relações entre cultura escolar, cultura popular e as relações de poder daí decorrentes (Angelucci *et al.*, 2004).

A *abordagem psicológica* atua no sentido de apontar problemas exclusivamente emocionais como responsáveis pelo não aprendizado por parte da criança. Essa linha de pesquisa parte do entendimento de que o fracasso escolar está relacionado com a incapacidade intelectual da criança, ou seja, da dificuldade de atenção, dependência, agressividade, entre outros aspectos, que resultam por causar problemas de psicomotricidade e intelectuais que prejudicam a aprendizagem. Essa linha de pesquisa individualiza o problema da aprendizagem e aborda o fracasso escolar com um problema em si, tendo em vista que a incapacidade de aprender é entendida como um problema inerente à criança.

No estado atual da pesquisa educacional brasileira sobre o fracasso escolar, identifica-se também a *abordagem tecnicista* que compreende o fracasso escolar como se fora resultante de eventuais técnicas inadequadas de ensino adotadas pelo professor. Nesse tipo de abordagem, o problema deixa de ser percebido na criança ou na sua família, deslocando-se para o professor, passando então a considerá-lo como o “culpado” pelo fracasso da criança na escola.

Outra linha teórica presente nas pesquisas educacionais brasileiras sobre o fracasso escolar entende *a escola como instituição social* que, contraditoriamente, produz e reproduz, mas também poderá transformar a estrutura social. Essa corrente parte do entendimento de que o fracasso escolar é um fenômeno percebido desde os primórdios do ensino público no Brasil. Essa concepção refuta as correntes teóricas que abordam isoladamente a questão do fracasso, atribuindo as suas possíveis causas a aspectos inatistas ou a explicações centradas na “culpabilização” do professor.

A análise dos “processos institucionais” que resultam na produção do fracasso escolar parte do entendimento de que a escola como instituição, se encontra circunscrita no contexto da sociedade de classes, portanto, erigida para o atendimento dos interesses hegemônicos do capital. Em razão de tal realidade, a política educacional se encontra entre os aspectos que resultam por determinar o fracasso escolar; destarte, a reversão desse quadro requer, antes de tudo, o redobrado empenho com a (re)construção de uma escola pública que seja capaz de assegurar, com mais igualdade, as habilidades e os conhecimentos os quais lhe compete socializar. Não seria suficiente, mas seria necessário, apontar para os limites dessa concepção teórica, tendo em vista que ela se baseia na ideia de redistribuição igualitária do conhecimento, sem, contudo, observar que esse conhecimento é socialmente legitimado, tendo como referência os processos hegemônicos inculcados pela escola, portanto, a distribuição igualitária do conhecimento pressupõe condições de existência também igualitárias.

Por fim, identifica-se uma corrente cuja ênfase se baseia na ‘dimensão política da escola.’ E o foco dessa análise, concentra-se nas relações de poder engendradas no interior do sistema de

escolarização, no interior da escola e, sobretudo, na teoria da violência simbólica de Bourdieu (1998), estruturada como instância legitimadora da cultura dominante e, conseqüentemente, como negação da cultura popular e de outras culturas diferentes da cultura dominante. Essa linha de pesquisa também pode ser identificada, considerando a escola como uma questão política que envolve a cultura escolar, a cultura popular e as relações de poder daí decorrentes. Para Angelucci *et al.* (2004, p. 63), identifica-se nessa corrente:

A ruptura epistemológica do conhecimento sobre a ‘criança fracassada’, o ‘professor incompetente’, as ‘famílias desestruturadas’ para o conhecimento que incorpora a fala dos alunos, dos profissionais da escola, das famílias das classes populares, numa proposta de resgate da legitimidade dos seus saberes, experiências e percepções.

É importante atentar para o fato de que, no Brasil, o fracasso escolar tem a sua gênese quando a maioria da população, formada por segmentos de classes urbanos e rurais socialmente subalternizados, teve acesso à escola pública e gratuita, fato resultante de intensas lutas sociais ocorridas ao longo do século XX. De modo que, segundo Sposito (2010), o acúmulo de experiências das lutas dos movimentos sociais por direitos, nomeadamente nas décadas de 1970 e 1980, possibilitou o surgimento das demandas populares pelo direito à educação.

Além disso, fracasso escolar, diferente das abordagens que o relacionam apenas com o “interesse” do aluno, vincula-se à ideia de inserção desse fracasso como parte de uma escola destinada ao atendimento de demandas sociais específicas, que se encontram à margem do capital. Como sugere Libâneo (1986), o fracasso escolar não está relacionado ao fracasso da escola em geral, mas de uma escola especificamente destinada ao atendimento dos filhos das camadas populares. Ainda segundo esse pensamento, a problemática do fracasso escolar incide na escola pública desde que ela se tornou possibilidade de escolarização para os setores populares. Conseqüentemente, a análise sobre essa problemática assenta-se ainda na ideia de que a educação é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material. Assim, a educação, o sistema de escolarização e o ensino formal, para efeitos de compreensão do fracasso escolar, não devem ser analisados como elementos estanques, isolados, descontextualizados ou simplesmente como problemas imediatos, mas como resultante da forma como a sociedade organiza a produção social.

Precisamente por isso, não há como desconsiderar a existência social do homem e as relações que este estabelece como necessárias à sua produção e reprodução. Importante qualificar o conceito de classe social em Marx, para além das determinações socioprofissionais, de tal maneira que o pressuposto é o homem como um ser real que precisa - antes de tudo, -garantir a produção social dos bens que assegurem os meios necessários à sua existência material (Marx, 2007).

É inólvável que a sociedade capitalista se organiza em classes sociais e segmentos de

classes com interesses diversos e antagônicos, pois “aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais da sua produção.” (Marx & Engels, 2015, p.5). Numa sociedade caracterizada por diferentes e desiguais formas de apropriação da cultura material e imaterial, podem-se amparar conceitualmente essas formas de apropriação, partilhando o ponto de vista que, para diferentes classes sociais, “o suprimento total de recursos valorizados é distribuído desigualmente, com os indivíduos ou famílias mais privilegiadas desfrutando um volume desproporcional de propriedade, saber, poder ou prestígio.” (Bottomore & Outhwaite, 2018). Essa apropriação desigual torna a educação um território de disputa, e, como se sabe, na sociedade de classes, o conhecimento tem sido marcado por tensões, contradições e embates advindos do real, tendo em vista que, nesses embates, também está em questão a construção de um projeto de sociedade.

Portanto, como sugere Arroyo (1999, p. 31), é possível constatar que, sem dúvida, “é a escola destinada às classes trabalhadoras que fracassa, tendo em vista que não são diferenças de clima ou região que marcam as grandes divergências entre escola possível ou impossível, ”, mas as diferenças de classe. Ressalte-se, porém, que as diferenças regionais devem ser observadas, pois a distribuição desigual da riqueza tem relação direta com o padrão de desenvolvimento capitalista estabelecido no Brasil, que resultou num modelo de acumulação de capital desigual e combinado, favorecendo as elites das regiões litorâneas e das áreas destinadas à produção de mercadorias para o mercado externo, em detrimento das condições econômicas em que vive a maioria da população brasileira. Essa concentração de riqueza promoveu a industrialização e urbanização das regiões Sul e Sudeste, resultando no empobrecimento de outras regiões do país.

A questão central na análise sobre o fracasso escolar diz respeito à diversidade de abordagens que buscam evidenciar as suas possíveis causas. Faria (2008) aponta que, em estudos recentes, compreendendo o período que vai de 1971 a 2006, predominam os enfoques da *marginalidade cultural* e da *diversidade cultural*, que se esforçam para indicar, no contraponto entre uma escola autoritária, tradicional e uma escola democrática voltada aos interesses dos alunos, as proposições necessárias ao enfrentamento do fracasso escolar.

Para as análises amparadas nos fundamentos da *marginalidade cultural*, caberia à escola conhecer a cultura marginalizada, de modo a promover a interação dos alunos com a cultura da escola. Para as análises levadas a feito pelos fundamentos da *diversidade cultural*, a questão central seria a necessidade, por parte da escola, de reconhecer a particularidade cultural do indivíduo, ressaltando-se as questões étnicas e de gênero (Faria, 2008).

Note-se que, tanto em uma quanto em outra abordagem, o foco da análise está relacionado com a escola, com os seus modos de organização ou, ainda, com as particularidades dos educandos,

pois entende-se que as diferenças culturais entre alunos e escola são geradoras de descompassos que, em síntese, resultariam por promover o “fracasso da escola”. Faria (2008) pontua, ainda, que, entre os anos de 1990 e 2000, encontra-se consignada, na literatura sobre o fracasso escolar, a prevalência de análises centradas nas abordagens sobre a diversidade cultural. Percebe-se, entretanto, que tais enfoques resultam por minimizar as diferenças de classes, pois, ao relativizá-las em nome das diferenças culturais, acabam por obscurecer esses contrastes, em que, efetivamente, dever-se-iam problematizar as causas objetivas do fracasso escolar.

Há que se considerar a importância das diferenças culturais em todas as instâncias sociais. Ressalte-se, porém, que as diversidades culturais são engendradas pelas desigualdades sociais, e não (apenas) pelo seu contrário. De modo que a problemática do fracasso escolar deve ter como ponto de partida as diferenças de classes, e essas diferenças devem ser percebidas com base numa abordagem inspirada no pensamento dialético, de modo a diferenciar-se de outras, de cunho meramente descritivo e pautadas na superficialidade do problema, permitindo-se avançar para além da simples aparência do fenômeno e buscar a sua compreensão nas determinações concretas do ser/fazer humano, considerando, ainda, os múltiplos aspectos que compõem a existência humana, seu tempo histórico, material e social (Lima & Souza, 2020).

E aqui se coloca a categoria “trabalho” como atividade essencial do gênero humano, caracterizada pela ação consciente, objetivando o desenvolvimento de produtos definidos pela prática social, ressaltando-se que, no cerne das transformações materiais produzidas e apropriadas pelo homem, decorre outra categoria identificada por *trabalho não material* e, no seu bojo, os processos educativos organizados, cuja finalidade deveria ser o ato de produzir a humanidade construída coletivamente pelos homens (Saviani & Duarte, 2004).

Há, portanto, diversos aspectos implicados nas análises sobre o fracasso escolar, sobretudo, quando essas abordagens tendem a identificar as questões aparentes desse fenômeno, ou quando as razões se apresentam apenas como justificadoras das suas causas. Em certo sentido, essas tendências, como a teoria do *déficit cultural*, ou mesmo as explicações *patologizantes* (Colares & Moysés, 1994) para o fracasso escolar têm em comum a “culpabilização” do estudante pelo seu “fracasso”. Dessa forma, essas abordagens esgotam-se em si mesmas, em razão da impossibilidade de sustentarem-se empiricamente, diante de um cenário de inquestionável desfavorecimento da criança pobre e, ainda, por adotarem uma visão teórica fragmentária da educação, além de ocuparem-se da individualização e da particularização das consequências do fracasso escolar, sem, de fato, questionarem em profundidade a natureza coletiva e de classes das suas causas, tomando, desse modo, a aparência por essência como categoria de análise.

Desse modo, entende-se que a culpabilização do estudante por seu fracasso representa, de fato, a ocultação das causas reais dos processos de inclusão, fenômeno recente na política educacional brasileira, retratado pelo aumento da oferta de escolarização, resultante das pressões sociais por educação pública; e da exclusão, promovida por um arranjo educacional que, em última análise, resulta por repercutir as desigualdades sociais denunciadoras da ausência de outras políticas sociais necessárias ao enfrentamento da pobreza, que se manifestam no interior do sistema de escolarização.

No cerne das abordagens, com a escola ou a criança isoladamente como culpadas pelo seu fracasso, identifica-se certo “triumfalismo pedagógico”, tributário de um entendimento de que a escola, a educação, ou o sistema de escolarização por si sós promoverão a transformação da sociedade, desconsiderando a natureza dialética das relações entre sociedade e escola, escola e sociedade.

Considere-se, ainda, que, apesar do reconhecimento de que a mudança quantitativa ocorrida no modelo educacional brasileiro, no transcurso do século passado, teve relação direta com o desenvolvimento econômico e a emergente urbanização das cidades, que resultou no aumento das demandas sociais por educação. Essa oferta de escolarização não chegou a todos os segmentos sociais de igual maneira, pois não veio acompanhada de outras políticas sociais, como moradia, saúde, emprego e renda, que melhorassem as condições materiais de existência de importantes contingentes sociais que passaram a ter acesso à educação pública (Saviani & Duarte, 2004).

Evidentemente, a diversidade de abordagens sobre o fracasso escolar enriquece o debate teórico, e a tentativa de compreensão dessa problemática, entretanto, poderá não resultar em ganhos concretos, caso não esteja consubstanciada com ações de transformação das condições reais de existência dos segmentos sociais que frequentam a escola pública. A problemática do fracasso escolar não tem relação apenas com a compreensão teórica de um fenômeno com graves implicações sociais, mas, sobretudo, tem relação com a compreensão da necessidade de transformação da relação sociedade-escola e da superação dialética das contradições que lhes são próprias.

De modo que, como sugerem Sousa *et al.* (2019), intuir que o fracasso escolar seja um fenômeno produzido exclusivamente na dimensão unitária do sujeito e, como tal, supostamente evidencia uma questão apenas psicossocial (que também existe, mas que precisa ser delimitada ao seu contexto), subverte a ordem das coisas, obliterando as suas razões de fato, tornando-se assim, apenas um subterfúgio para a ocultação da real natureza das desigualdades socioeducacionais.

Patto (1990), analisando a literatura relativa ao fracasso escolar ao longo do século passado, conclui que mudaram as palavras, ou seja, as abordagens; entretanto, permaneceram vivas as velhas e remanescentes conclusões de que as crianças pobres não conseguem aprender na escola devido às suas deficiências, sejam biológicas, psíquicas ou culturais.

Considera-se importante pontuar que o fracasso da criança, em razão da não apropriação dos “códigos linguísticos valorizados” no ambiente escolar, representa, em síntese, um processo de seletividade e de controle social. Nesse sentido, Bernstein (1996) argumenta que a linguagem é um símbolo utilizado para transmitir conhecimento e valores culturais. No entanto, ele também destaca que a linguagem é um instrumento de poder que pode ser utilizado para controlar e limitar o acesso das pessoas a oportunidades educacionais e profissionais. O autor propõe a existência de dois tipos de código: o código restrito e o código elaborado. O código restrito é uma forma de comunicação mais simples e limitada, utilizada em contextos sociais mais restritos, enquanto o código elaborado é uma forma de comunicação mais complexa e sofisticada, utilizada em contextos sociais mais amplos, como em instituições de ensino ou em ambientes profissionais.

Bernstein (1996), argumenta que o acesso ao código elaborado é fundamental para o sucesso na educação e para o acesso a oportunidades profissionais. No entanto, ele também destaca que o acesso a esse código é limitado por fatores sociais, como classe social e origem cultural, evidenciando a correlação entre a linguagem e as desigualdades sociais e educacionais. Desse modo, infere-se que a não apropriação do “código elaborado” por parte da criança pobre, o que, em tese, seria responsabilidade do sistema público de ensino, representa a manutenção da sua condição de subalternidade. De outro modo, para Bernstein (1996), o código restrito é uma forma de comunicação que limita o acesso das pessoas a oportunidades educacionais e profissionais, uma vez que não permite a compreensão de conceitos mais complexos e abstratos. Não por acaso, subsidiariamente, Bourdieu e Passeron (1975) sustentam que a escola é um espaço onde o código elaborado é “valorizado”, portanto, aqueles que não têm acesso a esse código tendem a ser excluídos do sistema educacional e, conseqüentemente, do mercado de trabalho.

Portanto, superar as abordagens “culpabilizadoras” da criança, da família, dos professores e da escola isoladamente, que desconsideraram a intrínseca correlação entre sujeitos e instâncias e, ainda, sua vinculação com a realidade, com as condições concretas de produção e reprodução da vida material e intelectual dos sujeitos envolvidos com o sistema de escolarização destinado às crianças pobres, constitui condição indispensável para uma compreensão mais ampla e para a perspectiva de estabelecimento de consensos necessários ao enfrentamento dessa problemática.

1.3 A problemática do fracasso escolar: outras abordagens conceituais

Parte-se da inteira concordância com as análises que afirmam ser a realidade social produzida historicamente, e esse pressuposto inspira esta abordagem sobre a problemática do fracasso escolar, de modo que se devem considerar a contextualização e a historicidade da educação, tendo em vista que a sua efetivação, como projeto político ou prática social, está imbricada com os interesses de classes socialmente antagônicas, e, precisamente em razão de tal pressuposto, a educação constitui-se em “território de disputa” pela primazia da apropriação do conhecimento social e cientificamente produzido pelo conjunto da sociedade (Arroyo, 1999).

A educação pode ser entendida como um “território de disputa”, sobretudo, em razão de se encontrar profundamente enraizada no contexto em que se desenvolve, justificando e evidenciando, por assim dizer, os movimentos contraditórios decorrentes da luta de classes (Lombardi, 2010). Por essa razão, confirma-se o entendimento da necessidade de superação das abordagens que consideram a escola ou o sistema de escolarização uma mera abstração, ou que não atentam para o fato de que a escola deve ser problematizada com base nas suas imbricações com a formação social concreta que ela engendra, podendo, como ensina Lombardi (2010, p. 28), “transformar-se num poderoso instrumento de formação de novas gerações para a ação política transformadora”, ou, no seu contrário, tornar-se apenas um instrumento de manutenção do *establishment*.

A instituição escolar (e as suas finalidades) está inserida, inicialmente, num contexto relacionado à formação de súditos obedientes ao poder do soberano, ou ainda à formação de cidadãos sociáveis adaptados ao convívio social. Em uma ou outra situação, a escola esteve exclusivamente voltada para a formação de uma elite intelectual, enquanto o conhecimento destinado aos segmentos sociais subalternos, como os artesãos, os pequenos comerciantes e outros, tinha uma finalidade essencialmente ligada às “atividades da vida prática”, ou seja, laborais, e, em razão disso, a aprendizagem se efetivava no interior das oficinas, não necessitando, até então, de escolas entendidas formalmente como ambientes destinados exclusivamente à tarefa de ensinar (Oliveira, 2004).

A estruturação do modo de produção capitalista, a partir do final do século XVII, assentado numa divisão social do trabalho diferente do modo de produção feudal, passou a exigir novas formas de apropriação e socialização do conhecimento e a necessidade de constituição de um sistema de escolarização que promovesse tanto a incorporação de elementos voltados para o domínio de técnicas necessárias ao novo processo produtivo, como também para a constituição de uma nova subjetividade que tornasse “comuns” ou “naturalizasse” as relações de exploração decorrentes do

modo de produção capitalista, atribuindo ao sistema de escolarização uma dupla finalidade: formação técnica e formação de processos ideológicos hegemônicos capazes de promover a ocultação das relações de exploração advindas do modo de produção capitalista (Beaud, 2005).

Pontua-se, entretanto, que, enquanto a burguesia, no capitalismo, afirmou-se como classe social dirigente, contraditoriamente, fez surgir com ela uma expressiva classe operária, cujos interesses diferiam radicalmente dos da burguesia, tendo em vista que, para a burguesia, ocorreria a acumulação de riquezas, enquanto, para a classe operária, restavam apenas a exploração da sua força de trabalho e as mais adversas condições de existência.

A partir de então, a luta pela escola como direito social que atendesse aos filhos do operariado passou a fazer parte das tensões sociais da época. Apesar da sua exigência, como instância legitimadora de um determinado tipo de conhecimento, a escola constituiu condição estrutural para a formação do estado moderno. Ressalte-se que, apesar da necessidade da escola e da sua adequação ao modo de produção capitalista, ela somente se efetiva como possibilidade para o operariado e para outras frações de classe como direito social, em razão das lutas populares em meio às tensões próprias da luta de classes.

No Brasil, até meados do século XIX, a educação esteve sob o domínio privado da Igreja Católica, de maneira que as suas atividades estavam circunscritas a um número reduzido de crianças, e a sua natureza era essencialmente confessional e moral. De modo que, nesse período, a educação estava ligada ao ensino das letras clássicas e das tradições religiosas para sedimentar uma cultura de subordinação do homem aos postulados divinos (Oliveira, 2004).

Daquele contexto, insurgiam-se os movimentos que pleiteavam a estruturação da escola pública de caráter unitário e universal, como parte do estatuto programático do movimento dos “Pioneiros da Educação” a partir de 1930, que, como referido, desde o início, encontrou forte resistência da Igreja Católica, e, entre os seus signatários, encontrava-se o intelectual e pensador Anísio Teixeira. Importante ressaltar que, nesse período, o “movimento escolanovista” e o conhecimento estavam fortemente influenciados pelo “pragmatismo”, corrente de pensamento que dava ao homem a condição de realizar pesquisas, duvidar, praticar e construir uma nova pedagogia, inspirada em novos métodos libertos do enclave canônico.

Esse recorte da história educacional brasileira foi fortemente influenciado pelo pensamento de Dewey (2008), um dos principais pensadores do ‘pragmatismo educacional’, que defendia a ideia de uma educação centrada no aluno, baseada na experiência, na democracia e na resolução de problemas. Em contraposição ao conservadorismo clerical, e, por influência de Dewey (2008), Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e outros, defendiam o entendimento de que a

escola deveria preparar os alunos para a vida em sociedade, ensejando uma escola democrática e menos autoritária (Saviani, 2008). Pontua-se, ainda, que a ação dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil, foi fortemente influenciada por Dewey (2008), nomeadamente, no que se refere à defesa de uma educação democrática, experimental e socialmente engajada, de tal maneira que seu pensamento contribuiu para inspirar as reformas educacionais propostas no início do século XX, deixando um legado que ainda ressoa teoricamente no pensamento educacional brasileiro (Cury, 1984).

Esse novo conhecimento e a sua natureza laica foram ganhando forma e conteúdo, primordialmente, em razão das mudanças ocorridas na base econômica da sociedade brasileira, o que ia obviamente se confrontar, ao nível das ideias, com as proposições seculares das elites conservadores e da Igreja fincadas nas tradições remanescentes do modo de produção feudal (Netto & Braz, 2011).

Por pressuposto, enfatiza-se que, nesse período, estava em disputa a “escola do clero”, que buscava manter uma cultura escolar assentada numa cosmovisão alicerçada no feudalismo e, de outro, lado, perfilavam-se os diferentes defensores de uma “nova escola” que emergia em decorrência da necessidade de inclusão de novos segmentos sociais na escola, o que somente seria possível se a instituição escolar fosse pública, universal e laica. Sublinha-se que é, precisamente, nesse processo de disputa entre a “escola do clero” e o “movimento escolanovista”, que se encontra a gênese da escola pública brasileira, que vai inspirar e marcar as lutas subsequentes pela universalização e pelas garantias de acesso à educação. Essas disputas marcaram fortemente o cenário da educação brasileira durante todo o século XX, compondo, por conseguinte, a história do pensamento educacional brasileiro e os seus condicionantes, nomeadamente, aqueles que se referiam à necessidade de constituição de um sistema público de escolarização que garantisse a inclusão de numerosos contingentes, até então, excluídos do sistema formal de escolarização (Cury, 1984).

Essas discussões e tensões sobre as questões referentes ao acesso à educação pública vêm acompanhadas de outros aspectos referentes aos seus princípios e finalidades, tornando-se um ambiente de disputas de perspectivas e de interesses de classes e frações de classes, estando em jogo, portanto, qual projeto de sociedade se pretendia construir tendo por base o “território da educação”.

A literatura sobre o fracasso escolar dá conta de que a suas origens remontam ao instante em que a maioria da população, formada por segmentos de classe urbanos e rurais socialmente subalternizados, acedeu à escola pública e gratuita, fato — como mencionado — resultante de

intensas lutas sociais ocorridas no transcurso do século XX. De modo que o acesso à escola pública, pelos segmentos sociais subalternizados, não se deu como parte de um processo natural — apesar de necessário — para a ampliação do acesso ao conhecimento, mas como resultado de intensas lutas sociais por direito à educação. Considera-se importante ressaltar os aspectos referentes às lutas populares para que não se olvide que a educação destinada às classes populares tem sido duramente conquistada, não resultando, portanto, da benevolência das elites dirigentes brasileiras, razão pela qual, ao longo da história, as políticas educacionais estiveram divididas entre dois grandes polos: o da expansão e o da negação aos segmentos populares do acesso ao sistema de escolarização.

Entende-se, portanto, que o fracasso escolar observado na dimensão da escola pública brasileira, ao contrário das abordagens que o relacionam especificamente com o “interesse do aluno”, vincula-se, antes, à ideia de inserção desse fracasso como parte de uma escola destinada ao atendimento de demandas sociais específicas, que se encontram segregadas do usufruto dos bens produzidos na sociedade capitalista, não estando, portanto, relacionada ao fracasso da escola de maneira geral, mas de uma escola especificamente destinada ao atendimento dos filhos das camadas populares. À vista disso, Libâneo (1986), considera que a problemática do fracasso escolar incide na escola pública — e mais especificamente sobre ela — desde que esta se tornou possibilidade de escolarização para os setores populares.

Reforça esse entendimento sobre o fracasso escolar o posicionamento de Libâneo (1986), de que a educação é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material. Assim, a educação, o sistema de escolarização e o ensino formal, para efeitos de compreensão do fracasso escolar, não devem ser considerados coisas estanques, percebidas isoladamente, descontextualizadas ou simplesmente como problemas imediatos, portanto a sua análise deve buscar outra compreensão que tenha por base o sentido de “totalidade social e as suas múltiplas relações e determinações”. De maneira que, de modo algum, pode-se desconsiderar a existência social do homem e as relações que este estabelece necessárias à sua produção e reprodução. Destarte, torna-se necessário, para a análise do sistema de escolarização, considerar o conceito de classe social em Marx, para além das determinações socioprofissionais, tendo em vista que o pressuposto é o homem como um ser real que precisa garantir a produção material dos bens que garantam a sua existência (Marx, 2007).

A fundamentação no pensamento dialético, aqui mencionada, está na base da tentativa de apreender “as razões de fato” do fracasso escolar e as suas determinações, pois, como filósofa Zago (2013, p. 113-114), com base nesse entendimento: “os elementos cotidianos deixam de ser naturalizados e eternizados, passando a ser encarados como sujeitos da *práxis* social da

humanidade”. Nesse sentido, Zago (2013, p. 113-114) reforça a compreensão de que o pensamento dialético constitui um esforço de flexibilidade para que se possa “perceber/abordar as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas estranhadas com que se apresentam os fenômenos ao nível da aparência”.

Em razão da necessidade de se compreender o fracasso escolar tendo por base as relações sociais, reenfata-se a “categoria trabalho”, como atividade essencial do gênero humano, caracterizada pela ação consciente, objetivando o desenvolvimento de produtos definidos pela prática social, ou, como ensinam Saviani e Duarte (2004, p. 426), “é por meio do trabalho que o ser humano incorpora, historicamente ‘universalizadora’, a natureza ao campo dos fenômenos sociais”. E é nesse processo que as necessidades humanas “se ampliam ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais” (Saviani & Duarte, 2004, p. 426). Nesse espectro de necessidades sociais, encontra-se, entre outras, a problemática da produção do conhecimento sobre o mundo, as suas formas de apropriação, legitimação e socialização, questões fundamentais para o desenvolvimento social, considerando-se que a apropriação do conhecimento se torna cada vez mais necessária ao desenvolvimento econômico, enquanto se tornam também cada vez mais complexas as relações sociais.

Não parece incorreto afirmar que a problemática do sucesso ou do fracasso escolar presente na escola pública brasileira e maranhense tenha relação com as formas de apropriação ou de negação do saber socialmente legitimado. Desse modo, sem a pretensão de refletir sobre a “natureza do conhecimento”, registram-se aqui brevíssimas considerações sobre o “conhecimento”, com base na contribuição de importantes autores, de modo a evidenciar, a título de exemplo, a concordância das mais diversas correntes de pensamento sobre a sua importância, ressaltando o entendimento de Santos e Menezes (2009, p. 183) de que a “produção do conhecimento, o modo como se faz, onde se faz e o que se faz não é exterior aos contextos sociais e políticos que o prefiguram e configuram”.

Platão (428/427 a.C. – 338/347 a.C.), por exemplo, considera o conhecimento como a crença verdadeira e justificada e sugere que o conhecimento possibilitou ao homem ter consciência de si, do outro e do mundo à sua volta, provendo, desse modo, os meios necessários para sua sobrevivência; Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) reafirma a importância do conhecimento, de maneira a formular uma teoria sobre os “graus do conhecimento”, que seriam formados pela: sensação, percepção, imaginação, memória, raciocínio e intuição, constituindo, com essa formulação, as bases da ciência moderna (Souto, 2016); Bacon (1561-1626) considera o conhecimento por si uma forma de poder, além de reconhecê-lo como o caminho que leva o homem a utilizar-se da natureza a seu favor; Kant (1724-1804) deixou um importante legado teórico sobre

o “conhecimento”, arguindo não se tratar de mero reflexo dos objetos, pois ele parte dos objetos, da mente que produz a imagem das coisas e as organiza para explicar o universo, daí resultando a sua imprescindibilidade para existência da humanidade (Silveira, 2002); Marx (1818-1883) ressalta a importância do conhecimento para o desenvolvimento das forças materiais e espirituais da sociedade, arguindo sobre a correlação recíproca entre a teoria e a prática, considerando-se que, no seu entendimento, a prática é a origem e a meta do conhecimento. O conhecimento é, portanto, parte fundamental do trabalho, configurando-se categoria fundante da teoria marxista, além disso, esse entendimento reafirma a importância da construção social do conhecimento (PCP, 1976).

O conhecimento sistematizado sob a forma de conhecimento escolar pode ser compreendido como aquele socialmente legitimado, ou seja, como o conhecimento consensualmente aceito como “verdadeiro”, que, em certa medida, representa o conhecimento hegemônico produzido/apropriado pelas classes dirigentes. Como exemplo, tem-se a norma padrão da língua, utilizada na burocracia estatal, constituindo o regramento linguístico e conceitual que serve de base para as diversas ciências. Portanto, o conhecimento legitimado, transmitido pelo sistema de escolarização, parte do pressuposto de que os valores estabelecidos entre os sujeitos e o conhecimento são construídos historicamente, ao longo das suas trajetórias e por meio das mais variadas interações sociais (Aguiar & Mafra, 2005).

Desse modo, o sistema de escolarização foi constituído com o intuito de realizar a “distribuição” do saber socialmente legitimado; Nogueira e Nogueira (2006) afirmam que a cultura escolar é socialmente reconhecida como a cultura “verdadeira” e “legítima”, cabendo, em tese, ao sistema de escolarização a tarefa da sua “transmissão.” Com base nesse escrutínio, a cultura escolar é percebida como a cultura hegemônica apropriada pelas classes dominantes, desse modo, permite-se concluir que repousa nesse entendimento uma das causas para a histórica negação do acesso à escolarização para as classes populares, pela mesma razão, concebe-se a real motivação para as lutas pelo direito à educação para todos.

No cerne das discussões sobre a importância do conhecimento, encontram-se as transformações materiais produzidas e apropriadas pelo homem, e, desse cenário, surgiu importante categoria identificada “*por trabalho não material*” e, no seu bojo, como esclarece Saviani (1994, p. 17) surgiram “os processos educativos organizados, cuja finalidade deveria ser o ato de produzir a humanidade construída, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens”, todavia, pontua-se que o acesso e as formas de apropriação desse “trabalho” estão vinculados às relações desiguais e contraditórias existentes no interior do sistema capitalista.

Em decorrência de tal realidade, observam-se diversos aspectos implicados nas análises sobre o fracasso escolar, que “naturalizam” essa problemática, sobretudo, as abordagens que tendem a identificar apenas a “aparência” desse fenômeno, ou quando as explicações que expressam, atuam unicamente como teorias descritivas justificadoras das suas causas. Em certo sentido, como já referido, essas tendências, como a teoria do *déficit cultural*, ou mesmo as explicações *patologizantes* (Colares & Moysés, 1994) do fracasso escolar têm em comum a culpabilização da criança pelo seu fracasso. Dessa forma, essas abordagens esgotam-se em si mesmas, em razão da impossibilidade de sustentarem-se empiricamente diante de um cenário de inquestionável desfavorecimento da criança pobre, por adotarem uma visão teórica fragmentária da educação e ocuparem-se da individualização ou da particularização das consequências do fracasso escolar, sem, de fato, questionarem, em profundidade, a natureza coletiva e de classe das suas causas, tomando, desse modo, a aparência por essência como categoria de análise.

Diante dessa realidade, a culpabilização da criança por seu fracasso representa, efetivamente, a ocultação das causas reais, seja dos processos de inclusão, fenômeno recente na política educacional brasileira, retratado pelo aumento da oferta de escolarização, resultante das pressões sociais por educação pública, como já referido; seja da exclusão, promovida por um arranjo educacional que, em última análise, resulta por reforçar as desigualdades sociais denunciadoras da ausência de outras políticas sociais necessárias ao enfretamento e à reversão da situação de pobreza de expressivos contingentes que se encontram à margem da fruição dos bens materiais e imateriais produzidos pelo conjunto da sociedade.

Considere-se que, apesar do reconhecimento de que a mudança quantitativa ocorrida no modelo educacional brasileiro, no transcurso das últimas décadas do século passado, tem relação direta com o desenvolvimento econômico e a emergente urbanização das cidades, fenômeno que resultou no aumento das demandas sociais por educação, essa oferta de escolarização, entretanto, não chegou a todos os segmentos sociais, nem a todos os lugares de igual maneira, pois não veio acompanhada, como deveria, de outras políticas sociais, como moradia, saúde, emprego e renda, que elevassem as condições materiais de existência de importantes contingentes sociais que permanecem subalternizados, apesar de lograrem ter acesso à educação pública, fruto da expansão do sistema de escolarização (Saviani & Duarte, 2004).

Importante ressaltar que a variedade de abordagens sobre o fracasso escolar enriquece o debate teórico e a tentativa de compreensão do fenômeno, entretanto poderá não resultar em ganhos concretos, caso não esteja consubstanciada com ações de transformação das condições reais de existência dos segmentos sociais que frequentam a escola pública, considerando-se que a

problemática do fracasso escolar não tem relação apenas com a compreensão teórica de um fenômeno com graves implicações sociais, apesar da sua fundamental importância, mas tem relação, sobretudo, com a compreensão da necessidade de transformação das relações sociedade-escola, escola-sociedade, e da inegociável superação dialética das contradições que lhes são próprias.

Essa é a razão pela qual Sousa *et al.* (2019) advertem que o fracasso escolar não deveria ser considerado um fenômeno produzido exclusivamente na dimensão unitária do sujeito que, como tal, supostamente evidencia uma questão apenas de natureza psicossocial, pois, segundo os autores referidos, esse entendimento resulta por subverter a ordem das coisas, obliterando outras razões de fato, tornando-se, assim, apenas um subterfúgio para a tentativa de ocultação da real natureza das desigualdades socioeducacionais e suas consequências.

Reafirma-se, portanto, que a abordagem presente no contexto deste estudo busca amparar-se na dinâmica da relação entre o mundo real e o sujeito; na indissociável interdependência entre sujeito e objeto; na existência do vínculo entre a objetividade e a subjetividade do sujeito; considerando-se, adicionalmente, o sujeito-observador como parte integrante do processo contínuo do conhecimento. A propósito do que sugere Crizzotti (1995, p. 79), “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, nem tampouco o objeto é um dado inerte ou neutro, mas, ao contrário, está possuído de relações e significados que sujeitos concretos constroem nas suas ações”.

Desse modo, reenfaz-se o esforço por apreender o fracasso escolar com base na dinâmica das contradições entre todo e parte, tendo por base os vínculos do saber e do agir da vida social, visto que a delimitação do problema em análise, o fracasso escolar, é resultado da tentativa de imersão no contexto em que ele se engendra, tanto no passado, quanto nas circunstâncias presentes e que o condicionam como fenômeno de graves consequências educativas e sociais.

Essa abordagem assenta-se, ainda, na tentativa de partilha das experiências e percepções dos diversos sujeitos, com vistas a desvelar o fracasso escolar para além da sua aparência imediata, delimitada com base na inter-relação entre sujeitos que participam/constroem a dinâmica desse contexto em permanente transformação. Assim, os sujeitos envolvidos nesse estudo são entendidos como detentores de um conhecimento prático, que resulta em representações de uma “visão de mundo” que orienta as suas ações individuais e coletivas (Crizzotti, 1995).

De igual modo, os dados e as informações inventariados sobre o fracasso escolar não são entendidos como elementos isolados, nem como conhecimentos fixos, captados em instantes de observação, pois ganham sentido num contexto de múltiplas determinações, não sendo, portanto, questões restritas às percepções sensíveis e aparentes, pois se manifestam num complexo de

oposições, de revelações e ocultamentos (Crizzotti, 1995).

Pontua-se, também, que os “sujeitos” aqui referidos — os DMEs — são entendidos como pessoas que interagem, que se identificam mutuamente que partilham expectativas relativamente ao comportamento umas das outras, em razão de desenvolverem atividades assemelhadas (Bogdan & Biklen, 1994). Parte-se, portanto, do observável rumo ao conhecimento que permitirá a compreensão do ser social como totalidade que se relaciona intimamente com a vida material e concreta dos seres humanos. Em vista disso, essa abordagem, segundo Zago (2013, p. 112) “pressupõe uma visão totalizante do real, ou seja, por meio dela, tenta-se perceber os diferentes elementos interligados a uma mesma totalidade,” considerando-se que o agir e o pensar implicam a percepção do todo, portanto, uma visão do conjunto das relações sociais.

A ideia de “inspiração no pensamento dialético” como base de análise do fracasso escolar, aqui referida, assenta na percepção dos diferentes elementos sociais como necessariamente interligados a uma mesma “totalidade”, e a abrangência de uma “totalidade” refere-se, como ensina Zago (2013, p. 112), “ao nível de generalização alcançado pelo pensamento e aos objetivos das pessoas em cada situação específica”. Adicionalmente a essa ideia, Konder (1991) exemplifica a noção de totalidade como questão essencial desse modo de pensamento:

Se eu estiver empenhado em analisar as questões políticas que estão a ser vividas pelo meu país, o nível de totalizações que me é necessário é o da visão do conjunto da sociedade brasileira, da sua economia, da sua história, das suas contradições atuais. Se, porém, eu quiser aprofundar a minha análise e quiser entender a situação do Brasil no quadro mundial, vou precisar de um nível de totalizações mais abrangentes: vou precisar de uma visão de conjunto do capitalismo, da sua gênese, da sua evolução, dos seus impasses no mundo de hoje. E, se eu quiser elevar a minha análise a um plano filosófico, passarei a ter, então, uma visão de conjunto da história da humanidade. (p. 39).

Dessa maneira, pretende-se que a problemática do fracasso escolar seja analisada tomando-se por base as relações existentes entre o sistema municipal de ensino, a política estadual e nacional de educação, os seus processos avaliativos nacionais e as suas formas de efetivação no ambiente escolar, intentando desvelar as relações entre os resultados educacionais apresentados pelos sistemas de ensino dos municípios do CEFC, o contexto econômico dos sujeitos envolvidos com a *práxis* educativa e os aspectos relativos ao direito à escola pública presentes no historiar-se da educação nacional. E como contributo para a efetivação dessa análise de inspiração dialética, considera-se relevante pontuar que

As partes constituintes do real devem ser apreendidas como unidade, mesmo que a essência seja percebida como diferente, e não imediatamente como fenômeno. Parte-se do observável rumo à essência, tornando possível a compreensão do ser social como totalidade que se relaciona

intimamente à vida material e concreta dos seres humanos (Zago, 2013, p. 111).

Importante destacar também que, na busca pela compreensão da ideia de “totalidade”, não há estruturas sobrepujantes entre os elementos que compõem a realidade, razão pela qual a forma de ser das coisas, dos fenômenos, da realidade, do fracasso escolar, por exemplo, deve ser percebida de maneira interligada ao seu todo e deve ser percebida a correlação entre os diversos níveis da totalidade do real, para que se torne possível uma compreensão mais precisa das coisas (Zago, 2013). Com base nesse entendimento, o fracasso escolar, objeto de reflexão deste estudo, deve ser confrontado com os aspectos socioeconômicos que emolduram o ambiente de efetivação das práticas educativas, buscando alcançar a sua essência e as razões da sua produção num tipo específico de organização escolar, circunscrita a um território também específico — o CEFC — sem, contudo, desconsiderar as condições de existência da população atendida pelo sistema de ensino municipal, lembrando, como sugere Zago (2013, p. 111), que “não é possível separar as instituições educacionais, por exemplo, de outras esferas da sociedade”, levando-se em conta que o capitalismo afeta o conjunto da sociedade e reinsere ou reintegra a todos numa ordem maior de relações. De tal maneira que

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular, com alguma influência sobre a educação, e de forma nenhuma apenas instituições educacionais formais. Estas estão estritamente interligadas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente, exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade na totalidade. (Mészáros, 2015, p. 43)

Zago (2013) considera que, no dia a dia, a percepção do “todo” não é nítida, e tal fato ocorre em razão de que são verificados apenas os aspectos mais relevantes do “todo” que compõem as condutas e os pensamentos dos sujeitos sociais. Para Kosik (1976, p. 15): “o horizonte obscurecido intuído de uma realidade indeterminada na totalidade constitui o pano de fundo inevitável de cada ação e de cada pensamento, embora esse horizonte seja inconsciente para a consciência ingênua”.

De maneira que, se no cotidiano o “todo” é percebido sem a devida clareza, estrutura-se, a partir daí, um pensamento próprio do “senso comum” que, segundo Zago (2013), tende sempre a representar os objetos como se eles não estivessem indissolivelmente relacionados com as suas condições concretas, históricas e sociais. De tal modo que

Ao representar os objetos dessa forma, esse tipo de pensamento acaba por negar o movimento dialético dos elementos, afastando-se do mundo real rumo a uma *pseudoconcreticidade*. Mesmo que a totalidade não seja percebida, ela continua a existir e determinando as partes que a compõem. (Zago, 2013: 113).

Em contraposição ao pensamento do *senso comum*, o pensamento dialético lança-se ao

desafio de compreender para além da “coisa em si”, ensejando construir uma nova compreensão da realidade que entenda a ideia de totalidade com a sua dinamicidade e contínua construção social. O pensamento dialético, mediante essa contraposição, propõe-se a “desnaturalizar” e, ao mesmo tempo, dinamizar os elementos do cotidiano, envidando o esforço intelectual e reflexivo com vistas a problematizar as relações sociais e históricas existentes nas “forças estranhas” que se apresentam ao nível da aparência das questões fenomênicas. Contraditando essa visão “idealista da história”, que tende a naturalizar e deificar as relações sociais e as formas de apreensão do real, Marx e Engels (2007, p. 42) ensinam que

Ela [a história] não tem necessidade, como na concepção idealista de história, de procurar uma categoria em cada período, mas, sim, de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a *práxis* partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais com base na *práxis* material e chegar, com isso, ao resultado que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual, por sua dissolução na ‘autoconsciência’ ou a sua transformação em ‘fantasma’, ‘espectro’, ‘visões’, etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais de onde provêm essas enganações idealistas [...]

A concepção dialética, como contributo teórico para a análise do real, justifica-se, também, como possibilidade de compreensão do fracasso escolar — objeto deste estudo — em razão do esforço de proceder a uma ruptura com as formas de *pseudoconcreticidade*, sobretudo, quando se busca evidenciar que a concreticidade da realidade social se materializa por meio das condições reais de produção e reprodução da vida social, nomeadamente, pelas contradições que são próprias da luta de classes. Essa concepção dialética, que ampara as reflexões sobre as explicações para o fracasso escolar, pode ser assim sintetizada:

O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos ‘reais’ fixados, que, sob o seu aspecto fetichizado, levem uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas; em vez disso, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. [...] Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém. Por essa razão, a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo se desenvolve e se realiza. (Kosik, 1976, p. 19).

O problema da dominação de classes apresenta-se como uma realidade articulada para além da posse dos meios de produção, sendo possível identificar, num complexo de relações, a apropriação do capital cultural, que, em síntese, significa um poder atribuído aos que galgaram

conhecimento suficiente para obter reconhecimento social, mediante o domínio dos bens simbólicos, ou conjunto de conhecimentos, comportamentos e habilidades denotativas de *status social* (Thiry-Cherques, 2006), entre eles, a educação, levada a feito por meio do aparato do sistema de escolarização socialmente estruturado com o propósito de legitimar os processos hegemônicos que objetivam garantir, apesar da sua inferioridade numérica, a manutenção da burguesia como classe social dominante (Bourdieu, 1988). Considere-se como conceito de processos hegemônicos ou hegemonia,

A orientação cultural, a direção, a dominação e a manutenção do poder exercido pelas classes dominantes por meio da combinação da força e, sobretudo, da persuasão, da elaboração do consenso ativo para fixação de significados sociais, crenças e variadas formas de construções simbólicas, os quais, dialeticamente, também determinam a dinâmica da infraestrutura econômica. (Martins & Marteleto, 2019, p. 13).

É, portanto, nesse contexto de múltiplas determinações, que se pretende analisar a problemática do fracasso escolar, anteriormente revelado por meio da simples negação do acesso ao sistema de escolarização que, com o desenrolar da história, com o desenvolvimento industrial, com as lutas populares por direito à educação e com as inovações decorrentes dos avanços tecnológicos, assumiu novos contornos, carecendo, portanto, de novas análises que evidenciem, num contexto de universalização da escola pública de ensino fundamental, as novas modalidades de seletividade, eventualmente manifestas sob a forma de fracasso escolar, que em síntese representam novas formas de negação do conhecimento socialmente legitimado.

Segundo Mészáros (2015), a concepção dialética na pesquisa social se baseia na compreensão e explicação dos fenômenos com base na sua complexidade e contradições internas. Essa concepção defende, ainda, que a realidade social é dinâmica e contraditória, e que as relações entre os indivíduos e as estruturas sociais são mediadas por conflitos próprios, decorrentes das contradições de classes, que a análise do real se consubstancia no entendimento de que toda experiência é histórica, construída socialmente e que as relações sociais (entre elas o fenômeno educacional) possuem um engendramento histórico, de modo que tanto a realidade como a percepção que se tem dela são produzidas historicamente.

Portanto, para a passagem do concreto-dado (o fracasso escolar) ao concreto-pensado, (as suas explicações) “ocorre, via abstração, um processo mental no qual o pesquisador busca decompor o fenômeno e descobrir as suas múltiplas determinações e, entre elas, a determinação fundamental, o que lhe constitui.” (Viana, 2011, p. 49).

Tal abordagem implica uma análise crítica e reflexiva dos dados obtidos, considerando os múltiplos pontos de vista e as diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos na investigação. Nesse

sentido, a pesquisa social, numa perspectiva dialética, busca, sobretudo, entender e explicar as relações sociais por meio dos contextos históricos e culturais em que estão inseridas, bem como as contradições e dilemas concretos inerentes a essas relações. Assim, torna-se importante que o pesquisador assuma uma postura ativa e participativa na pesquisa, utilizando-se não apenas de técnicas de coleta de dados, mas também de análise, interpretação e apropriação dos resultados. A pesquisa, na concepção dialética, deve ser pautada por uma ética do diálogo e de escuta atenta, garantindo a efetiva participação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa.

Sob outro ponto de vista, torna-se indiscutível que o fracasso escolar esteja no centro da problemática referente a quem se destina a educação pública de ensino fundamental, seja no Brasil, no Maranhão ou no CEFC, o que evidencia aspectos fundamentais sobre a questão da “subalternidade” e da “invisibilidade” de importantes contingentes sociais que frequentam a escola pública. Apesar de este estudo não se propor a refletir diretamente sobre especificidades étnicas ou de gênero subjacentes ao fracasso escolar, não se poderia desconsiderar que, segundo o IBGE (2020), os negros representam 75,3% da população brasileira e 55% da população vivendo em situação de pobreza. Além disso, o problema do acesso desses segmentos ao sistema de escolarização tem sido marcado, historicamente, pela exclusão ou pela negação da apropriação do conhecimento. Não é por acaso que, no Brasil, a Lei de Terras de 1850 trazia, no seu escopo, expressa proibição de oferta de escolarização para esses segmentos sociais, ao mesmo tempo, em que se desenhavam as primeiras tentativas de “explicações” para o “fracasso escolar” com amparo nas teorias racistas justificadoras da suposta inferioridade da criança negra; explicações que, ao longo do tempo, mudaram de matizes teóricas, mas que, em essência, continuam a culpabilizar a criança dos segmentos populares pelo seu próprio fracasso (Castro, 2008).

A Lei de Terras, entre outros aspectos históricos, chancela o entendimento de que o fracasso escolar tem, por consequência, as suas raízes fincadas no processo de exploração colonial. Por isso justifica-se, no espectro deste estudo, a correlação entre a atual condição socioeconômica da criança pobre e os indicadores de fracasso escolar reincidentes há séculos na escola pública de ensino fundamental, pois se entende que a questão central do fracasso escolar está indissociavelmente relacionada com as diversas formas de exclusão e de negação do saber, incluindo-se aquelas que são formalmente operadas por meio do sistema de escolarização. Considera-se importante relembrar que do “colonialismo” se originou o processo de constituição das desigualdades da sociedade brasileira, dividindo-a em dois mundos, com base no conceito de “raças” diferentes: uma “europeia e superior” e todas as outras “não civilizadas” e “inferiorizadas” (Zenfert & Argnolletto, 2019).

Assim, para o pensamento colonial, o mundo é fragmentado tendo por base a divisão entre

“raça branca”, “europeia” e os demais indivíduos que não fazem parte dela (Maia & Melo, 2020). Decerto que a ideologia colonial centrada na desconstrução do “outro”, “não europeu”, e na construção das subjetividades das populações originárias adaptadas à ideia de “sujeição”, de construção de uma autoimagem “subalternizada” não cessou a sua ação pedagógica com o fim da política econômica colonial, apenas modificou, ao longo da história, suas formas próprias de manifestação e “inculcação”, reforçando estereótipos, por diversos meios, entre eles, o aparelho escolar. Ao encontro desse entendimento, Severino e Tavares (2020) afirmam que

O processo de conquista, com apropriação do território e dos recursos produtivos da região conquistada, e da colonização, com imposição de regime político-administrativo sob regulação externa, fez-se, permanentemente, acompanhar de genocídios, extermínios físicos, bem como de epistemicídios, sufocamento, silenciamento, inferiorização ou mesmo destruição da possibilidade de subjetivação e de criação cultural por parte dos sujeitos colonizados. (p.160).

Importante ressaltar que a colonização, além de se apropriar e de explorar os meios materiais e econômicos, atuou fortemente na perspectiva da “invisibilizar” o “outro”, intentando desconstruir identidades e até mesmo apagar os traços essenciais relativos às origens, crenças, aos costumes, saberes e às formas de compreensão do mundo (Franco, 2022). No que se refere ao conhecimento e à crítica ao pensamento colonial, ressalta-se o posicionamento de Mbembe (2014), segundo o qual o colonialismo subjugou e apagou a cultura do colonizado, operando para que se mudasse a sua razão de viver, para que mudasse a própria razão, portanto a questão da construção das subjetividades, da produção e, principalmente, da apropriação do conhecimento assume posição central no debate atual sobre o fracasso escolar entre as crianças pobres. Considerando-se que, para Severino e Tavares (2020, p. 109), “a dominação trazida com a conquista e colonização tem, como efeito, um lastro muito mais abrangente e profundo, marcando, intrinsecamente, o modo da existência histórica dos povos colonizados”.

Para Quijano (2005, p. 121), essa desconstrução da subjetividade “é parte de um novo padrão de poder mundial. A Europa também concentrou, sob sua hegemonia, o controle de todas as formas de subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento e da produção do conhecimento”. Portanto, sendo a dominação um requisito essencial para a manutenção da exploração econômica, os discursos coloniais que apresentavam o “não europeu” como um ser “inferior” continuam a reverberar no imaginário social, como uma forma de manter grande parte da população em condição de dominação e subalternidade, e o sistema de escolarização continua a atuar fortemente no sentido de “naturalizar” as diferenças sociais, adotando como justificativa a suposta incapacidade de aprender das crianças pobres!

Quijano (2005) reforça, ainda, a ideia de que a “colonialidade do poder” é caracterizada

pela hierarquia racial, em que, segundo esse entendimento, uma “raça europeia” é considerada superior a outras, e essa hierarquia é reforçada por meio de estruturas econômicas, políticas e culturais que objetivam justificar essas desigualdades. No mesmo sentido, Quijano (2005) concebeu a colonização como um processo contínuo, para além das independências políticas, que, apesar do rompimento burocrático das relações entre a metrópole e a colônia, perpetuam-se sob formas estruturais de dominação nos diferentes sujeitos. Assim, a dita modernidade, eurocentrada, construiu o “outro”, negro e latino-americano, por meio e como forma de manutenção da dominação (Franco, 2022). Aludindo-se ao pensamento de Quijano; Maia e Melo (2020), considera-se a colonialidade do poder como:

A constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. Partindo desse pressuposto, instaurou-se um domínio do colonizador sobre os colonizados que persiste vigente mesmo após a descolonização. (p.232).

Portanto, na perspectiva colonial, as sociedades dominantes idealizam o mundo para constituírem parâmetros que determinam os sujeitos desejáveis e não desejáveis das sociedades, cujos critérios de seleção, por norma, obedecem, segundo Quijano (2005) e Grosfoguel (2007), à lógica sociopolítica de sociedades ideologicamente “eurocentradas”, e, para tanto, como sugerem Assis e Souza (2019, p. 160), os “parâmetros são definidos sob critérios subjetivos, previamente definidos por grupos dominantes, em condições abastadas, que constituem o mundo de forma cartesiana sob padrões e critérios objetivos”, criando, desse modo, um mundo composto não por diferenças (pluriétnico-raciais), mas por diferenciações, que, há muito, têm mesclado interesses econômicos, políticos e sociais na constituição de sujeitos subalternos, tendo em vista ter-lhes expropriado desde as riquezas e os acessos a bens materiais, até a humanidade e os direitos sociais elementares, entre eles, o direito à educação (Assis & Souza, 2019), pois, como afirmam Severino e Tavares (2020, p. 109), “não se trata apenas do poder político e militar, mas de um poder que domina também a vivência da cultura e a lógica de funcionamento das mentes”.

Nesse contexto, a problemática do fracasso escolar, caracterizada pela não apropriação do saber escolar por imensos contingentes sociais subalternizados, constitui um evidente instrumento de seletividade reprodutora do *status quo* e impeditiva da emancipação social. Observe-se, ainda, que os dados relativos ao fracasso verificados nos indicadores de distorção ano-idade, abandono e desempenho escolar das populações das “periferias”, no sentido reportado por Wallerstein (1974), evidenciam a efetiva reprodução dessa lógica de dominação.

Com base nessa análise, o fracasso escolar, (re)produzido por um sistema de escolarização

racionalmente estruturado para a periferia, contém, na sua gênese, os ecos do colonialismo e da (des)construção de subjetividades, cujo efeito tem sido a “socialização da negação” do saber socialmente legitimado. Esse sistema de escolarização tem operado intencionalmente (ou não), de maneira a dissimular a manutenção da invisibilidade de extraordinários contingentes sociais, sistematicamente postos à margem da fruição dos bens culturais e materiais de uma formação social que tem demonstrado recorrentemente ser incapaz de promover a cultura da inclusão.

Os resultados da escola pública de ensino fundamental observados atualmente no CEFC demonstram que o problema do atendimento das demandas sociais por educação está posto para muito além do financiamento e do acesso ao sistema de escolarização, estando antes relacionado também com um “pacto de mediocridade” que envolve laços de compadrio, manutenção de hegemonia de grupos políticos locais, fidelização do voto por meio da contratação precarizada de pessoas sem nenhuma formação para atuarem como professores, pela fragilização da rede física escolar, pela fragmentação das formas de ensinar e outras formas de subalternização. Desse modo, o fracasso escolar não é um fenômeno urdido apenas pelo efeito deletério do capital sem face dos países do “centro”, mas é, sobretudo, tramado no contexto da própria “periferia”, na esfera local, constituindo um subproduto de um sistema que se reproduz e se materializa justificado pela culpabilização dos excluídos pela sua própria exclusão, restando para os pobres um tipo específico de escola, a propósito do que sugere Libânio (2012, p. 19):

[...] A escola que sobrou para os pobres, caracterizada por sua missão assistencial e acolhedora (incluídos na expressão educação inclusiva) transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais de acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores extraescolares na aprendizagem.

Diga-se de passagem, que, no caso do Maranhão, essa lógica de exclusão tem se mantido inalterada ao longo de décadas e indiferente às reformas educacionais, compondo a lógica de manutenção e exploração da pobreza para fins políticos e eleitorais, fato comum nos municípios que compõem o corredor logístico da EFC. As características desse “pacto” não são incomuns e podem ser observadas na quantidade de “professores” sem formação alguma atuando na escola pública, na quantidade de “professores” contratados por critérios exclusivamente eleitorais, com a leniência do sistema de justiça, na rotatividade desses professores a depender da vontade dos grupos políticos à frente da administração municipal, na precariedade da rede física escolar e na desestruturação dos órgãos gestores municipais de educação.

Ao contrário do pensamento colonial, que atua no sentido de manter o *status quo*, surge o

pensamento “*decolonial*”, que se propõe a revisitar as bases que fundamentam a subjetividade, com base na ideia de interação com o outro, com o necessário ajustamento de toda imposição e universalidade pela qual se autodetermina a racionalidade *eurocentrada*. Esse “novo olhar” para o outro deve, necessariamente, considerar outras possibilidades, como, por exemplo, uma radical mudança de natureza epistêmica, política e cultural, que encontre nos impedimentos, nos invisibilizados, nas populações originárias, em toda identidade subalternizada e periférica as insurgências necessárias à sua emancipação (Assis & Sousa, 2019).

A ideia do estabelecimento de uma pedagogia *decolonial* pode representar o contraponto à necessária ruptura com a lógica excludente do “conhecimento colonial”, ao mesmo tempo, em que, no “campo da educação”, a *interculturalidade crítica* poderá constituir o contraponto ao *status quo*, tendo em vista que esse conceito, para Severino e Tavares (2020), constitui-se

[...] como um conceito fundamental para a prática da decolonialidade; é um conceito que tende a evitar o *epistemicídio* e confere dignidade ontológica aos povos subordinados, quer pelo colonialismo e pela colonialidade global, quer pelas políticas excludentes ultraneoliberais dominantes nas sociedades contemporâneas. (p.144).

Considerando-se ainda o entendimento de Severino e Tavares, (2020, p. 114), “a decolonialidade não é um conceito meramente teórico, abstrato, mas político, exigindo novas práticas pedagógicas que convoquem conhecimentos produzidos em contextos de dominação colonial.” Trata-se, portanto, de evocar, baseado na diversidade do mundo, “um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da mundanidade, de experiências e práticas sociais e políticas alternativas” (Santos & Meneses, 2009, p. 183).

Com base nessas considerações, convém referir que o problema do fracasso escolar se relaciona, nas suas origens, com a divisão social do trabalho, decorrente do sistema-mundo e da dicotomia norte-sul, em que os países do norte, com a Europa no centro, impuseram aos povos do sul um sistema violento de colonização, em que se apropriaram das riquezas, das matérias-primas dos países colonizados e impuseram-lhes uma lógica de poder e exploração que remetem para a periferia e semiperiferia do sistema-mundo os povos colonizados (Wallerstein, 2004).

Diante da imposição de um modelo de conhecimento, de uma epistemologia, que excluiu todos os saberes irredutíveis ao paradigma eurocêntrico, o fracasso escolar pode significar a materialização, no âmbito da negação do conhecimento, do fracasso dos mais pobres, que está

relacionado, em primeira instância, à imposição desse modelo histórico de dominação (Franco, 2022), marcado, também, pela imposição de uma geopolítica do conhecimento centrada na Europa e no conhecimento científico por ela produzido (Santos & Meneses, 2009).

No contexto dos países latino-americanos, constata-se que a problemática do fracasso escolar está presente na totalidade dos países submetidos à exploração colonial. Conforme o relatório “Panorama de la Educación 2019”, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a América Latina tem, comprovadamente, um dos piores desempenhos educacionais do mundo. O relatório destaca que a região tem uma das maiores taxas de repetência escolar na educação primária, com uma média de 11,5% de alunos repetindo o ano escolar. Além disso, a taxa de abandono escolar na América Latina é de cerca de 17%, o que significa que muitos alunos não conseguem sequer concluir a educação primária. Outro indicador do fracasso escolar na educação primária da região é a proficiência em leitura e matemática. Segundo o relatório “Aprendizagem e ensino na América Latina e Caribe,” da UNESCO (2016), cerca de 50% dos alunos não atingem o nível básico de proficiência em leitura ao final da educação primária. O relatório destaca que a proficiência em matemática também é extremamente baixa na região, com apenas 40% dos alunos conseguindo atingir o nível básico de proficiência ao final da educação primária.

O artigo ‘El fracaso en la educación secundaria: un análisis de la situación en América Latina’, de Rodríguez e Navarro, (2010), apresenta uma análise da situação do fracasso escolar na educação secundária na América Latina. Os autores destacam que a educação secundária é uma etapa crítica na formação dos alunos que o fracasso escolar nesse segmento tem gerado graves consequências para o futuro dos jovens. Consoante os autores, uma das principais causas do fracasso escolar na educação secundária na América Latina é a falta de qualidade da educação oferecida nas escolas públicas. Eles afirmam que “a qualidade da educação é um fator determinante para o sucesso dos alunos na escola” (Rodríguez & Navarro, 2010, p. 2). Os autores destacam que a falta de recursos financeiros e a falta de investimento em educação por parte dos governos também contribuem para a perpetuação desse problema. No mesmo sentido e de forma crítica, Diniz (2016), aponta a existência de meandros ocultos e silenciados das práticas no sistema educacional, elucidando os sutis mecanismos de poder vinculados ao saber e às instituições.

Diniz (2016), referindo-se ao estudo de Garay (2015), com base nos dados recolhidos do UNICEF e da UNESCO do ano de 2012, acerca da Educação na América Latina e no Caribe, denuncia a existência de, aproximadamente, 117 milhões de meninos, meninas e adolescentes em idade escolar do nível inicial ao secundário; desse total, cerca de 6,5 milhões não vão à escola, e

outros 15,6 milhões permanecem na escola, acumulando fracassos e desigualdades, além de agravar os dados de distorção ano-idade.

No entendimento de Garay (2015), as sociedades latino-americanas são altamente desintegradas e fragmentadas em razão da persistência da pobreza e da grande desigualdade na distribuição de renda, gerando, por isso, elevados índices de exclusão que, apesar dos esforços dos países para universalizar a Educação Básica,

Ainda persistem importantes desigualdades educacionais, o que significa que a educação não está sendo capaz, em muitos casos, de romper o círculo vicioso da pobreza, nem de ser um instrumento de mobilidade social. O maior acesso à educação tem possibilitado uma maior diversidade de alunos na escola, mas os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações do alunado, o que se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam, em maior medida, as populações que estão em situação de vulnerabilidade. (Diniz, 2016, p. 47).

Apesar da assertividade desse posicionamento, quanto ao esforço para a universalização da Educação Básica e da persistência das desigualdades educacionais, considera-se importante elucidar as diferenças de perspectiva de análise sobre a exclusão escolar, tendo em vista que não se entende que a simples “organização interna ou institucional do sistema de escolarização” por si, seja a responsável pelos indicadores de fracasso escolar, pois, antes de tudo, torna-se necessário considerar que a degradação das condições sociais de existência é — por assim dizer — o principal vetor da exclusão escolar, uma vez que o aluno já se encontra socialmente excluído antes mesmo de ingressar no sistema formal de escolarização (Raposo, 2015).

Além disso, sem a contundente denúncia dos processos de exclusão verificados desde o processo de exploração colonial até a mundialização do capitalismo e os seus deletérios processos de exclusão, o problema do fracasso escolar permanecerá entendido apenas como um problema de “exclusão escolar” sem que se percebam as raízes históricas dessa problemática que aflige, quase que exclusivamente, as crianças pobres da América Latina, do Brasil, do Maranhão e do CEFC, considerando-se que, segundo Tavares (2009, p. 184):

O capitalismo globalizado atual apresenta-se como um regime cultural e civilizacional que se impõe de um modo tentacular a todas as instituições sociais, ao modo de vida dos cidadãos, aos comportamentos sociais, produzindo uma consciência coletiva impeditiva da afirmação de outras práticas.

Aprofundando o recente debate sobre o fracasso escolar, Lahire (1997), na sua abordagem sobre a “exclusão escolar”, expõe o entendimento de que o fracasso escolar não pode ser explicado apenas por fatores individuais, como a falta de habilidade ou de motivação dos alunos, sendo, portanto, necessário considerar as desigualdades sociais e culturais que afetam o acesso à educação

e o desempenho escolar, enfatizando a importância das condições sociais e culturais como questões fundamentais para a análise do fenômeno educacional.

Lahire (1997) destaca, ainda, que as crianças de classes populares enfrentam obstáculos que dificultam a sua adaptação ao ambiente escolar, como a falta de estímulos culturais em casa, a ausência de modelos educacionais na família e a falta de recursos financeiros para investir em atividades extracurriculares.

Adicionalmente, o autor enfatiza a importância das relações sociais na escola, que podem ser marcadas por preconceitos e discriminações, e aponta que os alunos de classes populares, muitas vezes, são estigmatizados e desvalorizados pelos professores e pelos colegas, afetando a sua autoestima, podendo interferir no seu desempenho escolar. É preciso repensar o papel da escola na sociedade e buscar formas de torná-la mais inclusiva e democrática. Defende a importância de políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente da sua origem social, ressaltando que “o fracasso escolar não é um fenômeno natural, mas, sim, o resultado de um conjunto de fatores sociais e culturais que afetam o acesso à educação e o desempenho escolar” (Lahire, 1997, p. 15).

Lahire (2017) ensina que a escola é um espaço onde as desigualdades sociais se manifestam de forma clara, que é preciso, de modo mais abrangente, repensar o papel da educação na sociedade. Por esse ponto de vista, a escola não pode ser vista apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como um espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes das suas responsabilidades sociais. Assim, parece incontornável que se considerem as desigualdades sociais e culturais para as análises sobre a “exclusão”, tendo em vista que as crianças de classes populares enfrentam obstáculos que dificultam, objetiva e subjetivamente, sua adaptação/inclusão no ambiente escolar.

Para o autor, torna-se necessário repensar o currículo escolar e demandar formas de torná-lo mais inclusivo e diversificado, ressaltando a importância de se valorizar a “cultura popular” e de se promover a interação entre diferentes grupos sociais na escola, tendo em vista que “a escola não pode ser vista como um espaço neutro, mas, sim, como um espaço onde as desigualdades sociais manifestam-se de forma clara e onde é preciso agir para reduzi-las” (Lahire, 2017, p. 23).

Entretanto, o aspecto inovador presente na contribuição de Lahire (2017) para o debate teórico sobre a compreensão do fracasso escolar diz respeito à tentativa de conceber as diferenças sociais, levando-se em consideração, além da origem de classes, as singularidades próprias do sujeito, considerando-se que este não é exclusivamente determinado pelas condições do meio, e, desse modo, nem tudo está a depender unicamente do sujeito, tornando-se oportuno acrescentar que

a compreensão do sucesso ou do fracasso dos educandos, na visão do autor, envolve outras questões, como, por exemplo, as condições singulares vivenciadas por cada sujeito, portanto, uma abordagem que considere unicamente a origem social do sujeito não seria suficiente para dar conta de explicar a complexidade do problema.

Assim, a contribuição de Lahire (2017) amplia o contributo da sociologia da educação ao apontar para o fato que a análise do “microsocial” possibilita um melhor entendimento do “macrossocial” que, portanto, com base na interpretação das “singularidades sociais,” pode-se, assertivamente, compreender os aspectos mais “globais” que envolvem essa problemática.

No mesmo sentido, Nogueira (2013, p. 2) ensina, à de guisa conclusão, que “a abordagem de Lahire (1997) evidencia os limites de validade das explicações macrosociológicas”, ampliando os limites de compreensão da exclusão escolar com base nas singularidades do sujeito, sem desconsiderar, contudo, as suas origens de classe, ampliando o horizonte conceitual de abordagem dessa problemática. Ainda segundo Nogueira (2013, p. 01), o argumento de Lahire (1997) é o de que se torna necessária uma análise empírica mais detalhada, considerando-se,

[...] por um lado, os processos de socialização por meio dos quais as disposições são incorporadas e, por outro, os contextos de ação, nos quais parte do passado incorporado é reativada. Segundo ele, a Sociologia, em geral, e Bourdieu, em particular, tendem a evocar de maneira abstrata os processos de incorporação do passado pelos atores e de uso desse passado em situações práticas de ação, sem investigá-los empiricamente em toda sua complexidade.

De tal maneira que o indivíduo não deve ser considerado univocamente como um produto do meio social de origem, mas deve também ser entendido, “com base no processo de socialização, em que é mobilizado e movido por desejos, e na interpretação da posição que ocupa no mundo para construir a sua própria história” (Batista *et al.*, 2020, p. 940), principalmente, se ele se assumir como sujeito dessa trajetória, intentando, assim, apreender-se “como o sujeito que categoriza, organiza o seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e, especialmente, à sua experiência escolar [...]” (Charlot, 2005, p. 41).

Lahire (2017), portanto, propõe uma abordagem centrada na superação das análises que consideram o sujeito no abstrato “despertencido” das singularidades presentes nas contradições de classes, buscando “desnaturalizar”, sem, contudo, negar que as condições sociais de existência sejam por si só geradoras de exclusão escolar.

Entende-se, portanto, que as causas do fracasso escolar das crianças das classes ou segmentos das populares devem ser, primordialmente, buscadas tendo-se por base a problematização das desigualdades sociais. E esse entendimento também se encontra fortemente amparado tanto na literatura latina como europeia, como se tem demonstrado no curso deste estudo.

Apenas para reforçar esse entendimento, apresenta-se, à guisa de ilustração e enriquecimento dessa análise, as contribuições de Dubet (2004) e Lenoir (2012) que tratam das imbricações entre desigualdades escolares e desigualdades sociais.

A partir das contribuições de Lahire (1997), torna-se necessário o aprofundamento dos estudos não somente das demandas sociais que sabidamente fracassam no âmbito da escola capitalista, mas sobretudo das especificidades e singularidades dos sujeitos que, apesar de condições sociais adversas, logram êxito escolar, atuando como advertência à logicidade das interpretações pretensamente uniformizadoras - apontadas pelo autor – para o insucesso escolar, pois se o aspecto comum desse insucesso tem como ponto de partida as desigualdades sociais, afinal que mediações na “trajetória” dos sujeitos contribuiriam para o rompimento com o ciclo de insucesso escolar? Esse parece ser um ponto de partida para a retomada do debate teórico sobre as causas do insucesso escolar, no âmbito da escola pública maranhense, para contextos específicos ou para o estabelecimento de estratégias para o seu enfrentamento, ressaltando-se, evidentemente, seus limites e especificidades.

Dubet (2004), por exemplo, discute a questão da justiça educacional e as desigualdades presentes no sistema de ensino. Ele analisa como a escola reproduz e perpetua as desigualdades sociais, limitando as oportunidades de sucesso para os alunos provenientes das famílias socialmente ‘desfavorecidas’, argumenta que as desigualdades de origem influenciam diretamente o desempenho escolar dos estudantes, criando um ciclo de reprodução de privilégios e exclusão.

Dubet (2004) sugere a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas, que levem em consideração as diferenças individuais e sociais dos estudantes, ressalta a necessidade de construção de uma escola mais democrática e justa, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades. Ele destaca a importância de repensar as práticas pedagógicas, os currículos escolares e as avaliações, de forma a garantir que todos os alunos tenham as mesmas condições de aprendizado e desenvolvimento. O autor enfatiza que uma escola verdadeiramente justa é aquela que reconhece e supera as desigualdades existentes na sociedade, preparando os jovens para uma participação ativa e crítica na vida em sociedade.

Por sua vez, Lenoir (2012) ao abordar, no caso da França, a relação entre o insucesso escolar e as desigualdades sociais, realiza uma análise crítica das políticas educacionais e sociais francesas que contribuem para a perpetuação do insucesso entre os alunos provenientes de camadas populares, problematizando como as desigualdades estruturais e a falta de acesso a recursos e oportunidades, influenciam diretamente no desempenho acadêmico e na permanência dos estudantes na escola, arguindo sobre a complexidade das questões que permeiam o insucesso escolar

e as desigualdades sociais, destacando a urgência de se pensar sistemas educacionais e sociais igualitários para garantir uma educação mais justa e inclusiva. Suas reflexões e propostas contribuem significativamente para o debate sobre a superação das desigualdades, no contexto educacional, ao considerar a necessidade da igualdade como condição primordial para a construção de uma sociedade democrática.

Em suma, a obra de Lenoir (2012) reflete sobre a complexidade das questões que permeiam o insucesso escolar e as desigualdades, destacando a urgência de se repensar os sistemas educacionais e sociais para garantir uma educação verdadeiramente justa e inclusiva. Suas reflexões e propostas contribuem significativamente para o debate sobre a superação das desigualdades no contexto educacional, fornecendo subsídios sobre a importância da construção de uma sociedade mais igualitária e democrática, como pressuposto para a superação das desigualdades educacionais.

Retomando a perspectiva de análise do materialismo histórico, ressalta-se que as causas das desigualdades sociais, como referido, devem ser buscadas nas relações de produção, nas formas materiais de existência, considerando-se serem as condições objetivas preponderantes na produção de subjetividades, e na relação dialética entre infraestrutura e superestrutura. Pontua-se que “infraestrutura” se refere principalmente às relações de produção e às forças produtivas da sociedade, enquanto “superestrutura” engloba as instituições políticas, jurídicas, culturais e ideológicas que surgem com base nas relações econômicas (Marx, 2008).

Entretanto não seria sensato desconsiderar a importância da contribuição de outras análises, que dão ênfase à “cultura” como contributo para a explicação de formas próprias de organização social, ou que enfatizam a importância da ação social e da interação entre indivíduos como determinantes para a formação de estruturas sociais (Weber, 1978). Entende-se, portanto, que o insucesso escolar não pode ser tomado como uma categoria universal unívoca ou como parte inerente ao processo de aprendizagem, pois suas causas não são imanentes e devem ser buscadas, em face de sua complexidade, em cada formação social concreta em que ele se apresenta. Todavia o avanço do debate teórico sobre essa problemática tem contribuído para o entendimento de que sua análise deve ser, a propósito do que sugerem Benavente e Salgado (1991), multidimensional, com o intuito de superar, qualitativamente, as análises que reduzem o insucesso escolar a causas unidimensionais.

No escopo deste estudo, busca-se desvelar as causas do insucesso escolar nas desigualdades sociais resultantes de construções sociais concretas, sem, contudo, como referido, desconsiderar outros importantes modelos explicativos que analisam as desigualdades sociais no Brasil, as quais se entendem serem tributárias do insucesso escolar. Sabe-se que as origens das desigualdades sociais

são um tema diverso e por demais complexo, razão pela qual, para aprofundar a sua compreensão, buscou-se também a preciosa contribuição de Souza (2018), face ao seu entendimento de que as desigualdades sociais no Brasil estão intrinsecamente ligadas ao racismo estrutural que permeia a sociedade e, esse aspecto, não deve ser negligenciado quando que pretende compreender as origens das desigualdades sociais no Brasil, para além de sua aparência.

Em sua análise, Souza (2018) define o racismo estrutural como um sistema de desigualdade racial enraizado nas estruturas sociais, econômicas e políticas da sociedade. Ele argumenta que o racismo estrutural permeia todas as instituições — incluindo-se, portanto, o sistema de escolarização — e todas as relações sociais, resultando em disparidades sistemáticas e persistentes entre grupos raciais. Ademais, essa forma de racismo não se limita a atos individuais de preconceito, mas está, sobremaneira, incorporada na formação da sociedade brasileira, operando de maneira invisível e muitas vezes inconsciente, porém seus efeitos se fazem sentir tanto nas práticas sociais como na construção de subjetividades, de modo que a sua negação constitui traço que evidencia sua afirmação e dissimulação.

Reforçando, conceitualmente, o sentido de racismo estrutural presente em Souza (2018), Almeida (2019) afirma que o racismo estrutural é um tipo de racismo em que as desigualdades raciais estão enraizadas nas estruturas sociais, políticas e econômicas da sociedade, e, desse modo, as instituições e práticas sociais, intencionalmente ou não, perpetuam e reforçam hierarquias sociais, resultando em discriminação sistemática e marginalização de grupos “racializados”. Importante ressaltar os ensinamentos de Souza (2018) e Almeida (2019), como contribuição necessária para desmitificar a ideia de existência de “democracia racial”, presente na teoria de Freyre (2006), que impede a sociedade brasileira de reconhecer e lidar com o problema do racismo estrutural presente no país, pois, ao negar a existência de racismo e afirmar uma suposta igualdade racial, o mito da democracia racial mascara as desigualdades e discriminações raciais reais que persistem na sociedade brasileira.

De acordo com Souza (2017), esse discurso ilusório que supõe a existência de “democracia racial” no Brasil contribui para a exclusão e marginalização dos grupos “racializados”, razão pela qual o autor propõe uma ruptura com essa forma de análise, que, em seu entendimento, atua para a dissimulação e, por consequência, para a manutenção do racismo estrutural. Assim, para Souza (2018), o racismo foi decisivo para a criação de uma hierarquia social e para a manutenção de privilégios de uma elite branca em detrimento das populações negra e indígena. Ele assevera que a escravidão e a exclusão social das populações negras, ao longo da história brasileira, têm contribuído para a perpetuação das desigualdades sociais; de igual modo, o racismo estrutural está na gênese da

formação social e cultural do Brasil, e seus efeitos se fazem sentir em amplos aspectos da sociedade brasileira, incluindo-se as teorias explicativas para as desigualdades que atuam como justificadoras da sua perpetuação.

Em síntese, a teoria de Souza (2017); (2018), enriquece a compreensão das origens das desigualdades sociais no Brasil ao destacar a importância do racismo estrutural, da exploração das classes populares e da marginalização das populações indígenas e negras ao longo da história, superando, teoricamente, o mito da democracia racial, representando, desse modo, importante contribuição para o entendimento das causas reais das desigualdades no Brasil.

1.4 A educação como declaração de direito – percurso crítico pelas Constituições brasileiras

Neste tópico, aborda-se os processos históricos, as marchas e contramarchas do debate sobre a educação como direito, que resultaram consignados nos textos legais, indicando as contradições entre classe e segmentos de classe, que demonstram a importância da educação, por isso transformada, em território de disputa tanto pelo acesso aos benefícios do saber escolar, quanto pelo domínio de um projeto hegemônico de sociedade, que se concretiza ou deveria se concretizar por meio da educação.

A literatura que aborda a educação como direito garantido tem demonstrado quase não existirem mais países que não assegurem, nos seus textos legais, o acesso dos seus cidadãos à educação básica. No decorrer da história moderna, numerosos são os documentos internacionais subscritos por países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) que reconhecem a importância do acesso à educação como direito fundamental e, condição *sine qua non*, para o exercício da cidadania. Exemplo vigoroso de tal realidade é o artigo XXVI, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948; a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960; e o artigo 13, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, datado de 1966. Registra-se o esforço da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com vistas à universalização do ensino fundamental para todos os países (Cury, 2002), sobretudo a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos assinada em Jomtiem em 1990.

A consagração em lei do direito à educação configura algo extremamente positivo, mesmo reconhecendo ser esse um fato recente na história, que remonta ao final do século XIX e início do século XX, pois, como sugere Bobbio (1992, pp. 79-80), “a figura de um direito tem como correlato

a figura da obrigação.”

Concorda-se com a ideia de Cury (2002, p. 253) de que tanto a ampliação dos direitos civis e políticos “quanto a inserção dos direitos sociais não representaram apenas uma estratégia das classes dirigentes, que teriam alcançado, na solução coletiva, diversas vantagens não previstas no seu sistema anterior de autoproteção.” Ressalta-se que esses direitos — entre eles o direito à educação — são resultados de lutas sociais que contaram com a participação decisiva das classes trabalhadoras, pois elas compreenderam que, por meio do acesso e da obtenção desses direitos, poderiam ter participação na vida econômica, social e política do seu país. Seja por razões políticas ou por questões ligadas ao próprio indivíduo, a educação passou, historicamente, a ser vista como um meio necessário para alcançar benefícios sociais e, ainda, como um canal de participação na vida política, além de um caminho possível para a emancipação do indivíduo contra a ignorância.

Sublinhando os aspectos legais do direito à educação e assinalando a sua magnitude como experiência emancipatória, Cury (2002) assinala que a educação passa a ser entendida legalmente como a síntese de três direitos essenciais, por envolver as três dimensões fundamentais do ser humano: a dimensão *singulus*, por tratar-se do indivíduo na sua singularidade; a dimensão *civil*, em razão da sua participação societária; e a dimensão *socius*, por envolver a necessidade de igualdade entre os homens.

Para Mello (2001), o direito à educação é signatário do princípio da igualdade. Entretanto, a realidade histórica demonstra que o caminho europeu, no que diz respeito à afirmação em forma de lei de conquistas e direitos, não foi o mesmo dos países que vivenciaram o regime colonial, tendo em vista que, nos países colonizados, entre eles o Brasil, além de as conquistas por direitos serem mais lentas, convive-se, ainda, com a herança colonial construída social e simbolicamente sob a égide da exploração, do preconceito, das discriminações étnicas, que resultaram em abissais desigualdades sociais. Para Cury (2002):

Ao contrário de muitos países europeus, os países colonizados não contaram, desde logo, com o processo de industrialização e de constituição de uma forte classe operária. Assim sendo, para as classes dirigentes, a educação não se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos. Não houve um processo social em que outro ator social forte e organizado que abrisse, desde logo, um conflito que cobrasse responsabilidades sociais. Ao ocuparem aparelhos de Estado, as classes dirigentes preocuparam-se muito mais com os seus interesses exclusivos de que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos. (p. 257).

Observe-se que tanto a escravidão, quanto a exploração econômica agravada pelo caráter agroexportador, ocorrido nos países submetidos à exploração colonial e, ainda, associada a uma visão preconceituosa relativamente às populações originárias e escravizadas, foram determinantes

para estabelecer uma estrutura social rigidamente hierarquizada, em que o “colonizado” era visto antes como desigual e inferior em comparação com o colonizador “branco, civilizado e dominador”.

Com base nessa perspectiva, as elites locais determinaram que as populações subalternizadas deveriam ser destinatárias apenas de uma cultura oral, bastando-lhes, para tanto, apenas um tipo de “catequese”, o que seria suficiente para forjar no “outro” a ideia de obediência e servilidade (Cury, 2002) para atender às exigências estabelecidas nas relações entre sujeitos supostamente “superiores” e “inferiores”, decorrentes do processo colonial.

Em vista de tal realidade, nos países submetidos à exploração colonial, a luta pelo direito à educação tem sido por demais refratária e, por conseguinte, a luta para declarar esse direito nas leis desses países enfrentou e, ainda, enfrenta obstáculos quase intransponíveis. No Brasil, por exemplo, passados mais de meio século da ruptura com a Coroa Portuguesa, ocorrida em 1822, a educação primária continuava proibida para os negros escravizados, os índios e as mulheres, em razão da visão discriminatória das elites locais sobre diversos aspectos, incluindo-se as questões de gênero.

Para Fávero (2001) e Cury (2002), a declaração e a garantia de um direito representa algo de grande relevância considerando-se, como já referido, que o Brasil tem forte tradição elitista e tradicionalmente reserva apenas às suas elites o direito à fruição de bens materiais e simbólicos.

Bulhões (2009) demonstra que a preocupação com a educação está presente em todas as constituições brasileiras, partindo-se da Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, apesar de essa Carta ter sido escrita sem que houvesse nenhuma participação da população brasileira e não se perceber a preocupação da pena constituinte em dedicar um capítulo exclusivo à educação, referindo-se a ela apenas nos incisos XXXII e XXXIII do art. 179.

Consequentemente, Bulhões (2009, p. 80) chama a atenção para que, apesar de o inciso XXXII reportar-se à gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, essa declaração deriva unicamente da necessidade da monarquia brasileira de atender às exigências da Coroa Portuguesa, estando, portanto, inserida no texto constitucional apenas como uma obrigação do Estado, sem que fosse o resultado de reivindicações de parte dos segmentos sociais mais interessados no acesso à educação, ou tivesse a generosa intenção de levar educação a todos os brasileiros.

Teixeira (2008, p. 149), analisando a repercussão da educação na Carta de 1824, afirma que o malogro da educação, após a sua declaração no texto constitucional e, posteriormente, na legislação infraconstitucional promulgada em 1828, tem direta relação com o pequeno número de professores interessados no projeto, em razão da baixa remuneração proposta para o exercício do magistério, da falta de qualificação dos professores, da precariedade dos estabelecimentos escolares

e da deficiência dos métodos de ensino. Além disso, para Teixeira (2008),

O caráter elitista da educação brasileira foi reforçado nessa época com a preferência que continua a ser atribuída ao ensino superior, cujo acesso era possibilitado apenas aos membros da nobreza e da burguesia. Em 1827, foram criados em São Paulo e Recife cursos jurídicos, transformados em faculdade em 1854. (Teixeira, p. 150).

No mesmo sentido, para Chizzotti (2005), refletindo sobre a educação primária, afirma que:

Na Constituinte de 1824, a educação básica ficou absolutamente relegada à iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834, e a criação da universidade foi mais um motivo de emulação entre os deputados provinciais do que proposta efetiva para a criação de estudos superiores no Brasil. (Chizzotti, p. 50).

Ademais a regulamentação da gratuidade prevista no texto constitucional direcionou-se para a disseminação das “primeiras letras”, contudo essa forma de instrução era dada nos lares das famílias abastadas, ou seja, no âmbito privado. Segundo Chizzotti (2005, p. 50):

O único dispositivo legal para a instrução primária foi a lei que ampliava as possibilidades da educação privada [...] a liberdade de ensino desobrigava o ensino de complexos artifícios regulamentares que inibiam as iniciativas de educação, centralizada em autorizações, favorecimentos e exclusões que a tradição colonial mantivera.

Pode-se concluir, portanto, que a Constituição de 1824 não estabeleceu claramente os instrumentos legais nem as ações necessárias para o desenvolvimento da educação, e deve-se tal fato, segundo Teixeira (2008), ao modelo econômico agrário e latifundiário da época, de maneira que a educação dos filhos das famílias abastadas era realizada de modo privado, pela Igreja ou pela família, por meio de preceptores, tendo o país, de igual modo, privilegiado o ensino superior, destinado às elites, em detrimento do ensino primário, público e gratuito, que deveria ser destinado à maioria da população brasileira.

Após a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, foi criada a Constituição da República do Brasil, em 1891, sob a relatoria de Ruy Barbosa, visando organizar um regime de inspiração democrática. Essa Carta, por sua vez, traz referência apenas indireta à educação, inserida na seção que dispõe sobre a “Declaração de Direitos”. E, no seu art. 72, parágrafo 6º, instaura os pressupostos de liberdade e laicidade do ensino público, porém, há clara omissão do poder constituinte sobre o dever do Estado com a gratuidade do ensino (Bulhões, 2009).

Analisando os aspectos referentes à educação presentes na Carta de 1891, Anísio Teixeira (1969) ensina que,

Apesar de uma pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. A situação, após a Primeira Guerra Mundial, apresentava-se deficiente quanto ao ensino primário e, em relação ao

ensino médio, com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades oferecia

para a ascensão social. O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes. (p. 295).

Esse Texto Constitucional não fez referência à gratuidade do ensino, relegando esse assunto aos Estados conforme a autonomia deles para dispor sobre essa matéria nas suas constituições. Sobre a atribuição de responsabilidade para com a educação entre os Estados e a União, Anísio Teixeira (1969) afirma que:

Não constituía, assim, uma simples divisão de trabalho ou de atribuições entre os Estados e a União, o que se confirma pelo fato de, voluntariamente, tanto a União ministrar ensino médio vocacional, quanto os Estados ministrarem ensino acadêmico secundário e superior. A dualidade refletia a organização da sociedade brasileira e representava um dos mais ricos exemplos da tese de que a educação não é problema abstrato, cujos fins e objetivos se discutem abstratamente, mas problema concreto de manifesta intencionalidade, sendo sua distribuição em quantidade e seu conteúdo em qualidade determinados pela estrutura e organização da sociedade. (p.296).

Ressalte-se que, entre os anos de 1925 e 1926, ocorreu uma revisão constitucional, com destaque para as discussões sobre a educação, consolidando a assertiva de que é dever do Estado garantir a oferta de instrução primária para todos, de modo que, como alude Teixeira (1987, p. 155), a Constituição de 1891 atribuiu competência educacional às “pessoas políticas”, iniciando, ainda que de modo insatisfatório, a sistematização da “matéria educacional”, contribuindo, de algum modo, para a melhoria das condições de desenvolvimento da educação.

A Carta de 1934, inspirada nos ideais da Revolução de 1930, representou um importante passo para a modernização do Estado, garantindo a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Para Fávero (2001), a Constituição de 1934 estabeleceu a corresponsabilidade da família como “lugar” de educação e, ainda, atribuiu a incumbência do envio dos filhos para a escola, ao mesmo tempo, em que atribuiu ao poder público a responsabilidade de organizar e manter o sistema de ensino, atribuindo à União o dever de fundar e manter escolas secundárias e superiores gratuitas.

Por ocasião da Constituinte de 1933, surgiu o Movimento Renovador da Educação, cuja reivindicação principal baseou-se na defesa de uma escola única, voltada para todos, na defesa da educação pública alicerçada na diversidade educacional. Ressalte-se, ainda, que essas proposições já estavam presentes no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 e, também, no anteprojeto constitucional da 5.^a Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação (Rocha, 2005).

Segundo Cury (2002), a Constituição de 1934 ajustou-se ao ideário liberal, incorporando ao seu espírito os princípios da Constituição Mexicana de 1917 e da Constituição Alemã de 1919, enquanto os seus textos buscaram aprofundar questões relativas aos “direitos sociais”. Entretanto, para Costa (2002), apesar de a educação ganhar contornos inovadores, houve, de outro lado, a

manutenção do caráter tradicional dos seus postulados, como resultado objetivo da reestruturação social e política da chamada República Velha.

Todavia, para Teixeira (2008), a Constituição de 1934 apresentou um relativo avanço, principalmente, nos aspectos referentes à participação da União na formulação das diretrizes da educação nacional; na consolidação do entendimento da educação como direito, e não como privilégio; na ação supletiva da União para com os estados e municípios; na definição da obrigatoriedade de aplicação de recursos na educação; e, mais uma vez, por influência da Igreja Católica, manteve-se a prevalência do ensino religioso na escola pública. Apesar disso, constata-se, ainda, segundo a autora, relativo avanço em razão do estabelecimento de diretrizes educacionais como competência privativa do Governo Federal e por atribuir caráter obrigatório à instrução pública por parte da União e dos Estados. Outra questão primordial, quanto à declaração em lei do direito à educação, na Carta de 1934, refere-se à gratuidade do ensino primário que, além de poder, ser ministrado nos estabelecimentos públicos de ensino, passaria a ser ofertado, também, por empresas industriais desde que estas tivessem nos seus quadros mais de cinquenta empregados.

Rocha (2005) destaca os posicionamentos divergentes entre a Igreja Católica e os “Pioneiros da Educação” no que se refere à centralização do ensino, pois aquela propunha a manutenção do caráter confessional e centralizado da educação, enquanto estes defendiam que deveriam emanar da União as diretrizes gerais para o ensino: além de defenderem a gratuidade e universalidade do ensino, propugnavam também a garantia da obrigatoriedade da aplicação de recursos públicos na educação por parte do Estado, além da enfática defesa da laicidade da educação e a separação entre o Estado e a Igreja.

Em tempo, vale lembrar que a análise da educação como direito declarado nas constituições representa parte do esforço para compreender os passos dados pela sociedade brasileira, resultantes das contradições e dos consensos sociais de cada época, o que, em síntese, representa o exercício político das classes ou segmentos de classe em disputa pelo estabelecimento de um modelo de Estado e de educação. Nesse sentido, a luta constituinte expressa o exercício do poder político e, nela, estão manifestos os interesses e antagonismos próprios de uma sociedade de classes num determinado momento histórico, em síntese, a esfera legal, representa a manutenção dos privilégios e as negações convenientes homogeneizadas pelas classes economicamente dominantes.

Portanto, mesmo se considerando que a pena constitucional, desde o Brasil Império, aceite a razoabilidade do direito à educação, normalmente adornado de grandes formalidades jurídicas, geralmente, o exercício desse direito fica quase sempre comprometido quando o seu destinatário são as classes populares. Isso talvez explique os avanços e recuos do direito à educação no contexto

dos debates constituintes brasileiros ao longo do tempo. Possivelmente por isso, o caráter progressista da Constituição de 1934 tenha sido suplantado pela Carta de 1937, outorgada pelo Estado Novo, de inspiração fascista, representando grande retrocesso, principalmente em relação ao direito à educação, pois resultou por atribuir, como no Texto Constitucional de 1824, à família a responsabilidade primordial pela educação da prole, atribuindo ao Estado tarefa apenas subsidiária com a educação.

Apesar de o Texto Constitucional, no seu art. 130, definir o ensino primário como obrigatório e gratuito, para Bulhões (2009), a ênfase, todavia, estava colocada na subsidiariedade do Estado quanto ao provimento da educação, que seria, eventualmente, destinada apenas àqueles a quem faltassem recursos, e não como direito de todos, como prescrevia a Constituição anterior. Desse modo, a Carta do Estado Novo retirou da União a responsabilidade pela efetivação, de fato, dos serviços educacionais. E, para Rocha (2005), representou, em verdade, uma ruptura com a construção da democracia nacional, além de ser leniente com a desobrigação do Estado com o financiamento e com a efetivação da educação, deixando-a prioritariamente sob a tutela da família.

A Constituição Federal de 1946, por sua vez, refletiu a ambivalência do pós-guerra, delimitada pela influência dos Estados Unidos da América (EUA) e da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). No plano educacional, os anos de 1945 e 1946 foram marcados por manifestações populares e pela realização de movimentos paredistas sob a influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Oliveira e Penin (2005) ensinam que a Constituição Federal (CF) de 1946 foi marcada por um paradoxo, pois, ao mesmo tempo, em que restaurava questões legais de 1891, demonstrava a pretensão de alcançar as inovações de 1934, referentes à proteção dos trabalhadores, da ordem econômica e da educação. Ademais, se, por um lado, buscava considerar as necessidades das classes populares e a premente necessidade de retomada da democracia brasileira, por outro, mantinha, no seu escopo, os aspectos formais do regime ditatorial e, ainda, mostrava-se condescendente com as pretensões e pressões da Igreja Católica, que insistia em manter a obrigatoriedade do ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de ensino, em completo desacordo com a proposição constitucional de separação entre o Estado e a Igreja.

Soma-se a isso, que, como nas constituintes anteriores, pôs-se em evidência, a discussão sobre de quem deveria ser a titularidade do dever de ensinar: se da família ou do Estado. E, nesse caso particular, a pretexto de supostamente defender a liberdade de ensino, como ponto de partida do direito da família de poder escolher que tipo de ensino deveria ser mais adequado aos seus filhos — e que deveria ser assegurado pelo Estado — apenas dissimulava o real interesse de garantir, pela via constitucional, subsídios públicos à escola privada.

A questão da gratuidade, mais uma vez, assumiu o centro das discussões sobre a educação, em razão de essa questão ter direta relação com a definição de quais segmentos sociais deveriam ser os beneficiários da educação. Desse modo, as discussões sobre a gratuidade, no Texto Constitucional, assumiram, mais uma vez, uma configuração essencialmente retórica, uma vez que a gratuidade do ensino se restringiu ao ensino primário, enquanto os demais níveis de ensino deveriam ser oferecidos apenas aos que não dispusessem de recursos necessários para darem continuidade aos seus estudos.

No item referente à organização do sistema de ensino, o poder constituinte atribuiu aos Estados e à União a primazia sobre a organização do ensino primário, facultando, ainda, aos municípios a organização dos seus sistemas de ensino de modo complementar, em consonância com os Estados aos quais estivessem legalmente subordinados.

De maneira geral, todas as questões referentes à educação foram tratadas em sete artigos: o art. 166, que tratava da responsabilidade do Estado com a educação, não sendo definida como atribuição exclusiva do Estado; o art. 167 atendia às pressões do setor privado, mais especificamente da Igreja Católica; art. 168, que abordava os princípios norteadores da educação, mantendo o ensino religioso facultativo; o art. 169, que tratava da LDB e das despesas educacionais, permitindo custear despesas educacionais das Forças Armadas; os art. 170/171 definiam o sistema federal de ensino e a organização dos sistemas estaduais e municipais de ensino; e o art. 172, que previu o sistema de assistência ao estudante necessitado.

Para Boaventura (2005), com a Constituição de 1946, inicia-se, no Brasil, o ciclo das Diretrizes da Educação. Exemplo disso é a sanção da Lei 4.024, em 1961, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, prevendo a obrigatoriedade da prestação de serviços educacionais pelo Poder Público, ao mesmo tempo, em que propõe a aplicação de recursos no sistema público de ensino. Entretanto, importa ressaltar, à guisa de conclusão, que o debate constituinte e mesmo a Constituição de 1946, no que se refere à educação, apesar de retomarem aspectos importantes, presentes na Carta de 1934, adiaram as principais definições da política educacional para a legislação infraconstitucional.

No entendimento de Boaventura (2005), a postergação das definições fundamentais sobre uma política nacional de educação que deveriam ser colimadas pelo poder constituinte se deve, em boa parte, ao fato de que o debate educacional não se pautou pela reflexão sobre os grandes problemas educacionais da época, mas, ao contrário, pautou-se acirradamente pela problematização das questões ideológicas atinentes à relação entre a Igreja Católica e o Estado. Desse modo, mais uma vez, o problema da gratuidade e até mesmo a garantia do direito constitucional à educação

ficaram relegados a um segundo plano, pois, no caso específico da Carta de 1946, os embates de natureza ideológica resultaram por procrastinar as questões fundamentais referentes ao tema, adiando a definição sobre quem são os principais sujeitos destinatários do direito à educação.

A década de 60 do século XX foi marcada pela presença dos movimentos sociais e de intelectuais, com o apoio do Presidente João Goulart, que reivindicavam a realização das chamadas Reformas de Base, cujo teor estava relacionado com as lutas populares pela reforma agrária, por moradia popular, pelo acesso universal à educação pública e gratuita, entre outras questões, que expressavam o ambiente de liberdades democráticas da época e o protagonismo de numerosos segmentos sociais na busca por garantia de direitos. Nesse contexto, o governo João Goulart durou pelo curto período que vai de 1961 a 1964, e o Brasil encontrava-se diante de uma forte crise econômica, crise político-institucional e vivenciava sérios abalos no frágil sistema partidário. Como já referido, o país via-se, de um lado, agitado por grandes mobilizações populares e, em frontal oposição a isso, posicionavam-se as classes médias, os setores empresariais e militares e, como de costume, em constante ação conspiratória, os setores conservadores da Igreja Católica. Como se sabe, em toda a história republicana brasileira, “o golpe contra as frágeis instituições políticas do país constituiu-se numa ameaça permanente, o seu fantasma rondou, em especial, os governos democráticos nos pós-46; com mais intensidade a partir dos anos 60.” (Toledo, 2004, p. 17).

Como desfecho dessa conjuntura, em março de 1964, os militares depuseram o presidente da República, instaurando um violento regime militar no país, estancando, pela força das armas, um amplo e rico debate político, ideológico e cultural, sufocando, por consequência, a democracia que se expressava por meio das lutas populares pela ampliação de direitos (Toledo, 2004).

Dessa maneira, a Constituição de 1967, fruto do golpe militar de 1964, representou grande retrocesso para a democracia e para a educação pública, pois, como medida inicial, o governo militar desobrigou a União e os Estados de investirem 20% dos seus recursos orçamentários em educação, como já previa a LDB de 1961. Some-se a isso que o regime ditatorial procedeu à diminuição progressiva dos recursos destinados à educação, caindo de 7.6% em 1975 para 5% em 1978 e, por meio da Emenda Constitucional n.º 1, o regime ditatorial reforçou o financiamento para o setor privado (Toledo, 2004).

A Constituição de 1967 promoveu diversas alterações na estrutura da Educação Básica. Assis (2012) ressalta a obrigatoriedade do ensino de oito anos como o aspecto positivo referente a esse período, visto que, em decorrência dessa obrigatoriedade, ocorreu o consequente aumento do número de matrículas no ensino fundamental. Apesar do aumento factual da matrícula, este não foi seguido pelo aumento do volume de recursos investidos na educação, pois a vinculação

constitucional foi retirada.

Ainda segundo Toledo (2004), esse movimento contraditório de expansão da matrícula e a concomitante retração do investimento público tiveram como resultado a precarização da rede física escolar e o aumento expressivo de “professores leigos” atuando no sistema público de ensino. Registre-se que o problema da falta de formação inicial como condição para atuação no magistério público não representa uma problemática recente na história da educação brasileira. Ao encontro dessa afirmação, Assis (2012), apresenta dados de que, na Região Nordeste, cerca de 36% dos professores que lecionavam no ensino fundamental da época contavam apenas com o 1º Grau incompleto.

Pontua-se ainda que a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos também não veio acompanhada de vagas em quantidade suficiente para atender às demandas sociais por escola pública e, além disso, não representava uma medida que pretendesse generosamente alcançar a todos como parte de um direito consagrado aos brasileiros, ao contrário disso, como conta Germano (2005), a obrigatoriedade do ensino fundamental de oito anos, apesar de consignada em lei, na verdade, estava diretamente relacionada com a necessidade das classes dirigentes de exigirem a elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho, sendo essa a razão de fundo para essa suposta obrigatoriedade. Ainda segundo o autor, no ano de 1971, mais de 30% das crianças de 7 a 14 anos não tinham acesso à escola, mais de 50% das crianças que ingressavam na 1ª série primária não chegavam à 2ª série, e apenas uma diminuta parcela dos estudantes chegava ao ensino superior.

Para Germano (2005), outro fato marcante da Constituição de 1967, referente ao financiamento da educação, diz respeito à extinção da obrigatoriedade de percentuais mínimos a serem investidos por parte de Estados e municípios, abrindo espaço para a iniciativa privada hegemonizar — no entendimento do autor, esse era o objetivo — a oferta de escolarização na educação infantil e alçar a supremacia de oferta no ensino superior.

Além da mudança do financiamento, fizeram parte da estratégia do regime militar os acordos Ministério da Educação e Cultura / Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (MEC-USAID), que previam a realização de assistência técnica e financeira para as instituições educacionais brasileiras por parte do governo norte-americano. Para Assis (2012), a USAID previa a reestruturação administrativa da educação, além de treinamento de pessoal técnico e de professores, com a intenção de garantir o controle político e ideológico dos conteúdos que deveriam ser ensinados, por meio de livros técnicos e didáticos. Ainda segundo a autora, na legislação educacional do período ditatorial, apesar dos embates sociais e da resistência dos estudantes, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), predominaram os interesses das minorias

responsáveis pelo golpe militar de 1964 e os interesses da burguesia internacional, que determinaram o conteúdo do ordenamento jurídico da educação brasileira por meio da Lei 5.692³, de 1971.

Por último, destaca-se que o regime militar não inventou a dicotomia entre escola pública e a escola privada, pois esse debate esteve presente em todas as constituintes brasileiras, porém não há dúvida de que essa dicotomia foi levada às últimas consequências durante o período ditatorial, razão pela qual a desordenada expansão do ensino público, sem o devido aporte de recursos, resultou em perda de qualidade da escola pública, possibilitando, desse modo, a estruturação de um sistema público de ensino destinado às crianças das classes populares, e outro de natureza privada, de melhor qualidade, destinado aos segmentos sociais que, secularmente governam o país.

O fim da ditadura e as lutas pela redemocratização do país resultaram na convocação de uma constituinte e a posterior promulgação da Constituição Federal de 1988, que, segundo Oliveira (1999), representou um salto de qualidade em comparação com as constituições anteriores em virtude do detalhamento da declaração do “Direito à Educação”.

No mesmo sentido, em publicação sobre “A educação como um direito fundamental de natureza social”, Duarte (2007), considera que:

O direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de natureza social, vem detalhado no Título VIII, Da Ordem Social, especialmente nos artigos 205 a 214, dispositivos nos quais se encontra explicitada uma série de aspectos que envolvem a concretização desse direito, tais como os princípios e objetivos que o informam, os deveres de cada ente da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para com a garantia desse direito, a estrutura educacional brasileira (dividida em diversos níveis e modalidades de ensino), além da previsão de um sistema próprio de financiamento, que conta com a vinculação constitucional de receitas. Trata-se de parâmetros que devem pautar a atuação do legislador e do administrador público, além de critérios que o Judiciário deve adotar quando chamado a julgar questões que envolvam a implementação desse direito. (92).

A autora adverte que, além da previsão constitucional, há também uma série de outros documentos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação, como, por exemplo: o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, em 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592,

³ A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, abordava a educação profissional no Brasil, estabelecia as diretrizes para o ensino de 1.º e 2.º graus no país e previa, entre outras coisas, a oferta obrigatória de ensino profissionalizante em todas as escolas de 2.º grau. Além disso, a Lei 5.692/71 determinava que o currículo dos cursos de 2.º Grau deveria contemplar o ensino de uma profissão técnica, conforme as demandas do mercado de trabalho e as características regionais. Em 1982 a Lei n.º 7.044 extinguiu a obrigação pela profissionalização no ensino de 2.º Grau, converteu a habilitação profissional em opção pela escola e transformou a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, atendendo assim às reivindicações das escolas privadas. Essa lei foi revogada pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

em 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90); e o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei 10.172/2001, entre outros (Duarte, 2007).

Entretanto, convém ressaltar que, apesar da expressa previsão do direito à educação em diversos documentos jurídicos, ainda há controvérsias quando se trata da compreensão se são verdadeiros direitos ou são apenas programas de ação, sem vinculação e obrigatoriedade dos poderes públicos; da determinação dos titulares, ou seja, se são apenas os indivíduos singularmente considerados ou também grupos e coletividades indeterminadas de pessoas que asseguram o direito à educação.

Para Bonavides (2017), a Constituição de 1988 assenta-se nos princípios do Estado Democrático de Direito, e tais princípios se fazem presentes no *caput* do Art. 1º, tendo como fundamentos: a cidadania (inciso III) e o pluralismo político (inciso V). Por sua vez, o Parágrafo Único do mesmo dispositivo consagra o princípio da soberania popular. O autor afirma que o caráter social do Estado Democrático de Direito está contido no Inciso III do Art. 1º, que incorpora a dignidade da pessoa humana como um dos seus fundamentos. Do mesmo modo, o artigo 3º estabelece como objetivos fundamentais da República a busca por uma sociedade livre, justa e solidária (inciso I) e propõe a redução das desigualdades sociais (inciso III), esta última também é mencionada como princípio da ordem econômica (art. 170, VII).

No âmbito da educação, reportando-se à “A educação como desafio na ordem jurídica”, Cury (2016) pontua que:

O acolhimento dos princípios de um Estado social e democrático de direito pela Constituição brasileira impõe, para a concretização desse modelo, não apenas o respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão, direito de voto, direito de ir e vir), como também a realização dos direitos sociais, de que são exemplos o direito à educação, ao trabalho, à saúde, entre outros. (p.567).

Além disso, o autor considera que o papel de destaque conferido aos direitos fundamentais, no escopo da Constituição de 1988, desautoriza qualquer tentativa de negar ou esvaziar a natureza jurídica dos direitos sociais, como se estes não fossem verdadeiros direitos, mas simples conselhos ou apenas exortações ao legislador. Não fosse assim, tal entendimento resultaria no esvaziamento da concretização dos objetivos de justiça social, explicitamente enunciados no artigo 3º (especialmente incisos I e III), razão pela qual Cury, (2016) adverte que:

A importância da educação para o processo de construção da democracia sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada. Isso implica, de um lado, a presença de um ordenamento jurídico como a LDB, capaz de encaminhar os processos educacionais para os princípios e fins da educação nacional (art. 206), com base nos fundamentos democrático-republicanos (art. 1º). Mas, de outro lado, a recorrente

assinalação de metas universalistas, não efetivadas com a proclamação reiterada do direito à educação escolar obrigatória e gratuita do ensino fundamental e apoiada na vinculação orçamentária, evidencia quanto de dívida social se tem a resgatar, em função do regime escravocrata vigente no país até 1888, e dos regimes socialmente excludentes que o seguiram. Nesse sentido, os novos parâmetros instituídos pelo estado social de direito representam um forte avanço, mas precisam sair do plano da mera declaração para o da concreta efetivação. (p.583).

No mesmo sentido, Comparato (2019) ensina que como resultado da adoção do modelo de “Estado social”, a CF/88 preconiza a efetivação de benefícios coletivos, que não se restringem apenas à feitura de leis ou normas, atividades próprias do Estado liberal; nem tampouco à participação social na tomada de decisões, uma vez que o Estado social se constitui por meio da materialização de políticas públicas, tendo por fundamento os direitos sociais que, em síntese, orientam as atividades estatais; os poderes do Estado social assumem o dever de planejar a estruturação dos sistemas públicos de saúde, educação e previdência.

Comparato (2019) reafirma, ainda, que em razão dos fundamentos do Estado social, a Lei Maior de 1988, foi além do estabelecimento dos “contornos do poder”, não se limitando à garantia dos direitos fundamentais do indivíduo, nem apenas na definição de formas de participação popular nas decisões políticas, tendo em vista que:

Nesse contexto, as leis, no seu sentido de normas abstratas gerais, deixam de ser o instrumento por excelência do Estado, uma vez que a promoção de seus objetivos sociais e a realização do princípio democrático, em sua materialidade, demandam intervenções por meio de políticas públicas. Não foi por acaso que a opção pelo Estado social e democrático de direito veio acompanhada de uma série de avanços no campo dos direitos fundamentais. Pela primeira vez na história constitucional do país, a matéria foi tratada com o devido destaque, passando a contar com um regime jurídico diferenciado. (Comparato, 2019, p. 350).

Destaca-se, portanto, no âmbito jurídico, o documento constitucional produzido no processo de redemocratização do país, que atribui ao Estado a obrigatoriedade da efetivação dos direitos sociais. Sobressaem desse contexto, os artigos 5º, 6º e 7º da CF/88 que evidenciam a influência do Pacto Internacional de Proteção dos Direitos Civis e Políticos e do Pacto Internacional de Proteção dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. Para Comparato (2019), observa-se também a influência da Lei Fundamental da Alemanha, de 1949, da Constituição da República Portuguesa, de 1976, e da Constituição Espanhola, de 1978. Percebe-se, também, a ênfase dada à proteção do indígena, do idoso, do adolescente e da criança, cujos direitos foram previstos em capítulos especiais.

De tal forma, deve ser ressaltada influência dos documentos internacionais, ora mencionados, sobre os constituintes de 1987, sobretudo, no que se refere à relevância dos direitos fundamentais no contexto da ordem jurídica vigente, entre eles, destaca-se o direito universal à

saúde e à educação. Boaventura (2005) assevera que a Constituição de 1988 avançou, tendo previsto também uma série de remédios jurídicos para sua proteção, entre eles, destacam-se: a ação civil pública, o mandado de injunção e o mandado de segurança coletivo. Além disso, é necessário sublinhar o papel atribuído ao Ministério Público, que atua no sentido de garantir a efetivação dos direitos sociais.

Duarte (2007), por sua vez, considera relevante a inovação trazida pelo Artigo 5º, § 1º, da CF/88, pois atribui aplicabilidade às normas garantidoras dos direitos e garantias fundamentais, mesmo sabendo-se não haver de consenso sobre o efetivo alcance desse dispositivo:

Ele, sem dúvida, aponta para um tratamento diferenciado e reforçado a ser dispensado a essa categoria de direitos, abalando a doutrina que atribuía o caráter de normas programáticas aos direitos sociais, como se elas fossem desprovidas de caráter verdadeiramente imperativo, ou seja, como se não fossem capazes de vincular a atuação dos poderes públicos. (Duarte, 2007, p. 695).

Para Bonavides (2017), o Artigo 60, § 4º, da CF/88 estabelece as “cláusulas pétreas”, que são as disposições constitucionais detentoras de proteção contra a ação do poder constituinte derivado, desse modo o poder constituinte estabeleceu um conjunto de matérias cuja importância impossibilita a sua modificação ou supressão pelo legislador infraconstitucional, estabelecendo, assim, limites à reforma da Constituição.

Na realidade, a CF/88 elegeu um conjunto de direitos e garantias que não podem ser suprimidos, nem sequer alcançados por meio de emenda constitucional, que possam conduzir à supressão de direitos. Na perspectiva jurídica da educação, o artigo 60, § 4º, IV, deve ser interpretado para além dos “direitos e garantias individuais”, devendo alcançar os demais direitos fundamentais e, para Bonavides, (2017, p. 594), esse posicionamento pode ser amplamente justificado, pelo fato de que:

Os direitos sociais receberem, em nosso ordenamento, [...] uma garantia tão elevada e reforçada que lhes faz legítima a inserção no mesmo âmbito conceitual da expressão direitos e garantias individuais, do art. 60. Fruem, por conseguinte, uma intangibilidade que os coloca inteiramente além do alcance do poder constituinte ordinário, ou seja, aquele poder constituinte derivado, limitado e de segundo grau, contido no interior do próprio ordenamento jurídico. (Bonavides, 2017, p. 594).

Vale ressaltar, ainda, que, além do conjunto de direitos sociais estabelecidos na CF/88, nomeadamente no artigo 6º, os direitos econômicos, sociais e culturais decorrentes do processo de democratização e dos princípios que inspiram o Estado social de direito, bem como aqueles consignados nas convenções internacionais, que tratam da proteção aos direitos humanos e, entre eles, destaca-se o Pacto Internacional de Proteção aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, passam a compor em definitivo o repertório jurisdicional brasileiro. Duarte (2007) confirma

a importância desses tratados para o ordenamento jurídico brasileiro, ao afirmar que:

No caso dos tratados e das convenções sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, os tais serão equivalentes às emendas constitucionais, tendo em vista o disposto no artigo 5º, §§ 2º e 3º da CF/88. (p. 696).

De tal forma, Duarte (2007, p. 696) pede atenção para o preâmbulo da Constituição, onde, segundo a autora, figura nos artigos 1º e 3º, “os princípios que delimitam a estrutura política, econômica e social sobre as quais os direitos fundamentais serão exercidos, bem como os valores básicos sobre os quais todo o ordenamento se assenta (liberdade, igualdade, dignidade humana, etc.).” Ressalte-se, ainda, que todo esse conjunto princípios e de normas resulta por demonstrar todo o empenho que o sistema constitucional brasileiro atribuiu aos direitos fundamentais na totalidade e, particularmente, aos direitos sociais. De acordo com Duarte (2007), assertivamente:

Atribuindo-lhe não apenas aplicabilidade imediata (art. 5º, § 1º), mas proteção contra a ação do legislador infraconstitucional (art. 60, § 4º, inciso IV) e, como já referido, no caso da incorporação dos tratados ou das convenções de direitos humanos, atribuindo-lhes status de emenda constitucional conforme previsto no artigo 5º, §§ 2º e 3º. (p. 697).

Por fim, Oliveira (1999) adverte que os aspectos referentes ao Direito à Educação estão presentes idealmente na cultura jurídico-política brasileira desde a Constituição Imperial. Enfatiza, entretanto, que um dos aspectos que distingue particularmente a CF/88 das demais constituições brasileiras refere-se à criação dos instrumentos garantidores desses direitos — já assinalados anteriormente — como o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública. E, a partir de então, o entendimento da educação como direito e a sua efetivação como prática social podem, do ponto de vista sociológico, transformar-se em importante instrumento de equalização das desigualdades sociais, devendo ser reivindicado como condição para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana. A análise da declaração da educação como direito nas constituições brasileiras, sobretudo, quando está em questão o problema do fracasso escolar na dimensão da escola pública de ensino fundamental, inspira reflexões para a seguinte indagação: qual a importância da declaração da educação como direito de todos?

Por via de conclusão e em resposta a essa questão, Cury (2002, p. 261) afirma que “o pleno desenvolvimento da pessoa não poderia se realizar sem o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva [...]” tendo em vista ser ela “a condensação de uma qualidade humana que não cristaliza, já que implica a produção de novos espaços de conhecimento”. Entretanto, diante do evidente quadro de desigualdades presente na sociedade brasileira, considera-se que a efetivação do direito à educação, sobretudo, daquela destinada às classes populares, tem enfrentado, historicamente, incontáveis obstáculos para sua real efetivação e, nesse contexto, o fracasso escolar apresenta-se

como um desses obstáculos, estando a exigir, de maneira recorrente, a sua problematização.

1.5 A educação como política pública: a LDB 4.024/1961 e o paradoxo da gratuidade

Esta análise, sem desconsiderar outros aspectos essenciais da política pública de educação, atuará apenas com o intuito de problematizar as questões referentes ao acesso e à gratuidade da educação como direito assegurado pelos instrumentos normativos da educação nacional. Para tanto, tomar-se-á, inicialmente, como contributo, aspectos conceituais que definem a educação como parte do rol das políticas públicas. Desse ponto de vista, políticas públicas em educação podem ser, sinteticamente, definidas como os instrumentos legais e operacionais que têm por finalidade garantir a execução de diretrizes nacionais estabelecidas no âmbito da educação de um país. Nesse mesmo sentido, Smarjassi e Arzani (2021) salientam que políticas públicas educacionais consistem em:

Programas ou ações elaboradas em âmbito que auxiliam na efetivação de direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país. (p.1).

Resumidamente, pode-se dizer que as políticas públicas de educação estão manifestas num conjunto de instrumentos legais, tais como planos, programas ou projetos que, em síntese, objetivam garantir o cumprimento dos direitos assegurados pela Constituição Federal. Com base nessa definição e em concordância com ela, cumpre refletir se, no Brasil, as políticas públicas educacionais efetivamente conferem a todos os cidadãos a real garantia de acesso e de permanência no sistema público de ensino, pois, como se sabe, elas demonstram, ainda que no plano especulativo, a intencionalidade por parte do legislador e formulador de políticas públicas em assegurar (e até negar) a educação pública para todos.

Com vistas a clarificar a compreensão da educação como política pública, fez-se breve incursão pelas constituintes brasileiras e pelas Leis de Diretrizes e Bases, ressaltando-se os aspectos fundamentais referentes à gratuidade, garantia de acesso, às indicações de financiamento, à estruturação dos sistemas de ensino, entre outras questões que apontam as possíveis contradições presentes ora na ampliação, ora na retração da educação como direito, espelhando metaforicamente a dialética de um movimento pendular, como sugere Saviani (2008, p.11) na análise histórica da educação brasileira, ao afirmar que: “a metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas educacionais”, e o movimento pendular, aludido pelo autor, busca demonstrar o vaivém de dois temas, ou seja, “o embate entre

ensino público e privado, além da dubiedade quanto ao financiamento, que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional”. Esse exemplo pode ser observado na história educacional brasileira, em que, se uma reforma educacional propuser a descentralização do ensino, a reforma seguinte será marcada e tensionada por propostas em defesa de centralização; se a reforma propuser a liberdade de ensino, a seguinte arguirá a incontornável necessidade de controle do ensino, de modo que cada reforma terá como premissa o contrário da anterior e assim por diante.

Não há que se olvidar quanto ao fato de que a análise da educação como política pública tem imbricações com o contexto social em que ela se engendra, ressaltando-se, portanto, que tanto a sua oferta quanto a sua negação, que se encontram cristalizadas no escopo das leis, têm direta relação com as lutas de classes em defesa dos seus interesses, quase sempre divergentes no interior do Estado. Considera-se importante esclarecer que, apesar de o objetivo desta análise não ter a intenção de discorrer sobre as diversas concepções de Estado, ela pretende, primordialmente, identificar, de modo sucinto, os aspectos referentes ao direito à educação, como efeito dessas disputas no interior do Estado ao longo da história.

Além disso, apesar de se considerar importante discorrer sobre o entendimento dos ensaios legais que declaram a educação como política pública, não se pode perder de vista a natureza de classes do Estado que, em tese, deveria assegurar educação pública e de qualidade para todos. Quanto a isso, está-se em sintonia com o pensamento de Marx e Engels (2007, p. 59) quando afirmam que “não devemos ter a ilusão de que a lei se fundamenta na vontade e, ademais, na vontade desgarrada da sua base real, na vontade livre.” Pois, nessa perspectiva, o Estado “é a forma sob a qual os indivíduos das classes dominantes fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época.”

Refletindo-se sobre a educação como política pública, sabe-se que ela se encontra inserida no rol das políticas sociais formuladas e executadas pelos governos nacionais e tem por objetivo principal a tarefa de minimizar as desigualdades na distribuição de riquezas e de propor a geração de oportunidades nas sociedades, sendo, modernamente, tais políticas resultantes do desenvolvimento do modo de produção capitalista, que, na prática, privilegia o individualismo e, sobretudo, o crescimento econômico, em detrimento da real necessidade de melhoria nas condições de vida do conjunto da população.

Desse modo, a política educacional brasileira está fortemente relacionada com a natureza das decisões adotadas pelo Poder Público e, especificamente, no que se refere aos limites da sua implementação, como possibilidade de acesso para as classes populares. Segundo Saviani (2008),

essa política está historicamente condicionada por duas características cruciais que atravessaram a ação do Estado brasileiro no campo da educação, podendo ser observadas das origens coloniais até os dias atuais: a primeira diz respeito à resistência das elites dirigentes em realmente garantir a oferta de escolarização pública para as classes populares; e a segunda relaciona-se diretamente com a conveniente descontinuidade das medidas educacionais destinadas à maioria da população brasileira, por parte do Estado. Saviani (2008), ressalta, ainda, que essa resistência das elites se traduz, primeiramente, na recorrente escassez de recursos destinados à educação e, em segundo lugar, corporifica-se na sequência interminável de reformas educacionais que resultam na perpetuação e, por conseguinte, na procrastinação das soluções para os problemas educacionais do Brasil.

Com base nesse entendimento, a LDB/61 materializou-se como o instrumento balizador das diretrizes e bases da educação nacional, apresentando-se, no cenário da educação brasileira da época, como mecanismo institucional de execução de políticas públicas de educação. Na certeza da sua amplitude como proposta balizadora da educação, esclarece-se que, no âmbito deste estudo, interessa-nos, especificamente, observar os seus efeitos na estruturação de um sistema nacional de educação e a sua possível efetivação como instrumento garantidor do direito à educação em meio à recorrência do debate entre escola pública e privada, que se apresenta como a força motriz a mover a história da Educação no Brasil.

Importante destacar que a educação por si só não pauta as transformações sociais, mas a sociedade pauta a prática educativa, num movimento de contradições que envolve, dialeticamente, forças sociais em disputa por um projeto de sociedade e de educação. Considera-se pertinente ressaltar os eventos que embalaram, significativamente, a dinâmica da história da educação brasileira na década de 1960. E, em apreço a essa questão, pode-se dizer que as correntes históricas da época pulsavam movimentadas pelos debates, pelas reivindicações do campo social e sindical, enquanto ganhava notoriedade a vibrante atuação do educador Paulo Freire (1921 – 1997), com a suas ideias sobre as finalidades da educação e os novos experimentos na alfabetização de adultos. Nessa ocasião, ocupavam o epicentro do debate no campo educacional as efervescentes discussões sobre a formulação e a promulgação da LDB/61.

Em razão dos limites deste estudo, o enfoque não incluirá as singularidades do sistema de ensino, resultante da nova “Lei da Educação”, mas a sua repercussão sobre o fenômeno educacional na totalidade, visto que, como sugere Santos (2016), a LDB de 1961, apesar de ter apresentado conquistas pontuais para as classes populares, resultou, ao mesmo tempo, na normatização de aspectos contraditórios que representam, em certa medida, a negação de acesso ao ensino para esses

mesmos segmentos sociais. E o aspecto central dessa contradição refere-se ao fato de que, se, por um lado, a lei preceitua a existência de uma escola acolhedora e humana, portanto, acessível às camadas populares, na mesma medida, autoriza o Estado a se eximir da responsabilidade legal da garantia do ensino aos segmentos mais vulneráveis da população, isentando-o da obrigatoriedade de assegurar acesso à educação em caso de falta de escolas ou de vagas.

Outro aspecto que explicita o cerne dessa contradição, entre a garantia de acesso à educação pública e a sua negação, diz respeito ao processo de exclusão das restritas camadas estudantis que conseguiam acesso ao sistema de escolarização, em razão de que a continuidade dos estudos por parte do aluno, no percurso formativo do primário ao secundário, estava condicionada a um bom desempenho em provas e testes de habilidade em língua portuguesa e matemática, conforme estabelece o artigo 36 da LDB/61 (Título, VII, cap. I, Brasil, 1961). Nessa mesma direção, identificam-se outros processos de exclusão, cuja seletividade era representada pela interposição de obstáculos à continuidade do aluno no processo de escolarização, como, por exemplo, a disposição legal constante no Artigo 18, ao preceituar que “nos estabelecimentos de ensino médio e superior, será recusada a matrícula aos alunos reprovados mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas (Título V, LDB, 1961). Atente-se para o fato de que a reprovação aparece aqui legalmente constituída, portanto, como instrumento de seletividade.

Para Santos (2016), a ideia de “profissionalização” encontrada no capítulo II da LDB/61, levada a efeito por meio da educação vocacional, seria destinada apenas àqueles que ultrapassassem as barreiras impostas ao processo de escolarização, representando, desse modo, a continuidade da dominação dos grupos sociais dirigentes sobre os grupos dominados.

No tocante ao financiamento, a história da educação brasileira registra que, nas décadas anteriores à promulgação da LDB/61, as grandes tensões existentes no âmbito da educação se davam em razão das acaloradas discussões entre os defensores da educação pública e gratuita, incentivada pelos Pioneiros da Educação, tendo à frente Anísio Teixeira, e os defensores da educação privada, representados pela Igreja Católica e os seus representantes dentro e fora do parlamento. Entretanto, a defesa da educação privada era sempre escamoteada sob a aparente defesa da liberdade do ensino.

Como já referido, o debate sobre a dicotomia público x privado atravessou todos os debates constituintes, além de todos os instrumentos normativos da política pública educacional brasileira, expondo a sua face paradoxal, também, no ambiente da LDB/61, precisamente, no momento em que ela autoriza o Estado a oferecer recursos para que as famílias se desobriguem dos encargos com a educação dos filhos, o que é incrementado por meio do financiamento público indireto ao setor privado, confirmando, dessa maneira, o entendimento de Esquinzani (2021) de que esse setor

sempre cobiçou o setor público se prevalecendo de situações circunstanciais para se apresentar como variante detentora de “qualidade educacional”, sem, contudo, abster-se dos recursos do Estado para a manutenção dos seus interesses.

Por via de consequência, se a LDB/61 não representou um avanço significativo, referente ao acesso da maioria da população à educação, como pretendiam desde a década de 1930, os Pioneiros da Educação e Anísio Teixeira ao empenharem-se na luta pela conquista de uma educação pública e gratuita para todos, por outro lado, também, não representou, na sua escrita, a supremacia dos interesses privatistas defendidos pela Igreja Católica, restando, como síntese desse momento histórico, a publicização do debate, que envolveu positivamente importantes segmentos do professorado e da sociedade brasileira, retirando, pela primeira vez, a primazia dessa discussão dos doutos gabinetes ministeriais e dos púlpitos sagrados das igrejas (Santos, 2016).

Importante assinalar, por fim, que, no sistema normativo brasileiro, incluindo-se os instrumentos normativos, como a LDB 4.024/61 ora em análise, a questão do acesso ao sistema de ensino apresenta uma particularidade, cujos efeitos tendem a repercutir nesse sistema todo, que é a dissimulação da oferta, tendo em vista, como ensina Araújo (2011), que o direito à educação se apresenta como responsabilidade unitária do indivíduo, e não como imperativo do Estado.

1.6 A LDB 9394/96 como instrumento normativo da Constituição Federal de 1988: apontamentos críticos sobre o acesso e a gratuidade da educação

Considera-se que as políticas públicas, resultantes das reformas educacionais, emergem da necessidade de supressão de carências, e a sua dinâmica transforma-se em concessões ou consensos, corporificados sob a forma de leis, que trazem, no seu bojo, as marcas das disputas sociais pela estruturação do Estado (Azevedo, 1958). Desse modo, as políticas educacionais retratam a necessidade de superação de carências educacionais, representadas, em grande medida, pelo elevado quantitativo de analfabetos verificado entre a população mais pobre, sendo esse fenômeno resultado da histórica negação de acesso desses segmentos ao sistema público de escolarização.

De maneira geral, a LDB 9394/96, como um dos instrumentos normatizadores da política educacional, previstos na CF/88, parte da premissa da garantia universal do direito à educação. Portanto, considera-se a 9.394/96 como a mais abrangente lei educacional brasileira de todos os tempos, pois, carrega consigo as marcas históricas do debate sobre a necessidade de universalização da educação pública presentes na Constituição de 1946. Não obstante, os avanços obtidos quanto à gratuidade e ao acesso ao sistema de escolarização, a Lei não deixou de ser atravessada pelo

recorrente debate entre ensino público e privado e, ainda, pelas discussões sobre o papel do Estado quanto à integração do sistema nacional de educação.

Outro aspecto a ser ressaltado na Lei 9.394/96, como instrumento norteador de política pública educacional, é o regime de colaboração, estabelecendo claras atribuições para assegurar o acesso à educação entre as diferentes esferas governamentais, definindo, nos seus princípios, a responsabilidade do Estado com a garantia de uma educação inspirada nos ideais de liberdade e de solidariedade; quanto às finalidades, propõe o pleno desenvolvimento do educando e o “preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (LDB 9.394, 1996, p. 1). Nesse ponto em particular, retoma as ideias das reformas anteriores, nomeadamente no que se refere à iniciação para o trabalho.

Apesar dos avanços da 9.394/96, no que se refere ao acesso, ressalta-se que houve importantes concessões ao ensino privado; outro aspecto que gerou estranhamento entre os interessados nesse debate refere-se ao fato de que, após décadas de discussões envolvendo educadores e movimentos sociais interessados na questão educacional, sua aprovação, no parlamento, ocorreu com a supressão das sugestões desses segmentos, sem que houvesse, todavia, nenhuma consulta ao movimento de professores (Carvalho, 2014). Contudo, é incontestável que a estruturação do ensino prevista na Lei 9.394/86 representou um significativo avanço para a educação brasileira, enquanto estabelece obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos; institui o ensino fundamental público e gratuito de nove anos e insere a educação infantil e o ensino médio como constituintes da educação básica.

Para Oliveira (2007), está claro que a estruturação do sistema de ensino com base na CF/88, normatizado pela Lei 9.394/96, resultou na extraordinária expansão da matrícula na educação infantil e no ensino fundamental. Acrescente-se a isso a criação dos mecanismos de proteção à infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a definição em lei dos instrumentos de financiamento da educação pública, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que garantem as condições materiais necessárias para a expansão de uma rede física escolar municipalizada, ampliando, de modo bastante significativo, a oferta de escolarização pública obrigatória.

Algumas análises ressaltam, nesse período, a ação de organismos como o Banco Mundial e a UNESCO, alinhados com as diretrizes do capital internacional, como possíveis indutores da expansão da educação básica no Brasil, todavia Oliveira (2007) ensina que, apesar da concordância com esse ponto de vista, as reformas educacionais dos últimos anos não seguem letra por letra a

“cartilha” das agências internacionais, pois, como sugere Cunha (2002), a ação desses agentes externos influencia apenas no sentido de reforçar as posições políticas já presentes no cenário da educação nacional.

Por fim, enfatizando o problema do acesso ao Ensino Fundamental no contexto dos processos normativos da política pública de educação no Brasil, Oliveira (2007) argumenta que a desigualdade educativa existente no ambiente da 9.394/96, ressaltando-se, evidentemente, as questões referentes ao ordenamento do sistema de ensino, a expansão da matrícula e a gratuidade, não é mais a mesma do passado, pois a universalização resultou numa mudança qualitativa dos processos de exclusão, tendo em vista que quanto mais educação, maior é demanda por educação. Decerto que, com o aumento da matrícula no Ensino Fundamental, a pressão social por vagas na escola pública deslocou-se e eclodiu no Ensino Médio.

No entendimento de Trevisol e Mazzioni (2018), está em curso o desafio da universalização do acesso à escola pública, tendo em vista que a sua trajetória tem sido lenta, sofrível e tardia. A instrução primária, por exemplo, com duração de 2 a 5 anos, foi estabelecida a partir de 1920; a escolaridade mínima obrigatória de 8 anos foi estabelecida apenas em 1971, por meio da Lei 5.692, do mesmo modo, a obrigatoriedade de 9 anos ocorreu em 2006, por meio da Lei 11.274; a obrigatoriedade de 14 anos, envolvendo a educação básica e a Educação de Jovens e Adultos, ocorreu em 2009, por meio da Emenda Constitucional 59; e, somente a partir de 2016, a educação básica de 4 a 17 anos logrou tornar-se obrigatória e gratuita.

Note-se que, apesar da obrigatoriedade por parte do Estado, os desafios à universalização da educação básica deparam-se com as profundas desigualdades enraizadas na estrutura econômica e social brasileira, nomeadamente, no que se refere às disparidades entre etnias e renda. Refletindo sobre essa questão, Trevisol e Mazzioni (2018) consideram que as disparidades mais evidentes são entre os mais ricos e os mais pobres, entre negros e brancos:

Em 2013, no grupo de 25% dos mais pobres, apenas 50,6% dos jovens de 16 anos concluíram o ensino fundamental, enquanto, entre os mais ricos, o percentual é de 90,1%. Similar desigualdade se verifica entre negros e brancos. Enquanto 76% dos brancos concluíram esse nível de ensino, o percentual de negros é de 60%. São as crianças dos ricos que mais frequentam a escola de 4 e 5 anos (92%). O percentual entre os 25% mais ricos e os mais pobres é de 75%. De acordo com dados recentes do IBGE (2017), a taxa de analfabetismo em 2016 era de 7,2%, e o percentual de analfabetos entre os negros era de 9,9%, sendo o dobro das pessoas brancas (4,2%). (p.23).

Observe-se que, no ano de 2024, segundo estudos de Trevisol e Mazzioni (2018), o Brasil alcançará o quantitativo de 51,1 milhões de crianças, adolescentes e jovens entre 0 e 17 anos. Em razão de tais previsões, para ser possível a universalização do acesso à educação básica de 4 a 17

anos e, ainda, atender 50% das crianças de 0 a 3 anos na educação infantil, haverá a necessidade da oferta de 45,8 milhões de matrículas. Confirmando-se essa projeção, segundo Trevisol e Mazzioni (2018), não haverá pressão pela abertura de novas escolas, no caso de ocorrer a melhora no fluxo escolar, estabilizando as demandas por novas vagas. Importante ressaltar que essa estabilização tem direta relação com as questões referentes ao sucesso ou ao fracasso escolar.

Ressalte-se que, à medida que se aproxima a solução do problema do acesso, a exclusão passa a ser ressignificada, tendo em vista que, historicamente, o aumento das demandas sociais pela universalização do ensino fundamental insiste em desafiar o limite das leis e as finalidades próprias da educação, pois, se antes a exclusão estava relacionada quase que exclusivamente com a falta de acesso ao sistema de ensino, atualmente, o fracasso escolar ocupa o lugar da simples falta de acesso, portanto, donde antes medrava a negação estrutural do acesso ao sistema de escolarização, atualmente, as questões referentes ao fracasso escolar denunciam a negação do acesso ao conhecimento no interior do sistema de escolarização, passando a exigir novas reflexões sobre as formas de manifestação dessa problemática.

Destarte, a tese representada pela exclusão de significativas parcelas dos setores populares do acesso ao sistema de escolarização, desde o período colonial, relatada vividamente pela historiografia educacional brasileira, presentemente, vivencia a sua antítese, configurada na garantia do acesso universal ao sistema público de ensino, consignado nos meandros do texto constitucional e normatizado pela Lei 9.394/96, fazendo (res)surgir, desse movimento dialético, uma nova tese, manifesta sob uma nova forma de fracasso escolar: a escolarização sem proficiência.

1.7 Dialética da expansão da escola pública no Brasil: contradição entre a intenção e a negação

A expansão da escola pública no Brasil deu-se mediante processos marcados, de um lado, pela “intenção”, manifesta no conjunto de leis que abordam a educação como declaração de direito; e, de outro, por suas formas de “negação”, mediante a observância dos mais diversos obstáculos verificados por ocasião da sua concretização como prática social, principalmente quando a sua destinação tem por beneficiários os segmentos das classes populares.

Abordando os processos de expansão escolar correntes no Brasil, Algebaile (2013) considera que esse fenômeno tem se realizado, historicamente, por meio da ampliação da escola junto à população e ao território. A autora ressalta, todavia, que essa expansão tem sido marcada pela coexistência de uma oferta escolar estruturalmente desigual, evidenciando os nexos entre as desigualdades econômicas, sociais e territoriais que, historicamente, afligem a população brasileira

e a consequente negação da oferta de escolaridade decorrente dessas desigualdades. De tal maneira que o território nacional tem sido marcado por “profundas assimetrias políticas, sociais e espaciais”, sem que o Governo Central tome para si a responsabilidade pelo enfrentamento dessas disparidades, o que decerto seria imprescindível para a redução das desigualdades sociais existentes. A autora sustenta também a ideia de que a legislação brasileira é uma clara demonstração das formas “tácitas” ou precárias de efetivação do chamado “pacto federativo”, em que há a prevalência da liberdade do exercício do poder “patrimonialista”, marcado por toda sorte de leniência do “poder central” para com o “poder local”, o que, em última instância, tem por finalidade assegurar os mecanismos de manutenção do *status quo*.

Algebaile (2013, p. 202) destaca, ainda, que a “legislação educacional brasileira pode ser tomada como um exemplo do regime de colaboração entre a União” e os poderes subnacionais, em que o “poder central” declara o direito à educação, porém atribui a responsabilidade aos estados e municípios a tarefa da sua efetivação, sem, contudo, assegurar de igual modo os recursos necessários para garantir a real concretização da oferta da escolarização obrigatória, demonstrando, a um só tempo, a intenção e a negação do acesso à escola pública para os segmentos populares.

Buscando desvelar os aspectos inerentes às marchas e contramarchas presentes no movimento de expansão da educação básica no Brasil, Algebaile (2013) identifica, por conseguinte, três causas impulsionadoras desse processo: a primeira refere-se à demora do poder central em estabelecer, em escala nacional, a educação elementar e básica; a segunda diz respeito à debilidade institucional em razão da omissão do governo central quanto à insuficiência de mecanismos que assegurem os direitos coletivos nos estados e municípios; e a terceira relaciona-se com a persistência de antigas demandas observadas na constituição da escola pública brasileira, fortemente marcada pela subordinação aos interesses externos no âmbito da educação como direito coletivo.

Para Frigotto (1984), mesmo quando a escola destinada às classes populares não interessava aos segmentos de classe econômica e culturalmente hegemônicos, ainda assim, a expansão da oferta de escolas mostrava-se pertinente, tendo em vista as dimensões territoriais e a escala populacional do Brasil. Assim, o autor confirma que esse processo de expansão da escola pública é marcado, paradoxalmente, de um lado, por um grande déficit educacional, quando reduzido apenas à ideia de “oferta de matrícula”, no sistema de ensino, sem considerar outros aspectos como, por exemplo, a falta de escolas ou de salas de aula, a precariedade das atividades docentes, a falta de professores, a falta de transporte escolar, entre outras questões referentes à estrutura escolar; e, de outro modo, afirma ser necessário considerar também as questões relativas ao “referenciamento territorial” do déficit escolar; e os nexos existentes entre desigualdades

escolares e espaciais, tendo em vista que a “expansão da oferta de educação por meio da produção de escolas precárias aparece como o reflexo da fragilidade dos poderes locais”, da organização territorial e, ainda, das condições concretas de existência.

Importante ressaltar que a ideia de expansão da escola pública de ensino fundamental, presente no contexto deste tópico, está circunscrita à constatação ou não da oferta escolar num dado território, possibilitando o atendimento das demandas escolarizáveis existentes em cada época, constituindo uma tentativa de resgate de parte do processo histórico de expansão do acesso à escola pública. Desse modo, a ideia de expansão aqui mencionada está relacionada aos aspectos quantitativos de distribuição de oferta de escolarização, à ideia de distribuição territorial das escolas e à incorporação de importantes contingentes das classes populares ao sistema de escolarização. Apesar de que, segundo Frigotto (1984), o simples aumento quantitativo da rede física escolar e as implicações dele decorrente, de algum modo, representa o surgimento de diversos “ramos produtivos”, como, por exemplo, o da construção civil, do ramo imobiliário, entre outros.

Aprofundando a análise sobre os processos de expansão da escola pública brasileira, Algebaile (2013, p. 206) afirma que:

Enquanto a expansão (da escola pública) ia se dando, como uma espécie de saga, até hoje incompleta, os problemas ainda não sanados podiam persistir em algumas regiões, aparecer nas novas regiões incorporadas à fronteira educacional, e, ainda, persistir ou reaparecer nos grandes centros urbanos, lugares por excelência das mais bizarras formas de conjugação entre os mais arcaicos e os mais modernos elementos constitutivos da economia e da vida urbana.

Desse modo, a oferta de escolarização pública — “saga incompleta” — tem, historicamente, relação não apenas com as frágeis condições de existência das populações pobres que deveriam ser beneficiárias dessa oferta, como também tem igual relação com as fragilidades das instituições que, teoricamente, deveriam garantir o acesso desses segmentos ao sistema de escolarização. Ressalta-se, ainda, que o debate sobre a necessidade da oferta de escolarização pública atravessa os séculos. Exemplo disso são os posicionamentos progressistas de Azevedo (1958), Anísio Teixeira (1957) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), ao assumirem a centralidade do debate sobre a necessidade da criação de uma escola pública universal e gratuita, propugnando, à época, a insurgência da educação como uma questão de política pública.

No mesmo sentido, os estudos de Sposito (1984), Valla (1986) e, Patto (1990) evidenciam a “lenta e degradada expansão do sistema público de escolarização” destinado aos segmentos populares, apontando os aspectos referentes ao posicionamento das famílias sobre o “fracasso escolar” e, ao mesmo tempo, ressaltando a força dos movimentos sociais que reivindicam o direito à educação.

Historicamente, esse processo, que compreende as décadas de 1930 a 1960, está relacionado, no seu aspecto estrutural, a uma transição caracterizada pelo incremento do modo de produção capitalista, que resultou em algumas mudanças nas superestruturas, com reflexos no aparelho escolar. Analisando esse momento da história da educação brasileira, Bittar e Bittar (2012, p. 158) afirmam que “o setor agrário exportador previa o desenvolvimento econômico subordinado à liderança dos EUA e representava setores da elite política despojada do poder em 1930”.

Nesse contexto de mudanças estruturais, a educação ganhou, mais uma vez, o centro das disputas políticas capitaneadas, de um lado, pelos setores conservadores, representados pela Igreja Católica, com vista à manutenção da hegemonia na condução da política nacional de educação; e, de outro, por setores liberais, progressistas de esquerda que defendiam a necessidade de uma escola pública, gratuita e laica para a totalidade de crianças e adolescentes dos 7 aos 14 anos.

A expansão da escola pública e a suas mais variadas contradições não poderão ser analisadas separadamente das questões políticas e econômicas de cada época, tendo em vista a sua indissociável relação com os projetos de sociedade em disputa pelos diferentes segmentos de classes em luta pela hegemonização do poder, presentes em cada momento da realidade brasileira. Com base nesse entendimento, um importante aspecto a ser considerado, no período relativo entre 1930 e 1964, diz respeito à realização das diversas reformas educacionais, que, apesar da intenção, não conseguiram equacionar o problema do analfabetismo que atingia amplos setores da população brasileira. Desse período, pode-se destacar a ascensão de Getúlio Vargas (1930), momento em que foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, dirigido por Francisco Campos, signatário da Reforma Educacional de 1931; desse período, resultou também a criação do Sistema Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação, importantes instrumentos de estruturação formal do sistema de escolarização.

Para Bittar e Bittar (2012) o texto da Reforma Francisco Campos, por exemplo, consagrou a criação do ensino secundário dividido em dois ciclos: o fundamental, de cinco anos, e o complementar, com duração de dois anos, entretanto essa forma de estruturação do sistema de ensino foi considerada extremamente seletiva, pois resguardava a dicotomia entre o ensino secundário e o profissional, reafirmando, desse modo, o favorecimento das elites, em detrimento da maioria da população brasileira. Apesar disso, a Reforma Francisco Campos não deixou de incorporar diversos pleitos presentes no “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, nomeadamente as questões referentes ao ensino superior. Outro feito importante no campo institucional foi a Reforma Capanema (1942 – 1946), que também incorporou algumas reivindicações dos “Pioneiros”, como, por exemplo, a “gratuidade” e a “obrigatoriedade” do ensino primário; a determinação de que os

estados, os municípios e o Distrito Federal deveriam organizar sistemas próprios de ensino, além de propor a destinação de recursos para o ensino primário e a criação do Instituto Nacional de Pedagogia, que depois se transformaria no Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (INEP), instituindo as bases para a realização de pesquisas educacionais.

No entendimento de Garcia (1992), uma das características das políticas educacionais brasileiras, entre elas, a expansão da escola pública, é a incorporação de intenções democráticas que jamais chegam a se concretizar, o que de fato resulta por representar, em tese, sua própria negação. Todavia, o que caracterizou os anos de 1950 no campo educacional foi a criação das agências de promoção e financiamento da pesquisa, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na esteira das análises sobre a expansão do sistema de escolarização, ressalta-se que as questões fundamentais foram relegadas a um segundo plano, exemplo disso é a constatação de que, apesar dos avanços na estruturação dos mecanismos necessários ao funcionamento do sistema de escolarização, segundo Goldenberg (1993, p. 92), na década de 1950, as taxas de analfabetismo excediam os 39%, e “apenas 36,2% das crianças de 7 a 14 anos tinham acesso à escola.”

Esse cenário, representado pela intenção e, ao mesmo tempo, pela negação da escola para os segmentos populares, rememora que a educação brasileira é tributária de três séculos de escravidão e, desde que a sociedade se dividiu entre dominantes e dominados, para as classes sociais dominadas, sempre foi, de algum modo, negado o pleno direito à educação (Manacorda, 1989). Ao longo da história, a educação pública não cumpre as suas finalidades, pois, se promove a inclusão de uma minoria, possibilitando a fruição de bens sociais, econômicos e culturais, decorrentes do acesso ao conhecimento, em desigual medida, tem produzido, sob diversos aspectos, a exclusão da maioria da população do acesso a esses mesmos benefícios.

Registre-se, por exemplo, que, nos anos de 1950, o acesso à escola por crianças de 7 a 14 anos era restrito a apenas 36,2% da população existente; e, na década de 1980, 88% das matrículas estavam concentradas na escola pública, enquanto 12% concentravam-se na escola privada (Frigotto *et al.*, 2007). Para efeitos de ilustração do processo de produção/expansão quantitativa da escola pública, toma-se como referência os estudos de Goldenberg (1993) ao apontar que, em 1990, havia cerca de 35.150,362 matrículas de 1º grau na escola pública. Note-se, porém, que, embora tenha havido significativo avanço na oferta da escolarização primária, nesse mesmo período, registra-se abissal disparidade entre o número de matrículas existentes no 1º e no 2º Grau, de modo que esse segmento concentrava apenas 24,7% do total de matrículas observadas no período, enquanto o 1º

Grau concentrava 72,3%! O problema do analfabetismo persistia, como demonstra a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD) de 2003, tendo em vista que, segundo estudo de Schwartzman (2005), 10,6% das crianças com dez anos ou mais de idade declararam-se incapazes de ler.

Apesar de a literatura reconhecer que, nos governos militares, ocorreu o aumento quantitativo da escola pública fundamental, todavia não veio acompanhado das medidas qualitativas necessárias à melhoria da educação pública, ademais, no referido período, não ocorreu a universalização do ensino, tampouco se observou a efetivação de estratégias governamentais exitosas para o enfrentamento do analfabetismo (Schwartzman, 2005).

Abordando o problema do analfabetismo no período de transição política do regime ditatorial para o regime democrático, Bittar e Bittar (2012) consideram que foram mantidos mais traços conservadores que de mudança:

O pior, porém, foi o fato de que os governos que sucederam à ditadura também não resolveram esse problema. Além disso, por não terem cumprido a universalização da escola básica, tarefa realizada pela maioria dos países ocidentais na passagem do século XIX para o XX, o Brasil ingressou no século XXI com essa vergonhosa herança. (p.163).

Como já referido, apesar do reconhecimento do processo de expansão da escola primária verificado no período da ditadura militar, que perdurou por vinte e um anos, é importante ressaltar a permanência do caráter contraditório dessa expansão, caracterizado, entre outras razões, pela precarização da atividade docente e pela existência de escolas que funcionavam com “turno intermediário”, com menos de três horas diárias de atividades voltadas para o ensino, por norma, mal aparelhadas, mal mobiliadas, sem biblioteca, laboratórios, etc.

Para Bittar e Bittar (2012), a expansão da escola de ensino primário verificada, naquele período, atendia apenas aos interesses doutrinários dos governos autoritários, e um exemplo dessa política foi a implantação na estrutura curricular da disciplina “Educação Moral e Cívica”, cujo objetivo era justificar a existência dos governos militares, as suas práticas repressoras e as suas tentativas de desmobilizar a resistência ao regime ditatorial, mediante a “inculcação” de ideias preconceituosas sobre a formação do povo brasileiro, com a consequente desvalorização de importantes áreas do conhecimento, como o ensino de História, Geografia e Artes. Registre-se, entretanto, que houve forte resistência, tanto por parte de professores e de amplos segmentos artísticos e intelectuais, quanto por parte dos estudantes, liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) a essa tentativa de “internalização e naturalização” do pensamento autoritário, efetuada por meio do aparelho escolar.

Importante aspecto a considerar refere-se à persistência do analfabetismo entre a população

adulta, o que motivou, desde o início dos anos de 1960, como constata Santos (2014), a atuação de instituições como a Igreja Católica e de diversos outros grupos com o intuito de alfabetizar significativos setores da população por meio de projetos como: Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Cruzada ABC. Registra-se, nesse período, a repercussão das ideias inovadoras de Paulo Freire (1921 -1997), cujo cerne da atividade pedagógica, dirigida para a população adulta, propugnava não apenas a mudança da condição de “iletrado” do homem camponês, mas incentivava uma releitura do mundo, tendo, como ponto de partida, a valorização dos saberes populares, suas formas de organização social e a transformação da sua condição social adversa, ao questionar o *status quo*, por meio da aprendizagem e da problematização da realidade. Sintetizando a pertinência das ideias freirianas, Paiva (2003, 2003) considera que:

O pensamento do educador Paulo Freire é de significativa relevância nesse momento, pois vinha propondo uma ‘educação corajosa’, na qual o analfabeto seria ‘sujeito’ de sua alfabetização. Uma educação que propiciasse ao educando uma reflexão sobre suas potencialidades, para isso, cabia ao educador ‘ajudar o homem a ajudar-se’ e assim adquirir uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas. (p.280).

Portanto, a educação proposta por Freire (1921 – 1997) não se reduzia a técnicas neutras de alfabetização, propunha, antes de tudo, a “formação crítica do indivíduo, afastando-se das concepções enraizadas e preconceituosas nas quais o analfabeto aparecia como incapaz.” (Santos, 2014, p. 305).

Em decorrência das suas ideias libertárias, Freire (1921 -1997) foi exilado, a educação proposta por entidades da sociedade civil e pelos movimentos populares foi desarticulada, e os governos ditatoriais buscaram implementar, no seu lugar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que, além de intencionar promover a alfabetização como condição para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, trazia, no seu bojo, uma visão de homem conformado com a sua condição social, adaptado às condições sociais desiguais da época e condescendente com as arbitrariedades dos governos autoritários (Bello, 1993).

Nesse cenário, o processo de aumento da oferta de escolaridade representado pelo MOBRAL, que intencionava alfabetizar todos os cidadãos brasileiros dos 15 aos 35 anos, estava fortemente marcado, de um lado, pela necessidade de formar celeremente mão de obra para atender às necessidades crescentes do setor industrial, em ascensão decorrente do chamado “milagre econômico brasileiro” e, de outro, pela tentativa de uniformização dos costumes e adequação de importantes contingentes populares às exigências ideológicas dos governos militares (Santos, 2014).

Considera-se que a intenção de combate ao analfabetismo, contida na expansão de oferta

de escolaridade nesse período, tem relação, de um lado, com o acesso de milhares de brasileiros a novos ambientes de aprendizagens, constituindo um fato positivo desse processo; de outro lado, porém, verifica-se a negação do acesso à escolarização em virtude do comprometimento dos aspectos qualitativos relativos aos processos de ensino, prevalecendo ainda a errônea ideia de que o analfabeto seria, ele mesmo, um impeditivo para o progresso nacional, que, portanto, ao banir o analfabetismo, os demais problemas sociais relacionados ao desenvolvimento da economia estariam automaticamente resolvidos (Santos, 2014).

O MOBRAL nasceu, por fim, no contexto do milagre econômico brasileiro, que perdurou de 1968 a 1973, lastreado pelo elevado crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) entre 7% e 15% ao ano, com forte investimento público em obras de infraestrutura, energia elétrica e siderurgia, além da implantação de grandes projetos de integração na região amazônica brasileira, entre eles, o Projeto Grande Carajás. Todavia esse desenvolvimento econômico foi, contraditoriamente, marcado pela concentração de renda e pela negação de direitos às massas trabalhadoras.

O ritmo de crescimento desse modelo econômico foi interrompido pela crise do petróleo de 1973, resultando em crise econômica nos anos seguintes, com déficit da balança comercial, elevação da inflação (15% e 29% ao ano), aumento do desemprego, sem que se tivesse, contudo, resolvido o problema do analfabetismo. Note-se, entretanto, que o agravamento da crise econômica e a forte repressão exercida sobre os movimentos sociais resultaram por gerar as condições objetivas e subjetivas necessárias para o início das grandes manifestações que levariam ao fim do regime militar em 1985 (Fico, 2015).

Durante o regime militar, ocorreu forte expansão do ensino superior privado, principalmente, após a “Reforma Universitária” realizada em 1968, com desdobramentos nos anos posteriores. Conforme o censo escolar de 2008, existiam, no Brasil, 2.252 Instituições de Educação Superior (IES); destas, apenas 236 eram vinculados ao setor público, enquanto 2.016 pertenciam ao setor privado. Observe-se que é nesse nível de ensino que, segundo o Instituto de Política Econômica Aplicada (IPEA) (2008), o Brasil apresentava a menor taxa de escolarização entre os países desenvolvidos, algo em torno de 13%. Decerto que a prevalência de IES privadas revela fortes traços de precarização da oferta de escolarização, tendo em vista que essas instituições se dedicavam, exclusivamente, ao ensino, não realizando atividades de pesquisa nem extensão, que são fundamentos basilares das universidades públicas, de onde se pode inferir que apenas 8% das universidades brasileiras desenvolviam atividades científicas e promoviam os avanços da tecnologia e do conhecimento. Por fim, mais uma vez se observa um ponto de tensão presente na intenção e na negação da oferta de escolarização, traço comum em todos os níveis de ensino. Esse ponto de tensão

pode ser constatado nos diversos mecanismos de expansão da oferta de escolarização e a iniquidade material ou intelectual da escola destinada às classes populares que, geralmente, reflete, no seu âmbito, o mesmo nível de precariedade do lugar ou território em que está inserida, fato que tem perdurado ao longo da história e atravessado os mais diversos governos.

À guisa de ilustração do ponto de tensão entre intenção e negação da oferta de escolarização, reporta-se o cenário dos anos 2000, em que, segundo dados do Censo Educacional 2003, do total de 168.988 estabelecimentos de Ensino Fundamental, 88,33% eram públicos, dos quais, 118.105 estavam localizados nos municípios, e, destes, 32% tinham apenas uma sala de aula; 67% tinham até cinco salas; 11,17% não possuíam instalações sanitárias; 11,75 não possuíam rede de esgoto; 23% não contavam com energia elétrica; 75% não dispunham de computadores; 77,15% não possuíam bibliotecas; 78% não tinham quadra de esportes e 94,66% não contavam com laboratório de ciências (Frigotto *et al.*, 2007). Em razão de tal realidade, conclui-se que o processo da expansão da escolarização para os pobres revela, como se tem enfatizado, a intenção presente na ação governamental, que ocorre mediante um acelerado processo de municipalização do Ensino Fundamental, incrementado a partir dos anos 2000 e, ao mesmo tempo, a sua negação, mediante a precariedade da instituição escolar, dissimulando a negação daquilo que seria um direito social inquestionável, ou, como afirmam Frigotto *et al.* (2007, p. 30), “dissimulando ausências e omissões do Estado na produção de patamares dignos de vida econômica e social para a maioria da população”.

A análise da educação no processo de redemocratização do país, iniciado com a queda do regime militar, deve, necessariamente, considerar o entendimento de que os conflitos próprios da construção democrática que se desatam a partir de então ocorrem nos marcos da sociedade capitalista com as suas imbricações econômicas, ideológicas, culturais e sociais. Esses “conflitos” adubam, portanto, o terreno histórico sobre o qual se materializam as disputas por hegemonia e estabelecem as inflexões, as possibilidades e os limites das conquistas democráticas.

Com base nesse entendimento, infere-se que a educação vem, ao longo da história, se constituindo parte das contradições dos interesses de classe, apresentando-se “como território de disputa”, que ora se aproxima do atendimento dos interesses das classes populares, como na luta pela expansão da escola pública; ora se materializa na dissimulação da sua negação, sob as mais diversas formas de manifestação, e esse movimento pendular tende a flexionar-se para um lado ou para o outro, à mercê da correlação de forças entre os movimentos sociais e as frações da classe dominante que, possivelmente, estejam à frente dos governos.

Além do mais, Ricci (2003) afirma que a década de 80 do século XX foi marcada por um

vigoroso processo de reformas educacionais em todo o mundo:

Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais. (p.92).

E, no cenário nacional, os Organismos Internacionais buscaram influenciar as reformas educacionais no contexto das mudanças operadas no período pós-ditadura militar. Diga-se de passagem que as abordagens que analisam a “transição democrática”, no Brasil, naquele período, devem considerar que, antes ou depois dos governos militares, não houve mudanças radicais na natureza superestrutural do Estado, não havendo rupturas com a natureza de classes da sociedade brasileira, razão pela qual, apesar da “normalização” do voto direito, como elemento essencial da democracia representativa, a elite capitalista tem agido historicamente “sobre”, e não “contra” as desigualdades sociais existentes no país (Minto, 2013). Todavia, o processo de transição democrática resultou em relativo avanço na organização dos movimentos sociais, na conquista de direitos e na ampliação de outros.

Considera-se oportuno pontuar que, apesar de essa análise se limitar aos aspectos referentes à expansão da oferta de escolarização, considerando-se o desenrolar da história com as suas tensões e contradições, que apontam as possibilidades e os limites de uma escola destinada às classes populares, é importante enfatizar o entendimento do conceito de transição democrática para que não se olvide o sentido conceitual de “transição democrática” em que se desenvolvem os processos históricos que têm como cerne a intenção e a negação da oferta de escolarização. De maneira que

Não se devem esquecer, portanto, algumas características inerentes à sociedade capitalista: a) a maioria dos indivíduos também se encontra alijada, em maior ou menor grau, das formas de poder: econômico, político, cultural, social e educacional; b) o Estado não representa os interesses de todos, do público, mas ergue-se sobre as desigualdades de classe existentes. E, como essa superestrutura também é contraditória, do Estado não decorre apenas um papel de conservação de tais relações, muito embora esse seja seu fundamento. (Minto, 2013, p. 245).

A ideia de sociedade, portanto, não corresponde à ideia de democracia de maneira geral, mas a uma determinada forma de democracia, decorrente das formas peculiares de desenvolvimento do capitalismo, em distintas formações sociais e em cada contexto histórico, e é nesse contexto que se dá o processo de expansão da escola pública. Portanto, com base nesse entendimento, é possível abordar a experiência da redemocratização no Brasil, tendo como partida as questões referentes à oferta de escolarização e os seus desdobramentos.

Desse modo, para que se compreenda a dinâmica histórica do processo de

redemocratização do país, é necessário considerar que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil ocorreu, segundo Minto (2013, p. 248), sobre a “base de uma inserção subordinada nos quadros do capitalismo internacional.” Entrementes, considera-se que no bojo do processo de redemocratização do país, com a retomada da realização de eleições diretas para todos os níveis de governo e a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve progressivo aumento da oferta de escolarização fundamental, com o estabelecimento de mecanismos de financiamento da educação e um forte processo de municipalização do sistema de escolarização.

Desse contexto que surgiu o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Pessoal de Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9.424, de dezembro de 1996, que assegurava financiamento para o ensino fundamental, posteriormente substituído, pela Lei nº 11.494 de janeiro de 2007, regulamentado pelo Decreto 6.253/2007, que estabeleceu o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização do Pessoal de Magistério (FUNDEB), e estendeu o financiamento para toda a educação básica, sendo substituída pela Lei nº 14.113/2020, para atender a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos e a inclusão da educação infantil e do ensino médio na obrigatoriedade da oferta.

Desse período, consta também a aprovação da Lei 11.738/2008, que instituiu o Piso Nacional Salarial do Magistério e a ampliação da idade escolar obrigatória de 4 a 17 anos, por meio da Emenda Constitucional 59/2009. Nesse contexto, registra-se a aprovação da Lei 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de outras medidas voltadas para a ampliação da oferta de escolarização obrigatória e para a consolidação de instrumentos de ordenamento e financiamento da educação.

Observe-se que, apesar da definição em lei dos mencionados instrumentos de financiamento da educação básica, apontados por Cruz (2009); Santos e Vieira (2015), Grisa (2020) adverte que o Brasil possui uma elevada parcela da população em idade escolar e sofre com o problema do “subfinanciamento” da educação. Note-se que, em 2020, 46% dos municípios brasileiros não atingiram o investimento mínimo de R\$ 4.300,00 por aluno/ano, valor de referência que seria necessário para alcançar um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) satisfatório (Grisa, 2020). O autor reitera que o Brasil investe menos recursos financeiros em educação do que países como a Costa Rica, Chile e Argentina. Para efeito de ilustração, utilizando-se a paridade do poder de compra, no Brasil, são aplicados, em média, US\$ 3.748,00 por aluno/ano em educação, enquanto a média de referência nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de US\$ 10.101,00.

Para Tanno (2021), entre os anos de 2015 e 2020, houve redução nos recursos destinados

ao financiamento da educação por parte da União, como efeito das restrições impostas pela Emenda Constitucional 95 de 15 de dezembro de 2016, que estabelece o “teto de gastos” para o investimento em políticas sociais. Outro aspecto importante no conjunto das políticas educacionais, no período da “redemocratização”, refere-se ao estabelecimento dos instrumentos nacionais de avaliação, como, por exemplo, o IDEB, em 2007, cuja finalidade é acompanhar a oferta de escolarização, evolução da matrícula, as taxas de aprovação, reprovação, distorção ano-idade e os dados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da Educação Básica.

Importante considerar que, do ponto de vista da “intenção”, a ampliação da oferta de escolarização advinda das políticas públicas do período da “redemocratização” está assentada na ideia de “universalização da oferta”, mediante o atendimento de todas as crianças encontradas na faixa escolar obrigatória; na ideia de “equidade”, que pressupõe uma educação justa e igualitária para todos; na ideia de qualidade, que se refere à conquista da aprendizagem por parte de todas as crianças; e na existência de uma estrutura educacional adequada para a realização das tarefas da aprendizagem (Simielli, 2017). Todavia, decorridas quatro décadas da retomada da “democracia burguesa no Brasil”, as questões centrais da população brasileira, no campo educacional, apresentam-se ainda a espreitar solução, como nos casos do fracasso escolar e do problema recorrente do analfabetismo!

As questões educacionais, no cenário internacional dos anos de 1990, foram marcadas pela realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, financiada pela UNESCO e pelo UNICEF, com o objetivo central de promover, entre os 155 países participantes, as “necessidades básicas de aprendizagem”, como demonstram Frigotto e Ciavatta (2003):

O Brasil, como um signatário entre aqueles com maior taxa de analfabetismo do mundo, foi incitado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela Unesco. (p.98).

Isso posto, no cenário nacional, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) apoiava-se no ideário neoliberal, por meio da implementação de modelos: “voltados às exigências de organismos internacionais que investiam recursos financeiros, principalmente nas economias emergentes e, em troca, exigiam resultados baseados em formatos fixados por eles” (Guimarães, 2015, p. 10). O autor reitera que, durante o governo de FHC, ocorreu a construção de arquétipos educacionais vinculados às orientações dos organismos internacionais.

E a síntese desse período, apontada por Frigotto e Ciavatta (2003), é que a política de FHC

se constituiu na abertura para a privatização dos bens do Estado, em que se concretizou a maximização do mercado e a minimização do Estado, configurando um modelo de ação política, de tal maneira que:

O governo FHC, pela primeira vez em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público, e o Estado passa a ter, predominantemente, uma função privada. Passamos, assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado. (Frigotto & Ciavatta, 2003, p. 107).

Trata-se, portanto, de ações governamentais que resultaram em diferentes políticas associadas aos organismos internacionais, “gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia neoliberal” (Frigotto & Ciavatta, 2003, p. 103). Os mecanismos de descentralização adotados nos governos FHC (1995-2003) abriram caminho para um acentuado processo de municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Importante destacar, entretanto, que a temática da municipalização do ensino não é fato recente na história educacional brasileira.

Ilustram essa certeza as discussões referentes ao tema levadas a efeito por Anísio Teixeira no Congresso Nacional de Municipalidades, realizado no ano de 1957, ocasião em que defendia enfaticamente a reestruturação institucional e o estabelecimento de novas responsabilidades educacionais em nível municipal, estadual e federal, arguindo que a municipalização traria benefícios tanto ao aspecto social quanto ao pedagógico, tendo em vista que os sujeitos vivem nos municípios, o que resultaria por trazer respostas mais rápidas aos problemas educacionais vivenciados na municipalidade (Azanha, 1991). Mais recentemente, a municipalização passou a ser entendida como a transferência da administração do ensino fundamental para a municipalidade, de modo progressivo, devidamente acompanhada dos recursos necessários para sua efetivação (Both, 1997).

A descentralização da educação percorreu um caminho quase que irreversível, resultando na criação dos sistemas estaduais de ensino, fato estabelecido pelas Constituições Federais de 1934 e 1946, e na criação dos sistemas municipais de ensino, conforme prescrição estabelecida pela CF de 1988. Além disso, conforme a LDB 9394/96, a municipalização do ensino fundamental tem expressa recomendação e disciplinamento, tendo em vista a definição de competências que devem ser compartilhadas entre os entes federados: União, estados e municípios, cabendo, nesse sentido, ao município, em colaboração com o estado e a União, a responsabilidade pela oferta da educação infantil e fundamental. Por via de consequência, a municipalização do ensino é um fenômeno que se acentua com força e vigor em decorrência dos problemas educacionais verificados, sobretudo, na década de 1990. Nesse período, segundo Both (1997), o Brasil registrava 33 milhões de analfabetos

e um contingente de 7 milhões de crianças de 7 a 14 anos fora da escola, e 50% dos alunos ficavam reprovados na passagem da 1.^a para a 2.^a série. Decorre daí a necessidade de ampliação da oferta de escolarização, por meio da municipalização do ensino fundamental, restando, por conseguinte, a análise da oferta de escolarização, pela via da municipalização do ensino fundamental, no Estado do Maranhão.

1.8 A expansão da escola pública no Maranhão: inclusão excludente?

Pretende-se, neste tópico, de modo complementar, refletir sobre o processo de expansão da oferta de escolaridade fundamental, no Estado do Maranhão, considerando-se que este estudo tem como *locus* os municípios que compõem o Corredor da Estrada de Ferro Carajás (CEFC), situados, na sua maioria, no território maranhense. Inicialmente, rememora-se, como sentido inspirador para tal intento, o pensamento de Aranha (2006, p. 19), segundo o qual: “o presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado”.

Desse modo, almeja-se explorar, resumidamente, a expansão da escola pública de ensino fundamental, na sua relação com os processos históricos e sociais no contexto maranhense, por meio de breves incursões pelo período inicial da sua formação, ressaltando os aspectos econômicos e, mais recentemente, alguns indicadores sociais, procurando-se assim, desvelar o marco inicial da municipalização do ensino, a consequente ampliação da oferta de escolarização pública fundamental e as contradições dela, decorrentes.

O Estado do Maranhão localiza-se na Região Nordeste do Brasil e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), é o décimo estado mais populoso do país, e o quarto da Região Nordeste; sua população estimada, em 2021, era de 7.153.262 habitantes, a sua área territorial equivale a 329.951.496 km², com densidade demográfica de 19,81 habitantes por km². Segundo consta no Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, divulgado em 2013, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento no Brasil (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no Maranhão é 0,639, semelhante, portanto, ao do estado de Alagoas, que é de 0,631 e ocupa a última posição no índice geral dos estados brasileiros. No indicador de renda, o Maranhão ocupa o último lugar, com índice de 0,612; acrescente-se ainda que vinte e três cidades do Maranhão figuram entre as 100 cidades brasileiras com pior IDH.

O Maranhão apresenta ainda uma grande concentração de renda, pois, de um lado, o Produto Interno Bruto (PIB) alcançou R\$ 58,8 bilhões, em 2012, ocupando o 4º lugar entre os

estados do Nordeste e a 16.^a posição no *ranking* nacional; de outro lado, ocupa a penúltima posição quando se trata do IDH. Soma-se a isso outro indicador: a mortalidade infantil, que, no Maranhão, em 2022, é de 18,1 óbitos para cada 1.000 nascidos vivos, enquanto a média nacional é de 16 óbitos (IBGE, 2023a). Outro aspecto revelador das desigualdades econômico-sociais da população maranhense diz respeito ao rendimento mensal domiciliar por pessoa, que, na capital, do país, chega a R\$ 2.513,00, enquanto, no Maranhão, é de apenas R\$ 635,00 (IBGE, 2022).

Julga-se necessário, portanto, pontuar as desigualdades econômicas verificadas no Maranhão ao longo do tempo. Para Pereira Filho (2015, p. 02), “a economia maranhense surgiu integrada ao processo de expansão ultramarina dos países europeus, que se deu entre os séculos XV e XVII”. Esse fato “coincide com a etapa de acumulação de capital por parte da burguesia mercantil, que redundaria mais tarde no modo de produção capitalista.” Para o autor, “o Maranhão surgiu como unidade política e geográfica em 1534, quando a coroa portuguesa dividiu o território brasileiro em capitânias hereditárias, prática comum da cultural medieval.”.

De maneira que a configuração territorial do Maranhão passou por diversas transformações, todas elas determinadas por razões econômicas, como demonstra Ferreira (2008):

A ocupação do território maranhense esteve atrelada à exploração econômica referente à produção de cana-de-açúcar, do algodão e do babaçu, desde o período colonial até os primeiros anos da República. Essa, contudo, sofreu várias transformações derivadas das necessidades da França (fundou a capital), de Portugal (retomou dos invasores duas vezes e efetivou estratégias de ocupação), Holanda (invadiu e dominou uma vez por vinte e sete meses) e Inglaterra (interferiu em acordos econômicos), que viabilizaram o domínio e posse (assentamentos, entradas, engenhos) áreas de produção, escravização indígena e negra africana, exploração de recursos, e ações políticas territoriais (fortes, missões, vias de acesso), culminando na ampliação do povoamento. (p.20).

Para Pereira Filho (2015), somente em 1920, o Maranhão ganhou conformação territorial, posteriormente alterada por subdivisão interna, mediante a criação de oitenta e um de novos municípios, em 1994, passando de 136 para 217 cidades autônomas, dando significado à expansão da oferta de escolarização fundamental, tendo em vista a proximidade das autoridades municipais das demandas por educação existentes no território municipal.

O processo de municipalização do ensino iniciou-se por volta de 1905, ocasião em que, segundo Both (2013), todas as escolas maranhenses tornaram-se municipais, decorrendo, desse processo, problemas de manutenção e custeio das escolas em razão da escassez de recursos por parte da municipalidade. Essas considerações sobre os aspectos acima referidos justificam-se em razão do entendimento de que o sistema de escolarização está indissociavelmente relacionado com as questões de natureza econômica, das formas de organização política que são próprias de cada época, além das formas de ocupação territorial, que poderão refletir-se nas formas de organização dos

sistemas de ensino, negação ou garantias de acesso à escola.

Retomando as reflexões sobre as questões referentes à economia maranhense, Pereira Filho (2015) sugere, ainda, que o modelo agroexportador, escravagista, sobre o qual se assentou a economia maranhense e chegou às portas do século XX, com algumas reconfigurações, representou forte entrave ao desenvolvimento interno e, no caso maranhense, além do seu aspecto oligárquico, concentrador de renda, contribuiu para acentuar a dependência externa e, por via de consequência, provocar a exclusão social.

Reportando-se na década de 1990 do século XX, Rocha e Mota (2012) destacam que população maranhense era predominantemente rural, fenômeno que somente se inverteu recentemente e com trinta anos de atraso em comparação com o Brasil. A questão populacional demonstra, ainda, a situação *sui generis* da “relação latifúndio-população rural”, tendo em vista que “um latifúndio improdutivo manteve as pessoas no campo como pagadoras de renda” (Pereira Filho, 2015, p. 10).

Relativamente às atividades econômicas, segundo o autor referido, até o final do século passado, observou-se o predomínio da produção da soja, da cana-de-açúcar, da pecuária de corte e de segmentos da agricultura familiar. Entretanto, dados econômicos recentes apontam a predominância de três atividades econômicas nucleares: o minério de ferro, a alumina e o plantio de soja, todas voltadas exclusivamente para o mercado externo. Desse modo, os enclaves econômicos: da soja, do ferro e do alumínio e a distribuição desigual da população sobre o território, com a prevalência da população rural sobre a urbana até a década de 1990, as formas próprias de manutenção da hegemonia por parte das elites políticas locais, refletem-se diretamente na oferta ou negação de escolarização, razão pela qual, como aponta Pereira Filho (2015), o analfabetismo persiste como fenômeno histórico na sociedade maranhense.

À guisa de ilustração, levantamento recente do IBGE e divulgado em 2019 demonstra essa “persistência”, enquanto 16,6% da população maranhense com 25 anos ou mais não frequentava a escola; 34,4% declararam ter apenas o ensino fundamental incompleto, 823 mil pessoas com 15 anos ou mais eram analfabetas, e a taxa de analfabetismo total da população era de 16,6%, enquanto a média nacional era 6,6%. A PNAD do mesmo ano revelou ainda que 661 mil maranhenses não possuíam “instrução.” Nesse caso, o nível de instrução é um indicador que capta o nível educacional alcançado por cada pessoa ao longo da vida (Almeida, 2020). Tais dados, por certo, ilustram a situação relacionada às demandas educacionais, negligenciadas historicamente, ilustrativas das desigualdades sociais resultantes dos processos de construção histórica e social do território maranhense.

Confirma-se, portanto, que o Maranhão apresenta graves problemas sociais, não apenas no campo educacional, “que se explicam pela opção das suas elites no processo da sua construção histórica.” Decerto que, apesar dos elevados índices de analfabetismo entre a população adulta, houve, na última década do século passado, um importante aumento do índice de escolaridade da população maranhense, entretanto, “os índices de pobreza e exclusão social permanecem quase inalterados ao longo das últimas décadas, significando que não se tem conseguido garantir à maioria da população maranhense as necessárias condições de sobrevivência [...]” (Raposo, 2015. p. 7-8).

Diante desse contexto no Maranhão, emerge, do cenário pós-Constituição de 1988, a busca pela universalização do ensino fundamental para crianças de 7 a 14 anos, fenômeno que, segundo Raposo (2015), não ocorreu de modo espontâneo, mas articulado pela Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano (GDH) — órgão responsável pela gestão estadual da educação — em colaboração com as redes municipais de ensino. Note-se que uma década depois, em números absolutos, os sistemas municipais de escolarização atingiram o patamar de 1.073.278 matrículas. Enquanto em 2002, esse quantitativo ainda demonstra tendência ascendente, apresentando um quantitativo de 1.158.501 matrículas.

É importante observar que a taxa líquida de matrícula, ou seja, a razão entre o número de alunos com idade escolar prevista (7 a 14 anos) e o número de crianças matriculadas dentro dessa mesma faixa etária atingiu um patamar de 94,6%. Enfatiza-se que, a partir do ano de 1997, o poder público municipal foi bastante estimulado a abrigar matrículas no ensino fundamental, principalmente depois da criação do FUNDEF, que estabeleceu um valor mínimo de referência a ser investido por aluno matriculado nos sistemas municipais de ensino. De maneira geral, esse período representou significativo avanço relativamente à universalização da matrícula, atendendo a 71,96% da demanda escolarizável existente à época (Raposo, 2015).

Importante frisar que, apesar da visível e necessária ampliação da oferta de escolarização fundamental, decorrente da expansão da matrícula, Raposo (2015) adverte que muito ainda precisa ser feito com relação à garantia do acesso, da permanência e, sobretudo, da aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, essa vigorosa ampliação da oferta de ensino não veio acompanhada com o mesmo vigor, nem com o mesmo empenho necessário para a ampliação da rede física escolar que desse conta, no primeiro momento, de atender a toda matrícula existente, num espaço físico adequado, com materiais permanentes necessários e com professores preparados para o bom funcionamento da escola.

Nesse sentido, o processo de municipalização e mesmo a universalização do ensino

fundamental representaram importantes ganhos para os segmentos populares, porém parece ter se limitado, por enquanto, apenas aos aspectos quantitativos, por abrigar quase todas as crianças no interior do sistema de escolarização, evidenciando um direito anteriormente negado pela simples falta de escolas. Todavia mesmo os aspectos quantitativos, explicitados pela ampliação da oferta de escolarização, apresentam desafios ainda a serem enfrentados, como, por exemplo, a questão do acesso à escola pelas crianças das comunidades localizadas no setor rural, em razão do problema da baixa densidade demográfica - resultante dos processos de ocupação do território maranhense - geradora das “escolas multisseriadas” ou “turmas mistas”, em que alunos de anos diferentes estudam numa única sala de aula; dos problemas com o transporte escolar ou ainda em razão de problemas de trafegabilidade das vias de acesso às escolas que ofereçam todas as séries, sobretudo, no período chuvoso que se estende de dezembro a junho, entre outros.

Analisando as questões referentes à “produtividade” do ensino fundamental no Maranhão, Raposo (2015) aponta que, de cada 1.000 alunos que ingressaram nesse nível de ensino, em 1996, apenas 163 conseguiram alcançar a 8.^a série no ano de 2002. Não por acaso, a taxa de produtividade do ensino fundamental relativa a esse período era de apenas 16,3%. No mesmo sentido, os dados demonstram os nexos entre a expulsão do aluno do sistema de ensino e a exclusão social, razão pela qual, em 2002, 165.815 crianças abandonaram o ensino fundamental, nomeadamente aquelas pertencentes às classes populares. Observe-se que o problema da oferta de escolarização, demonstrada nesse período, traz, consigo, uma contradição que está no cerne dos debates sobre o fracasso escolar das crianças pobres. Durante muito tempo, nesse contexto, ocorreu a simples negação da oferta de escolarização, fato aparentemente superado nas últimas décadas do século XX, entretanto os dados referentes à aprendizagem e à progressão do aluno no sistema de escolarização apresentam-se como entraves para o sucesso escolar da criança pobre, o que, para Raposo (2015, p. 15), representa, como síntese, a constatação de que “as crianças oriundas do povo, que constituem a maioria dos alunos da escola pública, frequentam de fato uma escola antipopular”.

Dados recentes, referentes aos anos de 2016 a 2022, confirmam a tendência de universalização do ensino fundamental no Maranhão, fazendo crer que, sob os aspectos quantitativos, a universalização do ensino consegue abrigar, no interior do sistema de escolarização, a quase totalidade das crianças em idade escolar obrigatória. Note-se que a rede pública municipal de ensino concentra cerca de 85% das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental, enquanto a rede privada de ensino detém apenas 13% da matrícula nos anos finais do ensino fundamental; a rede pública concentra 87,% do total de matrículas, enquanto a rede privada atende somente a 8.5% das matrículas desse segmento. Outro importante aspecto a considerar diz respeito ao fato de que

63,3% das matrículas do Ensino Fundamental localizam-se em escolas do setor urbano e 98% dos alunos matriculados no setor rural são atendidos pela escola pública (Brasil, 2020).

Por fim, a oferta parece se manter constante, atendendo à quase totalidade das demandas escolarizáveis formada, nomeadamente, por crianças pobres, por meio das “redes municipais de ensino”, assegurando, desse modo, a inclusão dos alunos no ensino fundamental. De outro modo, a questão que, paradoxalmente, se apresenta refere-se aos aspectos qualitativos dessa oferta, mediante o desvelamento e a problematização dos resultados apresentados por essa escola, mais especificamente, questões referentes à produção do desempenho escolar, da distorção ano-idade, da progressão e da baixíssima proficiência em componentes curriculares essenciais, demonstrada nos processos avaliativos nacionais, levando-se à inadiável indagação, em face dos resultados apresentados pela escola pública de ensino fundamental nos municípios do CEFC: o processo de inclusão promovido pelo sistema de escolarização do ensino fundamental no Maranhão é excludente?

1.9 Primeiras aproximações

O processo de exploração colonial impôs um padrão de conhecimento *eurocentrado*, desconstruindo subjetividades, visões de mundo, relegando os saberes das populações originárias à condição de subalternidade. A partir de então o saber escolar, por meio do “código elaborado”, passou a ser legitimado e adotado como paradigma para as ciências e para a burocracia estatal, tornando-se acessível apenas para as elites dirigentes.

A história da educação brasileira, desde o período colonial, é a história da contradição entre a intenção de existência de uma escola pública para todos e, ao mesmo tempo, a negação dessa intenção, evidenciada pela falta de concretização da política pública de educação como direito. Nesse contexto, o fracasso escolar, outrora constituído pela negação direta e objetiva da oferta de escolaridade para os segmentos populares, após as lutas sociais pela redemocratização, que culminaram com a CF/1988, e a conquista da universalização e gratuidade da educação fundamental, parece manifesta-se, hodiernamente, sob a forma de aprovação sem proficiência, para a maioria dos segmentos sociais atendidos pela escola pública.

No caso do Maranhão, a análise preliminar da literatura especializada parece indicar que a exclusão escolar, tem sido “naturalizada”, pela tendência de culpabilizar a criança pobre pelo seu fracasso, sob o argumento de que a escola se encontra acessível para todos, olvidando aspectos relevantes, entre eles, os de natureza socioeconômica, que resultam por determinar a permanência

ou não da criança pobre no sistema de escolarização. No Corredor da Estrada de Ferro Carajás, *locus* desta investigação, os dados de distorção ano-idade se agravam nos anos finais do ensino fundamental, período em que, segundo dados dos órgãos municipais de educação, as crianças abandonariam a escola (mesmo que temporariamente) para acompanhar suas famílias em busca de meios de subsistência, esse fenômeno resulta no prolongamento do tempo necessário para a conclusão do ensino fundamental e, quando não ocasiona o abandono definitivo da escola, resulta na entrada tardia no ensino médio.

Preliminarmente, os indicadores de aprovação sem aprendizagem, percebidos nas avaliações nacionais, evidenciam um sistema de escolarização caracterizado pela falta de acesso universal à educação infantil, que deveria ser a porta de entrada do sistema público de escolarização; pela precariedade da formação inicial do professor; pela inexistência de metodologias que enfrentem os desafios das “salas multisseriadas”; pelas formas de utilização da educação como mecanismo de legitimação das desigualdades; pela desvalorização da atividade de magistério, e pela constatação de intenso processo migratório da população local para outros estados, em busca de trabalhos temporários, provocando a descontinuidade do processo de escolarização.

No Corredor da Estrada de Ferro Carajás, os dados de aprovação sem proficiência, observados nos processos avaliativos nacionais, parece constituir prática comum e acrítica, evidenciando uma nova forma de seletividade, considerando-se que a criança tenha conseguido, de maneira árdua, trilhar todo o trajeto formativo do ensino fundamental, não conseguirá dominar aspectos indispensáveis do “código restrito”, eliminando suas possibilidades de acessar outros níveis de ensino e, futuramente, oportunidades de trabalho. Tem-se, portanto, a percepção de que as avaliações nacionais, ao menos na dimensão local, não atuam como instrumentos de aferição e correção da política pública municipal de educação, mas como forma de “destacar” um município em detrimento de outro, muito mais em razão dos dados de aprovação do que da aprendizagem! Em última instância, essa “distinção”, aferida pelo Índice de Avaliação da Educação Básica, atua apenas como publicidade oficial da gestão municipal, dissimulando os efeitos socioeducacionais excludentes resultantes dessa prática.

A abordagem inicial, com base na análise do sistema-mundo, de inspiração dialética, permite refletir sobre a existência/persistência de processos de seletividade que intentam impedir, desde os primórdios, o acesso dos segmentos populares aos saberes socialmente legitimados pelas classes dominantes. Por conseguinte, a **tese** da escola pública como direito para todos teve como **antítese** a sua não concretização, fato que persistiu até o final da década de 1980; a conquista da universalização da escola pública de ensino fundamental, nas décadas iniciais do século XXI,

representou a **síntese** decorrente das lutas populares por direito à educação; todavia a aprovação sem aprendizagem representa uma nova **tese**, que diz respeito à persistência, sob novas formas de manifestação, da negação do conhecimento legitimado aos segmentos populares.

CAPÍTULO II - PERCURSOS METODOLÓGICOS

2. Objetivos

Para a construção dos percursos metodológicos da pesquisa buscou-se amparo nos escritos de Cervo e Bervian (1978), Godoy (1995), Marconi e Lakatos (2003), Flick (2009), e Tozoni-Reis (2009) entre outros, cujos ensinamentos norteiam o estabelecimento dos objetivos, abordagem metodológica, instrumentos de investigação e *locus* da investigação empírica.

O objetivo de um trabalho de investigação tem a precípua intenção de evidenciar aquilo que o pesquisador se propõe a desenvolver, desde o estabelecimento dos aspectos teóricos e metodológicos, até a obtenção dos resultados que pretender alcançar, em determinada área do conhecimento. Para Marconi e Lakatos (2003, p 156), portanto, “toda pesquisa dever ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar.” Nesse sentido, o objetivo da investigação científica torna explícita a problemática, ampliando e aprofundando o conhecimento sobre o que se pretende investigar. Complementa esse entendimento, o ensinamento de Tozoni-Reis (2009, p. 12), segundo o qual a “pesquisa é uma ação de conhecimento da realidade, um processo de investigação minucioso e sistemático, seja ela natural ou social.”

No mesmo sentido, Cervo e Bervian (1978) ensinam que os objetivos da investigação podem definir a natureza do estudo, o tipo de problema a ser investigado e até o material a ser coletado. De maneira geral, os projetos de investigação contemplam dois tipos de objetivos: o geral, que sintetiza operacionalmente o que se pretende esclarecer; e os objetivos específicos devem manter coerência com objetivo geral, detalhando os desdobramentos pretendidos com base no que foi estabelecido pelo objetivo geral.

De forma geral, os objetivos da pesquisa determinam onde se pretende chegar, estabelecendo relação com as finalidades da investigação. Nesse sentido, os objetivos da investigação científica, fundam-se na ideia de geração de novos conhecimentos, ampliando generalizações, sistemas e teorias sobre uma determinada problemática. Em síntese, o objetivo define o que a investigação pretende desvelar.

Entende-se que a metodologia se constitui num conjunto de processos e procedimentos indispensáveis à construção do estudo investigativo, que, em síntese, intenciona desvelar a veracidade constante nas informações e reflexões sobre o objeto inquirido, com base nos dados obtidos no campo de pesquisa. Nesse contexto, destaca-se a metodologia adotada, a busca de

resultados, o tipo de estudo realizado, o local em que este se desenvolve, a definição dos sujeitos, os instrumentos, a análise dos dados, além de outros elementos que se engendram em uma trajetória que tem por finalidade o alcance dos objetivos previamente propostos, além das indagações relacionadas com as questões norteadoras, com vista à obtenção das possíveis elucidações advindas do objeto de estudo abstraídas no campo de pesquisa com base nas relações decorrentes de um processo de concretização que procede do todo para as partes e vice-versa.

As inquietações deste estudo estão diretamente relacionadas com a problemática do fracasso escolar nos sistemas públicos de ensino fundamental dos municípios maranhenses localizados no CEFC, e tem por objetivo geral *desvelar as explicações para o fracasso escolar baseado na visão de mundo dos DMEs*, e, como objetivos específicos: inventariar as diversas explicações para o fracasso escolar e a sua relação com as teorias explicativas para esse fenômeno; correlacionar os dados de desempenho e proficiência, problematizando a produtividade do sistema público municipal de ensino; identificar as razões prováveis para a distorção ano-idade; aferir os nexos entre as condições sociais de existência e o fracasso escolar; apontar a pertinência, vantagens ou desvantagens do município pertencer ao CEFC.

2.1 Considerações sobre a pergunta de partida

Sabe-se que uma investigação científica tem relação com algo que se procura saber, de modo que o trabalho de investigação deve ter um “fio condutor” que seja claro e objetivo, que deve se estruturar com base nas ideias de cientificidade, transparência e coerência. Tanto assim que, para Quivy e Campenhoudt (2019), a melhor forma de iniciar um trabalho de investigação relaciona-se com o esforço inicial para articular um projeto sob a forma de “pergunta de partida”, que possibilite a construção racional dos passos necessários para a efetivação da ruptura com as noções prévias, com as ideias pré-concebidas sobre o fenômeno a ser investigado, portanto, com os aspectos apenas aparentes do que se pretende problematizar ou desvelar. Os autores referidos consideram ainda que uma boa pergunta de partida deve ser realista, portanto, adequada aos recursos pessoais e materiais necessários para a obtenção da sua resposta. Além disso, deve estar relacionada com as qualidades de pertinência, que dizem respeito ao registro normativo e explicativo da questão que se pretende analisar.

Depreende-se, com base nesse entendimento, que a pergunta de partida deverá ser respondida, ampliando o conhecimento existente e objetivando um melhor conhecimento acerca dos fenômenos estudados, não se baseando apenas na descrição ou na aparência desses mesmos

fenômenos. Em concordância com esse entendimento, Adams e Dias (2020) ensinam que a pergunta de partida pode ser, ao mesmo tempo, “específica”, quando se ocupa de uma pesquisa de campo; e pode ser “geral”, enquanto pode se constituir num contributo para o aprofundamento teórico sobre a problemática estudada num contexto mais amplo. Assim, a pergunta de partida pode ser adotada sempre que o investigador a achar pertinente, podendo inclusive ser reformulada, de modo a se adequar, o máximo possível, ao caso que se pretende estudar.

Reiterando esse entendimento, Quivy e Campenhoudt (2019) afirmam que boas perguntas de partida são:

Aqueles por meio das quais o investigador tenta destacar os processos sociais, econômicos, políticos ou culturais que permitem compreender melhor os fenômenos e os acontecimentos observáveis e interpretá-los mais acertadamente. Essas perguntas requerem respostas em termos de estratégias, de modos de funcionamento, de relações e de conflitos sociais, de relações de poder, de invenção, exemplos clássicos de pontos de vista, entre muitos outros pertinentes para a análise em ciências sociais. (pp.43-44).

Em síntese, para desempenhar adequadamente as suas finalidades, ou seja, para obter respostas que representem uma ruptura com a aparência do fenômeno inquirido, a pergunta de partida deve ser clara, precisa, concisa e unívoca, verdadeira e deve abordar o estado do que existe, além de ter a intenção de evidenciar a compreensão possível do fenômeno estudado. Por fim, no entendimento de Polit *et al.* (2004), a pergunta de partida pode ser entendida como a declaração de uma indagação específica com a qual se pretende responder a questões intrínsecas ao objeto de investigação. Assim, o objetivo central deste estudo tem por partida a seguinte indagação: *quais as explicações para o fracasso escolar na visão dos DMEs do CEFC?* Entretanto, não se pretende apenas proceder à constatação dessa problemática do ponto de vista dos DMEs; pretende-se também evidenciar ou desvelar as suas formas de produção e reprodução e, por consequência, as implicações desse fenômeno na vida escolar das crianças pobres.

2.2 Natureza da pesquisa: a abordagem quali quantitativa

Conceitualmente, a pesquisa científica pode ser definida como a construção de um conhecimento original, que precisa cumprir requisitos básicos como, por exemplo, a definição de um objeto, de uma pergunta de partida, da abordagem e dos objetivos. Além da consecução de uma metodologia que permita que se chegue a uma resposta, como também a garantia de credibilidade, com base no método científico, para a resposta obtida. Assim, conforme o pensamento de Augusto *et al.* (2013), reportando-se ao rigor metodológico do estudo investigativo, a pesquisa científica também pode ser definida como a construção de um pensamento original ancorado numa teoria, ou

seja, num esquema conceitual que dá conta de explicar um fenômeno com base num universo vocabular descritivo específico relativo a uma determinada área do conhecimento.

Marconi e Lakatos (2003, p. 155) ensinam que a pesquisa pode ser considerada “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

No tocante à natureza desta investigação, ela é essencialmente “compreensiva” e explicativa, pois se parte de uma dimensão empírica, pensada por meio de abstrações, análises e sínteses, mediadas pelo processo histórico, tendo em vista a busca por explicitar os aspectos determinantes para a ocorrência e recorrência do fracasso escolar (Gil, 2007), com base nos dados coletados, em documentos, entrevistas, revisão da literatura, estado da arte e referencial teórico.

Dessa forma, reporta-se ao que explica Augusto *et al.* (2013), quando ensinam que, conceitualmente, um tipo de abordagem pode ser entendido metodologicamente como a compreensão/percepção/visão sobre uma problemática e pode ser definido como um conjunto de processos, instrumentos e procedimentos por meio dos quais se busca explicitar ou interpretar um fenômeno social.

Pode-se dizer, então, que o tipo de abordagem orienta uma escolha, define uma opção teórica, um modo de interpretar a realidade e, ainda, um modo de aproximação/interpretação de determinado fenômeno social. Portanto do ponto de vista da metodologia a abordagem se refere, tanto ao estudo da objetividade, quanto da subjetividade dos fenômenos sociais, a sua temporalidade, espacialidade e em que cultura se realiza, ou seja, busca interpretar/explicitar tanto dados objetivos quanto os aspectos imateriais que tecem a teia de relações sociais ou sua *práxis*.

Fick (2009), afirma existir uma diversidade de abordagens metodológicas na pesquisa no campo das ciências sociais, sobretudo, em razão da sua relevância e da diversidade dos fenômenos sociais, em razão da pulverização dos aspectos da vida, da complexidade das relações sociais, e do fato de que as narrativas são presentemente delimitadas em termos espaciais, temporais e situacionais.

As abordagens qualitativas, portanto, situam-se no ambiente das subjetividades e intersubjetividades, enquanto as abordagens quantitativas situam-se no campo da objetividade, razão pela qual, sua complexidade exige do pesquisador uma verdadeira “inserção/imersão” no universo pesquisado. Para Marconi e Lakatos (2003), a realização de um trabalho de campo é um momento culminante dessa inserção no ambiente em que se concretiza o fenômeno pesquisado e consiste na observação dos fatos e dos fenômenos tais como ocorrem espontaneamente na fase de recolha de dados.

Há que se atentar para as especificidades das ciências sociais e a sua complexidade, sobretudo, no que se refere ao caráter histórico dos fenômenos sociais e culturais produzidos pela ação concreta dos homens; para a relação identitária entre sujeito e objeto do conhecimento; e para a evidência de que os problemas sociais estão intrinsecamente relacionados com as perspectivas, visões de mundo e compreensões dos diferentes grupos sociais (Löwy, 1978) aos quais se pretende investigar. A investigação sobre o fracasso escolar no sistema público municipal de ensino fundamental do Corredor da Estrada de Ferro Carajás caracteriza-se, quanto aos seus objetivos, como um estudo exploratório, com o intuito de gerar conhecimentos e explicitar questões específicas inerentes à problemática do fracasso escolar. Em atendimento aos objetivos da investigação, intenciona-se explorar, descrever e analisar esse fenômeno com forte incidência no sistema público de ensino fundamental. Para tanto, entende-se como pertinente a combinação da abordagem qualitativa, como forma de captar as percepções e explicações dos Dirigentes Municipais de Educação, com a abordagem quantitativa, como instrumento complementar para o aproveitamento e análise de dados estatísticos relativos à problemática do fracasso escolar.

Desse modo, os procedimentos técnicos de recolha de dados incluem, como declarado, a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando fontes já publicadas, documentos oficiais e dados coletados mediante a interlocução com os sujeitos da investigação. Esse enfoque reflete, em princípio, a complexidade e a multidimensionalidade da investigação, amparado teoricamente, entre outros, nos ensinamentos de Minayo (2009), ressaltando-se o intento de proceder às análises em uma perspectiva crítica e abrangente do fracasso escolar no *locus* da investigação. Por essa razão, optou-se, no contexto deste estudo, por uma abordagem mista, combinando as técnicas de pesquisa quali-quantitativa, tendo em vista que a pesquisa qualitativa focaliza a compreensão das percepções e experiências dos sujeitos por meio de entrevistas semiestruturadas, observação e análise de documentos, considerando que essa dimensão oferece a possibilidade de desvelamento dos aspectos subjetivos e contextuais do fracasso escolar presentes na visão de mundo dos DMEs. E, como referido, de modo complementar, adota-se a abordagem quantitativa para a compilação de dados e análises estatísticas, com o intuito de demonstrar os aspectos estruturais referentes ao fracasso escolar, ampliando, assim, a perspectiva de análise.

Essa abordagem possibilita a coleta e a sistematização de dados como as taxas de fracasso escolar, proficiência, distorção ano-idade e outros, além de possibilitar a análise estatística com o intuito de identificar, entre outros aspectos, os possíveis nexos entre as condições materiais de existência e o fracasso escolar. Entende-se, por conseguinte, que a combinação de dados quali-quantitativos ensejará uma compreensão mais ampla da problemática, combinando dados

detalhados das experiências individuais dos sujeitos com informações quantificáveis e objetivas sobre o fenômeno em investigação.

Recorre-se, oportunamente, ao ensinamento de Kosik (1976, p. 42) ao se sugerir que o conhecimento do “real” seja entendido como “um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também sua criação, estrutura e gênese.” Destaca-se, para o conhecimento do “real”, a existência de diversas abordagens que fundamentam o trabalho científico, e, em convergência com esse entendimento, pretende-se adotar uma abordagem qualiquantitativa, no ambiente desta investigação científica, superando, como sugere, Thiollent (1984), as supostas dicotomias relacionadas muito mais com as características do pesquisador do que com as questões de método.

Ressalta-se que a pertinência de uma análise *antidicotômica* entre as abordagens qualitativa e quantitativa encontra amparo na dialética expressa pelo pensamento de Gramsci (1995, p. 5), considerando-se que, segundo o autor, “a qualidade está sempre ligada à quantidade,” como categoria de análise. Com base nessa assertiva, entende-se ser possível selecionar os métodos ou as técnicas que sustentarão os fundamentos e argumentos deste estudo, alinhando-os com a problemática, os objetivos e as questões procedimentais com base em uma abordagem qualiquantitativa da investigação (Gatti, 2004; Leite *et al.*, 2021).

Atente-se para os ensinamentos de Sousa e Kerbauy (2017), ao apontarem que a abordagem “mista” trata de fenômenos reais, atribuindo sentido concreto aos dados, portanto a sua utilização é plenamente justificada pela necessidade de se entenderem não apenas as experiências individuais e percepções dos sujeitos, mas também em razão da possibilidade de quantificar e, ao mesmo tempo, inquirir/problematizar os dados objetivos decorrentes do fracasso escolar, além de evidenciar a sua persistência ao longo do tempo, com base nas análises de natureza estatística. Nesse sentido, a pesquisa qualiquantitativa, ou de abordagem mista, ganha em profundidade e abrangência, ao proporcionar uma análise mais completa e variada da problemática em questão.

A investigação científica, neste caso, se delineia como um processo de movimento do “real”, caracterizada pela multiplicidade de possibilidades, no devir do movimento dialético, possibilitando a interlocução crítica com a literatura, objetivando alcançar validade epistemológica capaz de proporcionar uma compreensão mais abrangente da problemática investigada. Com base nesse pressuposto, Creswell (2014) examina os conceitos e as definições metodológicas relacionados à pesquisa, considerando-os como diretrizes que orientam a interpretação científica em uma ‘macroperspectiva’, relativa ao universo investigado e resultante do levantamento de dados e experimentos. Neste estudo, portanto, os elementos inventariados convergem para uma concepção

interpretativista do objeto da investigação, e, complementarmente às proposições de Creswell (2014), Minayo (2009, p. 23) destaca que a pesquisa, como metodologia, conduz o pesquisador a possuir "uma atitude prática e teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente", constituindo-se, como amplamente referido, a própria razão da investigação científica, que deve ser amparada em métodos e técnicas essenciais à construção de novos saberes, de maneira que a abordagem mista encontra lastro e real justificativa na perspectiva teórica desta investigação.

Abstendo-se do debate sobre a validade e pertinência da abordagem mista, no campo da pesquisa educacional, este estudo reafirma sua opção com base na literatura, a exemplo de Flick (2009), Silva *et al.* (2012a), Brayman (2016), Scheneider *et al.* (2017) e outros, que postulam serem os dados objetivos, relacionados à pesquisa quantitativa, geradores de objetividades; e a pesquisa qualitativa, mediante a interação e complementariedade com a abordagem quantitativa, relacionada com a possibilidade de ampliação das análises das intersubjetividades advindas de dados concretos. Portanto a abordagem mista permite capturar tanto as experiências subjetivas e nuances contextuais contidas nos relatos dos sujeitos, quanto possibilita problematizar dados estatísticos relevantes que contribuem para a compreensão do fenômeno investigado, pois eles são, de todo modo, elementos complementares e estruturantes do mesmo processo investigativo.

No contexto da aplicação de abordagens quantitativas, é desejoso considerar dois aspectos fundamentais como ponto de partida: primeiramente, deve-se reconhecer que os números, as frequências e medidas apresentam propriedades específicas que delimitam as operações viáveis a serem realizadas com eles, evidenciando, claramente, seus limites; em segundo lugar, destaca-se que análises mais complexas estão intrinsecamente vinculadas à formulação de perguntas pertinentes por parte do pesquisador, ressaltando a importância da qualidade teórica e a perspectiva epistêmica que fundamenta a abordagem da problemática, que orientam tanto as análises quanto as interpretações dos dados e das informações daí resultantes (Gatti, 2004).

Sabe-se que tabelas, indicadores, testes de significância, entre outros, por si sós, não fornecem significados intrínsecos, pois a atribuição de significado aos dados é uma questão inerente à perspectiva do pesquisador, delineada e fundamentada em seu percurso teórico, ressaltando-se a sua capacidade de ampliação das análises com base em instrumentos de natureza qualitativa. Em tempo, esclarece-se que os métodos de análise de dados que se materializam por meio de representações numéricas demonstram-se benéficos para a compreensão de diversas problemáticas suscitadas no campo da pesquisa em educação, e a combinação desses dados quantitativos, com informações provenientes de abordagens qualitativas, possibilitará o enriquecimento da

compreensão de eventos, fatos e processos educativos no contexto desta investigação. Gatti (2004) ensina que ambas as abordagens exigem esforço reflexivo por parte do pesquisador, para conferir significado ao material coletado no trabalho de campo; portanto a flexibilidade de natureza qualitativa se apresenta como necessária à análise crítica dos dados quantitativos, reafirmando a pertinência da abordagem quali quantitativa no espectro da pesquisa educacional e deste estudo.

Minayo (2009), analisando as diferentes perspectivas das abordagens qualitativas e quantitativas, esclarece que os cientistas sociais que empregam estatística buscam criar modelos, descrever e explicar fenômenos que geram regularidades, enquanto a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados. No entanto, segundo a autora, há uma oposição de sentido complementar — portanto não excludente — entre as duas abordagens, que, quando tratadas de maneira teórica e prática adequada, resulta em maior grau de riqueza tanto de dados quanto de informações, interpretações e inferências.

Ao dedicar-se aos fundamentos da pesquisa quantitativa, Knechtel (2014) ressalta que ela constitui um modo específico de pesquisa voltado para problemas de natureza humana ou social. Essa perspectiva, fundamenta-se na prevalência de uma teoria que envolve variáveis e dados quantificados, registrados numericamente e apresentados de maneira estatística para determinar se as generalizações previstas na teoria são ou não sustentáveis. A pesquisa quantitativa, dessa forma, pode ser aplicada para qualificar perfis populacionais, indicadores socioeconômicos, preferências e comportamentos individuais, entre outros aspectos atinentes à construção social e ao resultado da prática dos sujeitos.

Pretende-se pontuar, portanto, que a análise dos dados coletados em uma abordagem mista na investigação sobre o fracasso escolar envolve aspectos específicos para cada tipo de dado, de tal maneira, que os dados quantitativos devem ser obtidos de relatórios de órgãos municipais de educação, do INEP, de documentos oficiais, de dados do censo escolar etc. e poderão, a depender do desenvolvimento da investigação, ser analisados, mediante a utilização de técnicas como análise descritiva e correlacional para identificar padrões, tendências e possíveis relações causais (Pitanga, 2020; Leite *et al.*, 2021), porém serão, de todo modo, considerados em indissociável relação com os dados qualitativos, coletados principalmente por meio de entrevistas com os DMEs e de outras fontes que serão submetidas ao crivo da análise de conteúdo. Esse processo, como se sabe, envolve a identificação, codificação e interpretação de padrões ou temas emergentes nos dados textuais, com o intuito de compreender em profundidade as percepções, experiências e estratégias relacionadas ao fracasso escolar relatadas nas falas dos sujeitos (Ferreira *et al.*, 2020).

Ressalta-se que a integração de dados qualitativos e quantitativos será realizada com o mister

de explicar e contextualizar os padrões quantitativos observados, de maneira a proporcionar uma compreensão mais abrangente sobre o problema do fracasso escolar no *locus* da investigação. Pontua-se, de igual modo, que a recolha e análise de dados quali-quantitativos podem ser enriquecidas com algumas estratégias, como a combinação de fontes e tipos de dados, de modo a aprofundar as conclusões, tendo por base uma análise longitudinal, examinando dados de diferentes anos, buscando revelar tendências, persistências ou mudanças ao longo do tempo. Além disso, a análise geoespacial pode ser aproveitada para explorar as variações do fracasso escolar em diferentes locais dentro da região estudada, ressaltando-se a importância de considerar variáveis contextuais, como fatores socioeconômicos, culturais e políticos, que podem influenciar na produção e reprodução do fracasso escolar.

Para concluir, e com amparo na literatura referida, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada tanto pela pesquisa quantitativa, quanto pelo seu inverso, ou, como sugerem Scheneider *et al.* (2017, p. 569): “contribuindo para uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos.” Portanto a adoção da abordagem quali-quantitativa, no contexto deste estudo, contribui para ampliar o universo interpretativo da investigação, considerando-se que a reflexão contínua não deve se restringir a uma abordagem unidimensional, mas deve, antes de tudo, estar presente como força mobilizadora, constituindo a alma da investigação científica. Por fim, reenfatiza-se que a dimensão quantitativa deste estudo se refere, sobretudo, ao aproveitamento de dados estatísticos, à possibilidade de sistematização de dados de desempenho, proficiência, distorção ano-idade, e de outros aspectos subjacentes ao trabalho de investigação, que ensejam complementar, *gradatim et celeriter*, as análises qualitativas das explicações e reflexões sobre o fracasso escolar.

2.3 Instrumentos da pesquisa

Enfatiza-se que na dimensão deste estudo, adotaram-se variadas fontes de pesquisa, como livros e artigos que abordam a temática e as categorias relacionadas com o objeto de estudo, relatórios produzidos pelos órgãos gestores municipais de educação, o censo escolar, tabelas estatísticas, documentos oficiais diversos, *sites* e outras fontes que ainda não foram tratadas analiticamente (Fonseca, 2002). Ressalte-se que esses documentos constituem rica e estável fonte de dados em razão da sua durabilidade, constituindo importante fonte suplementar de estudo relacionada com os objetivos desta pesquisa (Gil, 2007).

Como instrumento de coleta de dados adotou-se a entrevista semiestruturada, visando coletar, de modo direto, as explicações dos DMEs sobre o fracasso escolar de ensino fundamental

dos municípios localizados no CEFC. A questão desencadeadora deste estudo, o fracasso escolar, parece constar do cotidiano dos DMEs, de modo que não se faz alheia à rotina de trabalho das Secretarias Municipais de Educação e às suas equipes pedagógicas, representando um aspecto facilitador para os diversos modos de tentar explicá-lo, ou para fazer emergir as diversas explicações com base nos arranjos narrativos que os entrevistados oferecem para o tema em questão. Relembra-se, portanto, que a entrevista não deve ser entendida como um simples diálogo, mas como uma discussão orientada para um objetivo previamente definido, em que, baseada em uma conversa amigável, busca-se instigar o entrevistado a discorrer sobre o tema proposto, que, apesar de flexível, deve ser subordinado aos limites dos objetivos e aos resultados que deverão ser meticulosamente analisados posteriormente pelo pesquisador.

No escopo deste estudo, a entrevista adotada pode ser entendida, segundo o pensamento de Rosa e Arnoldi (2014, p. 17) como “uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, da maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo”. É essencial que, como também ensinam as autoras, o entrevistador compreenda toda a visualização do contexto histórico, cultural e situacional em que está inserido o sujeito pesquisado, e tal cuidado torna-se necessário para que se não perca de vista o foco e os objetivos que se pretende alcançar.

Em concordância com esse entendimento, busca-se “capturar” as explicações possíveis para o fracasso escolar; além de correlacionar os dados de aprovação dos alunos de 5º e 9º anos, com dados de desempenho nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática nas últimas três edições do SAEB; verificar a possível existência de demandas escolarizáveis e a inexistência de oferta escolar obrigatória; as razões apontadas para a evasão e o abandono escolar; os possíveis nexos ou relações entre o fracasso escolar e as condições de existência das crianças; aferir a existência de eventuais estratégias para o enfrentamento do fracasso escolar etc.

A entrevista semiestruturada, com os vinte e dois, dos vinte e cinco DMEs dos municípios maranhenses localizados no CEFC, que concordaram em participar deste estudo, ocorreu por meio da gravação das “falas ou dos depoimentos” dos entrevistados, assegurando-se a recolha de informações mais verdadeiras, com rapidez e em razoável espaço de tempo, evitando desvio do foco da investigação, possibilitando-se a recolha direta e segura dos depoimentos dos entrevistados.

Justifica-se, portanto, a opção pela entrevista semiestruturada, no escopo deste estudo, em virtude de que ela:

Se insere em um espectro conceitual maior, que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um

pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (Manzini, 1990/1991, p. 11).

Ressalta-se, ainda, que a situação estudada não deve ser isolada do seu contexto, pois, nesse caso, o estudo deve ser realizado com vistas a promover uma análise do contexto e dos processos relacionados com o fenômeno em estudo, considerando-se que, para Manzini (1990/1991), o interesse específico do pesquisador, nesse caso, está metodologicamente relacionado com a situação do fenômeno-contexto. E, nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada apresenta-se como um instrumento estruturalmente adequado para a realização da recolha de dados ao se propor a “desvelar” a “visão de mundo” de um conjunto de indivíduos sobre o fracasso escolar, diretamente relacionado com o estabelecimento de ações necessárias ao adequado funcionamento do sistema público de ensino fundamental, nos municípios situados num território delimitado por características socioeconômicas semelhantes, ou seja, o CEFC.

A entrevista semiestruturada em questão e o consequente interesse por esse conjunto de indivíduos também se justificam em razão de serem atividades afins, atinentes ao funcionamento do sistema municipal de ensino e, como já demonstrado, em razão de os municípios sob a sua responsabilidade apresentarem evidentes indicadores de baixo desempenho escolar, além de estarem situados ao longo do CEFC, imputando a esses municípios, do ponto de vista educacional, características assemelhadas em razão da obrigatoriedade da oferta pública de ensino fundamental e, do ponto de vista econômico, por serem “afetados” pelas atividades minero-exportadoras da companhia Vale.

Pádua (1997) também considera a entrevista semiestruturada como o procedimento mais usual no trabalho de campo e, por meio dela, pretende-se obter informações contidas nas falas dos atores sociais que são reveladoras de uma “visão de mundo”, ou reveladoras da “visão sobre uma determinada problemática.”

Barros e Lihfeld (2000), por seu lado, acentuam que, por meio da entrevista semiestruturada, estabelece-se uma conversa amigável com o entrevistado, buscando-se levantar dados que possam ser utilizados em análise qualiquantitativa, selecionando-se dessa conversa os aspectos mais relevantes e contundentes de um problema de pesquisa, ainda que não sejam diretamente evidenciados pelos discursos dos sujeitos investigados, exigindo, nesse caso, do pesquisador o rigor necessário para “descortinar” por meio de uma análise cuidadosa dos discursos proferidos pelos sujeitos no ato da entrevista, os aspectos subjacentes e profundos que possam emergir e contribuir para o entendimento da problemática pesquisada.

A entrevista semiestruturada permite, ainda, ao entrevistador proceder à recolha de dados

descritivos presentes na linguagem e, por conseguinte, na “visão de mundo” do entrevistado, buscando-se, desse modo, evidenciar os seus modos próprios de compreensão da realidade. Para Manzini (1990/1991), a entrevista semiestruturada apoia-se em questionamentos básicos que têm por suporte a concepção teórica diretamente relacionada com a técnica e com os objetivos da investigação, possibilitando o surgimento de informações mais livres, visto que as repostas não estão diretamente associadas a um padrão rígido, permitindo, desse modo, o aprofundamento e até mesmo o redirecionamento, por meio de novas indagações, para o tema ou objeto em análise.

Manzini (1990/1991) considera ainda como uma característica essencial da entrevista semiestruturada a possibilidade da “flexibilidade”, que venha a permitir ao pesquisador acrescentar novos questionamentos à pergunta apresentada, assegurando a elaboração de um roteiro moldável, dando oportunidade ao entrevistador e ao entrevistado de aprofundar certos aspectos pertinentes ao objeto analisado originados da relação dialógica e imediata entre ambos.

Conforme Triviños (1987, pp. 146-152), [...] “os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas com base nas respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador”. De maneira que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também a sua explicação e a compreensão da sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.”

Confirmando a pertinência da entrevista semiestruturada como estratégia para a recolha de dados e para a “captura” de uma certa “visão de mundo”, neste caso, a visão dos DMEs, Manzini (1990/1991) assinala que:

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. (p. 154).

Entende-se como coincidentes os posicionamentos dos autores referidos quando está em tela a necessidade de formulação prévia de perguntas básicas com vistas a se alcançarem os objetivos da pesquisa, utilizando-se para tanto a entrevista como instrumento indispensável para o alcance dessa finalidade. Manzini (1990/1991) salienta a necessidade de elaboração de um roteiro prévio de perguntas que estejam devidamente alinhadas com os objetivos almejados. Esse roteiro, portanto, atuaria, não somente como instrumento orientador para a coleta de informações básicas, mas também como um meio necessário para o pesquisador organizar o seu processo de interação com o informante/entrevistado.

Por fim, a entrevista semiestruturada atende, metodologicamente, aos objetivos propostos, como instrumento de recolha de informações no âmbito deste estudo, em razão da sua natureza mista, permitindo a comunicação bidirecional entre entrevistador e entrevistado, possibilitando, por meio desse importante instrumento, aferir dados e desvelar, com base na objetividade e subjetividade dos sujeitos inquiridos, as suas possíveis explicações para o fracasso escolar.

2.4 A pertinência da análise de conteúdo no contexto deste estudo

Para a análise dos dados coletados, constituídos por meio de entrevistas semiestruturadas e de outras fontes documentais, visando “desvelar” as explicações dos DMEs para o fracasso escolar, adotou-se inicialmente a “análise de conteúdo”, por se tratar de uma técnica que envolve a análise sistemática e objetiva dos conteúdos e contextos (Moraes, 1999).

Segundo Bardin (2011), para efeitos de maior compreensão da sua natureza e pertinência no âmbito da investigação, as técnicas de análise de conteúdo podem ser subdivididas com base nas seguintes definições: i) análise de frequência, que envolve a contagem do número de vezes que uma palavra, frase ou tema aparece no material sob análise, possibilitando, desse modo, identificar padrões e tendências presentes no conteúdo; ii) análise de categorias, que se refere à definição de “categorias” e “subcategorias” para classificar conteúdos de acordo com temas específicos verificados no “discurso dos sujeitos”; iii) análise temática, que envolve a identificação de temas subjacentes ao conteúdo em análise, que podem ser expressos de maneiras diversas, incluindo-se palavras, frases e símbolos; iv) e a análise da comunicação, que envolve a análise da linguagem no conteúdo, incluindo-se a escolha de palavras, a estrutura da frase, o tom geral do conteúdo da comunicação, possibilitando identificar *atitudes, crenças e valores subjacentes aos significados dos conteúdos*.

De maneira complementar, ressalta-se que este último aspecto vai ao encontro do objetivo deste estudo, que se propõe a identificar a “visão de mundo” dos sujeitos, nomeadamente nos aspectos referentes a “crenças e valores” que orientam a prática dos DMEs. A análise de conteúdo também pode ser tomada como a técnica mais adequada para as finalidades desta investigação, em razão do que teoriza Bardin (2011), referindo-se aos objetivos dessa técnica de análise: “o objetivo da análise de conteúdo é tornar objetivos os dados quantitativos, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e reprodução (contexto) desses dados, bem como a interpretação dos conteúdos manifestos e latentes.” (Bardin, 2011, p. 42).

Aludindo à teoria de Bardin (2011), Santos (2012, p. 838), considera que “a função

primordial da análise de conteúdo é o desvendar crítico”. No mesmo sentido, Minayo (2010) pontua que a análise de conteúdo é uma técnica que busca a compreensão dos sentidos e significados presentes nas falas, nos textos e nas imagens referentes ao contexto da investigação, destacando-se a sua importância para a pesquisa mista, por possibilitar a análise dos dados coletados, contribuindo para a compreensão dos fenômenos estudados. De igual modo, Moraes (1999) reforça a importância da análise de conteúdo para a investigação científica, ao afirmar que

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (Moraes, 1999 p. 02).

Olabuenga e Ispizua (1989) ressaltam que a análise de conteúdo permite interpretar o conteúdo de uma variada gama de documentos, que abrem as portas ao conhecimento de diversos aspectos de fenômenos da vida social, confirmando a sua importância e possibilidade de interpretar/desvelar, na comunicação dos sujeitos, a sua visão de mundo. No contexto deste estudo, considera-se importante pontuar que, como técnica, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos, constituindo-se numa importante ferramenta ou em

[...] um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação. (Moraes, 1999, p. 08).

Na sua análise, Moraes (1999) também considera a análise de conteúdo uma ferramenta que empresta utilidade para a pesquisa científica, desde que ela seja aplicada de forma rigorosa e sistemática, respeitando-se as características, particularidades e a especificidade dos dados coletados. O autor destaca, ainda, a importância de se combinar a análise de conteúdo com outras técnicas, a fim de se obter uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos estudados. Desse ponto de vista, reenfata-se a importância da análise de conteúdo como a técnica ideal para o desvelamento do “entendimento” dos sujeitos da investigação sobre o fracasso escolar, buscando-se “interpretar”, nos discursos dos entrevistados, os “significados” atribuídos a suas ações, além de buscar evidenciar os possíveis ocultamentos sobre as causas prováveis para o fracasso, as implicações decorrentes da sua visão de mundo e as possíveis repercussões decorrentes da incidência de tal fenômeno no sistema público de ensino.

Por fim, entende-se que a análise de conteúdo e os seus procedimentos, tais como: *a) preparação das informações; b) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; c)*

categorização ou classificação das unidades em categorias; d) descrição; e) interpretação (Bardin, 1977), são técnicas adequadas ao *corpus* deste estudo, em razão de que a análise de conteúdo, como sugere Moraes (1999), constitui uma interpretação subjetiva por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados, não sendo possível, portanto, uma leitura neutra, tendo em vista que toda leitura se constitui numa recorrente fonte de interpretação.

2.4.1 Percurso analítico da investigação: a análise temática

Sabe-se que o objetivo da análise de dados é compreender, criticamente, o sentido do que foi indagado, obtendo-se as significações explícitas ou subentendidas no discurso dos sujeitos da investigação. Desse modo, no momento da análise consideraremos a relação dos objetivos estabelecidos com os pressupostos teóricos desta investigação. Entende-se que as “categorias” são construções teóricas que permitem agrupar os dados em unidades significativas, facilitando a análise e a interpretação dos resultados. Além disso, as “categorias” devem ser definidas de forma clara e objetiva, com base em critérios previamente estabelecidos, para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos. Consequentemente, como já referido, este estudo adotará a análise de conteúdo temática, orientada por Bardin (1977), como base para a definição das categorias de análise e, para tanto, segue-se as seguintes etapas:

1. **Pré-análise:** leitura prévia das falas dos sujeitos, obtidas por meio de entrevistas, visando identificar as “unidades de registro”, ou fragmentos de texto que serão analisados; e as “unidades de contexto”, evidenciando os elementos que contextualizam as unidades de registro, e, com base nessa leitura prévia, serão definidas as “categorias de análise”, presentes na “visão de mundo” dos DMEs. Importante ressaltar que, para Bardin (1977), a “pré-análise” constitui a primeira etapa da organização da análise de conteúdo. E é, por seu intermédio, que se inicia a organização do material necessário ao trabalho de investigação. Nessa fase, pretende-se sistematizar as ideias preliminares obedecendo às seguintes etapas: a “leitura flutuante”, que consiste numa leitura que busca captar a ideia geral do texto; a escolha dos documentos; a reformulação ou clarificação dos objetivos e a formulação de indicadores, que é um processo que consiste em definir critérios que permitam medir e avaliar determinados aspectos de um fenômeno presentes no discurso dos sujeitos.

2. **Exploração do material:** nesta etapa, procede-se a análise sistemática do *corpus*, identificando as ‘unidades de registro’ e as ‘unidades de contexto’ relevantes para a investigação. Com base nessa análise, pretende-se identificar os padrões, as tendências e as relações entre os

elementos, que servirão de base para a definição das categorias de análise. Nesse estágio, a definição das categorias é classificada, destacando-se os elementos constitutivos de uma analogia significativa para a investigação, consolidando a definição de categorias. A partir de então, a análise categorial, consiste, essencialmente, no “desmembramento” e posterior “reagrupamento” das unidades de registro do texto, e, desse modo, a repetição de palavras e/ou termos deverá ser a estratégia adotada no processo de codificação para serem criadas as unidades de registro e, posteriormente, as categorias iniciais de análise (Bardin, 1977).

3. Tratamento dos resultados: nesta etapa, sistematiza-se os dados coletados durante a análise, utilizando-se as categorias já definidas para classificar e agrupar os elementos analisados, buscando-se revê-las e ajustá-las com base nos resultados obtidos durante a análise. Essa fase tem por objetivo constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado por meio dos instrumentos da investigação e representa a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 1977, p. 39). Com base nesse raciocínio, Câmara (2013, p. 188) argumenta que “calcado nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Essa interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto nos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.”

Complementarmente, Alves-Mazzotti (2019) destaca que a definição de categorias na análise de conteúdo é um processo fundamental para a interpretação dos dados coletados. Segundo a autora, as categorias são construídas com base nas unidades de registro identificadas no material coletado e devem ser definidas de forma clara e objetiva, de modo a permitir a comparação e a análise dos dados.

2.4.2 Definição de categorias *a priori* no contexto da investigação

Vale salientar que, para Bardin (1977), as categorias, na análise de conteúdo, podem ser definidas tanto *a priori*, quanto *a posteriori*. Nesta investigação, adota-se as duas formas, com a adoção de categorias *a priori*, decorrentes da literatura e, categorias *a posteriori*, baseadas nos progressivos resultados observados nas entrevistas, após o tratamento e a sistematização de frases e palavras, mediante procedimento analítico dos conteúdos expressos pelos sujeitos para serem definidas as categorias posteriores de análise, tendo por base, as seguintes categorias *a priori*: visão de mundo, aprovação sem proficiência, distorção ano-idade, situação socioeconômica dos

estudantes, estratégias de enfrentamento ao fracasso escolar, relação entre o município e a Vale.

Considerando-se que a definição de categorias requer uma análise sistemática e cuidadosa do “corpus”, visando identificar padrões, tendências e as relações entre os elementos analisados, a sua formulação deve considerar as questões norteadoras e os objetivos da investigação, razão pela qual se tem na categoria “visão de mundo”, ou seja, no conjunto de crenças e valores e nas intersubjetividades que orientam a prática dos DMEs, o ponto de partida para as análises explicativas para o fracasso escolar.

Considerando-se as diferentes fases da análise de conteúdo, e ressaltando-se as dimensões da “codificação e categorização” que possibilitam as interpretações e as inferências, tem-se, no modelo proposto por Bardin (1977), a tentativa de desvelamento das explicações dos DMEs do CEFC para o fracasso escolar. Alves-Mazzotti (2019) ressalta que a definição de categorias na análise de conteúdo é um processo dinâmico que pode ser ajustado ao longo da pesquisa, conforme os resultados obtidos ou com base nas novas informações que surgirem ao longo do processo de investigação.

Com base no pensamento dialético, as categorias são entendidas como expressões das circunstâncias reais, das condições de existência, extraídas do mundo real (Cheptulin, 1982), ou seja, a “categorização” também se refere à hierarquia de conceitos sobre uma dada realidade para tentar organizar e sistematizar o conhecimento. Entende-se, portanto, que, conceitualmente, a “categorização” seja flexível e associada a um contexto e, em consonância com o entendimento de Jacob (2004), segundo o qual a “categorização”, em cada área do conhecimento, possui particularidades e especificidades de abordagens estando indissociavelmente relacionadas a um ou mais objetivos propostos pelo pesquisador. Reportando-se especificamente à definição de categorias na análise de conteúdo, Sousa e Santos (2020) sugerem que os elementos de conteúdo são agrupados por “parentesco de sentido” e deverão se reagrupar em categorias analíticas.

Reenfatiza-se que no “percurso analítico” desta investigação, adota-se o modelo “misto de categorização”, pois, apesar da definição de categorias *a priori*, aceita-se uma nova codificação em razão do que a análise dos dados poderá revelar. Para Palmeira *et al.* (2020, p. 22), após a construção das categorias, “o pesquisador está a um passo da construção do conhecimento objetivado.” A análise que se faz de um texto está fundamentada em princípios filosóficos e teóricos, relacionadas ao entendimento do pesquisador, estando, portanto, a produção do conhecimento condicionada, não apenas às demandas do momento histórico, mas também às condições objetivas para o seu desenvolvimento com base nos elementos que permitem a apreensão da totalidade com as suas mediações e múltiplas determinações.

Como já referido, Bardin (1977) indica a possibilidade de uma categorização *a priori*, sugerida pelo referencial teórico e categorias *a posteriori*, elaboradas com base na análise do *corpus*, ou seja, dos documentos que serão objeto da análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 119) ensina, ainda, “que o sistema de categorização é composto por um reagrupamento progressivo de categorias, cuja amplitude varia de uma forte generalidade até uma generalidade fraca,” possibilitando o eventual surgimento de categorias *a posteriori*.

De modo complementar, Bauer e Gaskell (2003) sugere que todas as “unidades de registro”, ou seja, o segmento de texto que é objeto de “recorte”, isto é, de seleção para análise, sejam categorizadas, mesmo que, para isso, devam-se criar categorias, que devem ser exclusivas, do contrário poderão advir problemas quanto à fidedignidade. Por fim, no escopo desta investigação, cujo objetivo é desvelar as explicações dos sujeitos para o fracasso escolar, nas suas diversas manifestações, serão definidas categorias *a priori* conforme se observa no item que trata da análise dos dados.

2.5 Integração análise de conteúdo e análise crítica do discurso

Neste tópico, discute-se a pertinência da utilização da Análise de Conteúdo (AC) e a Análise Crítica do Discurso (ACD), no escopo desta investigação, destacando a importância de integrar essas duas abordagens metodológicas no campo da pesquisa da sociologia da educação. Inicialmente, reforça-se brevemente os conceitos da AC, anteriormente reportados, seguindo-se de uma breve introdução à ACD, ressaltando seus fundamentos e abordagens. Em seguida, são apresentadas algumas considerações que ressaltam a necessidade de integrar essas duas abordagens, como forma de ampliar as perspectivas de análise das categorias obtidas a partir da AC.

As abordagens metodológicas da AC e da ACD têm sido amplamente utilizadas em pesquisas nas áreas de comunicação, ciências sociais e humanas. É perceptível que, apesar de suas diferenças e objetivos distintos, a integração dessas abordagens pode trazer benefícios para a compreensão e interpretação dos discursos e conteúdos analisados. Para a consecução dessa integração, ampara-se no entendimento de que a AC, em razão de sua natureza quantitativa e qualitativa, permite identificar padrões, temas recorrentes, palavras-chave, entre outros elementos presentes na fala dos sujeitos, posteriormente transformados em elementos textuais e categorias passíveis de análise.

Para Bardin (2011) e Moraes (2019) essa abordagem é fundamental para a sistematização e organização dos dados, bem como para a identificação de tendências e regularidades categoriais

nos relatos dos sujeitos investigados. Assim, enquanto a ACD foca nas relações de poder, ideologia e hegemonia, buscando compreender como são produzidos, disseminados e reproduzidos esses discursos, identificando suas contradições e mecanismos de dominação simbólica (Fairclough, 2001), a AC, estabelece categorias e códigos contribuindo para a identificação, sistematização de similaridades e divergências evidentes ou subjacentes nos relatos dos sujeitos investigados, por meio da pré-análise e da análise, aspectos indispensáveis para a constituição do corpus da investigação (Moraes, 2019).

Entende-se que a integração das duas abordagens pode trazer benefícios significativos para a pesquisa na área da sociologia da educação, podendo contribuir para a identificação os elementos textuais e não textuais manifestos nos discursos dos sujeitos e que configuram e reconfiguram a prática social. Ademais, a integração pretendida entre ACD e a AC, poderá enriquecer e aprimorar as pesquisas em ciências sociais e humanas, permitindo uma análise mais complexa e crítica dos discursos e conteúdos analisados.

Em vista disso, recapitula-se que a AC é frequentemente utilizada em pesquisas de mercado, análise de mídias e estudos de opinião pública, permitindo uma sistematização e organização dos dados coletados, além de ter seu uso consagrado pela pesquisa educacional (Moraes, 2019). Por outro lado, como referido, a ACD, oriunda dos estudos linguísticos e sociológicos, busca compreender como os discursos são produzidos, disseminados e reproduzidos dentro de um determinado contexto social, político e cultural (Fairclough, 2001). Portanto, como reitera Moraes (2019), essa abordagem analisa as relações de poder presentes nos discursos, identificando contradições e eventuais mecanismos de dominação simbólica.

Para Moares (2019), a ênfase na relação entre linguagem, poder e ideologia, presente na ACD, pode enriquecer e aprimorar a AC, com foco na organização dos dados e significados presentes na fala dos sujeitos, possibilitando uma interpretação mais crítica e reflexiva dos dados coletados. Portanto, diante da complexidade e diversidade dos discursos presentes na comunicação contemporânea, a integração dessas duas abordagens metodológicas se mostra cada vez mais relevante e necessária para pesquisas que visam compreender as múltiplas camadas de significados e representações presentes nos textos e discursos analisados. Em consonância com esse entendimento, Fairclough (2001) argumenta que a ACD pode ser combinada com outras metodologias de pesquisa, como a AC, para fornecer uma análise mais completa do discurso, para tanto, propõe um modelo de três níveis para a análise do discurso que combina a análise de conteúdo, a análise textual e a análise da prática social.

A discussão sobre a necessidade e os benefícios dessa integração se torna essencial para o

avanco e aprofundamento dos estudos em ciências sociais e humanas e, ao encontro desse entendimento, Reis (2019) reforça o argumento de que a AC e a ACD são métodos complementares que podem ser utilizados em conjunto para fornecer uma análise mais ampla do discurso. Em síntese, enquanto a primeira, pode ser utilizada para quantificar elementos do discurso, por meio de recorrências, a segunda, pode ser utilizada para analisar as relações de poder e as ideologias presentes no discurso. Assertivamente, Silva (2020), defende a integração entre essas duas perspectivas, pois segundo a autora, trata-se de ferramentas complementares que podem ser utilizadas em conjunto para fornecer uma análise mais completa do discurso.

Nesse sentido, a relevância metodológica da ACD para a AC, reside na possibilidade de desvelar os dispositivos discursivos que sustentam práticas comunicativas justificadoras de comportamentos sociais. Portanto, ao integrar os pressupostos analíticos da ACD com os procedimentos qualiquantitativos da AC, é possível realizar uma investigação mais crítica e reflexiva sobre os discursos presentes na comunicação dos sujeitos, considerando não apenas o que é dito, mas também como é dito e por que é dito (Van Dijk, 2014).

Importante destacar que a ACD proporciona uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada sobre os discursos, considerando não apenas sua forma linguística, mas sobretudo seu contexto de produção e recepção. Dessa forma, a integração da ACD com a AC contribui para uma análise mais abrangente e detalhada dos discursos, permitindo a identificação de perspectivas que permeiam as práticas comunicativas e influenciam a construção de significados e representações sociais (Wodak & Meyer, 2014).

Ademais, a ACD oferece um conjunto de ferramentas analíticas e conceituais para investigar a interação entre linguagem, sociedade e cultura, ampliando o escopo de análises sobre os discursos presentes na comunicação dos sujeitos. Desse modo, a integração da ACD com a AC permite ainda uma aproximação mais crítica e reflexiva com os discursos, promovendo uma compreensão mais aprofundada dos mecanismos que moldam a produção, circulação e recepção da linguagem nas práticas comunicativas como sustentam Fairclough e Wodak (1997).

A integração da ACD com a AC representa uma abordagem inovadora e enriquecedora para a investigação dos discursos, oportunizando para além das conexões entre linguagem, poder e ideologia, prescrutar a construção de significados e suas representações sociais. Nesse sentido, a importância teórico-metodológica da ACD, em articulação com a AC, potencializa a capacidade do investigador de problematizar as relações sociais, evidenciando os processos de dominação, resistência e transformação presentes nos discursos.

Por fim, a perspectiva dialética da ACD, proposta por Fairclough e Wodak (1997), oferece

um importante instrumental para desvelar as relações de poder e as contradições presentes no discurso, especialmente quando se trata de temas complexos e controversos como o insucesso escolar. Nessa perspectiva, o discurso é entendido como um processo social dinâmico e contraditório, em constante interação com as estruturas sociais e as relações de poder, possibilitando ao analista, a partir das categorias obtidas por meio das técnicas proposta pela AC (Bardin, 2011), buscar identificar não apenas o que é evidente, mas também o que é silenciado, ocultado ou dissimulado nas explicações dos DMEs para o insucesso escolar, intento que poderá ser alcançado por meio da ACD.

2.6 Os sujeitos da investigação: Dirigentes Municipais de Educação – DMEs

Participam do presente estudo vinte e cinco DMEs dos municípios maranhenses localizados ao longo do CEFC, tendo em vista a necessidade de desvelar as possíveis explicações para o fracasso escolar conforme as suas expectativas e visões de mundo, considerando-se como pressuposto a relevância das suas atribuições no estabelecimento de ações e proposições para a organização e funcionamento do sistema público municipal de ensino. De um total de vinte e dois sujeitos entrevistados, dezessete são mulheres, cinco são homens; vinte e um são da área de magistério e um da área de administração empresarial, todos demonstraram ter acima de dez anos de atividades profissionais.

A definição dos sujeitos, no contexto deste estudo, compartilha o entendimento de que todo problema de pesquisa, no âmbito das ciências sociais, tem o sujeito e os fenômenos como partes indissociáveis do problema investigativo. Como bem sintetiza Amorim (2001, p. 16): “não há trabalho de campo que não vise a um encontro com o outro”, que não o ligue, portanto, a um interlocutor.

A definição dos sujeitos deste estudo compartilha ainda o entendimento de que as relações sociais têm diferentes lugares na estrutura social e representam a história pessoal e coletiva de onde esses sujeitos proferem os seus “enunciados”. De tal maneira que, segundo a autora, “do encontro do seu fracasso, do diálogo e do equívoco, tece-se a produção do conhecimento, que se constrói no paradoxo e na vertigem, pois a sua possibilidade é alternativamente negada e afirmada” (Amorim, 2001, p. 32).

Portanto, pesquisar o “entendimento” ou a “visão de mundo” dos DMEs tomando-os como sujeitos do processo de construção do real, implicados em processos educacionais concretos, tanto do ponto de vista pedagógico como gerencial do sistema municipal de ensino, põe em evidência as suas perspectivas e os seus entendimentos sobre o mundo, sobre os processos educativos, sobre o

sucesso e sobre o fracasso escolar, tendo como partida e horizonte social as suas expectativas, seus desejos, ocultamentos, portanto, os seus modos de conceber e explicar uma problemática recorrente e incontestável na dimensão dos sistemas públicos municipais de ensino sob a sua jurisdição, sob sua gestão, orientação e responsabilidade institucional.

Aludindo-se à filosofia da linguagem de Bakhtin (1979), parte-se do entendimento de que a interlocução entre sujeitos pode ser entendida como condição primordial do ser humano, pois desde o seu nascimento ele é dotado de significado, razão pela qual o conhecimento é decorrente das relações que os sujeitos estabelecem entre si no cotidiano, de tal maneira, que o conhecimento estabelecido entre o “entrevistador” e o “sujeito entrevistado”, no contexto do trabalho de campo da investigação qualitativa/quantitativa remete a uma reflexão sobre o ambiente em que se desenvolve o trabalho de investigação, envolvendo uma dimensão temporal, política e territorial diretamente relacionada com a “práxis” dos sujeitos investigados, ou seja, com as ações produzidas pelos DMEs, no âmbito da sua atuação, nos municípios aos quais eles se encontram institucionalmente vinculados.

Assim, produzir conhecimento na dimensão deste estudo implica, como sugere o entendimento de Jobim e Souza e Carvalho, (2016 p. 01): “negociar com os interlocutores — os DMEs — todo o processo de investigação, de modo que o resultado da pesquisa seja reproduzido e alcançado no diálogo entre uns e outros, ou seja, na relação dialógica entre entrevistador e entrevistado.” Com base nesse entendimento, a ideia de “desvelamento” da visão de mundo dos DMEs ampara-se na crença de que a ação dos sujeitos inquiridos se engendra tendo por referência uma interpretação do que esses sujeitos realizam num contexto social mais amplo, em que estão concretamente inseridos, ou seja, no contexto que envolve os sistemas municipais de ensino, as escolas, os planos municipais de educação, a comunidade escolar, o CEFC, o IDEB, a evasão, o abandono escolar, a distorção ano-idade, e as condições socioeconômicas das demandas sociais atendidas pelo sistema municipal de ensino.

Na dimensão de cada município, os DMEs, sujeitos deste estudo, são escolhidos pelos prefeitos segundo critérios pessoais e políticos, não havendo um critério técnico específico para sua escolha, nem exigências formais quanto à sua formação, entretanto, por norma, a sua escolha ocorre entre os profissionais da educação do próprio município em que desenvolvem as suas atividades laborais. Dessa maneira, após terem sido indicados, os DMEs passam a ser representados pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entidade que atua na sua orientação, formação e representação perante os diversos órgãos e instituições responsáveis pela educação pública nacional.

Segundo Azevedo (2001), entendimento confirmado por meio da Plataforma Conviva Educação (2013), ferramenta desenvolvida pela UNDIME e por diversos parceiros, para auxiliar a atuação dos DMEs nas suas múltiplas tarefas cotidianas, é de competência dos DMEs, entre outras, a realização da gestão das políticas municipais de educação e a coordenação e a condução de todos os processos gerenciais das Secretarias Municipais de Educação, objetivando o favorecimento do trabalho em equipe, visando ao cumprimento da execução do Plano Municipal de Educação (PME). Além disso, para Nascimento (2022, p. 8) o DME “tem como atribuição a gestão da educação municipal e, entre as suas responsabilidades, está a administração de recursos públicos”.

Entre as diversas atribuições dos DMEs, destacam-se ainda: a realização de diagnósticos internos e externos, com o intuito de identificar problemas referentes ao acesso e à estruturação da carreira dos profissionais da educação; a realização de cursos de formação inicial e continuada para os educadores; a ampliação, reforma e manutenção da rede física escolar; a relação com a comunidade escolar; o gerenciamento do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Nacional de Transporte Escolar (PENAT), entre outras ações locais e programas federais executados no âmbito da esfera municipal.

É também da competência dos DMEs, segundo orienta a Plataforma Conviva Educação (2013), atuar no estabelecimento de planos de ação que visem à melhoria da qualidade da educação pública municipal, dispensando especial atenção aos indicadores educacionais de aprendizagem, atuando junto à comunidade escolar no sentido de estimular a melhoria da frequência escolar e a redução do abandono e da evasão.

Os DMEs devem se dedicar, ainda, a buscar melhoria da qualidade da educação no intuito de aumentar os indicadores de fluxo escolar, progressão e proficiência verificados pelo SAEB, devendo, também, proceder ao estabelecimento de estratégias para fazer frente ao fracasso escolar. Essas considerações ressaltam a importância das atribuições dos DMEs quanto ao funcionamento dos sistemas de ensino e, por conseguinte, as suas relações com o ambiente escolar e a consequente produção do sucesso ou do fracasso escolar.

A definição de critérios para a escolha dos sujeitos deste estudo foi antecedida pela reflexão sobre a “compreensão” do que sejam esses sujeitos, aqui entendidos como todo e parte da relação dialógica entre objetividade, ou seja, das suas vivências e das suas práticas e da sua subjetividade e intersubjetividades, portanto, da sua conformação teórica, do conjunto de sentimentos, valores e significados que fundamentam as suas crenças e guiam a sua ação. Em consonância com o pensamento de Araújo *et al.* (2017, p. 6), os sujeitos presentes no contexto deste estudo são compreendidos como “síntese inacabada que revela as suas perspectivas e o seu ineditismo na

relação entre significações e ações, na singularização do coletivo, emocionalmente afetado pelas suas relações com o mundo”.

No que se refere à definição da quantidade de sujeitos, alude-se ao pensamento de Creswell (2013), ao enfatizar a importância da seleção cuidadosa dos participantes na pesquisa qualitativa, a fim de garantir a exequibilidade e a representatividade da amostra. Ele argumenta que a seleção dos participantes deve ser baseada em critérios claros e bem-definidos, que estejam alinhados com os objetivos da pesquisa. Creswell (2013) sugere, ainda, que a “exequibilidade” da amostra pode ser avaliada com base em critérios tais como: a disponibilidade dos participantes, a acessibilidade geográfica e a capacidade do pesquisador de coletar dados de forma eficiente. Já a “representatividade” da amostra pode ser avaliada com base em critérios como a “diversidade” dos participantes relativamente a características relevantes para a pesquisa, como idade, gênero, etnia, status socioeconômico, entre outros.

Creswell (2013) destaca a importância de considerar a “saturação” dos dados ao selecionar os participantes. Ele argumenta que a “saturação” ocorre quando novos participantes não adicionam informações significativas, o que indica que a amostra é suficiente para atender aos objetivos da pesquisa. No mesmo sentido, enfatiza que a escolha da amostra na investigação deve ser baseada em critérios claros e objetivos, que estejam alinhados com os objetivos da pesquisa. O autor destaca critérios para a escolha da amostra, como o da “relevância”, considerando-se que a amostra deve ser composta por participantes que possuam experiências, conhecimentos ou perspectivas que sejam importantes para o estudo; o “acesso”, tendo em vista que a amostra deve ser composta por participantes que sejam acessíveis ao pesquisador, ou seja, que possam ser contatados e que estejam dispostos a participar da pesquisa.

Concorda-se com Creswell (2013) que a seleção cuidadosa dos participantes é fundamental para garantir a qualidade e a validade da investigação, e que a “exequibilidade e a representatividade” da amostra devem ser consideradas durante todo o processo de seleção. No mesmo sentido, destaca-se que a seleção da amostra deve ser baseada em critérios que considerem a complexidade e a diversidade do contexto social em que a pesquisa é realizada, tendo vista que os critérios para a escolha da amostra devem incluir a “relevância” dos participantes para o tema da pesquisa, a diversidade de perspectivas e experiências, a acessibilidade dos participantes e a saturação dos dados. Como explicam Hernández *et al.* (2010):

[...] En los estudios cualitativos el tamaño de la muestra *no* es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador *no* es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa

es profundidad. Nos conciernen casos (participantes, personas, organizaciones, eventos, animales, hechos, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación. (p.394).

Portanto, com base nos ensinamentos de Minayo (2010), Hernández *et al.* (2010) e Creswell (2013), definiu-se a quantidade de sujeitos escolhidos para a realização desta investigação, que corresponde à totalidade dos DMEs dos municípios localizados no território maranhense situados no CEFC; caso o estudo fosse estendido ao território paraense, seriam incluídos mais três municípios, sendo eles: Bom Jesus do Tocantins, Marabá e Parauapebas.

Entretanto, considerando-se a pertinência dos critérios de alinhamento entre sujeitos e os objetivos da pesquisa, a exequibilidade, a proximidade geográfica, a representatividade e, sobretudo, o acesso, estabeleceu-se em vinte e cinco número de sujeitos convidados a participarem desta investigação, levando-se em conta, cautelarmente, o critério de voluntariedade, considerando-se que dois DMEs não demonstraram interesse em participar deste estudo.

De modo complementar às razões aludidas anteriormente, incorpora-se, nesse contexto, o conceito de “amostra teórica” de Díaz-Alejo (2015), percebida como uma estratégia de seleção de amostra na pesquisa qualiquantitativa que se baseia em critérios teóricos e conceituais para escolher os participantes da pesquisa. Nessa abordagem, a seleção dos participantes não é aleatória, mas, sim, baseada em características específicas relevantes para a pesquisa em questão. Díaz-Alejo (2015) explica que a “amostra teórica” é selecionada com base num conjunto de critérios que são definidos considerando a revisão da literatura e a teoria que fundamenta a pesquisa. Esses critérios podem incluir características como idade, gênero, etnia e, no caso deste estudo, em características como profissão, experiência, entre outros aspectos relevantes para a pesquisa.

Para Díaz-Alejo (2015), a amostra teórica é considerada uma estratégia eficaz para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa, pois permite que os participantes selecionados sejam os mais adequados para responder às questões de pesquisa e contribuir para a compreensão do fenômeno estudado, portanto a escolha da amostra relativa aos DMEs encontra amparo no pensamento de Díaz-Alejo (2015) com fundamento na formulação conceitual de “amostra teórica”.

Por fim, alguns aspectos sobressaem como definidores dos critérios para a “escolha” dos DMEs como sujeitos deste estudo: o primeiro refere-se à “relevância” das ações cotidianas na condução da política municipal de educação; o segundo diz respeito à inquestionável “legitimidade” dos DMEs, como agentes públicos responsáveis pela condução dos processos gerenciais e pedagógicos no âmbito da educação pública municipal dos municípios do CEFC; e o terceiro, em razão da “competência”, no âmbito municipal, quanto ao estabelecimento (ou não) de possíveis

estratégias para o enfrentamento do fracasso escolar, principal problemática deste estudo.

2.7 O *locus* da pesquisa: o CEFC

Na abordagem qualiquantitativa, o *locus* é considerado o ponto de partida da investigação científica, consistindo, portanto, no “lugar” por onde o pesquisador atento desenvolve o trabalho de investigação e do qual extrairá a temática, a pergunta de partida, os objetivos, as hipóteses, ou seja, os percursos metodológicos subjacentes ao estudo de uma determinada problemática. Em razão disso, Costa (2013, p. 15) ensina que o *locus* é o lugar onde ocorre a pesquisa, ou seja, é “o local onde o pesquisador se faz presente de maneira a assegurar a concretização do trabalho de investigação”.

De maneira mais ampla, Teodoro (2020) ensina que o *locus* da investigação científica está relacionado ao contexto social, ou seja, ao ambiente social propriamente dito, em que ocorre a interação entre os sujeitos, o objeto da investigação e o pesquisador. Acrescente-se a esse entendimento, a contribuição de Costa (2013) ao considerar o *locus* como “local” onde os dados, (dimensão quantitativa), da pesquisa são necessariamente coletados para uma posterior análise à luz de um determinado modelo epistemológico (dimensão qualitativa).

Enriquecendo a contribuição teórica sobre a temática relacionada ao local do desenvolvimento da investigação científica em um contexto da abordagem mista, Almeida (2015, p. 5) acrescenta que o *locus* da pesquisa também pode ser considerado a interação entre o sujeito e o objeto de estudo, mediado por um contexto social e histórico específico. No entendimento de Ferreira (2012), o *locus* da pesquisa é um dos principais elementos contribuintes para o sucesso de uma investigação, pois se refere ao ambiente social e cultural no qual são coletados e analisados os dados de uma investigação, determinando, desse modo, o tipo de dados a serem coletados.

Adicionalmente a esse entendimento, Benavente (2020) reitera que o *locus* é um dos principais fatores responsáveis pelo sucesso da pesquisa, considerando-se que esse é o ponto de partida para um projeto de pesquisa bem-sucedido, pois é com base nele que se estabelecem os objetivos, as metodologias e, por conseguinte, os resultados a serem alcançados.

Sintetizando os aspectos fundamentais sobre a importância do *locus* da pesquisa, Tavares (2018) entende que é no ‘*locus* da pesquisa’ que deve ser centrada a ação investigativa e, com base nele, proceder à captura da experiência vivida pelo sujeito, pois ele é o ponto de partida para qualquer estudo científico. O autor confirma os argumentos anteriormente aludidos, ao considerar também que o *locus* da pesquisa é o lugar onde os dados devem ser coletados, analisados e interpretados e que dá sentido ao estudo, pois ele representa o contexto em que esses dados são

coletados e, em razão dos quais, são retiradas as conclusões pretendidas.

Depreende-se, pois, dessas considerações que o *locus* da pesquisa pode ser um local físico, como uma sala de aula, um laboratório ou um campo de pesquisa, ou ainda um banco de dados, ou um ambiente *on-line*, mas também pode se referir a um grupo de sujeitos social e culturalmente vinculados por traços de similaridade e relacionados a um determinado território e/ou que desempenham atividades correlatas, nesse caso, o CEFC, nomeadamente, nos aspectos referentes ao sistema público de ensino fundamental, por constituir lugar de atuação e vivência dos DMEs.

Figura 3. Municípios que compõem o CEFC.



Fonte: CIM/2023

2.8 Particularidades do *locus* da investigação o Corredor da Estrada de Ferro Carajás - logística da exclusão?

A questão inicial necessária à caracterização do *locus* deste estudo impõe a tarefa da contextualização da sua constituição como espaço de vivência, entendido não apenas como um território, mas como um ambiente em que se dá a concretização de práticas sociais diversas que, de algum modo, estão relacionadas com a história dos processos econômicos e sociais que resultaram por definir a conformação como ela é, atualmente, social e culturalmente percebida e vivenciada. Assim, torna-se necessário considerar que o CEFC — e as suas implicações — resultaram da implantação do Projeto Grande Carajás (PGC), na Província Mineral da Serra dos Carajás e, por consequência, da construção da infraestrutura necessária à exploração, escoamento e exportação mineral iniciada na década de 1970. Conceitualmente, “corredores logísticos” são lugares onde se viabilizam negócios, como definido pelo relatório do Grupo Executivo de Integração de Transportes, GEIPOP, do Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil:

São lugares ou eixos onde se viabilizam negócios, por meio de investimentos e da

constituição de mercados produtores e consumidores, servindo-se de um complexo feixe de facilidades econômicas e sociais. Entre as quais, salienta-se, em sua função indutora do desenvolvimento, a existência de um sistema viário adequado sob a forma de corredor de transportes. (GEIPOT, 2017, p. 13).

Entretanto, o CEFC, destinado exclusivamente para o transporte de *commodities* para o mercado internacional, não resulta, de fato, na indução de desenvolvimento de facilidades econômicas, principalmente para as populações pré-existentes à sua implantação e atualmente residentes nos municípios que compõem toda a sua extensão. De tal maneira que a configuração atual do CEFC é tributária de um passado movido por danos ambientais, violação de direitos e de outras mazelas sociais que foram sendo (re)produzidas à medida que se construía a Estrada de Ferro Carajás, alterando definitivamente o cenário das relações sociais de produção, o significado da terra e do trabalho do homem do campo, anteriormente existente, que foram cedendo lugar aos processos de assalariamento e de especulação imobiliária, estabelecendo-se novas subjetividades e visões de mundo, entre as populações anteriormente residentes nos territórios que se encontravam e ainda se encontram situadas no contexto do CEFC (Lima, 2000).

Este estudo, portanto, desenvolve-se nos municípios do território maranhense, localizados ao longo do CEFC, atualmente composto, conforme o Consórcio Intermodal Municipal (CIM), por vinte e cinco municípios, possuindo uma extensão de 892 km, ligando a província mineral da Serra dos Carajás, localizada no município de Paraupabas-PA ao Porto da Ponta da Madeira, situado na Baía de São Marcos, no município de São Luís-MA. Este estudo, entretanto, estende o seu espectro de investigação, por razões de limitações de recursos que garantam a sua exequibilidade, aos seguintes municípios localizados no território maranhense do CEFC: São Luís, Bacabeira, Santa Rita, Anajatuba, Itapecuru-Mirim, Miranda do Norte, Vitória do Mearim, Igarapé do Meio, Monção, Santa Inês, Bela Vista, Pindaré-Mirim, Bom Jardim, Tufilândia, Alto Alegre do Pindaré, Santa Luzia, Buriticupu, Bom Jesus das Selvas, Açailândia, Itinga do Maranhão, Cidelândia, Vila Nova dos Martírios, São Pedro da Água Branca e São Francisco do Brejão.

O CEFC é, portanto, decorrente da implantação do Grande Projeto Carajás (GPC), um dos projetos levados à feita por iniciativa do regime militar que, sob o pretexto de promover a “integração do território nacional”, dissimulava as razões de fato para sua implantação, qual seja, a exploração econômica do minério de ferro existente na Amazônia brasileira para atender às exigências dos mercados internacionais, realimentando, no final do século passado, um padrão de exploração econômica das riquezas minerais tributário do poder colonial.

O PPG é resultado da incorporação de três grandes projetos: primeiramente, o projeto

mínero-siderúrgico; seguido pelo projeto agropecuário e florestal; e pelo projeto de infraestrutura, que compreende a construção de ferrovias, rodovias, portos e hidrelétricas. É, precisamente no componente ferroviário e portuário, que o Maranhão se encontra inserido, abrigando, segundo Costa e Reis (2021), o corredor logístico da mineração — o CEFC — e de outras *commodities* exclusivamente destinadas ao mercado internacional.

Não por acaso, Coelho (2017) relata que a instalação do PGC gerou diversos conflitos sociais e ambientais, situação agravada em razão da não obrigatoriedade, à época, da realização dos estudos sobre os impactos ambientais decorrentes desse tipo de atividade econômica. Como consequência, o PGC impactou diretamente as populações tradicionais por ocasião da implantação da “Província Mineral de Carajás”, nomeadamente, as comunidades indígenas Kayapó e Kayapó-Xicrin, localizadas na região do médio Xingu e, imediatamente, após a estruturação da infraestrutura necessária à exploração mineral, deu-se a construção da Estrada de Ferro Carajás (EFC) e as linhas de transmissão de energia elétrica, que violaram os territórios indígenas das comunidades Gavião, Guajajara e Awa Guajá, localizadas na região do Vale do Pindaré, no Estado do Maranhão (Costa & Reis, 2021).

Ressalte-se que, quanto maior a escala de apropriação das jazidas minerais, maior é a exigência de consumo de energia e água, multiplicando-se, segundo Coelho (2017), os conflitos sociais, gerados não somente em razão da crescente necessidade de apropriação de novas áreas para a instalação de infraestrutura, mas também em razão do aumento da produção de rejeitos poluentes, decorrentes do incremento dos processos tecnológicos destinados à extração mineral.

No CEFC, segundo Faustino e Furtado (2013), encontra-se atualmente em operação o maior trem cargueiro do mundo, composto de 330 vagões, sendo a Vale detentora de 247 locomotivas e 14.982 vagões. Esses dados ilustram a pujança logística que compõe a infraestrutura do CEFC, por onde, segundo Moreira (2023), são transportadas 307,79 milhões de toneladas de carga anualmente e por onde trafegam, simultaneamente, 35 composições ferroviárias.

A Estrada de Ferro Carajás (EFC) iniciou as suas operações de transporte de minério de ferro em 1985, tendo sido inicialmente projetada para o transporte de 35 milhões de toneladas de ferro por ano (Monteiro e Santos, 2016-2017). Segundo os autores o trem de minério da Vale, quando entrou em operação, possuía 3,5 km de extensão e 330 vagões, ligando o complexo de minas de Carajás ao terminal portuário da Ponta da Madeira, em São Luís - MA. Entretanto, a EFC passou por um período de “remodelagem logística” que incluiu, além da duplicação de 504 km, a construção de um novo ramal ferroviário com extensão de 100 km em direção à nova mina intitulada de S11D, que, para Monteiro e Santos (2016-2017, p. 30), “é o maior projeto da indústria de minério

de ferro, sendo estratégico para a Vale S.A. manter a sua posição de liderança no mercado global”. Em razão disso, esse processo de “remodelagem” duplicou a capacidade de exportação de minério de ferro, por meio da apropriação de novas áreas de exploração.

Considera-se pertinente registrar que a caracterização do CEFC — *locus* deste estudo — apresenta três ideias-forças definidoras dos critérios de similaridade e pertinência do lugar de estudo: a **primeira** diz respeito à especificidade da condição de afetados pelas atividades de mineração, aspecto comum a 100% do universo de municípios pesquisados; a **segunda** refere-se à similaridade dos indicadores sociais, como, por exemplo, a renda *per capita* e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), a renda familiar, a população ocupada; e a **terceira** está relacionada com os indicadores educacionais do sistema público de ensino fundamental, nomeadamente, aqueles referentes aos dados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática observados no Saeb, os dados de distorção ano-idade, além de outros aspectos já demonstrados que evidenciam a problemática do fracasso escolar no contexto do CEFC.

Note-se que esses dados, subsistem e persistem ao longo do tempo em detrimento dos vultosos lucros resultantes das atividades de mineração, ou seja, esse padrão de exploração parece ser indiferente às questões sociais e, em certa medida, são coprodutores das condições adversas que se materializam e dão-lhe contornos de tragédia social. Como afirma Coelho (2017, p. 11): “em geral, as empresas (de mineração) procuram territórios nos quais as populações tenham um baixo nível de influência política e onde seja pequena a probabilidade de resistência aos projetos.” Ressalte-se que os “municípios afetados”, diferentemente dos “municípios produtores”, como Parauapebas e Canaã dos Carajás, localizados no Estado do Pará, não são destinatários dos “royalties” da mineração, instituídos recentemente, que representam importante aporte de recursos para investimento em infraestrutura e em políticas públicas municipais.

Sabe-se, entretanto, que os municípios afetados, tanto quanto os produtores, sofrem as repercussões das atividades econômicas da mineração, interferindo nos seus meios de produção e nas suas formas de vida, além dos danos ambientais causados, que impactam indistintamente a vida das comunidades sob a influência das atividades desenvolvidas no CEFC. Por essa razão, Coelho (2017) adverte para que as atividades primário-exportadoras buscam atender a demandas específicas do mercado externo, direcionando a sua infraestrutura em direção aos portos e, em virtude dessa realidade, os chamados “polos de exportação de *commodities* resultam por promover o que ele denominou “logística da exclusão”, visto que as atividades econômicas estão exclusivamente direcionadas ao mercado internacional, enquanto as populações locais, notadamente das regiões extrativistas e afetadas pelas atividades de mineração, não constituem mercado consumidor, razão

pela qual, apesar da pobreza extrema evidenciada pelos mais diversos indicadores sociais e econômicos, o bem-estar dessas populações não constitui objeto de investimento para a reversão da pobreza existente no corredor logístico primário-exportador, denunciando, de fato, a sua natureza excludente!

As condições do corredor logístico da EFC, em face ao seu caráter eminentemente exportador, encontra amparo no pensamento de Wallerstein (1974), segundo o qual, o sistema capitalista mundial ou o “sistema-mundo”, configura-se como um arranjo de economias interconectadas, tendo as nações ricas como o “centro” e as nações pobres como a “periferia” ou “semiperiferia”, resultando no estabelecimento de relações desiguais de poder, que são geradoras de dependência e de exploração dos países do “centro” sobre os países da “periferia e semiperiferia”.

Desse modo, o “sistema-mundo”, segundo Wallerstein (1974), é constituído por um conjunto global de relações econômicas, políticas, culturais e ambientais que conecta todos os países. O CEFC, em razão da sua natureza estratégica para o escoamento da produção da Província Mineral da Serra dos Carajás, não é, portanto, uma unidade, um ambiente, ou um *locus* isolado; ao contrário, constitui parte de uma totalidade que se encontra diretamente implicada com as características próprias da teoria do sistema-mundo e, conseqüentemente, está indissoluvelmente conectada aos interesses da economia global, tornando-se, portanto, parte de uma estratégia do capitalismo global dos países do centro, com evidentes repercussões e implicações locais, diga-se de passagem, em todos os âmbitos da vida local, incluindo-se a educação.

Segundo Martins (2015), o sistema-mundo presente no contributo teórico de Wallerstein (1974) se caracteriza, fundamentalmente, pela divisão internacional do trabalho, de maneira que, dentro desse arranjo econômico, cultural e simbólico de dominação, alguns países são exclusivamente produtores de matérias-primas, nesse caso, os países da periferia e da semiperiferia, enquanto os países do centro produzem produtos industrializados com elevada agregação tecnológica, garantindo alto padrão de acumulação de capital, mediante a troca desigual de produtos e serviços com os países da periferia e semiperiferia, razão pela qual esses países padecem de graves problemas econômicos e sociais decorrentes da relação deletéria entre centro e periferia. Segundo Martins (2015, p. 96):

Esse padrão de troca desigual cria uma relação de dependência entre os países periféricos e os do centro, acentuando essa diferença econômica e fazendo com que esses Estados periféricos se tornem dependentes de empréstimos e de ajuda financeira e humanitária dos países centrais.

Note-se que, para a teoria do “sistema-mundo,” o sistema de exploração dos países “centrais” sobre os países “periféricos” está baseado na exploração dos recursos naturais — como

no PGC — na exploração da mão de obra barata e na importação de produtos manufaturados dos países “centrais” pelos países “periféricos”, e, por consequência, assegurando, desse modo, a supremacia ou hegemonia dos países do “centro”, acentuando a evidente dependência tecnológica da periferia, razão pela qual Salm (2010, p. 16) ensina que

A carência em mão de obra qualificada, em ciência e tecnologia e em capital social básico (como saneamento, saúde, segurança), além de deficiências em infraestrutura (seja, em rodovias, ferrovias, portuárias ou de mobilidade urbana) constituem obstáculos, que condicionam a estratégia de desenvolvimento e fazem com que países como o Brasil e outros permaneçam na periferia ou semiperiferia do sistema-mundo.

Ressalte-se que o PGC se desenvolveu como uma estratégia econômica do poder autoritário implantado em 1964, por meio de um golpe militar, em estreita articulação com os países centrais da época, sobretudo com os EUA, atribuindo, segundo as características da teoria do sistema-mundo, uma condição semiperiférica da economia do país, em virtude de seu baixo padrão industrial, atuando como coadjuvante, em face da sua condição de provedor de matéria-prima para os países centrais.

Como efeito, o PGC segue a lógica dos grandes projetos estruturantes no período da ditadura militar, tendo sido iniciado em 1978, como parte das ações de integração e exploração e riquezas minerais da Amazônia brasileira. Nesse contexto, segundo Nascimento (2016, p. 117), o PGC representa

[...] parte do investimento massivo que o Estado, empresas nacionais e transnacionais intencionaram de forma bem-articulada na Região Norte/Nordeste de expansão da fronteira agrícola, utilizando-se do discurso desenvolvimentista e nacionalista impregnado de promessas de emprego e melhores condições de vida para a população do campo e da cidade.

Entretanto, apesar desse discurso “desenvolvimentista”, após quatro décadas de implantação da EFC no Maranhão, segundo Costa e Reis (2021, p. 117), o que se obteve de resultado foi “um rastro de sangue, violência e miséria nas comunidades às suas margens”. Importante enfatizar que a especificidade dessas relações imbricadas nas evidentes contradições econômicas e sociais representadas, de um lado, pelo capitalismo global e pela exploração da abundante riqueza mineral da Amazônia brasileira, realizada segundo a lógica do sistema-mundo e, de outro, pelos aviltantes indicadores econômicos e socioeducacionais verificados entre as populações residentes ao longo do “corredor logístico” da EFC, complementam, em grande medida, as características definidoras da escolha dos municípios do CEFC como “lugar de investigação”.

Considera-se, também, esse aspecto relevante não apenas em razão de que por esse “corredor logístico de exportação” são transportadas incalculáveis riquezas minerais, mas,

sobretudo, por não haver a devida compensação social e ambiental dos impactos causados por essa importante atividade econômica, atribuindo-se características peculiares e alvissareiras a esse *locus*, sobretudo, no que se refere aos aspectos educacionais, que se apresentam como um irrecusável convite à problematização e à investigação científica. Ressalta-se que o fracasso escolar se situa nesse contexto de relações que tecem as questões locais, produzidas no lugar de existência das populações atendidas pelo sistema público de escolarização, apesar da sua insciente percepção, da real correlação entre o CEFC e o sistema-mundo.

Em síntese, é importante lembrar que as definições estratégicas sobre as relações entre as atividades econômicas resultantes da exploração e exportação das atividades de mineração e as comunidades locais são tomadas com base na lógica do capital situado nos países do centro, portanto as análises das relações sociais decorrentes das atividades desenvolvidas neste *locus* pelos sujeitos desta investigação, mais especificamente sobre a problemática do fracasso escolar, não podem ser realizadas se não forem também consideradas sendo essenciais as interconexões entre o local — o CEFC — o global e, para a consecução dessa finalidade, tentou-se encontrar amparo na perspectiva teórica do sistema-mundo de Wallerstein (1974).

2.9 Tipo da pesquisa quanto aos objetivos: um estudo exploratório

A pesquisa exploratória é vista como o primeiro passo na construção de um trabalho científico. Esse tipo de pesquisa tem por finalidade, especialmente quando se trata de pesquisa bibliográfica, proporcionar mais informações sobre determinado assunto, além de facilitar a delimitação de uma temática de estudo, definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa, ou, ainda, descobrir “novos enfoques” para o estudo que se pretende realizar. Ocupa-se também de analisar e observar novas possibilidades e cenários, no campo da pesquisa social, com vistas à explicitação, ao desvelamento e aprofundamento de aspectos multidimensionais relacionados com um determinado fenômeno de incontestável repercussão social que, no caso deste estudo, trata-se do fracasso escolar. Considera-se justificável a escolha desse “tipo” de investigação para a realização deste estudo, tendo em vista se adequar metodologicamente aos objetivos da pesquisa e, em razão de possibilitar, entre outros aspectos, o estabelecimento de novas bases de exploração de ideias, de um cenário específico e inexplorado — o CEFC — além de se considerar o ineditismo dos sujeitos envolvidos no universo pesquisado: os DMEs.

Em síntese, o estudo exploratório auxilia na obtenção da explicitação/explicação sobre um determinado fenômeno, cuja fundamentação esteja indissociavelmente relacionada com os aspectos

metodológicos previamente estabelecidos, com a natureza da pesquisa, neste caso, uma abordagem qualiquantitativa, e com os instrumentos de recolha de dados da pesquisa, como o guião de entrevistas, o levantamento bibliográfico, o estado da arte da problemática em questão, com as anotações do trabalho de campo (Reis, 2022).

Nesse mesmo sentido, Patah e Abel (2022) sugerem que a pesquisa exploratória ou estudo exploratório consiste num esforço metodologicamente estruturado com vistas à obtenção de maior familiaridade do pesquisador com o objeto investigado. Adicionalmente a isso, Gil (2007) reafirma que o estudo exploratório tem por *mister* “aproximar” o pesquisador do objeto de estudo, tendo como partida, a pesquisa bibliográfica e a revisão da literatura que favorecem o conhecimento sobre o objeto, a escolha dos sujeitos e o *locus* da pesquisa, constituindo-se, nesse ponto, num processo “não estruturado”, de viés qualitativo.

Piovesan e Tempolini (1995, p. 320) ensinam que o estudo exploratório pressupõe que o comportamento humano é mais bem- compreendido no contexto social onde ocorre. Sabe-se, como base nesse entendimento, que o estudo exploratório pode ser desenvolvido metodologicamente baseado nos seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico e documental; entrevistas com pessoas com conhecimento sobre a problemática estudada; e análises de exemplos que possam estimular a compreensão do problema.

Em suma, do ponto de vista dos objetivos, este é um estudo exploratório, uma vez que procura observar, registrar, classificar, analisar e explicitar os fatos ou fenômenos sociais. Além do mais, constitui um dos seus objetivos a descrição das características de determinada população, neste caso, o conjunto dos DMEs do CEFC; e a descrição de problemáticas sociais a exigir novos estudos que enriqueçam o debate teórico e prático sobre a temática abordada, como, por exemplo, a persistência do fracasso escolar na escola pública maranhense no contexto específico do CEFC.

2.9.1 A pesquisa de campo

Para a consecução dos seus objetivos, este estudo está a ser desenvolvido em quatro etapas sequencialmente ordenadas: a primeira constou de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em análise; a segunda etapa consistiu da realização de pesquisa em fontes oficiais sobre os dados dos sistemas públicos municipais de ensino do CEFC que evidenciam a existência do fracasso escolar na escola pública de ensino fundamental; a terceira se concretizou mediante a realização de entrevistas com os DMEs de maneira que possibilitou a “captação” da sua visão mundo sobre o fracasso escolar; e a quarta e última etapa tratou da interpretação e análise dos resultados dos dados

obtidos com a pesquisa de campo.

Na fase empírica da investigação, fundamental para a recolha de informações concretas sobre a realidade estudada, buscou-se contato direto com os sujeitos da investigação. Para Minayo (2010), a coleta de dados representa a oportunidade de obter nuances fundamentais para a posterior análise dos dados. Destaca-se, nessa fase, a importância da coleta de dados, considerando-se a necessidade de planejamento para aceder a diferentes fontes de informação. Costa (2019) destaca que o trabalho empírico é essencial na pesquisa educacional e, nessa etapa, são realizadas as entrevistas com os sujeitos, incluindo-se a realização de visita aos municípios, partindo-se de São Luís - MA em direção ao último município do CEFC, localizado no território maranhense, que é São Pedro da Água Branca.

Realizou-se contato com os DMEs por meio telefônico, por e-mail, e por meio de visitas presenciais, para a recolha de dados e informações, e para o agendamento das visitas e posterior realização das entrevistas. Em razão da distância e do dispêndio com deslocamento, considerando-se um percurso de 860 km apenas de ida, como se pode observar na figura 3, essa fase ocorreu no transcurso dos meses de setembro à primeira quinzena de dezembro de 2023. Na fase seguinte, de dezembro de 2023 a janeiro de 2024, foram realizadas as transcrições e a sistematização dos dados socioeducacionais dos municípios. A etapa final, referente à análise e interpretação dos dados e à formulação das considerações finais ocorreu ao período de fevereiro de 2024 a abril de 2024.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 A concretização do trabalho de campo

O trabalho de campo é uma etapa crucial em pesquisas que combinam abordagens qualitativas e quantitativas (quali-quant). Essa etapa consiste na coleta de dados em ambientes naturais, permitindo ao investigador entrar em contato direto com os contextos e sujeitos estudados. O trabalho de campo torna possível a obtenção de informações detalhadas e contextuais, que complementam e enriquecem as análises realizadas posteriormente, razão pela qual essa parece constituir a etapa mais instigante desta investigação científica. Não por acaso, Lobo e Marques (2019) destacam a relevância da imersão no campo, para a compreensão de fenômenos sociais complexos. Esses autores argumentam que o trabalho de campo permite uma abordagem abrangente e rica em “insights”, essenciais para a construção de análises integradas de dados quantitativos e qualitativos.

Em igual sentido, Oliveira (2020) ressalta a importância do trabalho de campo na pesquisa quali-quant, enfatizando a necessidade de uma coleta de dados criteriosa e sensível à dinâmica dos ambientes e das interações humanas. Segundo o autor, a imersão no campo possibilita uma compreensão mais profunda das relações entre variáveis quantitativas e sua correlação com os contextos sociais em que são produzidas. Por conseguinte, o trabalho de campo desempenha um papel fundamental para o êxito da pesquisa quali-quant, proporcionando uma visão mais ampla dos fenômenos da problemática em estudo.

Portanto Lobo e Marques (2019) e Oliveira (2020) têm enfatizado a relevância do processo imersivo para as investigações qualitativas e quantitativas, e suas postulações reforçam a importância dessa etapa, destacando sua relevância para o sucesso da investigação científica, ocasião em que, além de dados diversos relacionados aos objetivos do estudo, são também realizadas as entrevistas que buscam compreender a complexidade dos fenômenos sociais e, neste caso, o insucesso escolar, com base na visão de mundo a ser apreendida das falas dos sujeitos.

Para o preparo, a organização e realização das entrevistas, levaram-se em consideração os apontamentos de Flick (2009), para quem se deve estabelecer um ambiente amigável e respeitoso, antes e durante a realização da entrevista, a fim de facilitar a comunicação e garantir que os sujeitos se sintam à vontade para compartilhar suas experiências, opiniões, e, sem dúvida, essa atmosfera amistosa contribuiu para a obtenção de dados mais ricos e significativos relativamente ao insucesso escolar. Para tanto, as entrevistas foram agendadas, segundo a disponibilidade dos DMEs, no período de setembro a novembro de 2023, e não seguiram uma ordem segundo a localização

geográfica do município, mesmo considerando-se a distância de 860 km entre o primeiro, São Luís, e o último, São Pedro da Água Branca, pois seguiu-se uma cronologia orientada pelos critérios da acessibilidade, disponibilidade e voluntariedade, respeitando-se a ética e a autonomia dos entrevistados, independentemente da localização do município ao longo do CEFC, em irrestrita conformidade com o pensamento de Gaskell (2000) referente aos procedimentos de confiabilidade e credibilidade que devem ser observados por ocasião da recolha dos dados.

3.2 A recolha de dados

Neste estudo, desde a fase de preparação das entrevistas, considerou-se relevante o critério da voluntariedade para a participação dos sujeitos, visto tratar-se de um princípio ético fundamental que deve ser observado pelo investigador. Segundo Raitz e Stobäus (2016), a participação dos indivíduos em estudos dessa natureza deve ser livre, consciente e informada, garantindo, assim, a autonomia e o respeito dos participantes.

Marconi e Lakatos (2017) também destacam a importância da voluntariedade na pesquisa qualitativa, relevando que os sujeitos devem ser devidamente esclarecidos sobre os objetivos, os procedimentos a serem adotados e os possíveis riscos e benefícios envolvidos, para que possam tomar uma decisão informada sobre sua participação, razão pela qual, desde a preparação até a realização das entrevistas, tentou-se, ao máximo, manter-se fiel a esses preceitos.

Essa particularidade, referente à adoção dos critérios de acessibilidade, disponibilidade e voluntariedade, resultou por ser vantajosa, pois, apesar de custosa, em razão da necessidade de recorrentes deslocamentos e imersão presencial no *locus* da investigação, possibilitou maior vivência e variedade de recolha de informações, que contribuíram para o aprofundamento do conhecimento sobre o sistema público municipal de ensino, para além dos indicadores educacionais, contribuindo, de modo complementar, para uma melhor compreensão dos relatos dos sujeitos. Ademais, também se seguiu a recomendação de Gaskell (2000) que considera a organização da entrevista um aspecto crucial para garantir que os dados coletados sejam relevantes e confiáveis. Assim, considerou-se a duração da entrevista adequada aos propósitos da investigação, de modo que as respostas demonstraram clareza e objetividade, tendo sido realizadas no ambiente de trabalho dos DMEs, armazenadas em mídia digital, sem definição de tempo para cada resposta, ficando a duração à mercê dos entrevistados, o que resultou em um robusto volume de informações que enriqueceram o *corpus* da investigação, aspecto, segundo Turato (2003), indispensável para a construção, compreensão e análise dos significados presentes nos relatos dos sujeitos.

Outro aspecto que se pretende ressaltar como importante aprendizado, por ocasião da realização das entrevistas, que tem amparo nas contribuições de Minayo (1994), diz respeito ao princípio da confidencialidade, condição essencial para assegurar a impessoalidade dos relatos e a garantia de ampla liberdade para as respostas dos sujeitos. Sobre esse princípio, a autora salienta ainda que a confidencialidade é a garantia de que as informações fornecidas pelos participantes da investigação sejam mantidas em sigilo e protegidas de qualquer divulgação não autorizada. Portanto considerou-se que a garantia da confidencialidade dos relatos dos sujeitos nesta investigação constituiu um aspecto crucial para a proteção, privacidade e integridade dos participantes. De igual maneira, a garantia da confidencialidade colaborou para promover a confiança e a segurança dos participantes, encorajando-os a compartilhar suas experiências de forma mais aberta, espontânea e honesta. Desse modo, a realização das entrevistas amparou-se também no ensinamento de Lopes (2020), ao salientar que a proteção da identidade dos participantes é essencial para preservar a ética na pesquisa, garantindo que os sujeitos se sintam seguros para a socialização de suas experiências.

A função do DME tem natureza política, e suas opiniões podem gerar grande repercussão no meio social, portanto a confidencialidade assegurou a livre manifestação de pensamento sobre temas sensíveis, razão pela qual se buscou amparo na argumentação de Oliveira (2020) de que a confidencialidade é um pressuposto ético fundamental que deve ser mantido em todas as fases da investigação, desde a coleta até a análise e divulgação dos dados. Assim, as entrevistas foram realizadas individualmente, contando com apenas dois interlocutores, o investigador e o entrevistado (Reis, 2022), em um contexto de crescente preocupação com a ética e a manutenção da confidencialidade, visando garantir a proteção dos participantes e a integridade do estudo, contribuindo, sobretudo, para a qualidade e a confiabilidade dos relatos.

A entrevista foi realizada individualmente, no ambiente natural do sujeito, em um clima de cordialidade, dispensando-se o tempo necessário para cada resposta e para a exploração das questões estabelecidas, o que favoreceu a livre resposta do entrevistado, dispensando a necessidade de retorno ao município para o preenchimento de possíveis lacunas nas falas dos sujeitos. Assentado nos critérios de acessibilidade e voluntariedade, a autorização para o DME para participar desta investigação se deu formalmente por meio da assinatura do ‘Termo de Consentimento Livre e Aceito’, como recomendam os preceitos éticos e a literatura vigente.

Em síntese, como forma de assegurar a confidencialidade dos sujeitos, adotaram-se os seguintes procedimentos para a realização das entrevistas: i) utilizou-se o codinome DME para identificar o participante, seguido de um número de um a vinte e dois, atribuído de modo aleatório, sem relação com a proximidade geográfica entre os municípios ou com a ordem de realização das

entrevistas, contando-se com a participação do DME1 ao DME22, correspondendo ao número total de sujeitos entrevistados. Em tempo, é importante esclarecer que três DMEs não aceitaram participar da investigação, ficando a amostra teórica, conceituada por Díaz-Alejo (2015), com vinte e dois participantes, de um total de vinte e cinco; ii) armazenaram-se os dados de forma segura em mídia digital, garantindo-lhes a integridade e a certeza de que apenas pessoas autorizadas tivessem acesso a eles; iii) garantiu-se que os resultados dos relatos fossem apresentados de forma agregada, ou mediante formas de citação que mantiveram o anonimato da identidade dos participantes; iv) após a explicação dos objetivos da investigação, obteve-se, por escrito, o consentimento dos participantes, explicitando sua natureza exclusivamente acadêmica, garantindo sua proteção, assegurando, dessa forma, a ética e integridade da investigação, a proteção, a criatividade e o bem-estar dos participantes, conforme consignado nos ensinamentos de Minayo (1994).

3.3 A pré-análise

Concluída a fase de realização das entrevistas, passou-se à fase de sistematização dos dados, das anotações de campo e à transcrição dos relatos, fase que perdurou de fevereiro a março de 2024 e exigiu grande cuidado em razão da necessidade da garantia de fidedignidade dos relatos dos sujeitos. Para tanto, recorreu-se às ponderações de Gondim (2016) ao destacar que a transcrição é um processo fundamental na investigação qualiquantitativa, ao sugeri-la como a transposição literal das falas dos participantes para o texto escrito, possibilitando uma reflexão aprofundada sobre o conteúdo das entrevistas.

Gondim (2016) ressalta ainda a importância da transcrição das entrevistas para a fidelidade e fidedignidade dos dados coletados, pois, segundo a autora, a transcrição fiel e detalhada das falas dos participantes é essencial para prevenir distorções, garantir a precisão e a confiabilidade dos resultados da investigação.

A literatura recente que aborda aspectos fundamentais das metodologias da investigação científica, baseada, principalmente, nos ensinamentos de Lopes e Gomes (2018), Costa e Ramos (2016) e Corte-Real e Melo (2019), reenfatiza a necessidade de rigor na transcrição de entrevistas e na anotação de dados, além de reforçar a necessidade da garantia da fidedignidade como exigência ética que deve acompanhar todo o procedimento investigativo, requerendo severidade por ocasião da transcrição das entrevistas, constituindo aspecto indispensável para a garantia da qualidade e da confiabilidade dos dados coletados. Na mesma direção, Minayo (2017) destaca a importância da fidedignidade na transcrição, ressaltando a necessidade de manter a fidelidade das falas dos

participantes, evitando distorções e interpretações inadequadas, tornando a transcrição das entrevistas condição essencial para preservar a integridade dos dados e possibilitar uma análise mais precisa e consistente deles.

Em seus estudos, Raitz e Stobäus (2016) resgatam a importância da fidedignidade na transcrição das entrevistas, destacando esse procedimento como fundamental para a validade interna e a replicabilidade dos estudos. Desse modo, a precisão na transcrição contribui, significativamente, para a confiabilidade dos resultados obtidos, permitindo uma interpretação mais acurada, devendo-se adotar práticas rigorosas de transcrição, garantindo-se a fidedignidade e a consistência dos dados coletados. Refletindo sobre esse aspecto, Marconi e Lakatos (2017) também ressaltam que a fidedignidade na transcrição das entrevistas está relacionada à ética da pesquisa, uma vez que a distorção ou manipulação dos dados pode comprometer a honestidade e a integridade do estudo, podendo corromper seus resultados.

Consolidados esse entendimento e o compromisso ético, concorda-se que a transcrição deve refletir fielmente as falas dos participantes, sem omissões ou alterações que possam distorcer ou influenciar seus resultados. Assim, a fidedignidade na transcrição é um princípio ético essencial para assegurar a credibilidade e a validade dos dados no contexto desta investigação. A literatura referida reitera que a transcrição adequada das entrevistas também contribui para a validade interna e externa deste estudo, assegurando que as conclusões fundamentadas nos relatos dos participantes possam ensejar generalizações confiáveis. Por conseguinte, após a imersão no *locus* da investigação, ocasião em que se registraram os relatos dos sujeitos, procedeu-se à criteriosa transcrição das entrevistas com base no entendimento de que esse processo exige atenção aos detalhes e uma postura reflexiva por parte do investigador, pois é nessa etapa que os significados e os sentidos das falas dos participantes são especialmente revelados. Então, realizadas todas as entrevistas, seguindo os procedimentos e critérios éticos acima descritos, tendo-se todos os relatos armazenados em mídia digital com segurança e qualidade técnica, concluiu-se essa etapa do trabalho de campo e a fase de recolha de dados.

Assimilados os empréstimos epistemológicos que orientam os percursos metodológicos deste estudo, consignados no Capítulo II, passou-se, em seguida, à sistematização dos dados e à criteriosa transcrição das entrevistas, fase que integra, conceitualmente, a etapa da pré-análise, ocasião em que, segundo Bardin (2010), são desenvolvidas as operações preparatórias para a análise propriamente dita, consistindo em um processo de escolha dos documentos, em que as falas dos sujeitos capturadas em seu contexto natural se transformaram em texto literal, constituindo importante aspecto do ‘corpus’ da investigação, enriquecido de significados evidentes e latentes,

que foram analisados na etapa seguinte, correspondente à exploração e codificação do material (Bardin, 2010).

3.4 Constituição do corpus

Para Bardin (2011), o corpus é o conjunto de elementos que serão analisados durante o processo de investigação, composto por diferentes tipos de materiais, tais como textos, imagens, vídeos ou entrevistas, dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa. A autora destaca que o corpus é uma parte fundamental da análise de conteúdo, uma vez que, com base nele, é que serão extraídos os dados e as informações para a interpretação dos resultados da investigação.

Para Krippendorff (2013), o corpus na análise de conteúdo é composto pelos materiais coletados e selecionados para análise, representando a matéria-prima essencial a ser investigada e interpretada. Conforme Minayo (2017), o corpus na análise de conteúdo é constituído pelas unidades de registro que expressam os significados, discursos e representações presentes nos dados analisados. Neste estudo, a constituição do corpus foi estruturada, entre outros meios, com base nas falas dos sujeitos, gravadas e transcritas, constituindo importante fonte de análise para a compreensão da visão de mundo dos sujeitos sobre o insucesso escolar.

Essa etapa, segundo Bardin (2011), consiste na familiarização com o conteúdo a ser analisado, por meio da leitura atenta e sistemática, para a identificação de categorias e seleção de unidades de registro constantes nas falas transcritas dos sujeitos. Já a fase de codificação refere-se ao processo de atribuição de significados e classificação das informações coletadas, visando à identificação de padrões e tendências recorrentes verificadas nessas falas. Para tanto, fez-se a impressão das transcrições para se obter familiaridade com as ideias presentes nas falas, como parte da preparação para as fases subsequentes da investigação.

Na prática, a fase de exploração do material exige do pesquisador uma postura investigativa e reflexiva, buscando compreender as nuances e complexidades do conteúdo analisado e sua correlação com o quadro epistemológico que fundamenta a investigação. Portanto considera-se importante estabelecer critérios claros e consistentes para a codificação, garantindo a objetividade e a rigorosidade do processo de análise. E, em razão do volume de dados resultante das entrevistas, optou-se pela utilização do software Atlas.ti, como instrumento de codificação necessário à identificação de tendências e recorrências nas falas dos sujeitos. Essa opção deveu-se também ao fato de esse software constituir uma ferramenta amplamente utilizada para análise de dados qualitativos, facilitando os processos de codificação.

Para Frieze (2019), o Atlas.ti permite ainda a organização e a categorização eficiente das informações coletadas, possibilitando a identificação de padrões e temas recorrentes nos dados. Portanto a utilização do Atlas.ti possibilitou a criação de códigos exclusivos no âmbito de cada uma das cinco perguntas submetidas aos vinte e dois sujeitos envolvidos com o estudo, perfazendo um total de cento e dez respostas personalizadas passíveis de categorização.

De acordo com Lewins e Silver (2018), o Atlas.ti também oferece recursos avançados, como a capacidade de criar redes de relacionamentos entre os códigos e a visualização gráfica dos dados codificados, tornando o processo de análise mais dinâmico e interativo. Em síntese, apontam-se três razões objetivas para a utilização do Atlas.ti no âmbito deste estudo: possibilidade de uma análise mais abrangente e a existência de recursos que facilitam a organização e a codificação dos dados (Janoski e Sayles, 2018); a flexibilidade e adaptabilidade, tornando o processo de análise mais dinâmico e interativo (Alves e Tavares, 2020); facilidade de compartilhamento, revisão e reorganização dos códigos (Santos e Madeira, 2017).

Em razão do fato de se contar com categorias *a priori* e *a posteriori*, relembra-se que estas últimas advieram da matéria emergente dos relatos, seguindo-se o critério de ‘ocorrência’, proporcionando, assim, maior precisão para a organização dos dados, como se observa na tabela de códigos revelados nas respostas às perguntas do Guião de Entrevistas, que contam em seu escopo, como sugere Reis (2022), com um conjunto de questões relacionadas com os objetivos da investigação.

3.5 Categorização *a priori*

Retomando Bardin (2011) e as considerações referidas no Tópico 2.4, que trata da pertinência da análise de conteúdo no contexto deste estudo, ressalta-se que as categorias *a priori* foram definidas com base em teorias ou conhecimentos prévios sobre o tema de estudo, antes da análise propriamente dita dos dados. Assim, as categorias previamente estabelecidas neste estudo, basearam-se em conceitos teóricos pré-existentes, tendo sido fartamente demonstradas por meio de análises de dados estatísticos, e metodologicamente utilizadas como guia para a indagação dos sujeitos, possibilitando a codificação e a posterior classificação dos dados coletados em estrita relação com os objetivos e a pergunta a ser respondida, conforme demonstrado no quadro-síntese a seguir:

Quadro 5. Síntese de categorias a priori.

Categoria a priori	Descrição
Visão de mundo	Sistema de crenças e valores que explicam o insucesso escolar.
Aprovação sem proficiência	Explicações para a aprovação sem proficiência.
Distorção ano-idade	Causas da distorção ano idade.
Situação socioeconômica	Pertinências e impertinências da relação socioeconômica com insucesso escolar.
Estratégias de enfrentamento	Programas, projetos e ações para superação do insucesso escolar no sistema municipal de ensino
Relação Município-Vale	Vantagens, desvantagens e benefícios de pertencer ao CEFC.

Sistematização do autor - 2024

3.6 Categorização a posteriori

A esta altura, rememora-se que as categorias a posteriori, estabelecidas nesta etapa do estudo, originaram-se do processo de reanálise dos dados, com a intenção de capturar as nuances e as particularidades da visão de mundo dos sujeitos, de modo a ampliar a compreensão dos aspectos inéditos, as complexidades e os contextos específicos atinentes ao objeto da investigação e, para a consecução desse objetivo, estabeleceram-se, previamente, as categorias demonstradas no quadro acima, que constituem aspectos relevantes do insucesso escolar e, para o estabelecimento de categorias a posteriori, recorreu-se ao critério de ocorrência, com base nos aspectos similares, contíguos ou coincidentes, identificados nas unidades de contexto, conforme se observa no quadro de códigos a seguir, relacionados de modo decrescente, exaustivamente observados na fase de reanálise. Importante frisar que cada categoria a posteriori, demonstrada no conjunto de tabelas a seguir, está metodicamente relacionada com uma pergunta submetida ao escrutínio dos sujeitos e estabelece relação direta com cada um dos objetivos específicos da investigação.

Quadro 6. Categorias referentes à pergunta 1.

Elevadas taxas de aprovação e baixa proporção de aprendizado em língua portuguesa e matemática.	
Categorias	Ocorrência
<i>Ideb para classificar o município no ranking estadual</i>	12
<i>Ideb como promoção da política local</i>	10
<i>Responsabilidade da escola pelo descumprimento do planejamento</i>	7
<i>Falta de metodologias adequadas e fragilidade nos processos avaliativos</i>	7
<i>Aprovação automática para o recebimento de recursos ou como exigência legal</i>	5
<i>Não se entende a razão, não se discute ou não há clareza sobre essa questão</i>	4
<i>Falta de compromisso dos professores</i>	3
<i>Desinteresse dos pais</i>	3

Sistematização do autor-2024

3.6 Categoria: Ideb para classificar o município no ranking estadual

Para a análise das categorias surgidas com base na pergunta 1, que busca desvelar as explicações para os elevados índices de aprovação e, ao mesmo tempo, os baixos indicadores de proficiência, retomam-se as abordagens sobre a complexidade do insucesso escolar constantes no Capítulo I, mais especificamente, nos itens 1.2 e 1.3, dos Percursos Teóricos deste estudo. Nesse sentido, a categoria “Falta de compromisso e do professor”, com três ocorrências, pode ser inserida no espectro teórico que entende o insucesso escolar como um problema técnico; a categoria “Desinteresse dos pais”, com três ocorrências pode ser associada a uma visão individualista e meritocrática da educação. Essa visão, segundo Cordeiro (2010), pressupõe que o sucesso escolar depende fundamentalmente das características e esforços individuais dos estudantes, e que as famílias desempenham papel preponderante nesse processo, secundarizando aspectos sociais e estruturais que podem influenciar o desempenho escolar. Na maioria das vezes, essa abordagem resulta por estigmatizar as famílias pobres, justificando as disparidades educacionais existentes, como demonstrado no relato do **DME18**:

Eu culpo a questão da falta de acompanhamento familiar pela baixa taxa de proficiência, pois o aluno vai para a escola, lá ele recebe material didático necessário e todo o acompanhamento por parte do professor, mas, quando ele sai da escola, não tem esse acompanhamento em casa, então eu acho que o principal fator para o problema da baixa

taxa de aprendizagem é a falta do acompanhamento familiar!

Entretanto as demais categorias fogem à limitação desse repertório, ampliando as possibilidades e desafios para a compreensão dessa problemática, estando relacionadas mais especificamente à vivência dos sujeitos e ao *locus* da investigação. A categoria “Ideb visto como instrumento para classificar o município no ranking estadual”, com doze ocorrências, representa um importante desafio para a “explicação” de um fenômeno que representa a questão central para o entendimento do insucesso escolar observado atualmente, que é a “aprovação sem proficiência”.

Importante relembrar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de avaliar a qualidade da educação básica no país. Ele foi criado em 2007, proveniente da Lei nº 11.494/2007, e se tornou um dos principais instrumentos de avaliação educacional no Brasil. O IDEB é calculado com base em dois componentes principais: o desempenho dos estudantes em avaliações de aprendizagem (Prova Brasil e SAEB) e a taxa de aprovação escolar. Com base nesses indicadores, é possível verificar quanto os estudantes estão aprendendo e se as escolas estão conseguindo garantir a progressão dos alunos, promovendo a equidade e a qualidade na educação. Entende-se que a importância do IDEB para a avaliação da educação pública no Brasil reside no fato de que ele permite monitorar o desempenho das escolas e redes de ensino ao longo do tempo, possibilitando identificar avanços e desafios na qualidade da educação pública. Além disso, o IDEB serve (ou deveria servir) como base para a definição de políticas públicas e estratégias de intervenção que visam à melhoria da educação básica no país. Entretanto os relatos revelam que esse importante instrumento de aferição da qualidade da educação pública no CEFC assume significado controverso, diferentemente de ser utilizado como instrumento de análise da qualidade da educação pública municipal, conforme se observa no relato de 13 DMEs, e fortemente caracterizada na fala do **DME2**:

Na verdade, o Ideb virou um índice que serve apenas para ‘ranquear’ municípios, e todos querem estar no topo da lista com melhor classificação, porém, quando se observa a proficiência desses municípios, a proporção de aprendizado é muito, muito baixa, e assim a aprendizagem vai sempre ficando em segundo plano! O Ideb deveria servir para serem corrigidos os rumos da política municipal e nacional de educação, mas na verdade serve apenas como uma forma de disputa entre os municípios, e para gerar publicidade para a gestão municipal... a coisa funciona mais ou menos assim: se o Ideb está bom é porque a gestão municipal está indo bem, se não está, todos criticam a gestão, e com a aprendizagem pouco se importam!

Em certo sentido, esse relato expressa o que representa atualmente o IDEB para os municípios com baixos indicadores de aprendizagem. Situação recorrente na maioria dos relatos, a exemplo do que expressa o **DME5**, que considera deixar para alfabetizar os alunos apenas no ensino

fundamental um grave problema para a progressão do estudante, entretanto esse fato vai sendo “dissimulado” por meio da aprovação “automática” e retira da pauta da educação a exigência de universalização da educação infantil, que, no seu entendimento, é uma das causas da aprovação sem proficiência:

Alfabetizar a criança fora da idade escolar própria tem causado grande parte desse descompasso, pois a criança passa para o ano seguinte sem aprender a ler, e aprovar os alunos, nessas condições, sem considerar a aprendizagem, virou uma espécie de indicador positivo da política municipal de educação.

Esse relato corrobora o entendimento de que o IDEB não tem cumprido sua finalidade avaliativa da política municipal de educação, apenas atua como uma espécie de legitimação da prática educativa concretizada no sistema público municipal de ensino, além disso, verifica-se que essa situação transcende à escola, cimentando o entendimento de que a aprovação é o principal indicador de qualidade da política municipal de educação, em detrimento da aprendizagem, como também se observa no relato do **DME8**:

[...] olha, eu percebo que há uma pressão social — da família, da escola, dos políticos, de todos nós — pela aprovação do aluno, seja qual for sua situação de aprendizagem! E isso vem acontecendo já há algum tempo. É aquela coisa: aprovar o aluno melhora o Ideb, ninguém quer ser o último colocado!

Reitera esse entendimento o relato do **DME9**, segundo o qual:

[...] deve-se levar em conta que o Ideb virou uma competição desenfreada entre os municípios, as pessoas fazem qualquer coisa para aparecer entre os primeiros lugares, mesmo a gente sabendo que a situação de aprendizagem é bem mais crítica do que se imagina! Mas poucos se importam, verdadeiramente, com a aprendizagem, somente com a posição do município no Ideb do estado. [...].

Esses relatos apontam que há intencionalidade na adoção da aprovação automática dos estudantes, situação ainda mais agravada por tornar a aprendizagem um aspecto secundário no sistema público de ensino. De igual modo, o relato do **DME14** se apresenta de modo bastante contundente, ao afirmar que os dados de aprendizagem são “mascarados” por ocasião das avaliações do SAEB, como forma de melhorar a situação do município no ranking estadual:

[...] olha, a gente sabe que a maioria das secretarias de educação tenta, de um modo ou de outro, elevar esses índices, né? Mascarar os dados reais. Isso não é de hoje, a gente sabe que muitos sistemas municipais de ensino trabalham nessa perspectiva, de elevação, de “mascaração” de dados, né? Veja que somente é possível mascarar os dados de aprovação e frequência, mas eles somam para aumentar o Ideb, mas, como as avaliações de português e matemática são realizadas por outras pessoas, de fora do município, o resultado é o que todos conhecem: aprendizado lá embaixo, aprovação lá em cima! Então, quando sai o resultado do SAEB, você se depara com uma taxa elevadíssima de aprovação, mas, conseqüentemente, quando se fala de aprendizado dentro do ambiente escolar, dentro da sala de aula, a gente sabe que esse nível de aprovação não

corresponde nem de perto às taxas elevadas de aprendizagem, né? [...].

A sistemática de avaliação do SAEB estabelece critérios para a quantidade de alunos de 5º e 9º anos para serem avaliados por turma, nesse caso, segundo o relato do **DME19**, ocorreu um processo de avaliação anterior ao SAEB, realizado pelo município, que, após o resultado, procedeu-se à separação dos alunos com melhor proficiência em português e matemática, ocasião em que os alunos com baixa proficiência foram retirados das turmas regulares e inseridos em turmas multisseriadas para que não realizassem os processos avaliativos nacionais e, desse modo, o município obtivesse uma boa posição no ranking estudal do IDEB:

[...] a gente sabe que tem também a situação em que o município realiza uma avaliação para escolher os alunos proficientes, e os que não conseguem ter um bom desempenho são reorganizados em turmas multisseriadas para que não realizem a prova do SAEB, e isso acontece para o município ficar bem no ranking. Aí, eu te pergunto, estão preocupados com a aprendizagem ou querem apenas aparecer bem, como se fossem os melhores do Maranhão?

Esse relato revela que as ações adotadas pelos municípios, para obterem uma boa colocação no IDEB, resultam desvirtuando e ressignificando o sentido dos processos avaliativos que, em última instância, atuam em desfavor da aprendizagem das crianças, mediante a dissimulação do insucesso escolar, como se percebe no relato do **DME14**:

[...] Esse tipo de situação se repete a cada dois anos, mas só serve mesmo para promover o prefeito, o secretário, pois os alunos, com certeza, são os maiores prejudicados. Muitos municípios, muitas secretarias, de uma certa forma, tentam, é, mascarar esses dados. Mesmo com uma elevada taxa de aprovação, a gente sabe que o índice de aprendizagem de matemática e de língua portuguesa é um índice muito baixo em, praticamente, todos os municípios maranhenses e até em nível de Brasil. [].

Como referido, esse relato confirma que os objetivos das avaliações nacionais ganharam outro significado, que não o de promover a equidade no sistema público de ensino. Segundo Santos (2007), a ressignificação de um fenômeno social tem relação com a atribuição de um novo sentido a um conceito anterior, para que se torne adequado aos novos interesses de um grupo social, que possa ser utilizado a favor dos seus interesses. Nesse caso, a ressignificação se refere à mudança de sentido das avaliações nacionais que, originalmente, serviam de base para a aferição dos indicadores de desempenho e proficiência, com o intuito de promover a equidade na escola pública de ensino fundamental, porém, inversamente a esse objetivo, os relatos dos sujeitos revelam, como resultado de sua práxis, que as avaliações nacionais que se concretizam no interior dos municípios do CEFC revestem-se de outro significado, que intencionam legitimar a política municipal de educação, por meio de ações de ocultação ou dissimulação da situação real de aprendizagem dos estudantes, seja por meio da multisseriação, da aprovação automática ou de outros mecanismos que

resultem na “melhoria” do desempenho escolar em que, mesmo havendo prejuízo na aprendizagem, possam situar o município em uma posição de destaque no ranking do IDEB estadual.

Não se pode desconsiderar a existência de pressão institucional para o cumprimento de metas do IDEB, que, ao contrário de resolver os problemas estruturais da educação, como a ampliação e modernização da rede física escolar, a implantação da escola de tempo integral, a universalização da educação infantil, a adoção de metodologias apropriadas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a seleção de professores somente por meio de concurso público etc., resultam por induzir o DME a adotar “atalhos” que dão conteúdo à forma mais recente de produção do velho insucesso escolar, há anos incidente na escola pública maranhense, que, dessa feita, se manifesta sob a forma de aprovação sem proficiência, conforme se observa no relato do **DME15** ao tentar explicar as razões das elevadas taxas de aprovação e os baixos indicadores de proficiência:

Entendo que essa seja uma questão de difícil explicação, pois envolve um conjunto de variáveis, como, por exemplo, a obrigatoriedade de se obter um bom desempenho no Ideb; a pressão social das famílias para que os filhos passem de ano, além de questões políticas internas, pois um Ideb ruim funciona como uma espécie de indicativo do malogro da política municipal de educação da gestão! Na verdade, não se dizem essas coisas assim, às claras, mas, na verdade, a pressão por aprovação é algo bem real, e ela parte de todos os lados: das famílias, do governo e do segmento político... Independentemente das variáveis que possam comprometer a aprendizagem, como escolas desaparelhadas, falta de materiais didáticos adequados, professores contratados sem nenhum preparo pedagógico, situação de pobreza das famílias, no final do ano, o resultado tem que aparecer, tem que ser bom, tem que ter uma boa colocação no IDEB, é isso que acontece... e essa é uma situação bem real e delicada que acaba desvirtuando completamente os verdadeiros objetivos dessas avaliações.

Diante desse contexto, a ressignificação anteriormente aludida emerge dessa fala, dando sentido a um conceito essencial para a compreensão da mudança do significado social das avaliações nacionais, em razão da capacidade dos sujeitos de redefinir e reinterpretar o significado e os objetivos do SAEB, reproduzindo, por consequência, as relações sociais legitimadoras das desigualdades socioeducacionais. Esse processo de ressignificação está intimamente ligado à construção da realidade social, pois, de certo modo, permite a adaptação das estruturas pré-existentes — nesse caso, os objetivos do SAEB — aos interesses sociais dos sujeitos envolvidos com a gestão dos processos de ensino e com o poder político municipal, enfatizando-se que não há sutilezas nesses processos, o que se observa, de fato, é a real negação do conhecimento, intencionalmente dissimulada sob a forma de aprovação.

3.7 Categoria: Ideb como promoção da política local

As categorias 1.1 e 1.2 são correlatas, pois a disputa entre municípios pela melhor colocação no ranking do IDEB constitui uma forma de demonstrar a prevalência de um município sobre o outro, para, supostamente, confirmar a assertividade da gestão municipal na área de educação, conforme se observa no relato do **DME2**:

Essa situação é lamentável, pois a aprendizagem tem que acompanhar a aprovação, senão fica nítido o fracasso do ensino, e é isso que tem ocorrido, mas, ao que parece, não há muita preocupação com essa situação! E esse entendimento não contribui em nada para melhorar a aprendizagem. Como falei, ter o melhor IDEB virou uma questão de disputa política dentro e fora do município, e não um instrumento para a correção de rumos!

A questão que sobressai desses relatos é o reconhecimento do DME de que, em razão dessa disputa entre municípios, a aprendizagem fica em segundo plano, como se pode confirmar no relato do **DME16**:

Todos comemoram uma boa colocação no IDEB, sem se dar conta do aspecto mais importante do IDEB, que é a aprendizagem! No fundo, o que todos querem é o reconhecimento por uma boa colocação no ranking do IDEB, porque isso é divulgado como um mérito da administração municipal.

Parece evidente a utilização dos resultados do IDEB como promoção da administração municipal, e percebe-se que, mesmo nos municípios quem têm uma boa posição no ranking do IDEB, a proporção de aprendizado adequado em português e matemática, importante indicador de proficiência, deixa muito a desejar, comparativamente com outros municípios da Região Nordeste. O relato do **DME3**, confirma esse entendimento:

O que está acontecendo é o desvirtuamento das avaliações, elas não têm servido para melhorar a educação, não! Elas servem muito mais pra dizer se a política municipal vai indo bem, sem preocupação com a aprendizagem em si... todos pensam assim: se o IDEB cresceu, então as coisas estão indo bem... e a gente sabe que essa situação não corresponde à realidade da maioria dos municípios.

Essa categoria é reveladora da apropriação, pelos grupos políticos locais, dos resultados das avaliações nacionais que, em tese, deveriam servir de base para a adoção de medidas que favorecessem a melhoria da qualidade da educação, entretanto, em grande medida, se prestam a legitimar as ações desses grupos, pois apesar dos elevados índices de frequência e aprovação, os resultados de proficiência são considerados lastimáveis. O relato do **DME4**, corrobora o “desvirtuamento” das avaliações nacionais que, por princípio deveriam orientar as ações municipais para melhoria do ensino, mas que de fato, servem apenas aos interesses imediatos dos grupos políticos locais:

Há questões políticas a serem consideradas nessa questão da aprovação sem proficiência, pois o IDEB, de fato, não serve como instrumento balizador da política educacional dos municípios, mas para estimular a competição, isso virou uma prática comum, talvez por isso os alunos são aprovados de forma automática, gerando uma grave distorção, pois esse mecanismo tem como consequência a desmotivação do aluno, pois esforçando-se ou não, frequentando ou não a escola, ele sabe que vai ser aprovado! Mas, é bom que se diga que o IDEB não é composto somente por frequência e aprovação, mas por aprendizagem também e, esse dado, sempre fica subestimado, fazendo crer para a política local que a educação está indo bem, quando na verdade não está!

Note-se que a ação de grupos políticos locais atua no sentido de influenciar os resultados e os processos de utilização das avaliações nacionais, a exemplo do que revela o relato do **DME6**:

Bom, especificamente sobre o IDEB, essa é uma questão bastante delicada, pois todo mundo se esforça para melhorar os indicadores educacionais, não há um dirigente de educação, nem prefeito que não queira isso, o problema é que às vezes, querem alcançar resultados sem as medidas adequadas, ou transformam as avaliações nacionais em mero instrumento de competição... E o resultado tem sido muito ruim, por não se dar a devida importância ao fator 'aprendizagem'...

Essa ação de grupos políticos locais está irremediavelmente entranhada na cultura escolar maranhense, sendo em grande medida responsável pelo seu atraso, a propósito do que constata Lima (2025), analisando a relação entre escola e clientelismo político, no contexto do sistema público municipal de ensino:

A falta de ocupação, o desemprego, a falta de perspectiva dos jovens e a baixa escolaridade empurram, todos os anos, centenas de maranhenses para um êxodo sazonal, em busca de emprego e subemprego temporários nas regiões Sul e Centro Oeste, ou para regiões de garimpo. E aqueles que permanecem no município constituem a grande massa votante e presa fácil para o escambo eleitoral: em que o voto se transforma em objeto de troca pela promessa de emprego, principalmente nas áreas de educação e saúde. É nesse contexto adverso, fortemente marcado pela pobreza e pelo oportunismo político-eleitoral, que a educação se transforma em instrumento de troca, provocando gravíssimas distorções no sistema de escolarização. (Lima, 2025, p. 214).

Para além disso, os efeitos dessa relação entre a política local e a educação tendem a estabelecer estratégias de normalização e ocultamento, aqui entendidos como práticas e comportamentos sociais institucionalizados, tornados hegemônicos, e, na maioria das vezes invisíveis, entendidos como construções históricas e políticas, que neste contexto, referem-se aos resultados do SAEB, revelados no relato dos sujeitos, como por exemplo, a tendência de atribuir importância apenas à frequência escolar e à aprovação e, recorrentemente, desconsiderar a 'proficiência' como condição ou indicador indispensável para a aferição da apropriação do saber escolar, nas avaliações nacionais. Aprofundando a análise das peculiaridades dessa relação entre grupos políticos locais e suas implicações para a educação, Lima (2015) considera que:

O alcance dessa cultura (política) pode ser constatado na adulteração dos benefícios que

deveriam advir da cultura educacional, fundamentada eticamente no princípio da equidade, ou seja, na fruição dos benefícios da apropriação igualitária da cultura letrada, por parte de todos os sujeitos. Desse modo, a cultura (política), como atualmente se observa, se constitui em cultura hegemônica e invasiva, corresponsável pelos resultados educacionais desastrosos das avaliações nacionais. (p.216).

Portanto, apropriar-se, ilusoriamente, do aumento do IDEB, em razão das variáveis correspondentes apenas à frequência e à aprovação (automática), desconsiderando explícita ou veladamente a importância da proficiência, constitui mecanismo de ocultação e seletividade, presente na fase atual do insucesso escolar, produzido por um sistema de ensino, cujas assimetrias decorrentes das interferências de grupos políticos locais na educação, desafiam quaisquer princípios de razoabilidade, a propósito do que afirma Lima (2025, p. 214):

Importante considerar que esse sistema, também caracterizado por relações assimétricas de poder, é desprovido de qualquer razoabilidade, tendo em vista que a escolha de professores, gestores, supervisores, feitas diretamente por vereadores, furta-se de qualquer critério de racionalidade, eximindo o órgão gestor de educação de suas obrigações de concretização da política pública, impedindo a seleção criteriosa dos profissionais de educação. Por essa razão, não é raro encontrar pessoas sem o ensino fundamental exercendo a função de professor, principalmente nas escolas multisseriadas do setor rural e urbano!

Entende-se, portanto, que os relatos dos sujeitos relativos à essa categoria são reveladores da compreensão coletiva - constituintes de sua visão de mundo - sobre um fenômeno que se concretiza na singularidade de cada município, tendo por resultado a ocultação e a normalização da incontornável contradição entre aprovação e proficiência, cujos efeitos são percebidos em todo o sistema público de escolarização do Corredor da Estrada de Ferro Carajás, como fato legitimado, aceito, apropriado e replicado pela cultura política local, gerando consequências impeditivas para superação dos indicadores educacionais atuais.

3.8 Categoria: Responsabilidade da escola pelo descumprimento do planejamento

Evidente que não se pode negligenciar a importância do planejamento para o êxito da aprendizagem, e essa categoria tem relação com a atividade do professor, portanto não se trata da responsabilização da escola em abstrato, que, em tese, descumpriria o planejamento letivo, mas se refere à prática dos sujeitos diretamente responsáveis pela socialização do conhecimento, então, nesse caso, os relatos não tratam da “escola”, mas, especificamente, da ação do professor que, em sua tarefa cotidiana, no interior da escola, estaria descumprindo uma etapa importante da prática pedagógica, que é o planejamento das atividades letivas. Desse modo, essa categoria está

contigualmente relacionada à outra, identificada nos relatos dos DMEs como: “Falta de compromisso e responsabilidade do professor”.

O fato é que a responsabilização do professor para explicar as causas do insucesso escolar é recorrente nas falas dos DMEs, ainda que ressaltem outros aspectos que estão além da simples motivação do professor, como se pode observar no relato do **DME1**:

Podemos incluir outros elementos aí, como, por exemplo, a precariedade na formação inicial e continuada dos professores, o descumprimento do planejamento pedagógico e outros aspectos a serem pensados, que vão além dos problemas escolares...

Esses aspectos também podem ser resgatados do relato do **DME3**:

Professor, acredito que seja um problema da ação pedagógica, do fazer pedagógico referente ao aprendizado, que passa pelo planejamento e pela execução, intervenção e novo planejamento, e isso tem relação com a metodologia adotada pela escola.

Ocorre que a responsabilidade pela organização da aprendizagem, pelo acompanhamento qualificado e supervisionado das atividades letivas é, antes de tudo, uma atribuição da gestão escolar e, sobretudo, do órgão gestor de educação, razão pela qual não seria de bom termo responsabilizar o professor pelo não cumprimento do planejamento, pois essa responsabilização precisa ser, ao menos, autocompartilhada, tendo em vista que esse posicionamento resulta por isentar o próprio DME de uma responsabilidade que lhe é pertinente:

Essa é uma questão não resolvida, que talvez tenha relação com o fato do professor não desenvolver, em sala de aula, aquilo que foi planejado... sabe-se que há o descumprimento daquilo que foi planejando para ser trabalhado com os alunos, pois há uma rotina de planejamento que considera as habilidades que devem ser trabalhadas com os alunos em sala de aula, mas nem sempre esse planejamento é executado... [...]. (DME3).

A literatura especializada reconhece a importância do planejamento e da supervisão escolar para a aprendizagem, pois representa uma etapa fundamental no processo educacional, por contribuir, significativamente, para o sucesso das atividades de ensino e aprendizagem. A supervisão escolar assume um papel crucial transcendendo a mera observação e avaliação do trabalho docente, por se tratar de um processo contínuo e colaborativo, busca fortalecer a prática pedagógica, promover a aprendizagem dos estudantes e contribuir para o sucesso do ensino.

Desse modo, a supervisão escolar atua como um guia para o desenvolvimento profissional docente, oferecendo suporte e *feedback* construtivo. Por meio da análise crítica das práticas pedagógicas, o supervisor poderá identificar os pontos fortes e as áreas de aprimoramento, sugerindo estratégias e recursos para otimizar o processo de ensino e aprendizagem (Alves, 2010).

Portanto o descumprimento do planejamento escolar presente nos relatos dos sujeitos

poderá ter relação com a falta de planejamento propriamente ou com a ausência do trabalho de supervisão, no interior da escola, que contribua com o trabalho do professor e contribua para a realização e o cumprimento do planejamento das atividades pedagógicas.

Planejamento e supervisão parecem ser elementos indispensáveis para o sucesso da prática pedagógica, pois, de acordo com Libâneo (2005), o planejamento é uma ação intencional do professor, que visa organizar as ações pedagógicas de forma a garantir a eficácia do processo educativo. Ou seja, por meio do planejamento, o professor pode antecipar possíveis dificuldades, identificar objetivos claros e definir estratégias adequadas para alcançar os resultados esperados.

Além disso, o planejamento faz parte da rotina pedagógica da escola, para que se obtenham os resultados esperados na aprendizagem dos estudantes. Desse modo, o planejamento permite uma melhor organização do tempo e dos recursos disponíveis, favorecendo a otimização do processo de ensino e aprendizagem (Luckesi, 2005), além de contribuir para a promoção da autonomia dos alunos, estimulando a reflexão e a participação ativa no processo educativo (Perrenoud, 2000).

Há tempos, a literatura consolidou o entendimento de que o planejamento é essencial para garantir a qualidade do ensino e o sucesso da aprendizagem dos alunos, visto que proporciona uma base sólida e estruturada para o desenvolvimento das atividades educacionais (Paro, 2000). Portanto investir na elaboração de um planejamento cuidadoso e bem-fundamentado é indispensável para assegurar o êxito das atividades de ensino e aprendizagem, contribuindo para o alcance dos objetivos educacionais propostos.

Importante destacar que a responsabilização indevida do professor pelo descumprimento do planejamento das atividades letivas não deve, de modo algum, desconsiderar a sua importância para o sucesso da aprendizagem, ao contrário disso, sem um professor motivado, fundamentado em um trabalho racionalmente planejado, ciente de sua condição intelectual como construtor de novos consensos em torno da importância da apropriação do conhecimento como condição indispensável para a redução das desigualdades sociais, ele será apenas mais um elemento semeador do dissenso na cadeia de reprodução das desigualdades sociais. Faz-se esse registro como forma de resgatar a importância do professor para o sucesso da aprendizagem e para ressaltar que sua desmotivação e seu descomprometimento poderão ter efeito devastador para as crianças pobres a quem, por diversos meios, tem sido negado o acesso ao conhecimento socialmente legitimado. E esses aspectos aparecem consignados no relato do **DME4**:

[...] você pode ter uma escola bem-estruturada, com ar-condicionado, transporte escolar funcionando, merenda escolar durante os vinte dias, tecnologia das mais avançadas. Mas, se você não tem o comprometimento, o engajamento desse profissional, nessa condição pedagógica, você não tem aprendizagem. Por outro lado, você pode ter uma escola lá na ponta, na periferia, sem nenhum desses requisitos, nenhuma dessas

estruturas, mas você encontra ali um profissional desejoso que aquelas crianças aprendam, então eu levo material reciclado, ele faz passeio com as crianças, ele as leva a todos os locais, ele visualiza naquele contexto, naquela realidade, situações de aprendizagem que possam favorecer que aquela criança aprenda.

Esse relato consolida o entendimento sobre a importância do professor, sem desobrigá-lo da imperiosa tarefa de planejar, entretanto revela ser uma visão dicotômica que lança sobre o professor um peso desproporcional para o sucesso da aprendizagem, além de reforçar o entendimento de que o professor depende, unicamente, de suas habilidades para alcançar esse intento, desconsiderando a urgência de uma escola estruturada, aprazível, que disponha de amplos recursos didáticos, de conectividade, mídias digitais, metodologias adequadas às necessidades dos estudantes, apoio da supervisão escolar, condições que devem ser asseguradas pelo poder público municipal como condição para a garantia do direito à educação de qualidade, valorização da carreira docente, além de outros aspectos indispensáveis para o engajamento do professor ao projeto de ensino que tenha por objetivo a apropriação do saber socialmente legitimado e a desconstrução das desigualdades sociais. O relato do **DME5** segue o entendimento dos outros sujeitos de que: *o problema do comprometimento ou da falta de compromisso do professor com suas tarefa causa problemas com a execução do planejamento escolar e pode, sim, comprometer a aprendizagem dos alunos.*

3.9 Categoria: Aprovação automática como exigência legal

Essa categoria, apesar do emergir dos relatos, com cinco ocorrências, parece não ter vinculação com a realidade a qual tenta explicar, tendo em vista não haver de fato amparo legal e específico que dê sentindo jurídico à sua concretização. A LDB 9394/1996, no Art. 24, inciso V, garante o direito à progressão contínua dos estudantes, e o Art. 29 orienta a organização curricular por ciclos, e não por séries, porém não sugere essa vinculação. No mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) propõem a progressão continuada como princípio fundamental da organização curricular e a avaliação como processo contínuo e formativo, não apenas classificatório, entretanto essas referências legais também não condicionam o recebimento de recursos à aprovação automática. Entretanto os relatos arguem que a aprovação automática é uma exigência legal condicionada ao recebimento de recursos financeiros por parte do município, como se pode perceber na fala do **DME11**: “[...] o problema é que aprovar o aluno virou quase uma obrigação, pois a legislação educacional orienta para isso... e essa tem sido uma prática comum nos municípios maranhenses.”

A título de exemplificação, o relato do **DME15** sugere a vinculação entre a aprovação e o

recebimento de recursos: *“Vejo que a aprovação automática tem tudo a ver com esse modelo de avaliação nacional, que obriga o município a cumprir metas... e tem um modelo de financiamento que induz o município a aprovar para receber recursos...”*.

Complementa esse entendimento a fala do **DME16**:

A partir do momento em que a aprovação passou a ter vinculação com o recebimento de recursos públicos para o município, aí então começou essa situação em que a aprovação virou quase como uma obrigação, porque essa é uma forma de viabilizar recursos para a educação do município!

Como se pode observar, a fala do **DME21** alicerça esse entendimento:

[...] E, ao final desse processo, é necessário elevar o número de alunos aprovados, mesmo não havendo aprendizado, para evitar que o município tenha uma queda brusca nos recursos destinados à educação! Então esse é o raciocínio: o município aprova para não perder recursos para investimento na educação!

O Relato do **DME22** acrescenta a esse entendimento a reconfiguração dos objetivos do SAEB, cujas metas, estabelecidas pelo MEC, obrigariam o município a praticar a aprovação automática, que, em seu entendimento, está associada às formas atuais de financiamento da educação:

Pior, que não há nenhuma correlação entre a política de educação e o resultado do SAEB, que sai a cada dois anos e fica tudo exatamente como está: o município correndo atrás de cumprir uma meta falsa estabelecida pelo MEC, sem que se mude antes as formas de financiamento da educação ou as práticas de ensino!

Ressalte-se, porém, que, apesar da similaridade desses relatos, não se encontrou na literatura a comprovação da vinculação entre aprovação automática e a legislação que disciplina o financiamento da educação fundamental (Ribeiro, 2018). Assim, considera-se importante esclarecer que a progressão automática no ensino fundamental é uma prática que consiste na promoção dos alunos para a série ou ano seguinte sem a obrigatoriedade de atingir determinados critérios de desempenho acadêmico. Isso significa que o estudante pode avançar de ano independentemente de sua proficiência, não sendo retido ou reprovado, mesmo não tendo alcançado os índices mínimos estabelecidos nos processos avaliativos. A progressão automática foi adotada no Brasil a partir da década de 1990, como uma medida supostamente necessária para combater a repetência e a evasão escolar (Ribeiro, 2018).

A ideia era garantir que todos os estudantes tivessem acesso à educação e não fossem penalizados por dificuldades de aprendizagem ou situações socioeconômicas desfavoráveis. No entanto, segundo Ribeiro (2018), ao longo dos anos, essa política tem sido alvo de críticas e questionamentos sobre sua eficácia e seu impacto na qualidade da educação. Os defensores da

progressão automática argumentam que ela contribui para a inclusão social, evitando a reprovação e a exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. Além disso, acreditam que essa política estimula a autonomia e a responsabilidade dos estudantes, já que não dependem mais de um sistema de notas para avançar nas séries.

Por outro lado, os críticos da progressão automática afirmam que ela pode comprometer a qualidade do ensino, prejudicando o desenvolvimento acadêmico dos alunos e desvalorizando o esforço e o mérito individuais. Essa é uma questão bastante controversa e, na maioria das vezes, mal interpretada. Carvalho e Soares (2008), por exemplo, defendem a progressão automática como um instrumento para combater a repetência escolar, que consideram um mecanismo de exclusão social. Para os autores, a progressão automática permite que os alunos avancem no processo educacional, mesmo que não dominem completamente todos os conteúdos, possibilitando que aprendam de forma mais significativa ao longo do caminho.

Ressalte-se, entretanto, que esse posicionamento não sugere a exclusão das intervenções pedagógicas complementares necessárias à facilitação dos processos de ensino-aprendizagem, podendo-se desse postulado, diferenciar “progressão automática” de “aprovação automática”, considerando-se que a progressão está relacionada ao avanço do estudante de um ciclo ao outro, não ficando retido em razão do baixo desempenho em uma unidade curricular, cabendo-lhe nova oportunidade de superação de dificuldades em uma determinada área do conhecimento; enquanto a aprovação automática pode ser referida como aprovação em massa, sem, todavia, contar com critérios que considerem como inegociável a prevalência da aprendizagem. Com base nesse entendimento, Carvalho e Soares (2008) argumentam que a progressão automática, quando implementada de forma adequada, poderá promover a aprendizagem significativa e reduzir a repetência escolar.

Por outro lado, Ferreira (2021) argumenta que a progressão automática impede que os alunos dominem os conteúdos básicos de cada ano, criando uma lacuna de conhecimento que se acumula ao longo da trajetória escolar. Essa lacuna, por sua vez, dificulta a aprendizagem em etapas posteriores, comprometendo o desenvolvimento intelectual dos alunos. A autora também destaca que a progressão automática pode desmotivar os alunos que se esforçam para alcançar bons resultados. Ao perceberem que seus colegas são aprovados mesmo sem apresentar o desempenho mínimo, os alunos esforçados podem perder a motivação para estudar e se dedicar. Ferreira (2021) ainda adverte que a progressão automática pode levar à desvalorização do ensino, pois os professores também podem se sentir desmotivados a se esforçarem para preparar suas aulas e dar feedback aos alunos se estes forem aprovados automaticamente.

Ferreira (2021) critica a progressão automática como uma solução superficial para problemas complexos da educação brasileira, como a defasagem de infraestrutura, a falta de investimento e a má formação de professores. A autora defende que, em vez de aprovar automaticamente os alunos, é preciso investir em medidas que melhorem a qualidade do ensino e ofereçam suporte aos alunos com dificuldades. A crítica de Ferreira (2021) à progressão automática no ensino fundamental apresenta argumentos consistentes que devem ser considerados no debate sobre essa medida. É importante ponderar os benefícios e os riscos da progressão automática antes de implementá-la em larga escala, buscando soluções que realmente contribuam para a melhoria da qualidade da educação.

Em síntese, a “aprovação automática” que emerge dos relatos dos DMEs, além de não ter vinculação legal com as formas de financiamento da educação pública fundamental, como supostamente declaram, representa uma clara contradição entre aprovação e proficiência e, por não ensinar a problematização desse fenômeno e constituir prática corriqueira e acrítica, certamente, tem contribuído para a dissimulação da negação do saber socialmente legitimado, agravando, no *locus* da investigação, as desigualdades socioeducacionais.

3.9.1 Falta de metodologias adequadas

Concorda-se com o entendimento de Silva e Ribeiro (2022) que a ausência de metodologias adequadas no ensino público amplia as desigualdades educacionais já existentes. Sem estratégias pedagógicas eficazes e personalizadas, os alunos dos segmentos de classes populares, que, muitas vezes, não possuem acesso a recursos educacionais complementares, são, de fato, os mais prejudicados.

Ao mesmo tempo, compartilha-se do entendimento de Alves e Pinto (2020) de que metodologias tradicionais e desatualizadas, como o ensino expositivo passivo, podem gerar desmotivação e desinteresse nos alunos. Sem atividades interativas, lúdicas e que considerem os diferentes estilos de aprendizagem, o processo educativo torna-se monótono e ineficaz. Pontua-se, ainda, que a falta de metodologias adequadas pode levar a dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar, pois, sem ferramentas pedagógicas que atendam às necessidades individuais do aluno, muitos estudantes não conseguem acompanhar o ritmo das aulas e desenvolver todo o seu potencial (Freire, 2019).

Assim, reivindica-se o alinhamento teórico com o entendimento de que a situação de pobreza representa um obstáculo significativo para o desenvolvimento educacional das crianças,

pois as precárias condições socioeconômicas, a falta de acesso a recursos educacionais mais amplos e a desvalorização da educação no contexto familiar podem, objetivamente, comprometer o desempenho escolar e limitar as oportunidades de aprendizagens, comprometendo a proficiência, e, por essa razão, a adoção de metodologias adequadas assume posição central nos processos de facilitação da aprendizagem (Mancebo, 2021).

A categoria “Falta de metodologias adequadas” emerge com bastante vigor nas explicações dos DMES, conforme se observa, a título de exemplo, no relato do **DME8**, a seguir:

Eu acredito que o problema está na metodologia... se o aluno está lá, está presente na escola, pois se observa que as faltas não são tantas assim, pois há alunos que são muito frequentes... os infrequentes não aprenderem é de se entender, então eu acredito que a metodologia de ensino precisa ser revista, para que se possa ter uma noção se realmente o processo de ensino está ou não funcionando... pelos resultados que nós temos, posso afirmar que não está funcionando. Bom, eu não encontro outras justificativas mais claras... então, acredito mesmo que o problema é a maneira como a escola está trabalhando os conteúdos que devem ser ensinados... então, eu penso que é essa a questão!

Esse entendimento é seguido pelo relato do **DME1**: “ [...] e também tem um certo anacronismo da prática educativa, não se pode desconsiderar o problema da falta de metodologias adequadas, e essa questão tem tudo a ver com a formação do professor...”

Pelo **DME3**: “[...] Professor, acredito que seja um problema da ação pedagógica, do fazer pedagógico referente ao aprendizado, que passa pelo planejamento e pela execução, intervenção e novo planejamento, e isso tem relação com a metodologia adotada pela escola.”

E pelo **DME4**: “Nesse caso, a questão da metodologia adotada pelo professor é muito importante... planejamento, metodologia, avaliação, seguir essa sequência é muito importante.”

As respostas elencadas que compõem a visão de mundo dos DMEs para os problemas da aprendizagem são convergentes com o entendimento da importância da adoção de metodologias adequadas para o sucesso da aprendizagem, aliás, associadas ao planejamento, as metodologias constituem pressuposto da práxis pedagógica. A questão que se apresenta é que a responsabilidade pelo planejamento, pela adoção de metodologias adequadas e processos avaliativos é do órgão gestor de educação, e não apenas da escola, sendo algo que, em tese, poderia ser equacionado por meio da articulação entre Secretaria Municipal de Educação e a rede pública de ensino. Em síntese, as “explicações” presentes nos relatos apontam que as razões prováveis para os problemas de aprendizagem estão relacionados à inadequação metodológica, e as razões para a aprovação sem proficiência são tributadas ao desvirtuamento das finalidades das avaliações nacionais ou transferidas para a escola.

3.9.2 Categoria: *Não se entende a razão, não há clareza sobre a questão*

Pelo critério de ocorrência (4), essa categoria aparece com bastante nitidez nos relatos dos DMEs, indicando que a aprovação sem proficiência é um fenômeno que se concretiza acriticamente como algo natural no sistema público de ensino fundamental. Situação bastante controversa, considerando que o insucesso escolar, fenômeno dos mais importantes no CEFC, em razão de seus efeitos, não está presente na pauta de problemas prioritários a serem enfrentados pelo sistema municipal de ensino, conforme se depreende da fala do **DME1**: “[...] *na verdade, ainda não se sabe ao certo as causas para essa questão, que no nosso entendimento são variadas e complexas, vão além das que nos vêm no momento, que é o fato de não se poder reprovar o aluno!*”

Essa questão da reprovação já foi abordada na análise da categoria anterior, ainda assim, ato contínuo, a fala do sujeito reitera que não há “explicação” para a contradição entre aprovação e proficiência. No mesmo sentido, o **DME2** revela a acriticidade com que se concretiza essa categoria no interior dos sistemas de escolarização e acrescenta outros elementos, ao atribuir aos pais a responsabilidade pela não aprendizagem dos filhos, omitindo o fato de que a decisão pela aprovação ou não do estudante é concretizada no contexto da educação formal, portanto, sob a responsabilidade da escola, não sendo uma atribuição dos pais: “*Veja, a verdade é que no dia a dia da nossa atividade, a gente não para para refletir, como deveria, sobre essa questão, mas diria que tem a cultura dos pais de não perceberem a importância da educação para os filhos, causando o problema da infrequência.*”

A questão que mais uma vez se apresenta para a reflexão é que “no dia a dia”, na rotina do sistema de ensino, a aprovação sem proficiência não é percebida como componente do insucesso escolar e, como tal, não é objeto da reflexão necessária ao estabelecimento de estratégia para o seu enfrentamento, portanto sua concretização e seus efeitos são naturalizados ou dissimulados com a transferência de responsabilidade da escola para os pais! Observe-se que o **DME7** corrobora o entendimento dos relatos anteriores de que não há reflexão crítica sobre as razões da aprovação sem proficiência, conforme observa no relato a seguir:

Ainda não conseguimos identificar as causas para essa situação, mas temos uma pista, que é o problema da alfabetização... tem sido constante a luta para que os alunos cheguem ao 3º ano lendo e escrevendo, mas não tem sido uma coisa fácil de se resolver, e isso, com certeza, compromete todo o percurso seguinte do aluno.

A falta de acesso à educação infantil, que será discutida posteriormente, poderá ser decisiva para o desenvolvimento de habilidades necessárias à apreensão da leitura e da escrita, porém a fala do sujeito vai ao encontro do entendimento de que não há reflexão crítica sobre essa problemática,

e, se não há percepção ou inquietude sobre a sua existência, assim haveria reflexão sobre as prováveis formas de enfrentamento. Desse modo, é possível que o arrefecimento do debate sobre essa temática tenha contribuído para a naturalização do insucesso escolar, dessa feita, sob o instituto da aprovação automática.

Note-se que há coincidência quanto ao fato de que não parece ser comum a reflexão sobre essa problemática, porém os relatos apresentam variações quanto às razões para a ausência dessa reflexão, como ilustra a fala do **DME12**:

[...] olha, na verdade, acredito que, no dia a dia das nossas atribuições, a gente não faz uma discussão assim mais aprofundada sobre essa questão, mas, entre esses fatores, acredito que poderia destacar os que envolvem a indisposição com o aprendizado do aluno: a falta de planejamento da escola, a falta de interpretação correta da lei bem, a falta de entendimento por parte da escola sobre os programas educacionais e coisas desse tipo.

O aspecto complementar desse relato se refere à responsabilização do aluno e da escola, desconsiderando o fato de que todas as unidades de ensino se encontram hierarquicamente subordinadas ao órgão gestor municipal de ensino, sob a liderança do DME, não constituindo unidade isolada ou autônoma. Sobre a disposição ou indisposição do aluno com o aprendizado, essa não parece ser a questão mais relevante, pois a aprovação sem proficiência não afeta um grupo específico de alunos, ou uma escola específica do município, mas a todos os alunos inseridos no sistema público municipal de ensino, constituindo ação deletéria, silenciosa e naturalizada, cujo efeito — da aprovação sem proficiência — serve aos interesses de grupos políticos locais em razão de sua boa colocação no IDEB, enquanto legítima, pelo viés da aprovação desprovida de conhecimento, as desigualdades socioeducacionais e, ao fim e ao cabo, responsabiliza pelo insucesso escolar as mesmas demandas sociais que, anteriormente, eram vítimas da evasão e da repetência.

Quadro 7. Categorias *a posteriori* referentes à pergunta 2.

Distorção ano-idade na rede pública municipal de ensino	
Categoria a priori	Ocorrência Ocorrência
<i>Turmas mistas ou multisseriadas</i>	11
<i>Evasão escolar</i>	8
<i>Entrada tardia no sistema de ensino</i>	8
<i>Mobilidade da população</i>	6
<i>Trabalho infantil</i>	5
<i>Falta de acesso à educação infantil</i>	3
<i>Dificuldades de aprendizagem</i>	1
<i>Repetência por aprovação</i>	1

Sistematização do autor-2024

3.9.3 Categoria: *Distorção ano-idade*

Para Klein e Powaczuk (2019, p. 98), os índices de distorção idade-série (ou ano-idade) são fundamentais para “auferir as qualidades dos processos educativos desenvolvidos nas escolas, com base na correlação esperada entre idade e desempenho escolar, expressa pelo percentual de alunos que estão matriculados em um determinado ano,” sendo esse percentual superior à idade escolar recomendada. Ressalta-se que esse indicador compõe uma das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, em que a idade é um dos aspectos que devem ser considerados. Note-se que a meta 2 do PNE propõe a universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população na faixa etária de seis a quatorze anos, além de indicar que, pelo menos, noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade adequada, até o último ano de vigência do PNE (Brasil, 2014). O que se pretende nessa fase é partir da visão de mundo dos DMEs, elencar e problematizar as causas prováveis para esse fenômeno que tem ocasionado ao longo dos anos:

um estímulo à evasão, prejudicando o andamento do estudante no fluxo do sistema educativo, também resultando em desperdício de recursos financeiros e frustrações de perspectivas pessoais. Além disso, cabe evidenciar que parte das políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino preocupa-se com o fracasso escolar e com o fato de a defasagem idade-série estar atuando diretamente no resultado dos indicadores de evasão, abandono e reprovação. (Fritsch et al., 2014, p. 221)

No contexto deste estudo, entende-se a distorção ano-idade, como categoria *a priori*, como um dos aspectos constituintes do insucesso escolar, caracterizado, sobretudo, pelo atraso escolar, efeito e causa, causa e efeito do abandono e da evasão escolar. Entende-se que a distorção ano-idade é um fenômeno comum nas escolas maranhenses, caracterizado, sobretudo, pela defasagem entre a

idade do estudante e o ano em que ele está matriculado. Estudos como o de Fritsch *et al.* (2014) apontam que a distorção ano-idade está relacionada com o abandono escolar, assim como o abandono temporário da escola, ou seja, a evasão, tende a ocasionar a distorção ano-idade, e os alunos que apresentam defasagem tendem, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, a abandonar em definitivo a escola (Jacomini, 2010).

É inquestionável que a persistência desse fenômeno tem sido vigorosamente evidenciada por todas as estatísticas educacionais referentes ao sistema público fundamental de ensino nas últimas décadas e, diante dos seus efeitos devastadores, o poder público deveria atuar com ruidosa advertência para os aspectos excludentes da educação atualmente destinada às crianças pobres, inspirando a correção de rumo das políticas públicas em educação na instância estadual e municipal. Isso, em tese, era o que deveria acontecer. Entretanto constatou-se o arrefecimento da discussão acadêmica sobre a crueza e a gravidade dessa problemática, cuja produção teórica vem rareando desde o final da década de 1980, o que tem secundarizado a urgência de uma reflexão mais efetiva, comprometida com o pensamento crítico, que consiga ultrapassar os limites rasos de culpabilização das crianças pobres pela distorção ano-idade, da qual são as suas principais vítimas, ou se limitem à constatação desse fenômeno, sem, contudo, problematizar sua incidência, suas causas e consequências, a propósito do que ainda se observa no relato de alguns sujeitos, como é o caso do **DME2**, para o qual: “*A grande maioria dos pais está preocupada principalmente com o “passar de ano”, conseguir mudar de série, ter avanço de um ano para o outro na escola, sem se preocupar com o avanço do conhecimento.*”

Esse entendimento se refere à leitura aparente do problema, pois, mesmo ciente da corresponsabilidade dos pais com a educação dos filhos, a tarefa de socializar e promover o “avanço do conhecimento” é responsabilidade do sistema de escolarização. A ausência de um debate acadêmico qualificado sobre a problemática do insucesso escolar contribui para normalizar percepções reducionistas, por parte de quem deveria refletir criticamente sobre o problema, como se pode observar no relato do **DME10**, segundo o qual, tem-se percebido que, no município onde atua como secretário, o insucesso escolar é decorrente *da falta de interesse dos familiares*.

Note-se que esse fenômeno, que, de fato, deveria ser incomum, vem sendo “normalizado” e reproduzido como se fosse um detalhe de menor importância, ou um subproduto inconsequente, decorrente, exclusivamente, de motivações pessoais e emocionais, ou, quando muito, das dificuldades temporárias de aprendizagem dos estudantes, da inconsistência metodológica da prática educativa etc., quando, a bem da verdade, seus efeitos vêm sendo historicamente produzidos e, ao mesmo tempo, “naturalizados”, como forma de distorcer suas razões de fato, dissimulando sua

incidência, no contexto de um sistema público de ensino que se apresenta em razão da ampliação da base de escolarização após a Constituição de 1988, como sendo supostamente inclusivo. Porém essa naturalização precisa, urgentemente, ser denunciada, confrontada, desvelada, posta a nu, para que sejam evidenciadas suas causas de fato e questionados os impactos socialmente devastadores de suas consequências para sucessivas gerações de crianças e jovens maranhenses a quem tem sido reiteradamente negado o direito ao saber escolar.

Seguindo-se esse raciocínio, a apropriação do capital cultural, consoante à teoria de Bourdieu (1988) e à teoria de Bernstein (1996) referente à apropriação do código elaborado, constitui condição necessária à obtenção de reconhecimento social, além de ser condição indispensável à fruição de bens materiais e culturais na sociedade de classes, então a negação da apropriação do conhecimento socialmente legitimado aos segmentos populares, como atualmente se verifica, significa, na perspectiva de Gramsci (2000), sua exclusão social ideologicamente naturalizada sob a forma de exclusão escolar, e, nesse caso, massivamente reificada sob a forma de distorção ano-idade, evasão e abandono escolar. Portanto reitera-se que a distorção ano-idade, diante da escala e amplitude de sua incidência na escola pública do Maranhão e no CEFC, e o abandono escolar não são decorrentes de um ato de vontade do indivíduo, de uma ação consciente e intencional, subordinada a características unipessoais dos estudantes, que decidem, por si mesmos, abandonarem a escola, mas, ao contrário, constitui um fenômeno social de grandes proporções, cujas origens podem ser buscadas também em outras instâncias, em razão de suas características multidimensionais, porquanto suas causas devem ser, antes de tudo, inquiridas nas desigualdades sociais e nas condições concretas de existência das crianças e adolescentes reais intencionalmente expurgados — isso, sim — do sistema de escolarização e dos benefícios sociais e econômicos dele decorrentes.

A naturalização aqui referida vai ao encontro do pensamento de Bourdieu e Passeron (1982), segundo o qual determinados fenômenos sociais são aceitos como “naturais” ou “inevitáveis”, ocultando suas verdadeiras causas e consequências, e esses processos de naturalização contribuem para a manutenção da ordem social vigente, legitimando as desigualdades e injustiças presentes na sociedade de classes.

Para Freire (1970), a naturalização de problemas sociais molda a percepção das pessoas sobre a realidade, contribuindo para que aceitem acriticamente determinadas situações como naturais e inquestionáveis, de modo a dificultar a percepção das causas objetivas dos problemas sociais, impedindo, por conseguinte, a busca por soluções efetivas e rupturas necessárias e duradouras.

Gramsci (2000), por sua vez, destacou o papel da cultura e da hegemonia no processo de naturalização das desigualdades sociais, conceituando hegemonia cultural como sendo a capacidade de uma classe dominante impor seus valores, suas crenças e visões de mundo como universais e naturais, tornando-as hegemônicas, portanto, comuns a toda a sociedade. Nesse caso, os segmentos de classes subalternizados tendem a “pensar” como pensam as classes dirigentes, em detrimento de suas condições reais de existência, olvidando, nesse aspecto, as contradições entre consciência e existência, de maneira que, fazendo-se um recorte desses preceitos, para o *locus* deste estudo, entende-se que as razões e causas da distorção ano-idade e do insucesso escolar encontram-se obscurecidas na medida em que se percebe a sua existência, mas não se pensa ou se questionam criticamente suas causas e suas consequências.

No entendimento de Gramsci (2000), a cultura também desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que é, por meio dela, que as ideologias dominantes são difundidas e internalizadas pela totalidade da população. Portanto a construção da hegemonia cultural envolve não apenas a imposição de valores, mas também a cooptação e incorporação de elementos culturais das classes subalternas, nesse caso, os sujeitos envolvidos com a concretização da educação pública de ensino fundamental em seu conjunto, DMEs, gestores, escolares, professores e alunos.

Importante considerar que, segundo Chasin (2017), as ideologias dominantes, em Gramsci (2000), são aquelas disseminadas e aceitas pela maioria da sociedade como uma forma de manter o *status quo* e o poder das classes dominantes. Essas ideologias são permeadas pela “visão de mundo” das classes dominantes e acabam influenciando as crenças, os valores e comportamentos das demais classes ou segmentos de classe, contribuindo para a reprodução das desigualdades e manutenção da hegemonia das elites no sistema social, e, nesse contexto, a educação assume um papel primordial, cuja reprodução ideológica, segundo Althusser (1970), concretiza-se por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado, entre eles, o Aparelho Ideológico Escolar, que atua na reprodução das ideologias dominantes e na formação dos indivíduos de acordo com os interesses do Estado e das classes dominantes. Com base nesse raciocínio, o insucesso escolar e, como parte dele, a distorção ano-idade encontram-se ideologizados, e esse entendimento passa a reconfigurar a realidade, naturalizando as desigualdades, isentando o sistema de ensino de avaliar criticamente seus resultados, fazendo-se acreditar que o insucesso escolar seja resultado apenas de questões motivacionais, cuja responsabilidade quase sempre recai sobre as famílias dos estudantes.

Reenfatiza-se que a naturalização da distorção ano-idade, por causa da negação do acesso ao conhecimento escolar a determinados grupos sociais, está intimamente ligada à reprodução das desigualdades sociais. Essa negação histórica do acesso ao conhecimento escolar, nos seus mais

diversos aspectos, contribui para a reprodução do *status quo*, pois intenta impedir que esses grupos tenham acesso aos recursos materiais e simbólicos que lhes permitam questionar e transformar as estruturas de poder existentes. Assim, a naturalização da distorção ano-idade se torna uma forma de manutenção das desigualdades socioeducacionais, movida pela ação consciente ou não de perpetuar a exclusão e a marginalização de determinados segmentos de classe social e economicamente subalternizados.

Ressalvando-se as proporções constantes nas asas da teoria althusseriana e gramsciana, trazendo-se o foco para a problemática da distorção ano-idade — fenômeno com grave repercussão social que, em última instância, representa a descontinuidade sistemática da possibilidade de apreensão do saber escolar por parte de um numeroso contingente de jovens e crianças pertencente às classes populares — entende-se que essa problemática se encontra fortemente naturalizada, pois, ainda que se apontem suas consequências, por mais nocivas que se apresentem, parecem não causar a estranheza e a inquietação que a situação requer, sendo, até então, aceita como um fato natural, ou decorrência normal das atividades educacionais cotidianas.

Assim, desvelar a visão de mundo aos DMEs, nesta fase da investigação, sobre a distorção ano-idade e outros aspectos inerentes ao insucesso escolar, representa parte do esforço de evidenciar as consequências e problematizar suas causas reais, com o intuito de questionar as estruturas de produção e reprodução do insucesso escolar, em sintonia com o ideário contra hegemônico de Gramsci (2000), na perspectiva de desmitificar, com base nos relatos dos DMEs, não apenas a aparência, mas a essência da distorção ano-idade, até que se gerem o espanto e a indignação que a problemática requer, com vistas à superação da situação vigente.

Para tanto, inicia-se por apresentar os aspectos quantitativos dessa problemática que comprovam a gravidade de uma situação que carece de explicações com base em algum amparo teórico e, sobretudo, apontem sugestões para a adoção de políticas sociais que estanquem sua contínua e dissimulada reprodução (Bourdieu & Passeron, 1975). A retomada do debate teórico, ou mesmo a problematização da visão de mundo dos DMEs sobre essa problemática, ainda que restrita aos limites do *locus* desta investigação, representa importante retomada da reflexão para a compreensão e análise de suas causas intrínsecas e para a tomada de consciência, por parte dos DMEs e da comunidade escolar sobre suas consequências devastadoras para as crianças que frequentam a escola pública, constituindo, em resgate ao que foi pontuado, condição indispensável para a construção de uma contra-hegemonia (Gramsci, 2000), que ponha em questão, por meio de uma reflexão crítica, a problemática da distorção ano-idade e estimule perspectivas de superação.

Como forma de ilustrar a questão, dados quantitativos do Censo Escolar 2022 demonstram

que, no Maranhão, de cada cem crianças matriculadas nos anos iniciais nas escolas públicas de ensino fundamental, nove se encontram em atraso escolar de dois anos ou mais; nos anos finais, essa situação se agrava progressivamente, pois, de cada cem crianças, aproximadamente vinte e cinco estão com atraso escolar. Nas escolas rurais, a situação é ainda pior, pois 29,8% das crianças matriculadas nos anos finais estão com atraso escolar, e das que conseguem chegar ao 9º ano, 32% estão com dois anos ou mais de atraso escolar (Qedu, 2023). A tabela a seguir demonstra a incidência do indicador de distorção ano-idade na rede pública municipal de ensino do Maranhão nos últimos seis anos.

Tabela 1. Percentual de incidência do indicador de distorção ano-idade no ensino público fundamental do Maranhão, no período de 2016 a 2021.

Ano	Anos Iniciais Setor Urbano - %	Anos Iniciais Setor Rural - %	Anos Finais Setor Urbano - %	Anos Finais Setor Rural - %
2016	13	18	28,7	41,2
2017	14,7	16,5	32,0	38,6
2018	14,2	15,8	30,5	36,7
2019	13,6	14,9	26,6	35,5
2020	12,4	13,6	28,7	34,0
2021	10,2	10,6	27,5	32,5

Fonte: Qedu - Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2022

A seguir, apresenta-se o total de estudantes com atraso escolar, considerando as séries iniciais e finais, no período de 2016 a 2020, no sistema público municipal de ensino, com lentíssima tendência decrescente, o que reitera a gravidade desse fenômeno para a trajetória escolar das crianças maranhenses que frequentam a escola pública obrigatória.

Quadro 8. Número absoluto de estudantes do ensino público fundamental com atraso escolar de dois anos ou mais, no período de 2016 a 2020, no Maranhão.

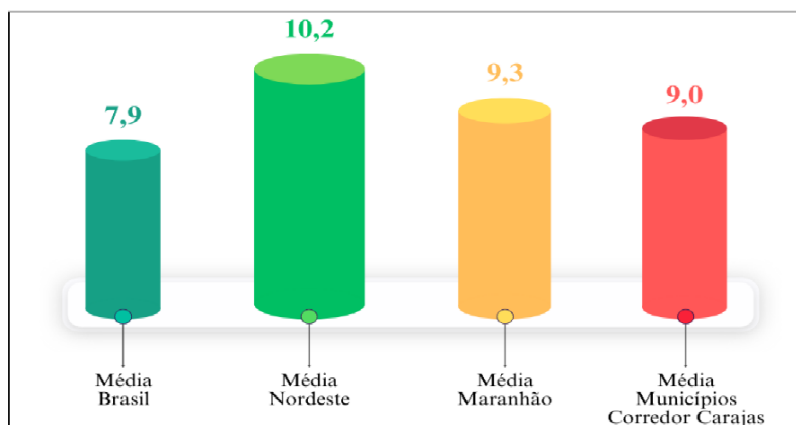
Ano de Referência	Anos Iniciais	Anos Finais
2016	92.809	160.402
2017	90.498	156.406
2018	84.869	148.449
2019	78.045	142.333
2020	68.250	136.806
Total	414.471	744.396

Fonte: <https://trajetoriaescolar.org.br/#21>

Em busca de evidências, os dados quantitativos até aqui demonstrados indicam que a incidência da distorção ano-idade representa um grave problema socioeducacional que carece de explicações consistentes sobre as suas causas e sobre as consequências para a educação maranhense e para os municípios do CEFC, conforme se observa no Gráfico 9 e no Gráfico 10, que expõem a

incidência do problema da distorção ano-idade no sistema municipal de ensino, comparando os dados do Brasil, do Nordeste, do Maranhão e do CEFC, nos anos iniciais e finais:

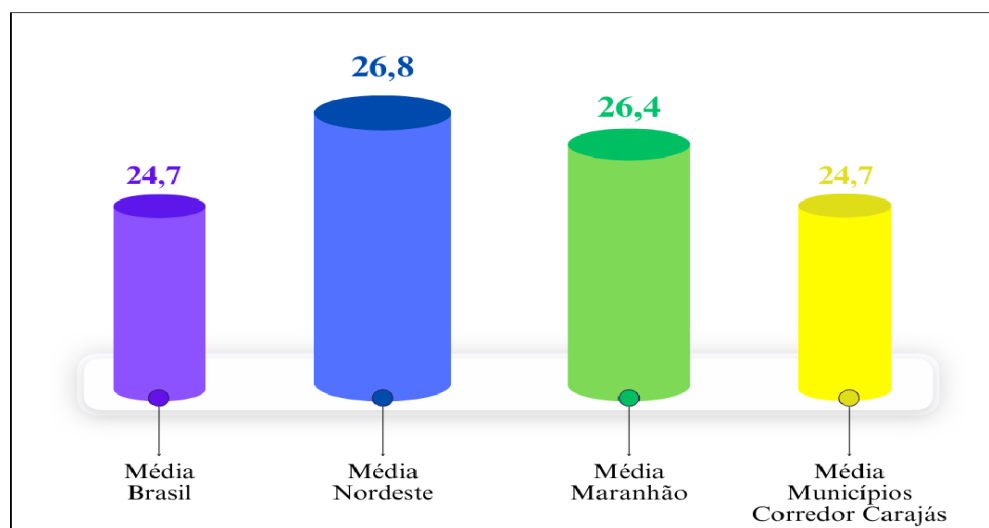
Gráfico 9. Média comparada da distorção idade-ano das redes municipais - Brasil, Nordeste, Maranhão e municípios do Corredor da Estrada de Ferro Carajás - anos iniciais (1º ao 5º ano) 2022.



Fonte: MEC/INEP (2022) Sistematização do autor-2024

Gráfico 10.

Média comparada da distorção idade-ano das redes municipais - Brasil, Nordeste, Maranhão e municípios do Corredor da Estrada de Ferro Carajás - anos finais (6º ao 9º ano) 2022.



Fonte: MEC/INEP (2022) Sistematização do autor-2024

3.9.4 Categoria: Abandono escolar

Somam-se a esse problema os dados sobre o abandono escolar, que, em síntese, significam a negação do acesso ou da permanência da criança pobre no sistema de escolarização, comprometendo, desde o início, a possibilidade de progressão de sua vida escolar, tendo em vista

que, como sugere Lemes (2019), a criança marcada por condições adversas de sobrevivência afasta-se, de forma definitiva, da escola, aumentando o contingente de abandono, fenômeno tão comum quanto a evasão, sendo que esta se refere mais especificamente à saída temporária ou intermitente do estudante da escola, sem a perda de seus vínculos formais, podendo retornar em diferentes períodos do ano letivo; enquanto o abandono significa a ruptura com o sistema formal de escolarização ao qual se encontrava vinculado. Entretanto as duas situações, uma e outra, são corriqueiramente demonstradas pelas estatísticas oficiais, elevando, de um lado, os índices de distorção ano-idade e, de outro, aumentando os indicadores de analfabetismo entre os jovens maranhenses.

Configuram esse quadro de calamidade socioeducacional os dados do Censo Escolar do ano de 2022, em que, no Brasil, 1.04 milhão de estudantes se encontravam fora da escola. E os níveis de exclusão, entre as crianças de quatro anos de idade, totalizavam 399.220 delas fora da escola; entre as de cinco e seis anos, esse total chegava a 151.985; de modo subsequente, os adolescentes de dezessete anos que abandonaram a escola em 2022 somavam 241.640; agravam esse quantitativo o fato de que 250.497 adolescentes com idade entre 14 e 16 anos também abandonaram a escola somente no ano de 2022 (Basílio, 2023). Comparativamente, era como se quase o dobro da população atual de Lisboa não tivesse acesso ou tivesse abandonado a escola no transcurso de um ano! No Maranhão, a situação também se apresenta preocupante, em que o problema do abandono escolar, conforme tabela a seguir, demonstra a situação de exclusão escolar das crianças que se encontram dentro da faixa escolar obrigatória.

Quadro 9. Quantitativo de abandono escolar no ensino público fundamental no período de 2016 a 2020 - Maranhão.

Ano	Anos iniciais	Anos finais
2016	9.299	21.460
2017	7.950	19.189
2018	9.323	20.905
2019	4.960	13.442
2020	8.136	13.442

Fonte: <https://trajetoriaescolar.org.br/#21>

Essas considerações, auferidas quantitativamente nos dados oficiais e lastreadas pelas postulações teóricas referidas, necessárias à definição conceitual da distorção ano-idade, intentam demonstrar a existência dessa problemática, evidenciando sua recorrência no âmbito da escola pública de ensino fundamental, ao mesmo tempo em que pretendem apontar a evasão e o abandono escolar no contexto do CEFC, que contradizem, cabalmente, a ideia de educação como direito de todos, sobretudo, aquela legalmente destinada às crianças maranhenses que frequentam ou deveriam frequentar a escola pública, e que se encontram dentro da faixa escolar obrigatória. O desafio que

se apresenta, nesta fase de investigação, tem relação com o objetivo de **identificar as razões prováveis para a distorção ano-idade**, na visão de mundo dos DMEs. Portanto, em busca de repostas, retoma-se a discussão sobre as categorias que emergiram baseadas nas considerações dos sujeitos sobre a problemática da distorção ano-idade, no contexto do CEFC, com base na indagação: quais as suas considerações sobre o problema da distorção ano-idade na rede pública municipal de ensino?

3.9.5 Categoria: Turma multisseriadas

As turmas multisseriadas são aquelas em que alunos de diferentes séries ou níveis de ensino são agrupados em uma mesma sala de aula, geralmente devido à baixa demanda de estudantes do campo ou em áreas rurais ou de difícil acesso. Essa modalidade de ensino também é comum em localidades onde o número de alunos é reduzido e a infraestrutura escolar é limitada. As turmas multisseriadas são caracterizadas pela heterogeneidade de idades, níveis de aprendizagem e habilidades dos alunos que compartilham o mesmo espaço educacional. Em razão de suas características, as turmas multisseriadas são consideradas espaços educacionais que demandam uma abordagem pedagógica diferenciada e sensível às particularidades dos alunos. Portanto o que define uma turma multisseriada ou mista é a presença de alunos de diferentes séries e diferentes faixas etárias em um mesmo espaço de aprendizagem, sob os cuidados de apenas um professor, razão pela qual se diz que as atividades letivas são realizadas em um ambiente “uniescolar”.

As turmas multisseriadas maranhenses enfrentam vários desafios, como os de natureza pedagógica, de estrutura da rede física escolar e de acesso, pois, quase sempre, estão localizadas no campo, em que o primeiro desafio está relacionado às condições de existência, que são extremamente precárias, e, não por acaso, as escolas refletem esse estado de precariedade; o segundo desafio está relacionado com a dificuldade de implementar uma organização curricular que seja adequada e dê conta de atender às necessidades de alunos de diferentes níveis de ensino em um mesmo espaço de aprendizagem; o terceiro diz respeito à desafiadora sobrecarga de trabalho dos professores, que têm que lidar, simultaneamente, com um grupo de estudantes caracterizado pelas desigualdades de aprendizagem, principalmente em razão de se encontrarem em séries ou anos diferentes; o quarto desafio tem relação com a fragilidade na formação do professor que lhe garanta as habilidades necessárias para vivenciar esse tipo de prática, caracterizada pela falta de recursos e estratégias adequadas que favoreçam o trabalho pedagógico simultâneo, especialmente destinado a grupos etários distintos; acrescente-se, nesse contexto, o problema do acesso, pois essas turmas estão

quase sempre localizadas em áreas com baixa densidade demográfica, na maioria das vezes, sem vias permanentes de acesso que possam garantir o transporte escolar para os estudantes, obrigando-os a frequentar, à revelia da sua vontade, as turmas multisseriadas.

Estudo de Ferreira e Falcão (2017) destaca que a heterogeneidade de alunos em uma escola multisseriada tende a dificultar o planejamento e a execução de atividades pedagógicas que atendam, de forma eficaz, às especificidades de cada grupo, podendo resultar em um ensino pouco adaptado às necessidades individuais dos estudantes. Ademais, as turmas multisseriadas maranhenses podem ser tipificadas, sobretudo, pela escassez, pois, geralmente, dispõem de um único espaço de aprendizagem, não possuindo outras dependências, consoante as mesmas condições adversas em que vivem os sujeitos do campo, conceitualmente definidos pelo Decreto 7.352/2010 em seu art. 1º, parágrafo 1º, como os

Agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, 'os caiçaras', os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência por meio do trabalho no meio rural; (Brasil, 2010).

Os sujeitos do campo, portanto, são os que vivem e trabalham no campo, inseridos em um contexto de pobreza, desigualdades, analfabetismo, falta de rede física escolar, falta de caminhos de acesso e abundância de turmas multisseriadas, como se observa no levantamento preliminar nos dados do Censo Escolar referente ao período de 2017 a 2109, no Maranhão (INEP/MEC, 2020), que revelam a existência de 7.975 turmas multisseriadas no sistema público municipal de ensino; número bastante expressivo, considerando-se o quadro de precariedade e escassez no qual se encontram inseridas e, desse total, 7.267 turmas estão localizadas no campo e ainda existiam 174 turmas localizadas na cidade!

As turmas multisseriadas de anos iniciais, referentes a esse período, localizadas na cidade, somavam 42, situação que evidencia a absurda falta de escolas para o atendimento de todas as crianças na faixa escolar obrigatória, em um lugar em que, após anos de FUNDEB, deveriam existir escolas seriadas ou, no mínimo, o transporte escolar para o deslocamento dos estudantes; no campo, nos anos iniciais, os dados apontaram a expressiva existência de 2.947 turmas multisseriadas! Nos anos finais, em que se observam as maiores taxas de distorção ano-idade, os dados apontaram a existência de 145 salas multisseriadas na cidade, e a expressiva quantia de 5.690 turmas multisseriadas localizadas no campo.

Especificamente no contexto do CEFC, em razão da precariedade dessas unidades de ensino, apontada pela maioria dos sujeitos, tanto em termos de estrutura escolar quanto nos aspectos pedagógicos, relativamente à falta de materiais didáticos apropriados, à falta de habilidade de

professor com formação adequada para atuar nessas circunstâncias, à dificuldade de supervisão e acompanhamento por parte do órgão gestor da educação municipal e à descontinuidade das atividades letivas, as turmas multisseriadas são socialmente desvalorizadas pelos pais, como se pode observar no relato do **DME2**, referindo-se à efetividade da aprendizagem dessas unidades de ensino: “[...] às vezes, os pais retiram os filhos da turma multisseriada e matriculam na série anterior, pois eles argumentam que os filhos não aprenderam o suficiente naquele tipo de escola.”

No mesmo sentido, o relato do **DME15** aponta a ideia de desvalorização do ensino ministrado nas turmas multisseriadas:

[...] na escola do campo, funcionam as turmas multisseriadas ou mistas, e, na concepção dessas famílias, frequentar as turmas multisseriadas é perda de tempo. Falo isso com propriedade, porque eu visito muito essas escolas e posso afirmar que as famílias não acreditam no ensino das turmas multisseriadas!

No mesmo sentido, o relato do **DME17** confirma a ideia de desvalorização do ensino ministrado nas turmas multisseriadas, pois o estudante, ao se matricular em uma escola seriada, buscava se matricular na série ou ano anterior ao que houvesse concluído, revelando o entendimento desses DMES de que, para os pais, a aprendizagem não teria sido suficiente para matricular os filhos na série ou ano que deveriam cursar.

Considere-se ainda que os estudantes atendidos nessas turmas, normalmente, ingressam tardiamente no sistema de ensino, na maior parte das vezes, com distorção ano-idade, situação que se agrava com o passar dos anos em razão da retenção dos estudantes por anos seguidos na mesma série, por falta de escolas seriadas em que possam dar continuidade aos seus estudos, fato categorizado no contexto deste estudo, como repetência por aprovação, em razão de não se tratar de um fenômeno isolado, mas comum, no contexto das turmas multisseriadas, contribuindo para a elevação das taxas de distorção ano-idade, conforme se observa no relato do **DME2**:

[...] nesse tipo de escola, acontece a completa precarização do ensino, há situações em que o aluno mesmo aprovado, permanece por vários anos na mesma série... fora isso, existe o problema da falta de aprendizagem mesmo, e esse tipo escola, existente em grande quantidade na zona rural, infelizmente vem contribuindo para o aumento do problema da distorção ano-idade [...]

A precariedade das turmas multisseriadas se encontra presente no entendimento da quase totalidade dos relatos dos DMEs, ao considerarem que elas são uma das principais causadoras da distorção ano-idade, como constatado pelo relato do **DME1**: “[...] é importante destacar também que temos um grande quantitativo de turmas multisseriadas na zona rural do município que contribui para essa situação da distorção ano-idade.”

Esse entendimento é compartilhado pelo relato do **DME2**, ao se referir ao problema da

aprendizagem nas turmas multisseriadas, segundo o qual: *existe o problema da falta de aprendizagem mesmo, e esse tipo escola, existente em grande quantidade na zona rural, infelizmente, vem contribuindo para o aumento do problema da distorção ano-idade em nosso município.*

No mesmo sentido, o **DME4** ressalta que:

Não se pode desconsiderar também a existência das turmas multisseriadas da zona rural, em que por conta de sua especificidade e fragilidade também, tanto de estrutura, quanto de ensino, resultam por elevar as taxas de distorção ano-idade! E elas são muito numerosas em quase todos os municípios do Maranhão.

No entendimento do **DME7**, as turmas multisseriadas: “[...] *representam um elemento a mais no problema da distorção ano-idade, pois, quando os alunos saem dessas turmas para as escolas seriadas, vão com uma grande defasagem na aprendizagem.*”

O relato do **DME11** identifica o problema da localização e da dispersão demográfica como responsáveis pela existência das turmas multisseriadas, e a peculiaridade das condições ensino como agravante da distorção ano-idade: *“Essa situação geográfica e a dispersão da população dificultam a polarização... e são nessas condições, nessas escolas com turmas multisseriadas, que se percebe, com maior gravidade, o problema da distorção ano-idade!”*

O relato do **DME14** corrobora o entendimento dos demais sujeitos ao considerar que as turmas multisseriadas têm contribuído para agravar o problema da distorção ano-idade ao afirmar que:

[...] tem também o problema das turmas multisseriadas, que podem agravar a distorção ano-idade, porque são poucos alunos de várias séries, em que um único professor trabalha todos os conteúdos, têm situação em que existem alunos da educação infantil até o 5º ano... na mesma turma, e os resultados não têm sido bons... a solução é que temos que encontrar formas de acabar com essas turmas.

Note-se que as turmas multisseriadas são apontadas como uma das principais causas para a distorção ano-idade, entretanto, diferentemente desse entendimento, é necessário considerar, como relatado pelo **DME14**, que, em alguns casos, os alunos já chegam com atraso à escola, denunciando as adversidades que atravessam as crianças até que consigam ter acesso ao sistema público de ensino. Entende-se que essa é a questão central sobre a qual se deve refletir. Ademais, as turmas multisseriadas constituem uma realidade inquestionável e perene diante do padrão de ocupação territorial do Maranhão, como demonstram Sousa *et al.* (2020), e podem representar uma solução para o problema da dispersão demográfica, para que crianças do campo, nesse tipo de contexto, possam ter garantido o direito de acesso à escolarização obrigatória:

Esse padrão de ocupação registrou o adentramento de significativos contingentes

populacionais em direção à Pré-Amazônia maranhense. Essas populações ocuparam margens de rios e igarapés e formaram núcleos populacionais bastante dispersos, com baixa densidade demográfica e, em alguns casos, muito distantes uns dos outros. Vale ressaltar que esse padrão de ocupação foi marcado pela luta contra a grilagem e pela manutenção da posse da terra. Assim, essas populações rurais têm um histórico de luta pela sobrevivência que precisa ser compreendido, respeitado e valorizado, no contexto da escola. (Sousa *et al.*, 2020, p.52.748).

Entende-se, portanto, que o desafio não reside especificamente no aspecto multisseriado e multietário da escola, como apontado na maioria dos relatos, apesar de sua localização, mas na precariedade da estrutura física, na fragilidade da formação do professor, na falta de acesso à internet e a mídias digitais e, sobretudo, na falta de material didático e metodologias adaptadas a essas condições de ensino. Evidente que, nas condições atuais de funcionamento e estrutura, as turmas multisseriadas agravam os indicadores de distorção ano-idade, como apontado nos relatos, mas esse é apenas um aspecto do problema, tendo em vista que, enquanto não se modificarem as injustas estruturas social e fundiária do campo maranhense, dominada pelo latifúndio destinado à pecuária extensiva e, mais recentemente, pela monocultura da soja, e, com menor potencial econômico, por uma agricultura de subsistência marcada pela escassez tecnológica, pela “roça no teco”, algo que não se apresenta em um horizonte imediato, considera-se pertinente considerar outros aspectos referentes à existência das turmas multisseriadas, com base no entendimento de Sousa *et al.* (2020, p. 52.749) de que “a escola multisseriada precisa ser encarada como um desafio necessário à garantia de acesso à escolarização de milhares de crianças que representam a maioria das unidades de ensino de vários municípios maranhenses”.

Para tanto, apesar da dispersão das turmas multisseriadas na extensão dos municípios do CEFC, elas não devem ser tomadas como unidades de ensino isoladas, mas consideradas no seu conjunto, em razão da expressiva quantidade de turmas com características e resultados semelhantes, localizadas no campo e até nas cidades maranhenses, sua existência sequer está relacionada com as discussões sobre desempenho e baixa proficiência, e, sim, com a garantia e, nesse caso, com a negação do acesso à escola e ao saber socialmente legitimado, tendo em vista que:

A escola multisseriada é uma realidade que impõe desafios, e negligenciar sua existência é relegar ao abandono tanto o professor quanto as demandas escolarizáveis que a frequentam, é desconhecer o fato de que há, no Maranhão, contingentes populacionais que ainda vivem no campo e que sua composição e dispersão têm relação direta com o padrão de ocupação do Vale do Pindaré, ocorrida nas décadas de 50 e 60, marcada pela disputa de terras, entre posseiros e grileiros, para a agricultura de subsistência e a pecuária (Sousa *et al.*, 2020, p. 52.749).

Em síntese, entende-se que as turmas multisseriadas, quando possível, devem ser

nucleadas, mediante o transporte regular e gratuito dos alunos para escolas onde possam estudar em turmas e anos regulares, entretanto, quando não for possível, situação que se apresenta na maioria absoluta dos casos, torna-se imprescindível que a municipalidade garanta a estrutura necessária, a formação do professor, a adoção de material didático e as metodologias adequadas, para garantir o acesso, a efetividade do trabalho pedagógico e o suporte técnico necessário ao sucesso da aprendizagem (Sousa *et al.*, 2020).

3.9.6 Categoria: Evasão escolar

É fato que a análise categorial resultante dos relatos dos DMEs aponta as turmas multisseriadas, majoritariamente, como responsáveis pela distorção ano-idade, ao lado da categoria evasão escolar, situação em que, segundo Almeida (2015), o estudante rompe, de modo provisório e intermitente, os laços com a escola, comprometendo sua progressão no sistema de escolarização. Importa, nesse caso, compreender as explicações para esse fenômeno e a sua extensão, que, geralmente, elevam os indicadores de distorção ano-idade, ao mesmo tempo em que o seu prolongamento no tempo resulta por provocar o abandono escolar que, segundo Costa (2017), significa o rompimento definitivo do aluno com o sistema formal de ensino, de tal maneira que tanto a evasão como o abandono escolar constituem-se mutuamente, reconfigurando um trágico ciclo de exclusão escolar, em que são, a um só tempo, causa e consequência da distorção ano-idade.

Segundo dados do UNICEF (2023), no Brasil, no ano de 2023, cerca de dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 15 anos não estavam frequentando a escola. Registre-se que a pandemia da covid-19 poderá ter aumentado os dados de evasão escolar, em razão da sua magnitude e gravidade, o que requer um estudo específico sobre os eventos que afetaram a educação durante esse episódio, todavia a evasão escolar não está relacionada a um aspecto factual e específico, tanto que, entre os anos de 2017 e 2018, segundo Galvão (2023), cerca de duzentos mil jovens deixaram de frequentar a escola pública. Além disso, segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua, (PNADC), em 2019, cerca de 52,6% da população com 25 anos ou mais não concluíram a educação básica.

Oberve-se a taxa líquida de matrícula — que indica o percentual de alunos matriculados em relação ao total da população que se encontra na faixa etária adequada para frequentar aquele nível de ensino, constituindo importante indicador para analisar o acesso e a permanência dos alunos na escola em determinada etapa educacional — relativa a esse período, na faixa etária de 6 a 10 anos, é de 95,5%; na faixa etária de 11 a 14 anos, há uma redução para 85,6%; e, na faixa etária de

15 a 17 anos, essa taxa cai para 68,4%, demonstrando forte descompasso entre o nível de ensino e a faixa etária, evidenciando a incidência de evasão e abandono escolar.

No Maranhão, a situação atual de evasão escolar na escola pública de ensino fundamental segue o padrão nacional, com o aumento progressivo nos anos finais, conforme se observa na tabela a seguir:

Quadro 10. Quantitativo de evasão escolar na Rede Pública Municipal de Ensino, no período de 2017-2022 - Maranhão.

Ano	Ano iniciais	Anos Finais
2017	9.146	21.200
2018	7.742	19.101
2019	5.544	14.925
2020	11.170	14.940
2021	8.324	19.168
2022	4.636	13.638

Fonte: Censo Escolar/INEP/MEC – Sistematização do autor-2024

Não é incomum o DME utilizar o termo “abandono escolar” para se referir à “evasão escolar”, entretanto a unidade de contexto da qual se extraem as unidades de registro, contendo recortes de suas falas, permite compreender quando o sujeito se refere propriamente à evasão escolar como responsável pelo aumento da distorção ano-idade, tendo em vista que o estudante, mesmo infrequente, não perde o vínculo formal com a escola, ou de fato esteja se referindo ao abandono, quando há a ruptura definitiva com a escola. Essa distinção aparece delimitada na fala do **DME1**, conforme se observa no excerto a seguir:

Tem também a situação em que as crianças, por terem que acompanhar os pais, abandonam a escola por um determinado período, atrasando seus estudos, muitas vezes, só voltam para a escola no ano seguinte, aumentando os casos de evasão escolar e distorção ano-idade.

Note-se que o termo “abandonam” está condicionado a um determinado período, portanto está vinculado à categoria “evasão escolar”, tendo em vista que, nesse caso, os estudantes tornam-se infrequentes, porém não perdem o vínculo formal com a escola, pois se rematriculam no ano seguinte. Assim, o contexto das falas dos sujeitos deixa claro a diferença conceitual entre “evasão” e “abandono”, sendo possível depreender a intenção do sujeito ao explicar as causas prováveis para o problema da distorção ano-idade, como se pode observar no relato do **DME8**: “*Olha, também tem aquela situação em que o aluno abandona a escola, aí nesse caso, não há aumento da distorção ano-idade, pois ele não retorna para a escola, aí o que aumenta é a quantidade de pessoas com baixa escolaridade ou analfabetas no município...*”.

Oberve-se que, nesse relato, aparece, claramente configurada, a situação do abandono escolar, cujas consequências não influenciarão os indicadores de distorção, tendo em vista a ruptura

do estudante com o sistema de ensino, não havendo menção de um possível retorno.

No mesmo sentido, o depoimento do **DME2** identifica, com clareza, o problema do abandono escolar, quando afirma que: *os estudantes deixam a escola em busca de trabalho*. Nesse caso, os estudantes rompem, definitivamente, o vínculo com a escola, pois não há referência a um possível retorno; de outro modo, o sujeito aponta a existência da evasão ao concluir que os estudantes deixam de frequentar a escola e depois retornam, tratando-se, portanto, da categoria evasão escolar como a causadora da distorção ano-idade, conforme se verifica no relato a seguir:

Quando a gente vai fazer uma visita para as famílias, encontramos muito este tipo de situação: alunos que decidiram abandonar a escola para trabalhar! Outros ficam na escola por um tempo, deixam de frequentar e depois retornam. Esse tipo de situação, com o aumento da evasão, é que gera o problema da distorção ano-idade.

Portanto, ainda segundo o relato do **DME2**, encontra-se aí uma das explicações para esse problema. O relato do **DME3** ratifica o entendimento de que o abandono temporário da escola, portanto a evasão escolar, representa umas das principais causas da distorção ano-idade: *“Há ainda o problema do abandono escolar, em que o aluno por questões alheias à escola, deixar de frequentar as aulas naquele ano e, no ano seguinte, volta a frequentar a escola no mesmo ano escolar em que a abandonou, e esse abandono resulta em distorção ano-idade.”*

O relato do **DME6**, mesmo abordando outras razões para o problema da distorção, como, por exemplo, a entrada tardia no sistema de ensino, reitera que a categoria evasão escolar é uma importante explicação para o problema da distorção ano-idade: *“Aliada a isso, está a questão da baixa frequência por causa da evasão... que é uma realidade... o que aumenta o problema da distorção ano-idade.”*

Para o **DME8**, o que mais contribui para a elevação dos indicadores de distorção ano-idade é a infrequência e a evasão, porque, segundo ele, *“[...] o aluno não consegue ter uma sequência de estudo, não segue um cronograma do 1º ao 9º ano, por isso não tem progressão no sistema de ensino.”*

O relato do **DME9** reforça o entendimento de que a evasão escolar é uma das principais causas da distorção ano-idade, enfatizando a recorrência do fenômeno no início de cada ano letivo:

[...] ao final do período letivo, eles retornam para o município, mas as crianças, por terem ficado sem estudar, ou ficam reprovadas, ou são matriculadas no ano seguinte, no mesmo ano ou na mesma série que cursavam antes de abandonarem a escola. Isso, sem dúvidas, gera o permanente crescimento das taxas de reprovação e distorção... e tem sido algo que ocorre todos os anos.

O depoimento do **DME11** reitera, resumidamente, o entendimento de que uma das principais razões para o problema da distorção ano-idade é a evasão escolar: *“Acredito também que*

o problema da evasão escolar, seja qual for sua causa, agrava essa situação da distorção ano-idade.”

Essa explicação é compartilhada pelo **DME12**, ao afirmar que:

Há outras coisas que precisam ser consideradas, como a infrequência do aluno por razões que ocorrem independentemente da nossa vontade... a escola está lá, preparada para receber o aluno, mas, por “n” fatores ou por questões familiares, o aluno se torna infrequente... e, a cada ano, essa distorção vai só aumentando.

Encerra as explicações que apontam a categoria evasão escolar como causadora da distorção ano-idade o relato do **DME14**, segundo o qual: “Às vezes, o aluno abandonou a escola por um determinado período, dois anos, três anos, isso também é um fator que impacta na questão da distorção ano-idade.”

Feito esse registro, no qual os DMEs, com base em suas vivências, experiências em diferentes contextos, constataam que a evasão representa um problema com grave repercussão socioeducacional, gerando atraso escolar e, principalmente, comprometendo a progressão das crianças, no início de sua vida escolar, e que se encontram dentro da faixa escolar obrigatória. Note-se que a categoria evasão, geradora da distorção ano-idade, por sua vez, é gerada por outros aspectos, entre eles, a entrada tardia da crianças no sistema de escolarização, categoria recorrente no relato dos DMEs, razão pela qual se procedeu à análise de cada uma das categorias, com base no critério de ocorrência. Passa-se, portanto, a seguir, à análise da categoria: *entrada tardia no sistema de ensino*.

3.9.7 Categoria: Entrada tardia no sistema de ensino

A idade escolar obrigatória no Brasil é dos 4 aos 17 anos, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Essa lei estabelece que a Educação Básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos, sendo composta pela educação infantil (dos 4 aos 5 anos), Ensino Fundamental (dos 6 aos 14 anos) e Ensino Médio (dos 15 aos 17 anos).

A obrigatoriedade do Ensino Fundamental se estende até os 14 anos, o que significa que todas as crianças entre 6 e 14 anos, em tese, deveriam estar matriculadas e frequentando regularmente a escola. Entretanto a realidade socioeconômica da maioria das famílias residentes ao longo do CEFC expõe — como se tem reiteradamente demonstrado ao logo deste estudo — a contradição existente entre a intenção pretendida pela lei, que estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental entre 6 e 14 anos, e a negação da sua concretização, diante das adversidades das condições concretas de existência. Ressalte-se que essas condições são marcadas pela escassez, a

propósito do que aponta o IBGE (2019), ao demonstrar que 44,1% da população maranhense sobrevivem com até meio salário-mínimo.

Diante desse contexto, subsequentemente à atribuição de responsabilidade às demais categorias a posteriori, a indagação que, conseqüentemente, se apresenta com o intuito de aprofundar a discussão diz respeito à identificação das razões que, segundo os DMEs, motivam a existência das turmas mistas, da evasão escolar, da mobilidade da população, do trabalho infantil, da falta de acesso à educação infantil, visto terem sido essas categorias apontadas como as principais causadoras da distorção ano-idade.

Retomando-se as considerações necessárias ao aprofundamento das análises das respostas para essas questões, tomando-se por base a visão de mundo dos sujeitos, reagrupando-se e reanalisando-se o texto e o contexto das falas, identificando-se a recorrência das diversas respostas das quais emergem as categorias posteriores, conforme demonstrado no Quadro-síntese de categorias *a priori*, capturam-se, dessa prospecção, variadas explicações para as causas da distorção ano-idade. Note-se que o sequenciamento das categorias recorrentes, capturadas nas falas dos sujeitos que intentam responder as causas da categoria *a priori distorção ano-idade*, tende a produzir respostas que estão ordenadas de modo a revelar importantes aspectos explicativos para esse componente do insucesso escolar; ressalte-se, todavia, que, para o necessário entendimento/desvelamento das categorias identificadas, buscou-se refletir, confrontar, aprofundar e também corroborar o sentido das respostas, recorrendo ao amparo da literatura e dos dados engendrados pelos diferentes âmbitos da realidade, como os indicadores socioeconômicos verificados em fontes oficiais que, mesmo não sendo totalmente explicitados nos relatos, foram demonstrados e estão diretamente relacionados às condições concretas de existência das populações que residem no CEFC.

A síntese dos relatos aponta algumas razões para a *categoria entrada tardia no sistema de escolarização*, como tendo motivações **econômicas**, em que famílias não dispõem de condições financeiras para custear despesas escolares, como material escolar, uniforme, transporte e alimentação, o que pode dificultar ou retardar o acesso das crianças à escola, a propósito do que afirma do **DME14**:

Muitos alunos, às vezes, desistem da sala de aula pelo fato de não poder até comprar seu próprio material escolar, comprar roupas, por não ter condições de fazer esses investimentos para os filhos para que possam participar das aulas.

Pois muitas escolas públicas se encontram em situação bastante precária, com falta de salas de aula, banheiros sem condições adequadas de funcionamento, falta de materiais didáticos e de professores, o que, possivelmente, pode desmotivar os pais de matricularem seus filhos, como se

constata no relato do **DME17**:

O problema da falta de estrutura das escolas pode piorar essa situação, as dificuldades econômicas dos pais já são muito grandes, aí a escola não oferece nenhuma condição de funcionamento, nesse caso, a tendência é que os pais não matriculem os filhos nessa escola.

A **distância da escola**: no campo ou em áreas periféricas dos centros urbanos, as escolas podem ficar distantes das residências das crianças, o que dificulta o acesso, principalmente para aquelas que não dispõem de transporte próprio, nem contam com transporte escolar gratuito; importante destacar que morar distante dos centros urbanos ou na periferia das cidades resulta de motivações econômicas, entendimento esse revelado pelo relato do **DME18**:

A gente sabe que são muitos os motivos para o problema da distorção ano-idade, e o problema da entrada do aluno com atraso escolar é uma realidade, e, entre os diversos motivos, há o problema da distância da escola para a moradia do aluno, isso acontece muito com as crianças da periferia e, principalmente, das áreas rurais mais distantes, por isso o transporte escolar é muito importante, mas nem sempre a gente consegue atender o ano todo à demanda... isso realmente é um problema.

O **trabalho infantil**: situação em que as crianças são obrigadas a trabalhar para contribuir com a renda familiar e, por essa razão, não conseguem frequentar a escola; nesse caso, a situação de vulnerabilidade das famílias representa uma questão central, o que obriga as crianças a trabalharem em detrimento do cumprimento de todas as garantias legais consignadas no Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse é um dado sensível que requer uma análise mais demorada.

O relato do **DME4** aponta o problema do acesso à educação infantil como causa da entrada tardia da criança no sistema de ensino: “Então, como eu disse, você tem as crianças que já ingressam no ensino fundamental com a defasagem de idade porque não tiveram acesso à educação infantil e nem sempre são alfabetizadas no ciclo adequado...”.

No entendimento do **DME6**, o problema da falta de educação infantil também ocasiona a entrada tardia no sistema de ensino: “eu entendo que ainda existe uma dificuldade de acesso do aluno na idade certa à escola, assim, essa é uma realidade que eu posso afirmar, em razão da ausência da universalização do atendimento da educação infantil.”

Para o **DME7**, os alunos oriundos de outros municípios impactam os indicadores de distorção ano-idade, pois, segundo seu relato, os alunos locais não têm problema de progressão, mas os de fora já chegam com atraso em relação ao ano em que deveriam estar matriculados, porém reconhece que a falta de universalização da educação infantil também colabora para o aumento desse indicador:

Os alunos que recebemos de outros municípios são impactantes, pois eles já ingressam com essas distorções, o que foge totalmente ao nosso controle, pois, quando chegam,

temos que recebê-los e colocá-los na faixa etária ou no ano correspondente da sua transferência, então isso é uma agravante que impacta, negativamente, os dados do município; como não passaram pela educação infantil, não dominam nenhum rudimento de leitura e escrita.

Há situações que não são totalmente conhecidas, sabe-se apenas que os pais procuram a escola tardiamente, então o aluno já chega à escola com distorção ano-idade, como se observa no relato do **DME12**, que, em concordância com o relato anterior, afirma que a falta de educação infantil colabora para a elevação do indicador distorção ano-idade:

Olha... acredito que as causas da distorção ano-idade também se dão por vários fatores, entre eles, o início tardio da vida escolar do aluno... é o caso do aluno que já chega com distorção na escola... mas acredito que, se houvesse educação infantil para todos, os indicadores não seriam assim tão elevados...

Para o **DME14**, a entrada tardia no sistema de ensino se deve à realização da matrícula pelos pais fora da faixa etária obrigatória, tendo em vista que: *Às vezes, a realização da matrícula do aluno pelos pais acima da idade obrigatória contribui muito para essa distorção também.*

3.9.8 Categoria: Mobilidade da população

A categoria “mobilidade da população” como indutora da evasão escolar e, por conseguinte, da distorção ano-idade, tem direta relação com a situação econômica e, sobretudo, com o problema do desemprego de importantes contingentes sociais que vivem às margens do CEFC. Portanto as condições de existência e suas contradições impactam diretamente o desempenho da criança e determinam sua permanência ou não no sistema de escolarização, conforme se observa no relato do **DME2**:

Alguns pais retiram o filho da escola porque vão viajar para trabalhar em outro estado, e a criança já fica fora da escola e perde o ano letivo! Essa situação é muito comum em determinadas épocas do ano, em que os pais vão trabalhar na agricultura e se mudam, temporariamente, para cidades de Mato Grosso, Goiás e Santa Catarina.

A mobilidade da população apontada nos relatos é motivada pela situação de desemprego vivenciada pela maioria da população residente no CEFC, e a interrupção do ciclo de escolaridade das crianças reproduz o ciclo de desigualdades sociais engendrado pelo capitalismo. Note-se que o desemprego e a situação de pobreza das famílias pressionam para a interrupção do ciclo de escolarização dos filhos, seja para colaborar nas atividades laborais de subsistência, seja na busca do emprego em outros estados. De um modo ou de outro, essa situação interrompe o processo de escolarização de crianças e adolescentes, como observado no relato do **DME2**: “os pais tiram os filhos da escola, na maioria das vezes, para trabalhar na roça, e há os adolescentes que veem como grande atrativo ir para outros estados em busca de trabalho.”

Para Netto (2004), a globalização intensifica a concentração de capital e de poder nas mãos das grandes corporações transnacionais, enquanto a hegemonia neoliberal impõe políticas de privatização, desregulamentação e flexibilização do trabalho, aumentando a pobreza, a desigualdade social e a precarização do trabalho. Assim, o desemprego não constitui aspecto conjuntural, mas estrutural do capitalismo, e a massa de trabalhadores iletrados que se desloca periodicamente em busca do trabalho temporário na colheita da laranja e em outras atividades laborais afins representa os trabalhadores excedentes resultantes da acumulação capitalista (Marx, 2013). Nesse sentido, a responsabilidade pela saída temporária da criança da escola recai sobre os pais, como se se percebe no relato do **DME8**:

Vou lhe esclarecer que a gente tem uma certa dificuldade para explicar essa questão, mas, para nós aqui, a questão é mais ou menos assim: hoje a criança está aqui na escola, aí vem o pai e leva a criança embora, fica um ou dois anos fora do nosso município, da nossa escola e depois ele volta...

Todavia, essa saída tem uma motivação objetiva, não representa um ato proposital de interrupção da escolarização dos filhos, pois tem relação com a concreta necessidade de sobrevivência por meio da busca de oportunidades de trabalho ainda que de modo temporário. Para esse tipo de atividade laboral, não é exigida escolaridade mínima, e o pai não retira a criança da escola apenas por desejar que ele não tenha escolaridade, pois, nesse caso, a interrupção involuntária do processo de escolarização dos filhos representa, isso, sim, uma das formas de reprodução das assimetrias educacionais e de manutenção das desigualdades sociais, evidenciando que as condições materiais de existência impostas pelo capitalismo da periferia (Wallerstein, 2004) determinam, em última instância, a necessidade ou não do aumento da escolarização.

O relato do **DME16** reforça que o problema da mobilidade da população em busca de emprego agrava o problema da distorção ano-idade: “*Na nossa região, esses deslocamentos das famílias de uma cidade para outra ou para outro estado pioram muito esse problema da distorção ano-idade-série!*”

Note-se que esse fenômeno se reproduz de tal maneira que a responsabilidade pela descontinuidade do processo de escolarização das crianças recai sobre os pais, o que é, na perspectiva do materialismo histórico, a causa aparente do problema, dissimulando suas causas estruturais, que é sua essência, impossibilitando, desse modo, a percepção de que esse processo — a distorção ano-idade — é parte de um todo, cujas causas precisam ser buscadas nas contradições de um sistema econômico e social injusto e não em um ato de vontade do indivíduo, como apontado na maioria dos relatos.

No entendimento do **DME15**, os pais retiram os filhos da escola porque estão migrando do

campo para a cidade, e tal fato está sendo motivado pela expansão do agronegócio:

Outra razão da distorção, no nosso entendimento, é a constante mobilidade das famílias, que, às vezes, se mudam no meio do ano ou no final do ano e levam os filhos; tem também a situação das famílias que estão saindo do campo para a cidade por causa da expansão do agronegócio, pois muitas famílias estão vendendo ou arrendando suas terras e se mudando para a cidade!

Esse é um fenômeno recente em alguns municípios do CEFC, cujas terras estão sendo compradas ou griladas para dar lugar à monocultura da soja, substituindo a agricultura de subsistência, obrigando as famílias de pequenos agricultores a migrarem para a periferia das cidades. Esse tipo de atividade econômica, voltada exclusivamente para o mercado externo, segue o mesmo padrão do arranjo minero-exportador que caracteriza o CEFC, exigindo grandes áreas, desta feita, para o plantio, com o uso de tecnologias agrícolas, objetivando aumentar a produtividade, ao mesmo tempo em que apresenta baixo padrão de empregabilidade, portanto, para os agricultores familiares, não representa benefícios, pois, em certa medida, estão sendo, de diferentes modos, expropriados de suas terras pela grande empresa capitalista do campo, representada pelos grandes conglomerados econômicos do centro-sul, com ativos no mercado internacional de capitais, que, para expandir suas atividades e seus lucros, buscam terras férteis e abundância de água na Amazônia maranhense, suplantando a agricultura familiar, para a produção de commodities voltadas para o mercado externo.

Esse tipo de atividade econômica, associada à exploração mineral, representa a consolidação e a interiorização da empresa capitalista em direção à Amazônia maranhense, cujas consequências precisam ser mais bem-avaliadas, porém, no curto prazo, a substituição da agricultura familiar pelo padrão agroexportador da empresa capitalista do campo poderá potencializar a situação de pobreza das famílias camponesas maranhenses, agravar os problemas ambientais e os problemas sociais em razão do êxodo para os centros urbanos, como a falta de acesso a moradias, falta de acesso à escola, e, portanto, aumentar os níveis de exclusão social com forte impacto no nível de escolaridade das crianças.

Para o **DME16**

[...] Outro aspecto importante a considerar é a questão das famílias, pois elas viajam muito, a criança está estudando aqui, mas, quando a família viaja, vai para São Paulo ou para outro estado em busca de emprego, lá elas não conseguem vaga para os filhos na escola, passam por lá um ano sem a criança frequentar a escola, aí, quando voltam, matriculam-se na mesma série do ano anterior.

Complementarmente ao que foi pontuado anteriormente, entende-se que esse relato demonstra que a falta de ocupação e o agravamento do desemprego, no CEFC, decorrente da expansão da empresa capitalista no campo maranhense, que requer quantidade mínima de pessoas e com maior nível de escolaridade e habilidades para operar os instrumentos tecnológicos necessários à produção da soja, têm produzido forte impacto no deslocamento de importantes contingentes de agricultores familiares já desprovidos de terras, em busca de meios para sobreviver nos empregos temporários das regiões Sudeste e Centro-Oeste. Esse processo migratório é fortemente marcado pela informalidade e pela sazonalidade, tendo em vista que, ao final da temporada de trabalho (quando conseguem trabalho), as famílias retornam para a cidade de origem, entretanto, durante o período de afastamento, as crianças não têm acesso à escola, agravando os índices de distorção ano-idade e interrompendo a continuidade do processo de escolarização, cuja consequência posterior é o abandono da escola e o aumento dos indicadores de analfabetismo e exclusão social.

O relato do **DME22** reitera o entendimento da existência do êxodo rural provocado pelas empresas capitalistas do campo:

Também tem essa situação das empresas de fora que estão comprando todas as terras dos agricultores locais para o plantio de soja, isso também tem ocasionado a saída das pessoas das localidades onde moram... elas estão vindo para a cidade ou mudando para outros estados em busca de meios de sobrevivência, e quem mais sofre com essa situação são as crianças, que, nem sempre, conseguem vagas na escola...

Para Dedecca (2014), a expansão da monocultura da soja no Brasil tem gerado graves problemas socioambientais, afetando, diretamente, a vida no campo, provocado êxodo rural e consequente declínio da agricultura familiar. Assim, o aumento da concentração de terras e o aumento da produtividade da soja, fruto da inserção de sofisticados processos de manejo, beneficiam os grandes produtores rurais, enquanto a agricultura familiar vai sendo, progressivamente, suplantada pelo poder da empresa capitalista do campo, não restando ao pequeno produtor outra alternativa que não seja migrar para a periferia dos centros urbanos.

A região do Matopiba, que engloba áreas pertencentes aos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, é a nova fronteira agrícola do Brasil, onde a expansão da monocultura da soja tem gerado conflitos fundiários, grilagem de terras e impactos ambientais e a expulsão do homem do campo de suas atividades laborais ligadas à terra. Segundo Decca (2024), também pode levar à perda da identidade cultural e dos saberes tradicionais associados à agricultura familiar, ressaltando que os relatos apontam que diversos municípios localizados na Pré-Amazônia maranhense estão sendo

impactados por esse fenômeno, com consequências observáveis no sistema público municipal de ensino.

3.9.9 Categoria: Trabalho infantil

Segundo levantamento da Pnad Contínua realizado pelo UNICEF (2022), 1,8 milhão de crianças e adolescentes se encontravam em situação de trabalho infantil no Brasil, e, desse montante, 24% se encontravam na Região Nordeste, com 37% dessa fatia no Maranhão; e, na faixa etária entre 10 e 14 anos, é que se concentra o maior percentual de crianças em situação de trabalho infantil, com cerca de 54%. O mesmo levantamento aponta que, no Maranhão, a taxa de trabalho infantil é de 5,8%, ficando em quarto lugar no *ranking* dos estados brasileiros. Ressalte-se que esse é um dado objetivo que comprova os níveis de pobreza dos pais das crianças que se encontram dentro da idade escolar obrigatória, ocasionando graves consequências ao seu processo de escolarização, tendo em vista que, segundo o UNICEF (2023), as crianças em situação de trabalho infantil apresentam 23% mais risco de abandono escolar e 40% mais risco de atraso escolar, pois o trabalho infantil pode levar à exaustão física e mental, reduzindo a capacidade de concentração e aprendizado, e, por consequência, a privação do tempo para estudar e brincar limita o desenvolvimento intelectual e social da criança (Ribeiro, 2016).

Entende-se, portanto, que os relatos dos sujeitos, relativamente ao entendimento das causas da distorção ano-idade, apontam o trabalho infantil como um fenômeno com forte impacto socioeducativo, ao tempo em que evidenciam a persistência de fatores de risco como a pobreza multidimensional (UNICEF, 2023), a baixa escolaridade dos pais, submetidos a severas condições de existência, com acesso precário à educação, e as crianças submetidas à exploração do trabalho infantil. Ademais, o trabalho infantil e seus impactos nos indicadores educacionais expõem a fragilidade do programa de transferência de renda, como o Bolsa Família, que tem como uma de suas condicionalidades a frequência escolar.

3.9.9.1 Categoria: Falta de acesso à educação infantil

Os primeiros seis anos de vida compreendem a fase conhecida como primeira infância, momento fundamental para o desenvolvimento do ser humano tanto nos aspectos cognitivos quanto psicossociais (Dias *et al.*, 2013). Durante esse período, diversas estruturas cerebrais estão em processo de formação e são indispensáveis para a aquisição de habilidades necessárias ao

crescimento e ao aprimoramento de competências mais complexas indispensáveis ao *continuum* processo de escolarização. As experiências vivenciadas nessa fase têm um impacto significativo ao longo da vida, estabelecendo as bases preparatórias para os processos de aprendizagem posteriores.

Ademais, segundo Dahlberg *et al.* (2021), essa importante etapa da escolarização influencia as capacidades criativas e produtivas do indivíduo, com repercussões na saúde e bem-estar das gerações futuras. Portanto a educação infantil, com suas especificidades e objetivos educacionais, é uma etapa indispensável em virtude de sua intenção de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, motor, cognitivo, social e emocional, considerando suas necessidades e interesses, constituindo fase preparatória indispensável para o sucesso dos processos de aprendizagem que se seguirão nas etapas correspondentes ao ensino fundamental.

Quadro 11. Estimativa de crianças de 0 a 3 anos que frequentam e que não frequentam a creche/pré-escola no Brasil.

Estimativa de crianças de 0 a 3 anos que frequentam e que não frequentam a creche/pré-escola - Brasil		
Ano	Sim	Não
2016	3.847.515	4.375.413
2017	4.110.611	7.940.967
2018	4.318.434	7.801.647
2019	4.361.785	7.567.751
2020	4.375.413	7.369.073

Fonte: adaptado de PNAD-C Módulo Educação, Frequência Escolar na Educação Infantil PnadC (IBGE, 2023)

O quadro 11 apresenta as estimativas de crianças de 0 a 3 anos que frequentam e que não frequentam a creche ou pré-escola ao longo de cinco anos, de 2016 a 2020, no Brasil. Observa-se que, nesse aspecto, houve um relativo aumento no número de crianças que frequentam creches ou pré-escolas ao longo desses anos, indicando, em certa medida, uma tendência positiva em termos de acesso à educação infantil. Importante ressaltar que está pacificado o entendimento de que a falta de acesso à educação infantil pode acarretar diversas consequências negativas, especialmente, em termos de desenvolvimento cognitivo, socioemocional e linguístico das crianças. Pesquisas que abordam o desenvolvimento infantil direcionam sua atenção para a “série de transformações físicas, cognitivas, psicológicas e sociais que as crianças experimentam à medida que crescem” (Cole; Cole, 2004, p. 28), corroborando o entendimento da urgente necessidade de universalização dessa etapa de escolarização e de concretização da educação infantil como direito fundamental da criança, conforme estabelecido no art. 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sem o direito de participar de atividades educativas desde cedo, as crianças dos segmentos populares tendem a enfrentar maiores dificuldades de aprendizagem quando ingressam na escola, por terem menos familiaridade com rotinas estruturadas, interações sociais e estímulos cognitivos.

Decerto, esse fato pode resultar em um desempenho acadêmico abaixo do esperado, em comparação com crianças que tiveram acesso e receberam os benefícios cognitivos, linguísticos e psicomotores próprios da educação infantil (Dahlberg *et al.*, 2021).

Assim, a falta de acesso à educação infantil também pode contribuir para perpetuar desigualdades sociais, uma vez que as crianças das classes populares tendem a ter menos ou nenhum acesso a essa importante etapa de escolarização, o que deve contribuir para o agravamento das assimetrias educacionais ao longo da sua vida escolar, tendo em vista que, segundo Castro (2009):

A educação, tendo como uma de suas formas de atuação mais importantes a escolarização, é um fator capaz de desenvolver nos indivíduos suas potencialidades ao permitir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como previsto na Constituição de 1988. Quando disseminada de forma universal, é um dos mais importantes mecanismos para a promoção de oportunidades entre membros de um país. É, ainda, mais importante em situações de alta desigualdade, quando então ganha maior relevo a responsabilidade do poder público (Castro, 2009, p. 674).

Quadro 12. Motivos de não frequentar a escola (a partir de 2019) 0 a 3 anos - Brasil.

Ano	2019	2022
MOTIVOS	Números	
Não tem escola ou creche, ou a escola fica distante	605.968	577.948
Falta de vaga na escola ou creche	676.705	697.209
A escola ou creche não aceita a criança por causa da idade	1.146.814	1.305.352
Falta de dinheiro para pagar a mensalidade, transporte, material escolar etc.	98.496	60.166
As escolas ou creches não são boas ou seguras ou adaptadas para criança com deficiência	13881	16562
Problema de saúde permanente da criança	58.501	69.667
Por opção dos pais ou responsáveis (acham muito nova para ir à escola, preferem cuidar em casa etc.)	4.693.165	4.186.387
Outro motivo	274.222	455.781

Fonte: adaptado de PNAD-C Módulo Educação, Frequência Escolar na Educação Infantil PnadC (IBGE, 2023)

O quadro 12 apresenta os motivos pelos quais crianças de 0 a 3 anos não frequentaram a escola ou creche nos anos de 2019 e 2022. Observa-se que os motivos para a não frequência escolar são variados, entretanto um dos principais é a falta de escolas ou creches na região ou a distância dessas instituições, o que representa, em um caso ou outro, a negação do acesso da criança à educação infantil.

Reenfatiza-se que, como ensina Mariano (2023), esse cenário evidencia o entendimento de que uma menor exposição das crianças a estímulos educativos e sociais indispensáveis a essa faixa etária impacta negativamente o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional da criança; outro motivo significativo acima apresentado é a falta de vaga na escola ou creche, o que reflete o

descompasso entre a demanda e a oferta de educação infantil. Portanto a evidente falta acesso à educação infantil obriga as famílias a manterem as crianças em casa, sendo privadas do acesso a oportunidades educativas fundamentais.

No *locus* desta investigação, é notória a falta de escolas de educação infantil, fato recorrente no relato dos sujeitos, e, nesse caso, não se observa a situação em que as crianças não frequentam a escola de educação infantil por opção dos pais ou responsáveis, pois a não frequência deve-se à falta de escolas, portanto, à negação do acesso. Ademais, os dados demonstram que questões relacionadas à falta de recursos financeiros, à inadequação das escolas para crianças com deficiência, e problemas de saúde permanentes da criança também são mencionados como motivos para a não frequência escolar.

A seguir, os quadros 13 e 14 oferecem uma perspectiva semelhante àquelas já analisadas nos quadros 11 e 12, entretanto agora apresentam dados referentes às crianças com idades entre 4 e 5 anos. A análise desses dados amplia a compreensão sobre a frequência escolar nessa faixa etária e os fatores que impactam o acesso à educação infantil. Enquanto no quadro 11 e o quadro 12 forneceram uma visão abrangente dos motivos pelos quais crianças mais jovens são impossibilitadas de frequentar a escola ou creche, é importante considerar como esses fatores se manifestam em idades ligeiramente mais avançadas. A faixa etária de 4 a 5 anos é igualmente fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, e a falta de acesso à educação nessa fase também trará consequências significativas em longo prazo.

Quadro 13. Estimativa de crianças de 4 a 5 anos que frequentam e que não frequentam a creche/pré-escola - Brasil.

Estimativa de crianças de 4 a 5 anos que frequentam e que não frequentam a creche/pré-escola		
Ano	Sim	Não
2016	5.292.990	501.968
2017	5.406.657	417.022
2018	5.466.278	368.292
2019	5.565.221	355.279
2022	5.634.749	425.091

Fonte: adaptado de PNAD-C Módulo Educação, Frequência Escolar na Educação Infantil PnadC (IBGE, 2023)

Quadro 14. Motivos de não frequentar a escola (a partir de 2019) 4 a 5 anos - Brasil.

Ano	2019	2022
MOTIVOS	Números	
Não tem escola ou creche, ou a escola fica distante	45.3	50.750
Falta de vaga na escola ou creche	68.523	90.405
A escola ou creche não aceita a criança por causa da idade	26.000	36.754
Falta de dinheiro para pagar a mensalidade, transporte, material escolar etc.	7.921	12.212
As escolas ou creches não são boas ou seguras ou adaptadas para criança com deficiência	1.183	3.699
Problema de saúde permanente da criança	12.044	18.068
Por opção dos pais ou responsáveis (acham muito nova para ir à escola, preferem cuidar em casa etc.)	177.105	171.537
Outro motivo	17.184	41.666

Fonte: adaptado de PNAD-C Módulo Educação, Frequência Escolar na Educação Infantil PnadC (IBGE, 2023).

Os relatos dos sujeitos que apontam a falta de acesso à Educação Infantil como uma das razões para a categoria entrada tardia (da criança) no sistema de escolarização e, por consequência, como causadora da categoria distorção ano-idade, indutora de outras consequências que afetam o desenvolvimento cognitivo e a progressão da criança no sistema de escolarização, encontra amparo no pensamento de diversos autores, entre eles, Monção (2015), Ribeiro (2016), Silva (2018), Kischimoto, (2019), além de se confrontar com as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Portanto o cenário emoldurado pelos dados estatísticos nacionais demonstra a negação do acesso da criança à educação infantil — pré-condição para a progressão no ensino fundamental — apesar da prescrição legal, como apontado nas diversas fases da história da educação brasileira, o que indica, mais uma vez, a comprovação da intenção da oferta universal da educação infantil como direito fundamental (ECA, 1990) e, ao mesmo tempo, sua incontestável negação em termos de concretização.

Em resumo, no Brasil, segundo dados do Censo Escolar (2022), apenas 35,7% das crianças de 0 a 3 anos tinham acesso a creche. De modo geral, o atendimento na pré-escola é de 83,7%, entretanto, segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua (IBGE, 2022), 42% das crianças de 4 e 5 anos não frequentavam a pré-escola e, entre as crianças de famílias mais pobres, portanto, entre as que mais precisam, 62%, não tinham acesso à pré-escola. Esses dados apresentam variações, segundo a situação econômica de cada região e de cada estado, tanto que, na Região Nordeste, apenas 32,8% das crianças tinham acesso à creche, e, no Maranhão, onde se localiza a maior extensão do CEFC, essa situação se apresenta ainda mais preocupante, tendo em vista a existência de um déficit de 144.000 vagas em creches (IBGE, 2022), e, na faixa etária de 4 e 5 anos, os dados demonstram um déficit de 55.937 vagas.

Registre-se que, no Maranhão, apenas a educação fundamental se encontra universalizada,

entretanto, como apontam os relatos e a literatura especializada, a falta de acesso à educação infantil, etapa primordial para o desenvolvimento das pré-condições cognitivas e socioemocionais, potencializadoras da progressão da criança pobre no sistema de escolarização, tem forte repercussão na produção do insucesso escolar, a começar pela entrada tardia no sistema de escolarização e no agravamento da distorção ano-idade e suas ulteriores consequências, dando razão ao entendimento de Raposo (2015), de que a exclusão escolar encontra-se previamente definida pela exclusão social da criança pobre.

3.9.9.2 Categorias: Dificuldade de aprendizagem/Repetência por aprovação

Apesar da baixa ocorrência observada no relato dos sujeitos, essas categorias trazem consigo um forte e alvissareiro significado, sugerindo a necessidade de alguma reflexão sobre elas, tendo em vista que os problemas de aprendizagem estão relacionados a um conjunto de aspectos que não estão muito evidentes na quase totalidade dos relatos dos sujeitos. Entende-se, entretanto, que esse parece ser o principal problema enfrentado pelos estudantes do sistema público fundamental de ensino no CEFC, e ele se encontra indelevelmente imbricado com o conjunto de interações malsucedidas que ocorrem no interior da escola pública de ensino fundamental, além de se encontrar diretamente relacionado com os alunos frequentes, que, apesar disso, não conseguem aprender!

Portanto esse é um duplo fenômeno que se engendra no interior do sistema de escolarização, e sua baixa percepção por parte dos sujeitos parece indicar um significado que, mesmo não parecendo evidente, precisa ser discutido, desvelado e não ocultado ou dissimulado, apesar de se saber que os problemas de aprendizagem não são unicausais, pois são multifacetados e, precisamente por isso, precisam ser problematizados. Entende-se ainda que a baixa ocorrência da categoria “dificuldade de aprendizagem” representa uma forma de ocultamento da autorresponsabilidade do DME por se tratar de questão central a ser analisada, tendo em vista a baixíssima proporção de aprendizagem adequada em componentes curriculares essenciais, observada nas avaliações nacionais, apesar das elevadas taxas de aprovação.

Entende-se ainda que esse “ocultamento” — ou essa não percepção — poderá estar relacionada à complexidade conceitual da categoria “problemas de aprendizagem”, sobretudo, quando estão em questão aspectos essenciais da prática pedagógica concretizada no interior da escola. Assim, diante da complexidade dessas categorias e das limitações deste estudo, apenas quatro aspectos devem ser sucintamente destacados, ainda que não estejam diretamente indicados

nos relatos dos sujeitos relativamente às categorias “problemas de aprendizagem” e “repetência por aprovação”: o primeiro diz respeito à fragilidade da formação docente, tendo em vista a carência de professores com graduação em áreas fundamentais como língua portuguesa e matemática para atuação nos municípios maranhenses; some-se a isso a precarização e a desvalorização da atividade de magistério, tendo em vista a existência de numeroso contingente de professores com contratos temporários de trabalho, sem formação adequada, içados à sala de aula, por meio de indicação político-eleitoral, sem nenhum critério técnico e ao arrepio da legislação, que prevê o acesso ao serviço público por meio de concurso de provas e títulos, e em total desconformidade com a lei do Piso Nacional do Pessoal do Magistério, tendo em vista que o professor contratado percebe apenas um salário mínimo nacional para uma jornada de trabalho de 20h, situação praticada em quase todos os municípios maranhenses; o segundo aspecto se refere à adoção de metodologias de ensino inadequadas, situação agravada pelo despreparo do professor, e a utilização de métodos tradicionais e pouco interativos, que desmotivam os estudantes e dificultam a apreensão de conteúdos curriculares; o terceiro aspecto está relacionado com uma gestão escolar ineficaz, marcada pela falta de planejamento, organização e ineficiência na gestão de recursos humanos e materiais.

Ressalte-se que a discussão sobre gestão democrática está ausente da maioria dos municípios maranhenses, e a indicação do gestor escolar obedece a critérios político-eleitorais; e o quarto aspecto está relacionado com a desatualização e descontextualização do currículo, sem relação com a realidade e vivência dos estudantes, o que também pode limitar a aprendizagem. Por fim, a categoria “repetência por aprovação”, apesar de sua baixa recorrência, merece destaque como forma de evidenciar a falta de rede física escolar, portanto, a falta de acesso a escolas regulares, o que denuncia a precariedade das condições de ensino, em que os pais, ao perceberem a fragilidade no domínio da leitura e da escrita, mesmo o filho tendo sido aprovado, preferem mantê-lo na série ou ano anterior, por considerarem sua inaptidão para se matricular na série ou ano seguinte! Registre-se que esse não é um fenômeno isolado, mas comum, principalmente, nas turmas multisseriadas na maioria dos municípios do CEFC.

Quadro 15. Códigos referentes à pergunta 3.

Relação entre a situação socioeconômica, desempenho escolar e proficiência.	
Categorias	Ocorrência
<i>Situação socioeconômica é determinante</i>	16
<i>Situação de pobreza dos alunos</i>	12
<i>Desemprego dos pais</i>	10
<i>Fome</i>	6
<i>Vulnerabilidade social das famílias</i>	3

Fonte: Sistematização do autor-2024.

A pergunta 3 tem por objetivo auferir os nexos entre as condições de existência dos estudantes, o desempenho escolar e a proficiência, tendo por base a visão de mundo dos DMEs e o que sugere a literatura, com amparo no entendimento de que o insucesso escolar deve ser analisado com base na situação concreta em que ele se apresenta, ou, como sugere Ciavatta (2017), com base na concretude do real, contribuindo para a tentativa de desvelar as relações intrínsecas entre o todo, ou seja, entre as condições sociais de existência marcadas pelas desigualdades da sociedade de classes; e a parte, ou seja, entre as condições socioeducacionais engendradas pelo sistema de escolarização no contexto do CEFC. Assim, considera-se pertinente pontuar a relação entre os aspectos socioeconômicos e a “improdutividade” do sistema público fundamental de ensino destinado às crianças pobres fortemente marcadas pelo signo da escassez.

Diferentemente das postulações tecnicistas que atribuem o sucesso escolar apenas às causas procedimentais e intraescolares, não se pode subestimar a importância do contexto sociocultural dos estudantes para o sucesso da aprendizagem, tendo em vista que esse contexto deve ser levado em conta para o êxito do planejamento e da concretização da aprendizagem (Zaballa, 1998). Do mesmo modo que as questões procedimentais relativas à organização do trabalho pedagógico não podem ser tomadas como prevalentes e, por essa razão, intentem desconsiderar as questões socioculturais como indispensáveis para o sucesso da aprendizagem, entende-se que essas dimensões são indissociáveis e, por isso, não podem ser tomadas separadamente ou de modo absoluto, em virtude da dialeticidade das inter-relações entre causas e consequências do insucesso escolar, razão pela qual as questões extraescolares e intraescolares, apesar de terem pesos diferentes, desempenham papel fundamental para o êxito da aprendizagem e para o equilíbrio entre desempenho e proficiência.

Diz-se que o peso dessas dimensões é diferente precisamente porque as questões

socioeconômicas podem determinar a exclusão da criança do sistema de escolarização, anulando as questões procedimentais que devem ser desenvolvidas no interior da escola, a propósito do que sugere o relato do **DME1**:

Sem dúvida, a situação socioeconômica da família influencia no desempenho escolar do estudante. Cabe destacar que boa parte das famílias do nosso município é dependente dos programas sociais do governo, como o Programa Bolsa Família, além de muitos dos nossos alunos serem filhos de pais não alfabetizados [...].

Note-se que não é a condição em si, mas as implicações da situação econômica das famílias que impactam os resultados da escola, como revela o relato do **DME2**: “*essa realidade cruel do desemprego e da pobreza, com certeza, impacta negativamente o sistema de ensino, compromete a frequência e compromete também a aprendizagem...*”.

O relato do **DME6** confirma o entendimento de que a situação socioeconômica impacta a situação de aprendizagem do estudante:

A situação de pobreza das famílias é algo bem concreto, os indicadores sociais demonstram isso, não há como não correlacionar essa situação com o problema do fracasso escolar, pois a fome, a falta de condições mínimas de subsistência, impactam, diretamente, a frequência escolar, a aprendizagem, e abrem portas para o abandono escolar, para o trabalho infantil e para a criminalidade... é uma questão bastante complexa, pois, nesse contexto de adversidade, a educação não se apresenta como uma possibilidade de mudança das condições de vida dessas famílias!

Esse relato apresenta um elemento a mais ao apontar que esse “contexto de adversidades” decorrente da situação econômica das famílias impacta também a subjetividade dos estudantes à medida em que eles não conseguem perceber que a apropriação do conhecimento socialmente legitimado poderá garantir oportunidades socioeducacionais e contribuir para mudança de sua condição social, e essa “descrença” endêmica na escola, associada à recorrente e equivocada desvalorização do saber escolar, além de desestimular a frequência, contribui para a reprodução das desigualdades sociais, pois, se a escola, para o povo, é improdutiva em razão dos seus resultados, de igual modo, essa “improdutividade” colabora de modo intencional ou não, para a desvalorização do conhecimento socialmente legitimado e, ao subestimar sua importância, deslegitima os mais pobres e legitima o *status quo*, por outro lado, as classes dirigentes valorizam e se apropriam do conhecimento legitimado e veiculado por meio do Aparelho Escolar (Althusser, 1970) e, ao apropriarem-se desse conhecimento, cimentam sua hegemonia econômica e cultural.

O relato do **DME7** confirma esse entendimento, ao apontar a desvalorização da escola como elemento potencializador do insucesso escolar:

Quando a situação econômica da família é muito precária, isso impacta diretamente na frequência do aluno e, principalmente, na valorização do conhecimento escolar. Essa parece ser a questão central, pois, quanto mais frequente o aluno for e mais meios ele dispuser para aprender, melhor poderá ser o seu desempenho e sua proficiência...

Reitera-se, portanto, que a desvolarização do saber escolar, aludida nos relatos dos sujeitos, é um elemento subjetivo potencializador do insucesso escolar, pois colabora, irreversivelmente, para o abandono escolar. Acrescente-se a esse aspecto, outos, como o problema da fome e do desemprego, coforme se observa no relato do **DME16**, ao consignar que:

*[...] não podemos deixar de descartar totalmente o problema do **desemprego**, da mudança temporária dos pais para outros estados em busca de emprego e oportunidades, que em razão dessa situação as famílias retiram as crianças da escola, agravando o abandono escolar; a situação da **fome** de algumas famílias também é preocupante, pois as crianças que não se alimentam adequadamente, nem têm disposição para aprender...*

A quase totalidade dos DMEs concorda com o entendimento de que as condições socioeconômicas impactam negativamente o sistema de escolarização, conforme posicionamento do **DME15**:

Outra questão que interfere, tanto no desempenho quanto na proficiência do aluno, é a falta de emprego das famílias. Já imaginou o pai desempregado, a mãe desempregada? Aí a família não tem como manter as crianças nas escolas, pois falta o caderno, falta o fardamento escolar, falta o calçado, falta a roupa para ir para à escola... É evidente que a criança, quando vai para a escola com fome, ela não consegue prestar atenção às aulas, não consegue se concentrar, geralmente baixa a cabeça, dorme em sala, não tem a mínima condição de aprender...

O mesmo entendimento encontra-se retratado no relato do **DME16**, a seguir:

Olha, aqui nós temos crianças muito abaixo da linha da pobreza... e sabemos que essa situação interfere na aprendizagem, porque uma criança que tem uma boa alimentação tem a chance maior de ter um bom desempenho na escola [...].

Esse entendimento pode ser encontrado no relato do **DME17**:

[...] tem também o problema do desemprego, a ida temporária para outras localidades na tentativa de arranjar emprego, e quando isso acontece retiram a criança da escola... já falei sobre fome, essa também é uma questão muito presente, criança com fome não tem condição de aprender, essa também é uma questão que interfere diretamente na trajetória escolar das crianças...

O **DME18** demonstra o mesmo apreço pelo entendimento de que a condição socioeconômica interfere no desempenho escolar e na proficiência dos estudantes:

O nosso município é pobre, e, na zona rural, você observa com mais intensidade essas dificuldades financeiras, prova disso é que mais de 70 % dos nossos alunos são beneficiários do programa de transferência de renda do governo federal... Por causa dessa situação de pobreza, o pai tem que sair de casa, a mãe tem que sair de casa para trabalhar, para tentar garantir a subsistência da família, e aí, por causa disso, os filhos não têm o acompanhamento necessário, e isso termina prejudicando essas crianças em

vários aspectos, inclusive no aprendizado! Acredito que seja assim, para aquela criança a quem falta o brincar, falta a alimentação, faltam itens necessários à sua sobrevivência, essa situação acaba influenciando e muito na sua aprendizagem...

O relato do **DME19** acrescenta, a esse entendimento, a ideia da estreita correlação entre as condições socioeconômicas e o fracasso escolar:

Não há como negar a relação entre a situação econômica da família e o desempenho escolar dos filhos, porque a experiência tem demonstrado que, quanto maior a fragilidade econômica da família, maior é a situação de infrequência e de abandono escolar! Um aspecto determinante é a questão da desigualdade social, o problema do acesso, enquanto as redes municipais de ensino não resolverem o problema da desigualdade não será resolvido o problema da equidade, da aprendizagem, do fracasso escolar. É como falei: enquanto não forem garantidas as condições para que esse aluno tenha acesso à escola, o insucesso escolar só tende a aumentar.

Entende-se que os relatos dos sujeitos, em resposta à pergunta 3, revelam categorias que não devem ser consideradas separadamente, pois estão imbricadas na teia de relações na qual se encontram inexpugnavelmente inseridas, articulando, produzindo e reproduzindo resultados, em desfavor das crianças pobres, por meio do sistema público fundamental de ensino do CEFC. Assim, considera-se oportuno ressaltar, conforme se observa no quadro de Códigos 3, que, diferentemente das abordagens tecnicistas que explicam parcialmente o insucesso escolar como sendo determinado por razões intraescolares, os sujeitos inquiridos no escopo deste estudo apontam a situação econômica e suas variáveis, com base na análise de ocorrência, assim classificadas: *situação de pobreza dos alunos (12), desemprego dos pais (10), fome (6) e vulnerabilidade das famílias (3)*, como sendo determinantes para o insucesso escolar. Note-se ainda que a situação de “vulnerabilidade social” tem sido amplamente demonstrada, não apenas pelos DMEs, mas estatisticamente comprovada nos percentuais de pobreza absoluta, pobreza relativa e nos percentuais da população local que sobrevive com renda mensal de meio salário-mínimo, conforme se observa na tabela a seguir:

Tabela 2. Percentual de pobreza absoluta, relativa de famílias com renda inferior a 1/2 salário-mínimo nos municípios do Corredor da Estrada de Ferro Carajás.

Município	Pobreza Absoluta (%)	Pobreza Relativa (%)	Famílias com Renda < 1/2 Salário-Mínimo (%)
São Luís	4,5	16,3	27,4
Bacabeira	7,8	23,1	35,2
Santa Rita	7,4	22,8	34,5
Itapecuru	6,2	19,4	31,1
Miranda do Norte	6,5	20,2	32,4
Igarapé do Meio	5,2	17,8	29,5
Monção	4,9	17,2	28,7
Santa Inês	5,8	18,8	30,9
Pindaré-Mirim	6,1	19,1	31,3
Bom Jardim	5,4	18,1	29,8
Bela Vista	6	19	31,2

Tufilândia	5,9	18,9	30,8
Alto Alegre do Pindaré	6,3	19,7	31,8
Santa Luzia	6,4	19,9	32,1
Buritcupu	5,7	18,5	30,3
Bom Jesus das Selvas	6,2	19,5	31,6
Açailândia	5,3	17,9	29,6
São Francisco do Brejão	5,6	18,4	30,2
Itinga	5,5	18,3	30
Cidelândia	6,1	19,2	31,4
São Pedro da Água Branca	6	19	31,2

Fonte: IBGE. (2023). Síntese de indicadores sociais da população residente no CEFC, considerando o ano base 2022.

Essa situação de pobreza não é apontada apenas nos relatos dos DMEs, mas é também percebida pelos sujeitos que a vivenciam, conforme se observa na tabela a seguir, que demonstra o percentual de pobreza subjetiva das populações que residem no CEFC:

Tabela 3. Percentual de pobreza subjetiva nos municípios do CEFC.

Município	Pobreza Subjetiva (%)
São Luís	54,64
Bacabeira	43,21
Santa Rita	42,85
Itapecuru	40,12
Miranda do Norte	41,12
Igarapé do Meio	39,78
Monção	38,45
Santa Inês	40,89
Pindaré-Mirim	41,31
Bom Jardim	39,85
Bela Vista	41,2
Tufilândia	40,98
Alto Alegre do Pindaré	41,78
Santa Luzia	41,99
Buritcupu	40,36
Bom Jesus das Selvas	41,57
Açailândia	39,69
São Francisco do Brejão	40,27
Itinga	40
Cidelândia	41,4
São Pedro da Água Branca	41,2

Fonte: IBGE. (2023). Pobreza subjetiva da população residente no CEFC, considerando o ano base 2022.

Para Souza (2000), a pobreza subjetiva, definida como a percepção individual de insuficiência de recursos para atender às necessidades básicas, possui variadas e profundas

implicações na vida das populações. Essa percepção, que pode divergir da definição de pobreza objetiva baseada em critérios monetários, porém decorrente dela, impacta, significativamente, o bem-estar social e individual, transcendendo à mera falta de recursos materiais, e tem direta relação com a (des)construção das subjetividades, ocasionando sérias implicações no entendimento da importância do conhecimento socialmente legitimado.

Ressalta-se que essa (des)construção insere-se no contexto da “violência simbólica” em que, segundo Bourdieu e Passeron (1975), retomado por Souza (2000), a dominação de classes também se concretiza por meio da “inculcação” de crenças e valores das classes dominantes em que a situação de subalternidade econômica das classes populares é natural e justa. Esse entendimento explica a indiferença ou a desvalorização da escola, cimenta o entendimento de que as crianças pobres têm menos predisposição para aprender, e, infelizmente, alguns DMEs também assimilaram acriticamente essa “crença”, quando imputam à família a responsabilidade pela não permanência da criança na escola, como se observa no relato do **DME16**:

Então, talvez, no nosso caso, a situação econômica, apesar de sua importância, não seja um dos fatores mais preponderantes para a infrequência e para a não aprendizagem, acredito que seja, então, mais uma questão gerada pela falta de acompanhamento por parte da família mesmo.

A culpabilização dos pais tem sido recorrente nos relatos dos sujeitos, como sugere a fala do **DME17**: “Mas a maioria dos pais não têm essa habilidade e não se interessam pela educação dos filhos!” O mesmo entendimento poder ser percebido no relato do **DME5**: “diria que ainda tem a questão da cultura dos pais de não perceberem a importância da educação para os filhos, causando o problema da infrequência;” e do **DME16**: “eu creio que seja a realidade de muitos outros municípios, que é o desinteresse dos pais em educar os filhos...”.

Esses aspectos, tanto quanto as condições materiais de existência, precisam ser considerados quando se for analisar a correlação entre desempenho escolar, proficiência e as condições socioeconômicas dos estudantes, apontadas nos relatos dos sujeitos. Desse modo, com base nas “explicações” dos sujeitos para o insucesso escolar, destacam-se duas dimensões da pobreza subjetiva com impacto no sistema público fundamental de escolarização: a primeira diz respeito à dimensão educacional da pobreza subjetiva, que tem como uma das consequências imediatas a evasão e o abandono escolar, em razão da necessidade da criança de trabalhar para contribuir com a renda familiar, limitando suas oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal; somam-se a isso as dificuldades de aprendizagem decorrentes da falta de recursos financeiros mínimos para custear as despesas indiretas com a educação, como a aquisição de cadernos, livros, uniformes, calçados etc., que podem interferir tanto na frequência, quanto na

concentração e no aprendizado, agravando ainda mais as desigualdades educacionais e dificultando o acesso à escola.

A outra dimensão a ser destacada diz respeito à situação familiar, pois a falta de recursos financeiros e a frustração com a falta de oportunidades podem gerar conflitos e tensões no ambiente familiar (Sem, 1987); ademais, o estresse e a falta de perspectiva podem aumentar o risco de violência doméstica, física e psicológica; a desestruturação familiar, apontada nos relatos dos sujeitos, ocasionada pela necessidade de migrar em busca de melhores condições de sobrevivência, pode impactar negativamente o desenvolvimento e aprendizado da criança (Souza, 2000).

Complementarmente a essas considerações, Setubal (2017), abordando a relação entre desigualdade social e desempenho escolar, apresenta uma análise crítica das principais pesquisas realizadas sobre o tema no Brasil, destacando como os contextos sociais afetam o desempenho escolar dos alunos. Nesse sentido, a autora aponta que a desigualdade social no Brasil é um dos principais fatores que afetam o desempenho escolar:

a desigualdade social é um dos principais fatores que afetam o desempenho escolar dos alunos, pois as condições de vida e as oportunidades de aprendizagem são muito diferentes para as crianças e jovens de famílias mais pobres em comparação com as de famílias mais ricas. (Setúbal, 2017, p. 15).

A autora alerta para a importância de investimentos em políticas públicas que possibilitem a redução da desigualdade social no país, como a melhoria da qualidade do ensino público, a ampliação do acesso à “educação de qualidade” etc.; observe-se, no presente contexto, que o simples enunciado da existência de uma “educação de qualidade” pressupõe a existência de uma “educação sem qualidade”, que, como se sabe, é destinada às camadas mais pobres da população.

Paes de Barros (2018), por seu lado, realiza uma reflexão crítica sobre a relação entre desigualdade social e educação, destacando quanto a desigualdade social afeta a educação no país:

A desigualdade social é um dos principais obstáculos para a melhoria da educação no Brasil, pois as crianças e os jovens de famílias mais pobres têm menos oportunidades de acesso à educação de qualidade e, conseqüentemente, têm um desempenho escolar inferior em relação aos alunos de famílias mais ricas. (Paes de Barros, 2018, p. 15).

Concorda-se com o autor ao destacar a importância de se investir em políticas públicas que objetivem reduzir a desigualdade social no país, como a melhoria da qualidade do ensino público, a ampliação do acesso à “educação de qualidade” para as camadas mais pobres da população, a valorização dos professores, entre outras medidas igualmente necessárias. Todavia, entre as considerações mais relevantes de Paes de Barros (2018) e Setúbal (2017), destaca-se a ideia de que é preciso investir em políticas públicas que “visem reduzir a desigualdade social no país, pois somente assim será possível garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso à educação de

qualidade e possam desenvolver todo o seu potencial” (Paes de Barros, 2018, p. 25).

Para Schwartzman (2005, p. 23), a “desigualdade educacional no Brasil começa cedo, com a falta de acesso à educação infantil de qualidade para as crianças mais pobres”. Além disso, a desigualdade educacional no Brasil é agravada, sobretudo, pela falta de investimento em “educação pública de qualidade”, especialmente, nas regiões mais pobres do país.

Registre-se um aspecto em que há convergência na literatura sobre a desigualdade educacional no Brasil que diz respeito à histórica desvalorização dos professores e, no caso dos municípios do CEFC, em razão da anacrônica falta de formação inicial dos professores! Para ilustrar esse fato, dados preliminares coletados das Secretarias Municipais de Educação atestam a existência de oito mil servidores sem formação pedagógica, atuando como “professores” no sistema público municipal de ensino (CIM, 2023).

Em razão disso, qual a explicação razoável para tal fenômeno persistir até os dias atuais no cenário da educação pública maranhense, além da evidente falta de acesso a cursos de graduação para professores residentes nos municípios do interior do estado e a absoluta indiferença das IES, trancafiadas em seus muros, para fazer frente a essa situação? Sousa *et al.* (2020) intentam compreender um dos aspectos dessa situação, com base na seguinte argumentação:

Essa realidade persiste em virtude da imposição de lideranças políticas municipais que, para garantir laços de fidelidade eleitoral com as lideranças locais, utilizam a contratação temporária de pessoas sem formação pedagógica para aturem como “professores”. (p.52.749).

Pontua-se que, apesar da especificidade da educação como política pública, parece evidente não haver possibilidade de mudanças significativas no desempenho e na proficiência escolar das crianças pobres se não existirem ações efetivas que promovam a igualdade social. Portanto insiste-se no entendimento de que mudanças eventuais na política de educação até o momento não pareceram suficientes para promover a inclusão escolar ou suficientes para modificar a trajetória de insucesso verificado nos atuais indicadores sociais das crianças pobres, pois, concomitantemente aos investimentos em educação, torna-se igualmente imprescindível a implementação de políticas públicas radicais de inclusão e promoção de igualdade social, sem o que não parece minimamente possível ocorrer a reversão dos atuais indicadores educacionais.

Na mesma direção, Pinto (2014) argumenta que a desigualdade educacional no Brasil é resultado de uma série de fatores, como a falta de investimento em educação, a má qualidade do ensino público e a falta de acesso à “educação de qualidade” para as camadas mais pobres da população, entre outros. Para o autor, esses aspectos contribuem para que as crianças e os jovens de famílias mais pobres tenham um desempenho escolar inferior em relação aos alunos de famílias

mais ricas. O autor também destaca a importância de se investir em políticas públicas que visem reduzir a desigualdade educacional no país, como a melhoria da qualidade do ensino público, a ampliação do acesso à educação de qualidade para as camadas mais pobres da população, a valorização dos professores, entre outras medidas.

No mesmo sentido, Schwartzman, (2019, p. 89) afirma que, para reduzir “a desigualdade educacional no Brasil, é necessário investir em educação infantil de qualidade, em educação pública de qualidade em todas as regiões do país, em valorização dos professores e em incentivos para a formação continuada.”

Por síntese, julga-se necessário enfatizar a correlação entre condições materiais de existência e o insucesso escolar, majoritariamente revelada nos relatos dos sujeitos, que resulta na negação do conhecimento socialmente legitimado que, em tese, deveria ser socializado pelos procedimentos intraescolares, cujos resultados, infelizmente, demonstram elevados índices de aprovação e, concomitantemente, baixíssimos níveis de proficiência em componentes curriculares fundamentais! Essa situação é agravada pelas condições socioeconômicas da criança pobre, cuja aprovação automática invisibiliza e dissimula a problemática do insucesso escolar e, de algum modo, direciona a responsabilidade do insucesso para a criança e sua família, tendo em vista a constatação da universalização do acesso à escola fundamental, desconsiderando, porém, as razões que geram as condições socioeconômicas desfavoráveis e suas implicações com o insucesso na escola. A ideia de invisibilidade das causas das desigualdades socioeducacionais se concretiza por meio de mecanismos de naturalização da ordem social, pela culpabilização das vítimas do insucesso escolar e pela recorrente estigmatização das classes populares (Souza, 2010).

A análise que se apresenta quanto à aferição dos nexos entre o insucesso escolar e as condições de existência de numerosas demandas sociais que ingressam no sistema público fundamental de ensino no CEFC não permite respostas conclusivas, mas pode ser tomada como ponto de partida para novas e inadiáveis reflexões, com base no entendimento de Souza (2010), de que a superação das desigualdades sociais exige o reconhecimento da estrutura de classes socialmente injusta e da violência simbólica. Com base nessas constatações, torna-se urgente refletir sobre as seguintes indagações: se as condições socioeconômicas são prevalentes nas explicações para o insucesso escolar, quais as verdadeiras causas das desigualdades sociais geradoras das desigualdades educacionais? Ademais, por que, no contexto atual, as condições intraescolares não dão conta de ensinar matérias fundamentais para as crianças que conseguiram escapar da evasão e do abandono e estão a frequentar regularmente a escola pública de ensino fundamental no CEFC?

Quadro 16. Códigos referentes à pergunta 4.

Estratégias de enfrentamento ao fracasso escolar	
Categorias	Ocorrência
<i>Programa Trilhos da Alfabetização</i>	18
<i>Busca Ativa</i>	14
<i>Atividades complementares/reforço escolar/recomposição do</i>	14
<i>Avaliação diagnóstica</i>	4

Sistematização do autor-2024

De acordo com Oliveira (2014), estratégia educacional envolve a definição de metas educacionais claras, a seleção de recursos e metodologias de ensino adequadas, a avaliação contínua dos resultados e o ajuste das práticas educacionais de acordo com as necessidades e os desafios identificados em um contexto determinado.

De igual modo, Moran (2002) destaca a pertinência da integração de tecnologias digitais no planejamento estratégico da educação, como forma de promover a inovação, a interatividade e a inclusão digital no ambiente educacional.

De maneira geral, estratégia pode ser definida como uma série de ações planejadas para alcançar um objetivo específico e envolve a definição de metas, a seleção de recursos e a implementação de ações para alcançar o resultado desejado. Por conseguinte, a estratégia educacional diz respeito à aplicação de princípios e técnicas estratégicas no contexto educacional para alcançar objetivos de aprendizagem específicos (Chiavenato, 2014).

Com base nesse entendimento, a pergunta 4, intenta identificar, com base nos relatos dos DMEs, as estratégias adotadas no âmbito dos municípios do CEFC para o enfrentamento do insucesso escolar, sobretudo aquelas que levem em consideração as especificidades dessa problemática. Essa pergunta, portanto, está conectada com o objetivo de identificar a existência estratégias locais de enfrentamento ao insucesso escolar, diante da complexa natureza dessa problemática, tendo em vista que medidas pontuais e isoladas não se mostram suficientes em seu combate, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias educacionais abrangentes e articuladas que atendam às diferentes necessidades dos alunos e atuem em diversas frentes.

Esse entendimento, da necessidade de abrangência das estratégias educacionais, encontra amparo nos ensinamentos de Nóvoa (2017) e Zabalza (2018) sobre a importância de uma escola mais inclusiva e flexível, que atenda às necessidades individuais dos alunos. Para tanto, os autores propõem que a escola seja um espaço de acolhimento e de promoção do sucesso de todos os alunos, independentemente de suas origens ou características, destacando a necessidade de diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem para atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Por seu turno, Arroyo (2017) e Ferraz (2018) enfatizam a importância de políticas públicas que combatam a desigualdade social e garantam o acesso à educação de qualidade para todos. Arroyo (2017) ressalta ainda a necessidade de uma educação crítica e transformadora, que prepare os alunos para os desafios da sociedade contemporânea. Ferraz (2018) destaca a importância da formação de professores, como estratégia para lidar com a diversidade e promover a inclusão na sala de aula.

Apesar de se considerar a importância de estratégias abrangentes para o enfrentamento do insucesso escolar, concorda-se com o entendimento de Ferreira (2018) de que as estratégias locais também são essenciais, se formuladas com o propósito de encontrar soluções para problemas concretos, cuja manifestação se diferencia de acordo com o contexto em que se apresentam. Sabendo-se que os problemas de aprendizagem na escola pública de ensino fundamental representam um desafio significativo para o sistema educacional maranhense para enfrentá-los, entende-se fundamental a implementação de estratégias educacionais locais que considerem as especificidades da comunidade e da realidade dos alunos, e, nesse particular, espera-se, com base no relato dos sujeitos, pontuar as estratégias eventuais de enfrentamento do insucesso escolar nos municípios do CEFC.

Do corpus da investigação emergiram quatro categorias, segundo o critério de ocorrência, apontadas pelos DMEs, como estratégias de enfrentamento ao insucesso escolar: Projeto Trilhos da Alfabetização (18), Busca Ativa (14), Atividades Complementares/reforço escolar/recomposição do conhecimento (14) e Avaliação Diagnóstica (4). Importante destacar que não está em questão a pertinência ou impertinência, nem a avaliação detalhada das estratégias apontadas, mas a indicação da existência ou não de estratégias locais de enfrentamento, com foco nas iniciativas locais, articuladas no âmbito do órgão gestor municipal de educação, sob a liderança do DME.

Com base nesse entendimento, os relatos apontaram duas atividades como estratégias elaboradas com base em iniciativas locais: Atividades Complementares/reforço escolar/recomposição do conhecimento e Avaliação Diagnóstica, além de outras duas, que são iniciativas comuns a todos os municípios do CEFC. A primeira categoria e a de maior ocorrência é o Projeto Trilhos da Alfabetização, de iniciativa da Fundação Vale em parceria com a Fundação da Getúlio Vargas (FGV), a Secretaria de Estado da Educação e o Consórcio Intermunicipal Multimodal (CIM), desenvolvido em 24 municípios do CEFC, que “tem por objetivo contribuir para que as crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental tenham o seu direito à aprendizagem garantido” (Trilhos da Alfabetização, 2021); a segunda categoria apontada nos relatos é o Projeto Busca Ativa, desenvolvido por iniciativa do UNICEF, em articulação com os municípios

maranhenses, que tem por objetivo identificar alunos que abandonaram ou estão em risco de abandonar os estudos, mapeando as causas da evasão e criando estratégias, cuja execução fica a critério do órgão gestor de educação, para o retorno desses alunos à sala de aula.

Para o UNICEF (2023), o projeto Busca Ativa busca garantir o direito à educação de todos os alunos, promovendo a inclusão, combatendo a exclusão escolar, além de realizar o acompanhamento da trajetória escolar dos alunos, oferecendo apoio pedagógico e social para garantir sua permanência na escola. Apesar de suas ações se concretizarem no espaço local nos municípios do CEFC, é uma iniciativa que envolve todos os municípios maranhenses, portanto não constitui uma ação articulada com base na iniciativa do órgão gestor municipal de educação, como estratégia de combate ao insucesso escolar.

A categoria Atividades Complementares/Reforço Escolar/Recomposição de Conhecimento diz respeito ao entendimento da necessidade de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, e os relatos apontam em quatro municípios a existência de estratégias locais, conforme se observa no relato do **DME1**:

[...] implantamos a recomposição das aprendizagens com a reorganização curricular, no sentido de ofertar aos alunos as aprendizagens perdidas, estamos oferecendo atividades complementares com aulas de reforço escolar e acompanhamento dos alunos, e implantamos também a sistemática de avaliação da rede, por meio da qual estamos aplicando avaliações internas periódicas com questões de língua portuguesa e matemática para acompanhar e monitorar o desenvolvimento das aprendizagens.

O **DME2** pontua a existência de atividades complementares desenvolvidas no contraturno, porém ressalta as dificuldades de concretização em razão de falta de professores e a impossibilidade de atendimento de todos os alunos:

[...] outra estratégia é a implantação do contraturno, mas que, infelizmente, não atende a todos os alunos, pois isso tem várias implicações, como a disponibilidade de professores e de recursos, principalmente, em se tratando de professor de língua portuguesa e matemática.

O **DME3** aponta como estratégia de combate ao insucesso escolar o Pacto Estadual pela Aprendizagem e o Pacto pela Primeira Infância, que não foi observada em outros relatos, que, mesmo estando fora do critério ocorrência, considera-se oportuno pontuar, ressaltando-se que essas iniciativas não constituem uma estratégia local, mas uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação: “Hoje nós temos o Pacto pela Aprendizagem com o governo do Estado, em que a gente trabalha as formações com os nossos professores; e o Pacto pela Primeira Infância, junto com o governo federal.”

O **DME4** confirma a existência da categoria “atividades de contraturno como estratégia de

combate ao insucesso escolar”, posicionamento seguido pela maioria dos **DMEs**: *“Nós temos implantado as atividades complementares. São estratégias de atividade em tempo integral. Quer dizer, a criança tem a possibilidade de ir no contraturno, ter acesso a outras atividades e, claro, também didáticas.”*

Como referido, as iniciativas estão em curso, não sendo possível avaliar com maior rigor seus efeitos no combate ao insucesso escolar, todavia não se pode desconsiderar sua importância, como forma de tentar garantir a frequência escolar, como é o caso da categoria Busca Ativa e no caso do Projeto Trilhos da Alfabetização, em razão do estabelecimento de metodologias que favoreçam o letramento das crianças das séries iniciais. Ressalte-se que, no campo das estratégias de garantia da frequência e universalização do ensino fundamental, houve um indiscutível processo de inclusão de numerosos contingentes de crianças das classes populares no sistema público fundamental de escolarização. Quanto às iniciativas de enfrentamento dos problemas de aprendizagem, os relatos indicam que as estratégias não são numerosas nem suficientes, e seus resultados ainda são pouco perceptíveis, mas é, precisamente, na precariedade dos processos de ensino, que se manifestam os aspectos excludentes desse processo de inclusão.

A categoria “Avaliação Diagnóstica” foi observada no relato de quatro DMEs, indicando a existência de um mecanismo local de mensuração da aprendizagem, com o objetivo de orientar a ação pedagógica para a superação das dificuldades de aprendizagem, como se observa no relato do **DME6**:

As nossas escolas, de fato, não estavam sensibilizadas para a importância de que o estudante seja avaliado de forma contínua, para que o professor possa, em um menor tempo possível, fazer um diagnóstico e ter condições de agir para reverter, possivelmente, as dificuldades de aprendizagem, dando o apoio que tanto o aluno quanto o professor precisam, esse é um ponto. A outra questão é a garantia do atendimento.

No mesmo sentido, o **DME8** entende a “Avaliação Diagnóstica” como uma estratégia que orienta a atividade pedagógica: *nós criamos as avaliações internas para programar nossas ações de reforço escolar.* O **DME11**, em seu relato, aponta a existência e a importância da categoria “Avaliação Diagnóstica” como estratégia para a melhoria dos indicadores de aprendizagem:

[...] o diagnóstico no início do ano para nivelar o conhecimento dos alunos; o teste de fluência em leitura e escrita com vista a aperfeiçoar a alfabetização das crianças; a melhoria da estrutura das escolas, para melhorar o ambiente de aprendizagem; a realização de oito formações anuais para o professor realizadas no mesmo período do planejamento, com base na apropriação dos descritores da BNCC; criamos também um centro de alfabetização, na sede do município, que recebe todas as crianças matriculadas nos anos iniciais... [...].

Associada a essa categoria, o **DME14** reforça a importância do diagnóstico para aferir a proficiência dos alunos e aponta a existência de uma estratégia local, à qual chamou de “Educa Mais”, que, em síntese, são atividades de reforço ministradas no contraturno:

[...] nós trabalhamos com o “Programa Educa Mais”, que, após a realização de avaliação diagnóstica, funciona no contraturno com alfabetização, o ensino das disciplinas português e matemática, com foco nos alunos com baixos níveis de aprendizagem... e a gente tem obtido sucesso com esse programa, porque nós estamos conseguindo ajudar muitos alunos que antes não conseguiam sequer escrever o próprio nome e, hoje, a gente tem alunos que estão lendo e escrevendo. Esse projeto tem por objetivo principal enfrentar o fracasso escolar.

À guisa de conclusão sobre a constatação da existência de estratégias locais formalmente apontadas pelos DMEs, percebe-se a necessidade de mais iniciativas locais que, na dimensão concreta do problema, possam, ao menos, ensejar uma tentativa de solução.

Entende-se que o objetivo de proceder ao desvelamento das explicações para as causas reais do insucesso escolar se encontra presente nas indagações dirigidas aos DMEs sob a forma de entrevista, e, dos seus relatos, é possível depreender que há a urgente necessidade de mais estratégias locais para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem apontados nas avaliações nacionais, tendo em vista ser responsabilidade do município o estabelecimento de políticas educacionais para a educação infantil e fundamental. Nesse sentido, é possível que a massiva aprovação dos estudantes observada nos municípios do CEFC, em oposição aos baixos indicadores de proficiência, justifique a falsa percepção de existência do sucesso escolar, desencorajando, assim, o estabelecimento de estratégias locais para enfrentamento dos graves problemas de aprendizagem. E essa falsa percepção legitima a suposta eficiência do sistema público fundamental de ensino que, em síntese, reproduz as desigualdades socioeducacionais por meio da negação da apropriação do conhecimento socialmente legitimado para as crianças pobres. Nesse caso, não há a negação do acesso, mas a negação do saber, fato socialmente aceito, em razão da ilusória ideia de progressão no sistema de escolarização, cuja subalternidade social será mantida mediante a negação de oportunidades nas lides vencidas em virtude da fragilidade de sua formação escolar.

Quadro 17. Categorias referentes à pergunta 5.

Pertinência de pertencer ao CEFC	
Categorias	Ocorrência Ocorrência
<i>Ações insuficientes</i>	14
<i>Projetos apenas para minimizar tensões sociais</i>	5
<i>Projetos chegam prontos</i>	5
<i>Vale não escuta os municípios</i>	5
<i>Não há benefícios</i>	4
<i>Dívida social e ambiental</i>	4
<i>Parcerias relevantes</i>	2

Sistematização do autor-2024

3.9.9.3 Categoria: Ações insuficientes

Referente à dimensão quantitativa da pergunta 5, do Guião de Entrevistas, que indaga se o fato de o município estar localizado no corredor logístico da Estrada de Ferro Carajás representa algum benefício para o sistema público municipal de ensino, a análise de *ocorrência*, realizada com base nas respostas dos 22 sujeitos que se dispuseram a participar da investigação, considerou a ocorrência mínima de cinco indicações de respostas similares ou contíguas, necessárias à constituição de uma categoria, o que resultou em um grupo de seis categorias prevalentes, que estão, majoritariamente, relacionadas à ideia de **insatisfação** dos DMEs com a Vale, relativamente ao desenvolvimento de projetos educacionais, ou não representando benefícios significativos o fato de os municípios estarem localizados no CEFC; os relatos indicam apenas dois DMEs que consideram haver parcerias relevantes com a Vale, demonstrando satisfação com os projetos desenvolvidos, representando benefícios o fato de os municípios estarem localizados no CEFC. Portanto 10% dos entrevistados apontam benefícios por estarem localizados no CEFC, em razão de parcerias estabelecidas com a Fundação Vale, enquanto 5% revelaram não haver nenhum benefício, e 85% demonstraram insatisfação e tecem críticas à Vale, indicando as razões de suas insatisfações, possibilitando a categorização de seus relatos.

A pergunta 5 caracteriza o *locus* da investigação com base nas questões socioeconômicas desenvolvidas no CEFC e, nesse âmbito, intenta, qualitativamente, desvelar a percepção dos sujeitos sobre as atividades econômicas e, sobretudo, as eventuais compensações sociais, concretizadas sob a forma de projetos educacionais desenvolvidos pela Fundação Vale, a serviço da Vale,

concessionária da EFC, em decorrência da exploração e exportação mineral, conforme se observa nas categorias que emergiram das falas dos sujeitos, como demonstrado no quadro 17.

Importante esclarecer que o desenvolvimento de projetos de qualquer natureza no CEFC é de responsabilidade da Fundação Vale, que é uma instituição privada criada em 2009 pela Vale, com o propósito de promover, segundo ela própria, o desenvolvimento social nas regiões onde há atividade de mineração (Fundação Vale, 2021). Por outro lado, a Vale é uma das maiores empresas mineradoras do mundo, atuando, principalmente, na extração e exportação de minérios como, ferro, níquel, cobre, carvão e alumínio. Fundada em 1942, a empresa tem por principal objetivo gerar valor para os acionistas por “meio da exploração sustentável de recursos minerais”.

Em outro sentido, a Vale busca maximizar a rentabilidade e a produtividade de suas operações, visando ao crescimento e à expansão de seus negócios, ou seja, a finalidade precípua de suas operações é a de gerar, progressivamente, lucro para os seus acionistas (Fundação Vale, 2021). A despeito disso, a Fundação Vale utiliza recursos incentivados, de isenção fiscal, portanto, recursos públicos, que deixam de ser repassados ao Governo Federal sob a forma de impostos.

Assim, os projetos eventualmente desenvolvidos pela Fundação, descritos nas falas dos DMEs, como sendo ditados de “fora pra dentro”, são executados com recursos públicos, não resultam de modo algum do altruísmo da maior companhia mineradora do mundo, apesar de seus próceres, nas relações comunitárias e institucionais, fazerem crer que esses projetos resultam de uma ação benevolente da Vale, conforme se observa no relato do **DME8**:

[...] a verdade é que esse pessoal da Vale se comporta como se esses projetos representassem um favor para o município, eles fazem as pessoas acreditarem nisso, talvez por isso, quando ela apresenta um projeto, eles já trazem o projeto pronto, sem se preocuparem em ouvir a nossa opinião na definição de prioridades... pois agem como se estivessem nos fazendo um favor!

A distinção entre Vale e Fundação Vale não aparece de modo evidente no relato dos sujeitos, pois, majoritariamente, ao responderem à pergunta, fazem menção à Vale, e, em menor proporção, à Fundação Vale, como promotora e executora de projetos. Esse fato é compreensível, no contexto do CEFC, considerando que os DMEs se relacionam mais diretamente com os representantes da Vale, responsáveis pelas relações institucionais e comunitárias da companhia, que atuam ao longo do CEFC, que reforçam o discurso, segundo o qual, os projetos eventualmente desenvolvidos no município representam um ato de bondade da mineradora. Todavia a fala dos sujeitos revela que a efetividade desse discurso não ganha status de verdade, porém comprova sua existência, ao menos entre os DMEs, razão pela qual está fortemente consignada, conforme demonstrado nas falas de vinte de dois dos vinte e cinco DMEs participantes da investigação, a

inquestionável insatisfação com a Vale e com os projetos eventualmente desenvolvidos pela Fundação Vale.

A comprovação da existência desse discurso e, ao mesmo tempo, a insatisfação com a Vale pode ser observada na fala do **DME1**, ao afirmar que:

As ações são insuficientes, pois deixam de considerar projetos locais, o que temos são projetos pontuais, precisamos ampliar essa parceria em razão das demandas sociais existentes. Cada município tem suas próprias demandas, então seria importante que qualquer projeto tivesse origem no próprio município, e não o contrário, mas, infelizmente, a Vale não escuta o município para saber qual seria a sua prioridade. Ela já chega com os projetos prontos... que são elaborados de fora pra dentro. E, da maneira como apresentam, querem fazer a gente acreditar que estão prestando um grande favor ao município.

O **DME2** reitera esse sentimento de insatisfação, ou seja, como um sinal de frustração das expectativas entre o esperado e realizado, nomeadamente, sobre a implementação de projetos geralmente descolados das necessidades concretas do município, ao afirmar que:

[...] a parceria poderia ser bem representativa se a Vale ouvisse cada município para conhecer as demandas de cada um, para, em seguida, desenvolver os projetos que fossem mais importantes para cada um ou que fossem comuns a todos... olha, acredito que assim a gente daria um grande passo. Toda parceria é bem-vinda, mas vejo uma falha nesse ponto, os projetos já chegam prontos, o que revela certo grau de imposição, ou a gente aceita o que eles estão propondo, ou município fica de fora!

No mesmo sentido, o **DME4** revela sua **insatisfação** com a pequena quantidade de ações desenvolvidas pela Fundação Vale, em razão de se tratar do maior corredor de expropriação mineral do mundo:

Sobre o Corredor, a gente às vezes não avalia o impacto desse ser um dos principais corredores de exportação do mundo, então, em nosso entendimento, deveriam existir outras formas de investimento, que pudessem impactar positivamente os indicadores sociais dos municípios, mas, infelizmente, não é o que acontece... os projetos, quando vêm, já vêm prontos, eles não conhecem a realidade do município, principalmente, na área educacional.

Note-se que a fala do DME revela expectativa em relação à possibilidade de investimento da Vale (*deveriam existir outras formas de investimento*) para contribuir com a reversão dos indicadores sociais, entretanto essa expectativa é fortemente contariada, gerando insatisfação em razão da natureza difusa dos projetos eventualmente implantados, da falta de relação com a realidade social e, sobretudo, em razão da natureza endógena desses projetos, que são formatados em desacordo com a realidade na qual estão inseridos social e economicamente os municípios, conforme se observa no relato do **DME17**:

Era preciso assim uma relação mais próxima com o município, para ver a necessidade de cada um, e aí então definir que tipo de projeto poderia ser mais interessante para o

município, mas não é assim que acontece, quando eles chegam, já trazem os projetos prontos. Aí, só cabe à gente aceitar ou não...

O **DME5** também faz referência a questões como a precariedade da rede física e do mobiliário escolar, falta de escolas de educação infantil, sobretudo, na zona rural, que, no seu entendimento, consituem as necessidades mais urgentes do município, no entanto não são consideradas para o estabelecimento de parceria com a Vale:

[...] não é possível enxergar os municípios como uma coisa homogênea, claro que há questões em comum, mas, se a gente olhar bem de perto, cada município tem necessidades bem específicas, então a parceria daria realmente bons frutos se o projeto nascesse da necessidade de cada município, mas, do jeito que eles fazem, não acho correto, e os resultados não são alcançados, não são satisfatórios.

O **DME5**, referindo-se ao poderio econômico representado pela Vale, reafirma sua insatisfação, advertindo que, além de as ações serem pontuais, no sentido de serem eventuais, também são insuficientes diante das demandas sociais do município:

Então, assim, num primeiro passo, dizer que nós temos uma prática da busca das parcerias, mas, diante das riquezas, das toneladas de riquezas que passam pelo município, eu diria que esse sistema, estão muito aquém das nossas necessidades [...].

Além da alegação de que as parceriais são tópicas, pontuais e insuficientes diante do quadro de necessidade dos municípios, outro aspecto recorrente na fala dos sujeitos se refere ao fato de que os eventuais projetos são pensados “de fora pra dentro”, sem uma escuta prévia que leve em consideração as reais necessidades do município, revelando, como relatado, a ideia de “imposição” ou, quando menos, desconsiderando a autonomia do município para decidir sobre que projetos melhor possam contribuir para mitigar as demandas socioeducacionais, a propósito do que relata o

DME7:

Realmente, o município é cortado ao meio pela Estrada de Ferro Carajás, mas isso não representa algo extraordinário ou que venha a impactar positivamente os indicadores educacionais, pois as parcerias são mínimas, considerando as nossas reais necessidades... além disso, os poucos projetos que eles desenvolvem já chegam prontos e acabados, e nem sempre tem vinculação com as nossas necessidades.

Reforça o sentimento de insatisfação dos sujeitos com a Vale o relato do **DME12**, ao revelar que a Companhia precisa fazer uma escuta nos municípios com o objetivo de desenvolver projetos mais específicos e de acordo com a necessidade de cada um:

Considero essa uma grande falha, acredito que cada município tem uma realidade diferente... se os projetos saíssem da própria escola, aí poderiam ser mais eficientes. A verdade é que a Vale tem uma grande dívida com o nosso município... esses projetos representam muito pouco diante do tamanho de nossas necessidades.

Outra categoria recorrente, revelada no relato dos sujeitos, dá conta de que os projetos eventualmente desenvolvidos têm direta relação com a tentativa de atenuar as tensões e conflitos entre as comunidades que margeiam a ferrovia e a Vale, a propósito do que afirma o **DME8**: *Esse pessoal da Fundação Vale aparece propondo um projeto aqui e outro ali quando acontece alguma tensão com as comunidades que vivem perto da ferrovia.*

Esse entendimento, como já demonstrado, é recorrente na fala de quinze DMEs, entendendo que os projetos não se destinam a promover o bem-estar social, como propugnam as finalidades da Fundação Vale, antes têm a clara intenção de atenuar conflitos entre os processos reivindicatórios da população e as finalidades empresariais da Vale.

Para efeitos de ilustração, esse entendimento também está presente na fala do **DME13**:

[...] ela (a Vale) avalia o cenário, se há tensão com as comunidades, aí ela faz um projeto aqui e outro ali, apenas com o objetivo de distensionar essas relações, na verdade, suas ações não consideram os indicadores sociais, ela cuida apenas para que não aconteça a interrupção das exportações pela Estrada de Ferro Carajás...

O relato do **DME17** reforça o entendimento de que os projetos têm por finalidade apenas atenuar as tensões entre comunidades e a Vale, com vistas ao impedimento da interrupção de suas operações:

A Vale fica monitorando o que acontece ao longo da ferrovia, quando percebe alguma insatisfação que possa prejudicar suas operações, aí ela aparece... na maioria das vezes, responsabiliza o município por não ter acesso aos projetos, é uma relação complicada! Quando ela desenvolve algum projeto com a comunidade, é apenas para prevenir ou com receio de que aconteça a interdição da ferrovia... a Vale não entende outra linguagem que não seja da pressão. Quando uma comunidade se posiciona contra uma questão ambiental, de segurança ou por outra razão qualquer, não demora, ela aparece com um projeto destinado àquela comunidade...

Pontua-se também que não passou ao largo do crivo dos DMEs o entendimento de que a Vale, em razão do seu poderio econômico, tem um passivo social e ambiental com os municípios do CEFC, a propósito do que revela o relato do **DME9**:

[...] a Vale, pelo seu poderio econômico, tem, desde o início da sua implantação na região, um passivo ambiental e uma dívida social muito grandes, com o nosso município e com todos os municípios da Estrada de Ferro Carajás... para se ter uma ideia, os municípios nunca receberam os recursos a que têm direito por causa da privatização da Companhia Vale do Rio Doce. A Vale sempre dificultou o acesso aos projetos, e não somente na área de educação...

Essa fala resgata uma questão pendente, que é a destinação de U\$ 50.000.000 para os municípios afetados pelas atividades de mineração, resultantes da privatização da Companhia Vale do Rio Doce, pelo governo de FHC. Esses recursos financeiros encontram-se sob a tutela do BNDES, travados por uma burocracia intransponível e convenientemente impeditiva. Segundo a

SEPLAN-MA (2013), o BNDES instituiu, em dezembro de 1997, o Fundo de Desenvolvimento Regional com Recursos da Desestatização–FRD, destinado a financiar projetos, a fundo perdido, de desenvolvimento regional e social em municípios situados na área geográfica do CEFC. Entretanto esses recursos, em decorrência dos entraves burocráticos estabelecidos para a sua utilização, iniciada no ano de 2024, não foram repassados aos municípios.

Em síntese, resgatados os aspectos tangíveis percebidos nas falas dos DMEs referentes à pergunta 5, sob a forma de categorias estruturadas metodologicamente com base na contribuição da análise de conteúdo (Bardin, 2011), o que não parece perceptível na visão de mundo (Goldman, 1979) dos sujeitos, mas aparece subentendido e caracterizado nas unidades de contexto, (Moares, 2019) é o fato de que a insatisfação dos DMEs com a Vale e com a Fundação Vale, apontada nos relatos, não tem relação objetiva com questões procedimentais referentes à elaboração, efetividade ou regularidade dos projetos eventualmente desenvolvidos, como supõem os sujeitos, mas com a natureza da relação entre a grande empresa capitalista e o seu entorno, pois o grande capital, mesmo apoiado em um discurso supostamente inclusivo de “responsabilidade social e ambiental”, é, por sua natureza, socialmente excludente e insensível aos indicadores sociais e educacionais aviltantes das populações que residem e já residiam antes da implantação do enclave minero-exportador, representado pelo CEFC, mantendo-se fiel, exclusivamente, aos objetivos de maximização dos seus lucros.

Nesse sentido, os projetos sociais e educacionais pretendidos jamais estarão em conformidade com os interesses sociais desejados pelos DMEs no ambiente do CEFC, pois, como referido, esses “projetos pontuais” atuam, exclusivamente, com o intuito de atenuar as tensões entre a Vale e a vida concreta das comunidades que residem ao longo do CEFC. Como referido, esse discurso, supostamente inclusivo e ecologicamente sustentável, faz parte do receituário neoliberal, que preceitua a necessidade de que todos devem sentir-se satisfeitos, pois, além de projetos, a Vale gera riquezas e impostos para o país, mas, como se sabe, suas operações não têm nenhuma relação com a reversão dos indicadores sociais, pois, segundo a PNAD (2019), o índice de pobreza do Maranhão é 54,1%, e, além disso, 41,6% da população vivem com até meio salário-mínimo por mês, o que representa um alto índice de desigualdade social (IBGE, 2021). De acordo com as teorias econômicas neoliberais, as empresas têm por principal objetivo maximizar os seus lucros, desprezando, muitas vezes, o impacto social de suas ações. Friedman (1962), defensor do liberalismo econômico, afirmava que a responsabilidade social das empresas se resumia a gerar lucro para os acionistas, sem a necessidade de se envolver em questões sociais.

Ademais, a teoria da desigualdade de Piketty (2013) destaca que o capitalismo exacerbou

as disparidades econômicas ao longo do tempo, favorecendo a concentração de renda nas mãos de poucos, enquanto a maioria da população vive em condições precárias. Nesse sentido, a indiferença das empresas capitalistas com as desigualdades sociais não apenas evidencia uma falta de compromisso com o bem-estar da sociedade, mas também perpetua um sistema injusto que beneficia apenas uma minoria em detrimento da maioria. Fica subentendido, no relato dos DMEs, que a Vale se envolve com “questões sociais” apenas quando o conflito é iminente. Essa visão individualista e centrada apenas no lucro contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, pois as empresas não se comprometem em promover ações que possam, ao menos, mitigar essas disparidades. Como parte desses preceitos, podem-se identificar os “projetos de fora pra dentro”, “as parcerias pontuais”, “a falta de projetos” ou “as ações insuficientes” da Fundação Vale, que supostamente intencionem a reversão dos indicadores socioeducacionais como pretendem os DMEs, em parceria com a Vale.

Sobre responsabilidade ambiental da Vale, a tragédia de Brumadinho-MG expôs a flagrante falácia do discurso da empresa, pois foi um dos maiores desastres ambientais e humanitários da história do Brasil, causando a morte de centenas de pessoas e a destruição de comunidades inteiras. A atitude da Vale, empresa responsável pela barragem que se rompeu, foi amplamente criticada pela falta de cuidado e prevenção, evidenciando a priorização dos interesses econômicos em detrimento da segurança e do bem-estar das pessoas e do meio ambiente (Folha de São Paulo, 2021).

A negligência da Vale em relação à manutenção adequada das barragens e à implementação de medidas preventivas demonstrou absoluto descaso com a vida e a segurança dos trabalhadores e das comunidades impactadas. Além disso, a postura da Vale, após a tragédia de Brumadinho, também tem sido profundamente reprovável, especialmente, em relação à sua responsabilidade com a reparação dos danos causados. A empresa tem sido acusada de tentar minimizar os impactos da tragédia e de não assumir integralmente sua responsabilidade, tanto em relação às vítimas e suas famílias, quanto em relação à recuperação ambiental da região afetada (El País, 2020).

Esse posicionamento denuncia a falta de transparência e de comprometimento da Vale em lidar, de forma adequada, com as consequências da tragédia de Brumadinho-MG, fato que gerou indignação e desconfiança da população e das autoridades, evidenciando a importância da responsabilidade social e ambiental das empresas em casos de desastres dessa magnitude. A falta de transparência e comprometimento da Vale, diante das questões ambientais no Maranhão, tem despertado indignação e alerta entre ambientalistas, comunidades locais e órgãos de fiscalização, evidenciando a necessidade de uma regulação mais rígida e controle efetivo das atividades da empresa na região (Greenpeace, 2020).

Por fim, os indicadores sociais, a tragédia de Brumadinho-MG e outros acidentes ambientais provocados pela Vale no CEFC, sem grande repercussão nos meios de comunicação, contradizem o discurso de seus agentes sobre responsabilidade social e ambiental da Vale (D’Almeida, 2020). E essa demonstra ser a razão de fato, além da aparência, para a falta de comprometimento da Vale com projetos que colaborem concretamente para a reversão dos indicadores socioeducacionais no CEFC.

CAPÍTULO IV – DIÁLOGOS COM A LITERATURA

4.1 As três dimensões do insucesso escolar

Inicialmente, considera-se importante esclarecer que, na dimensão deste estudo, com amparo na Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), o termo “relato dos sujeitos” inspira as análises com foco na identificação e codificação das “ocorrências” e “tendências” presentes nas falas dos DMEs, possibilitando, como referido, a categorização e sintetização do entendimento ou explicações para o insucesso escolar. Entretanto, como demonstrado no item 2.5, a integração dessa abordagem com a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001), possibilitou a ampliação e o aprofundamento dessas “explicações” tendo por referência o conceito de “discurso”, com base na contribuição de Foucault (1970), segundo a qual, o discurso é uma prática sociopolítica que não se limita apenas à linguagem, mas abrange outras formas de comunicação e interação que moldam e regulam a sociedade.

Nesse âmbito, Foucault (1970) argumenta que o “discurso” não está relacionado apenas a uma questão de produção de significados, mas também de poder e de controle, no sentido em que ele influencia e molda as relações de poder na sociedade. Portanto o conceito de “discurso”, para a análise da visão de mundo dos sujeitos, amplia as possibilidades de compreensão das explicações para o insucesso escolar. Nesse sentido, “relato” e “discurso” são tomados como instrumentos de análises que, apesar das distinções, a sua integração complementa e potencializa uma compreensão mais ampla da “visão de mundo” dos sujeitos sobre a problemática do insucesso escolar, com base em uma perspectiva dialética.

Após a análise minuciosa dos discursos dos sujeitos, concretizada na sessão anterior, constata-se que eles não estão sincronicamente relacionados com a totalidade das abordagens teóricas ou “modelos explicativos” sobre o insucesso escolar consignados na literatura atual. Entende-se que tal fato se deve, de um lado, ao silenciamento do debate sobre essa problemática nas últimas décadas do século XX e, de outro, ao desconhecimento dos sujeitos sobre a diversidade das abordagens e reflexões encontradas na literatura especializada sobre essa problemática. Portanto o insucesso escolar, apesar de sua inquestionável incidência no CEFC, encontra-se silenciado ou dissimulado, não aparecendo recorrente e explicitamente nas preocupações e tarefas cotidianas dos DMEs, como já demonstrado nos discursos dos sujeitos.

Aludindo aos ensinamentos de Gualtieri e Lugli (2012), como síntese da construção teórica

para as causas do insucesso escolar, apesar da diversidade de categorias capturadas nos discursos dos DMEs, é possível ordená-las em três modelos explicativos principais, relativos aos aspectos extraescolares, diretamente relacionados com as condições de vida dos estudantes e suas famílias, resultando em uma visão acrítica desse contexto, tendo em vista a não problematização das causas reais das condições sociais de existência dos segmentos sociais subalternizados que frequentam o sistema público de ensino fundamental; aspectos intraescolares, estritamente relacionados às questões técnicas e procedimentais, como o não cumprimento do planejamento escolar ou falhas nos processos avaliativos etc.; e, por último, a responsabilização dos estudantes e dos pais pela não aprendizagem, supostamente em razão do “desinteresse” pela educação dos filhos. Note-se que essas “explicações” não são excludentes, ao contrário, são complementares e, como se sabe, não devem ser analisadas separadamente, porém parecem insuficientes para explicar um fenômeno de tamanha complexidade, razão pela qual se ressalta a necessidade de outras abordagens, tomando-se, como ponto de partida, o fato de que, na atual configuração do sistema de escolarização, as crianças tentam sobreviver em um ambiente culturalmente hostil, em que, segundo Gulatieri e Lugli (2012), elas lutam para resgatar sua condição de sujeitos.

Feito esse registro, pondera-se que a literatura que aborda o insucesso escolar permite a identificação dos diversos modelos explicativos observados ao longo do tempo, e todos guardam sua devida importância considerando-se o contexto sócio-histórico nos quais foram produzidos. Esse entendimento baseia-se no fato de que as explicações iniciais, que perduraram do século XIX ao início do século XX, davam conta de que o insucesso escolar tinha relação com a “raça”, fato que explicava a suposta incapacidade de negros e índios de serem “escolarizados”.

Para além disso, Rodrigues (1901), por exemplo, defendia a ideia de que a “inferioridade racial” dos negros e indígenas era a causa principal do crime e da pobreza no Brasil. Em vista disso, ele propôs medidas eugenistas, como a castração de “criminosos” e “degenerados”, para, supostamente, “melhorar a raça brasileira”. Como referido, esse entendimento eurocêntrico justificou a proibição da escolarização de negros e índios sob o argumento da sua inferioridade étnica.

Por essa razão, pode-se afirmar, sem receios, que o ato inaugural das explicações para o insucesso escolar no Brasil tem suas raízes históricas fincadas no racismo e na soberba colonial. Todavia, em contraposição a essa visão do chamado “racismo científico”, Souza (2003) argumenta que as teorias de Rodrigues (1901) sobre a “inferioridade racial” de negros e indígenas não se sustentam em bases científicas sólidas. Ele aponta que essa teoria se baseou em interpretações distorcidas de dados científicos e em uma visão eurocêntrica do mundo, ignorando os contextos

históricos e sociais que contribuíram para as desigualdades raciais no Brasil, propondo, desse modo, a superação desse primeiro modelo explicativo. Entretanto outros aspectos do pensamento colonial, que atravessaram os séculos, devem, necessariamente, ser considerados nas análises recentes que pretendem refletir sobre as explicações para o insucesso escolar.

O avanço das investigações referentes a essa problemática, no Brasil e em Portugal, resultou, evidentemente, no surgimento de novos “modelos explicativos”, mais alinhados aos preceitos da ciência moderna, a propósito do que sugere Benavente (1976), ao considerar que a escola, ao veicular o saber instituído, propõe a aquisição desse saber, e, quando um aluno fica em atraso em relação aos demais, já se concretiza o insucesso escolar. A ilustre investigadora relembra ainda que as primeiras explicações se relacionam à teoria dos dotes, à ideia de meritocracia, à capacidade, motivação e à herança genética do estudante.

Por seu lado, Grácio e Miranda (1977) argumentam que o insucesso escolar é inerente à própria instituição escolar, que tende a reproduzir a estrutura de classes da sociedade. Pereira e Martins (1978) entendem que o insucesso escolar tem natureza ideológica, tendo em vista articular a “representação coletiva” da criança inteligente e bem-comportada. Formosinho e Pinto (1987) intuem que o insucesso escolar é “certificado” pela escola, pois, em síntese, é ela que define a quem se destina o sucesso ou o insucesso escolar.

Para Rovira (2003), o insucesso escolar constitui um fenômeno cujas explicações são multifatoriais e, portanto, deve ser abordado por diferentes perspectivas. Sintetiza esse entendimento o posicionamento de Sil (2004), segundo o qual, o insucesso escolar apresenta grande variedade de causas que estão majoritariamente centradas no aluno, no sistema de escolarização, na própria escola e na sociedade. Note-se que diferentes perspectivas apontam diferentes explicações para o insucesso escolar, e, nesse sentido, Aquino (1997) entende que a escola se tornou “violenta”, pois se recusa a reconhecer que existem processos de aprendizagem que se confrontam culturalmente com a história do estudante, impondo-lhe uma padronização de saberes e valores diferentes dos seus.

Para Torres (2004), o insucesso escolar deve ser caracterizado pelas dificuldades de leitura, escrita e aritmética. Entretanto o avanço do debate sobre essa problemática, no transcurso da segunda metade do século XX, permite inferir que, para além dos aspectos apontados por Torres (2004), o insucesso escolar envolve uma questão paradigmática a ser analisada à luz da teoria decolonial, que ponha em questão a natureza pretensamente universal do conhecimento, pois, como aponta Fernandes (2005), as análises sobre o insucesso escolar precisam superar as explicações reducionistas e unívocas da realidade e avançar em direção a outras análises mais condizentes com

a situação atual do sistema de escolarização.

As postulações referidas na revisão da literatura e os aspectos evidenciados nos discursos dos sujeitos sobre as causas do insucesso escolar no CEFC — amplamente demonstrados na seção anterior — inspiram a emergência de novas abordagens que ousem transcender os modelos explicativos até então vigentes para essa problemática, interrompendo o silenciamento do debate observado nas últimas décadas. Para tanto, concorda-se com o entendimento de que o insucesso escolar ressurgiu com maior incidência no Brasil, quando as classes populares passaram a acessar a escola pública, fato notoriamente demonstrado pela literatura, portanto as ações voltadas para a “transmissão” do saber historicamente acumulado mostram-se insuficientes nos marcos do sistema capitalista da periferia e, portanto, para a superação das assimetrias dele decorrentes, pressupõe-se a emergência de novas abordagens que promovam uma ruptura epistêmica do conhecimento eurocêntrico e pretensamente universal atualmente concretizado por meio do sistema público de escolarização.

Palma (2007) ensina que os desafios da escola pública dizem respeito à garantia do direito de entrada e permanência da população escolarizável no sistema público de ensino. Todavia a entrada e a permanência no sistema público de escolarização não são, *a priori*, garantia de aprendizagem, prova disso é a incongruência entre aprovação e proficiência, observada nos processos avaliativos educacionais que se confrontam com a multiplicidade de realidades e saberes convenientemente segregados por um currículo notadamente colonial, resultando nas inconformidades atualmente observadas, no âmbito deste estudo, entre desempenho e proficiência.

Entende-se, portanto, que os modelos explicativos resultantes de abordagens “intranscendentes”, que são aquelas que enfaticamente não ultrapassam os limites da aparência do fenômeno e conformam-se à superficialidade da condição social do aluno, aos aspectos intraescolares ou ao suposto desinteresse dos pais pela educação dos filhos, não adentram as razões profundas e persistentes do insucesso escolar, em um contexto de inclusão excludente, verificado no *locus* desta investigação e demonstrada nos discursos dos sujeitos.

Por essa razão e, com a devida *vênia*, a esta altura, em face dos benefícios advindos de um estudo exploratório, intenta-se contribuir teoricamente para um novo entendimento dessa problemática, que, em decorrência de sua transmutação ao longo da última década, apresenta-se, no contexto do CEFC, como sendo aparentemente inclusiva. Para o alcance desse intento, sem desconsiderar a importância de outras abordagens, busca-se amparo no pensamento de Quijano (2005), Grosfoguel (2007), Santos (2007), Mingnolo (2018), Tavares (2022) e Freire (1970), como forma de lançar novas luzes sobre aspectos fundamentais dessa fase do insucesso escolar, ou seja, a

fase da aprovação sem proficiência, cujas raízes devem ser buscadas dentro e fora do sistema público fundamental de escolarização, atualmente amparado na imposição de um arbitrário cultural, ideologicamente fundamentado na colonialidade do saber (Quijano, 2005).

Como forma de consubstanciar a abordagem pretendida, considera-se necessário pontuar o fato de que o insucesso escolar persiste e se reconfigura mediante aparentes processos de inclusão concretizados nos países da periferia do sistema-mundo, (Wallerstein, 1974), a exemplo do CEFC, Maranhão, Brasil. Importante destacar que as postulações atuais esgotaram seu potencial explicativo, contribuindo para o silenciamento do debate nos países periféricos, apesar da incidência e atualidade dessa problemática. Ademais, a inclusão dos segmentos sociais subalternizados no sistema público fundamental de escolarização, nomeadamente no CEFC, não representa a garantia de aprendizagem e, nesse sentido, essa inclusão é excludente; a progressão no sistema de escolarização, decorrente da aprovação automática, resulta na dissimulação da repetência; a aprovação sem proficiência representa a negação do saber socialmente legitimado; o sistema de escolarização desconsidera a importância dos saberes das crianças das classes populares, contribuindo, continuamente, para a desconstrução das subjetividades, cimentando ideologicamente processos hegemônicos eurocêntricos, reprodutores de exclusão que se estendem aos dias atuais.

A abordagem sobre o insucesso escolar aqui sugerida conta ainda com uma dimensão sociológica, amplamente referida nos percursos teóricos deste estudo; uma dimensão epistemológica e uma dimensão pedagógica, esta última será tratada mais adiante. A dimensão epistemológica aqui referida intenciona transcender os aspectos formais e meramente descritivos das abordagens tradicionais, tendo em vista que as reflexões sobre o insucesso escolar não dizem respeito apenas à permanência e à progressão do estudante, pois, do ponto de vista epistêmico, tem relação com a natureza do conhecimento a ser socializado por meio do sistema de escolarização.

Essa perspectiva compreende que a produção, a circulação e a validação do conhecimento estão imersas em relações hierárquicas e coloniais que privilegiam determinadas formas de conhecimento e promovem o silenciamento de outras, por essa razão, torna-se necessária a “descolonização” da cultura escolar, com o objetivo de descentralizar o poder epistêmico, valorizando a produção de conhecimento dos países periféricos e das comunidades subalternizadas, onde se verifica com maior evidência o insucesso escolar.

Assim, essa dimensão epistemológica reconhece a importância de descentralizar o conhecimento e diversificar a compreensão mais ampla da realidade para promover a justiça cognitiva, com implicações significativas na produção de conhecimento, propondo a superação do monopólio do saber ocidental e a incorporação de perspectivas subalternizadas, o que significa criar

espaços para a valorização e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e promover a colaboração entre saberes tradicionais, conhecimentos científicos, vivências e experiências locais, ressaltando-se a importância do engajamento social e político, com vistas à transformação da realidade. Ademais, essa dimensão enfatiza a necessidade de diálogos interculturais visando à transformação das práticas acadêmicas e a construção de uma ciência mais democrática (Tavares, 2022).

Santos (2007) defende que a ciência moderna ocidental é um produto da colonialidade do poder, ou seja, do sistema de dominação colonial que se estabeleceu com a colonização europeia. E essa ciência, segundo ele, é eurocêntrica, patriarcal e antropocêntrica, e serve aos interesses das elites ocidentais, considerando que a ciência moderna e ocidental busca a objetividade, ou seja, a neutralidade e a imparcialidade do conhecimento científico. No entanto Santos (2007) contrapõe-se a esse entendimento, ao argumentar que essa “objetividade” é ilusória, pois a ciência está sempre impregnada de valores e crenças dos cientistas, que são, em sua maioria, homens brancos e ocidentais.

Santos (2007) argumenta ainda que a ciência moderna e ocidental busca a universalidade, ou seja, a imposição da validade de seus conhecimentos para todas as culturas e povos. No entanto, para o autor, essa universalidade é falsa, pois os conhecimentos científicos ocidentais são frequentemente baseados na experiência dos “povos do norte” e não levam em consideração as experiências dos “povos do sul” e suas múltiplas realidades. Portanto a ciência moderna e ocidental se baseia na razão, que é considerada a única forma válida de conhecimento. No entanto, para Santos (2007), essa razão é limitada e eurocêntrica, pois ignora outras formas de conhecimento, como o conhecimento indígena, o conhecimento popular e o conhecimento espiritual.

Santos (2010) propõe, portanto, um conjunto de perspectivas epistemológicas que reconheçam e valorizem a diversidade de saberes no mundo com vistas a construir um conhecimento mais justo e plural. Essa abordagem parte da experiência concreta dos povos do sul e busca construir um conhecimento que seja útil para a transformação social e para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Por fim, o autor defende a importância de reconhecer e valorizar a diversidade de saberes no mundo, que foram silenciados e marginalizados pela ciência moderna e ocidental por imposição do pensamento colonial.

Assim, a valorização da diversidade de saberes, a contestação de um conhecimento pretensamente universal e válido para todos os povos, decorrente do pensamento eurocêntrico, fundamentam os aspectos epistemológicos desta abordagem sobre o insucesso escolar, que tem por princípio a crítica à colonialidade do poder, definida por Grosfoguel (2007), como um sistema de

dominação global que se baseia na hierarquização de raças, gêneros, classes e saberes; e a crítica à colonialidade do saber, que, para Quijano (2005) e Mignolo (2018), pode ser entendida como um processo de imposição e hierarquização do conhecimento e das formas de pensar com base em uma perspectiva eurocêntrica e colonialista, que subalterniza os saberes locais e tradicionais das sociedades colonizadas.

Essa abordagem não sugere apenas incursões pelos irrefutáveis problemas socioeducacionais decorrentes do insucesso escolar, mas põe em questão a própria natureza do conhecimento pretensamente socializado pelo sistema público de escolarização, que subalterniza ou ignora a história, a cultura, os saberes, os valores e as crenças das crianças das camadas populares, o que, certamente, tem implicações na visão de mundo e na construção social das explicações para o insucesso escolar, tendo em vista que os colonialismos atuais renegam o conhecimento e os saberes dos povos colonizados — principalmente, as crianças pobres vítimas do capitalismo da periferia — impondo a eles uma visão de mundo eurocêntrica como única e válida, e essa negação epistemológica silencia as vozes divergentes e perpetua a inferiorização dos povos colonizados, podendo-se identificar, nesse contexto, que as raízes profundas do insucesso escolar estão fincadas na colonialidade do saber, que Mignolo (2018) denuncia como a imposição da epistemologia eurocêntrica como única forma válida de conhecimento. E, como referido, essa imposição marginaliza e desvaloriza outras formas de saber, como os saberes tradicionais, indígenas e afrodescendentes, perpetuando a subalternidade dos povos colonizados, além de desconsiderar a riqueza cultural das crianças pobres da cidade e do campo com diferentes vivências que acessam e, cotidianamente, fracassam no sistema público de escolarização.

Por fim, essa perspectiva intenta “descolonizar” o saber, abrindo espaço para a construção de conhecimentos mais justos, equitativos e verdadeiramente inclusivos. Consolida a dimensão epistemológica dessa abordagem o posicionamento de Tavares (2022, p. 16), segundo o qual, a dissolução da “colonialidade das estruturas de dominação, da colonialidade epistêmica, ontológica, de gênero e das subjetividades constitui um pressuposto incontornável para a afirmação de uma educação decolonial e para a cidadania global”.

Além das abordagens sociológica e epistemológica já referidas no âmbito deste estudo, têm-se a dimensão pedagógica, em uma perspectiva decolonial, sobre o insucesso escolar, que leva em conta a orientação de Tavares (2022), de que o insucesso escolar não tem apenas causas sociais e inerentes ao próprio espaço escolar, “mas razões que se prendem com a imposição de uma cultura pretensamente universal, colonial e que não tem em consideração as culturas dos estudantes e o meio em que vivem”.

Assim, a dimensão pedagógica decolonial também leva em consideração a perspectiva da interculturalidade, que se destaca como ferramenta estratégica para dismantlar as estruturas de poder colonial e construir sociedades mais justas e equitativas. Essa dimensão enfatiza a necessidade de descolonizar o saber, como forma de romper com epistemologias eurocêntricas e valorizar saberes ancestrais e subalternos; como forma de promover o diálogo intercultural, de modo a facilitar a troca de conhecimentos e experiências entre diferentes culturas, em pé de igualdade; além de lutar contra a discriminação e o racismo, combatendo as desigualdades sociais e as relações de poder que marginalizam grupos minoritários.

Tavares (2022) destaca que a “interculturalidade” é um elemento central dessa dimensão pedagógica. Esse conceito propõe, em sua essência, um diálogo entre culturas, buscando superar relações de poder hierárquicas e promover o reconhecimento mútuo de identidades e saberes. Nessa perspectiva, Tavares (2022) também enfatiza que a perspectiva decolonial aponta a necessidade de descolonizar o saber, rompendo com epistemologias eurocêntricas e valorizando conhecimentos ancestrais e subalternizados. Ademais, a interculturalidade, proposta por ele, possui o objetivo de promover o diálogo intercultural como modo de facilitar a troca de conhecimentos e experiências entre culturas diferentes de forma igualitária.

A dimensão pedagógica decolonial apresenta diversos desafios para a interculturalidade. Um desses desafios reside na desconstrução de estereótipos culturais. Devido à influência do colonialismo, muitas culturas foram estereotipadas e reduzidas a representações simplificadas e distorcidas. Portanto torna-se imperativo desconstruir esses estereótipos a fim de permitir uma compreensão mais abrangente e realista das diversas culturas presentes nas sociedades. Ademais, outro desafio consiste no reconhecimento e na valorização dos saberes tradicionais. Em muitas ocasiões, esses saberes são desprezados e considerados inferiores em relação aos conhecimentos ocidentais. Entretanto, nessa perspectiva decolonial, é essencial reconhecer a importância desses saberes e promover sua valorização, propiciando uma interculturalidade mais justa e igualitária. Por fim, é imprescindível superar a hierarquia entre as culturas. A ideia de que algumas culturas são superiores a outras ainda permeia as relações interculturais. Nesse sentido, é necessário desconstruir essa hierarquia e fomentar a igualdade de valorização e respeito entre todas as culturas (Pinto *et al.*, 2023).

Reenfatiza-se que a desconstrução de estereótipos culturais é um dos desafios enfrentados na dimensão pedagógica das explicações do insucesso escolar. Para Neves (2023), ao longo da história, muitas culturas foram estereotipadas e reduzidas a generalizações simplistas, o que prejudica a compreensão das nuances e complexidades das culturas, perpetuando visões distorcidas

e preconceituosas. Portanto é necessário desconstruir esses estereótipos, desafiando as ideias preconcebidas e buscando uma compreensão mais profunda e autêntica das diferentes culturas presentes na sociedade (Rodrigues & Menezes, 2023).

As abordagens recentes sobre o insucesso escolar convergem para o fato de ser esse um fenômeno complexo, mas não se pode desconsiderar que sua incidência e suas mazelas se fazem sentir do modo mais contundente nos países colonizados, fazendo emergir sua correlação com as condições de vida das demandas escolarizáveis, fato que, por si, não pode relegar a um segundo plano os modelos explicativos que atribuem suas causas, apesar de sua importância, apenas aos problemas intraescolares; de outro modo, seria insuficiente atribuir, unicamente e de modo incontestável, aos problemas sociais as causas do insucesso escolar, razão pela qual se apresentam, como referencial de análises, as dimensões: sociológica, epistemológica e pedagógica dessa problemática, intentando-se, dessa feita, desvelar o que se configura nas explicações dos sujeitos, para além de suas causas aparentes, problematizando suas razões históricas mais profundas.

A contribuição de Freire (1972) consolida a dimensão pedagógica das explicações para o insucesso escolar, ao considerá-lo um reflexo da sociedade capitalista e patriarcal, que perpetua a desigualdade social e a marginalização de grupos minoritários. Em vista disso, Freire (1972) entende que a educação tradicional, com sua pedagogia bancária, ou seja, aquela que fragmenta o saber, dividindo-o em disciplinas estanques e desconectadas da realidade dos alunos, funcionaria como um instrumento de dominação, ao impor uma “visão de mundo” eurocêntrica e homogeneizante, que desumaniza o processo de ensino-aprendizagem, reduzindo os alunos a receptores passivos de conhecimento, sem voz e sem poder de questionamento.

Freire (1972) critica também a **negação da diversidade cultural** presente na escola, que ignora as **experiências e saberes** dos alunos provenientes de diferentes classes sociais, raças, gêneros e culturas, e essa **homogeneização cultural** contribui para o **desinteresse** dos alunos pelo processo educativo, uma vez que se sentem **desvalorizados** e **invisibilizados** em seus próprios contextos de vida. Para além disso, Freire (1972) destaca a **desconexão** entre a **escola** e a **realidade social** dos alunos e critica a educação tradicional, com seu foco em conteúdos **abstratos** e **descontextualizados**, que não prepara os alunos para os desafios do **mundo real**, tornando-os **desmotivados** e **despreparados** para a vida fora da escola. Assim, é provável que o “desinteresse dos alunos pela escola”, capturado nos discursos dos sujeitos, tenha motivação extrínseca ao aluno, considerando o fato de que, na escola, a concretização das atividades de ensino esteja em total desconexão com a sua realidade e em confronto com a sua cultura.

Assim, para Tavares (2022, p. 24): “torna-se imperioso promover práticas educativas

emancipatórias que apontem para uma formação de uma consciência histórica, como resposta à domesticação instalada por outras formas de ensinar, formar ou educar, próprias da colonialidade do poder.”

Freire (1972) questiona a **culpabilização do aluno** pelo seu próprio fracasso, fato comum nos discursos dos sujeitos, ao argumentar que o **insucesso escolar** não é resultado apenas da **falta de capacidade** ou **esforço** dos alunos, mas, sim, da **estrutura educacional opressora** em que estão inseridos. Diante dessa realidade, Freire (1972) propõe uma **educação emancipatória**, baseada no diálogo, na problematização e na construção coletiva do conhecimento, com vistas a **libertar** os alunos da **opressão**, tornando-os **sujeitos críticos** e **autônomos**, capazes de **transformar** a si mesmos e a sociedade. Em síntese, a dimensão pedagógica, consolida um modo coerente e crítico para a problemática do insucesso escolar, superando os aspectos apenas aparentes dessa problemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Corredor da Estrada de Ferro Carajás, os dados de aprovação sem proficiência parecem constituir uma nova forma de seletividade. Considerando-se que a criança tenha conseguido, de maneira árdua, trilhar todo o trajeto formativo do ensino fundamental, não conseguirá dominar aspectos indispensáveis do “código restrito”, eliminando suas possibilidades de acessar outros níveis de ensino e, futuramente, oportunidades de trabalho. Tem-se, portanto, a percepção de que as avaliações nacionais, ao menos na dimensão local, não atuam como instrumentos de aferição e correção da política pública municipal de educação, mas como forma de “destacar” um município em detrimento de outro, muito mais em razão dos dados de aprovação do que da aprendizagem! Em última instância, essa “distinção”, aferida pelo Índice de Avaliação da Educação Básica, atua apenas como publicidade oficial da gestão municipal, dissimulando os efeitos socioeducacionais excludentes resultantes dessa prática.

A abordagem inicial, com base na análise do sistema-mundo, de inspiração dialética, permite refletir sobre a existência/persistência de processos de seletividade que intentam impedir, desde os primórdios, o acesso dos segmentos populares aos saberes socialmente legitimados pelas classes dominantes. Por conseguinte, a **tese** da escola pública como direito para todos tem como **antítese** a sua não concretização, fato que persistiu até o final da década de 1980; a conquista da universalização da escola pública de ensino fundamental, nas décadas iniciais do século XXI, representou a **síntese** decorrente das lutas populares por direito à educação; todavia a aprovação sem aprendizagem representa uma nova **tese**, que diz respeito à persistência, sob novas formas de manifestação, da negação do conhecimento legitimado aos segmentos populares.

À guisa de conclusão, e reportando-se à pergunta de partida, cujo objetivo central pretendia desvelar as explicações para o insucesso escolar com base na visão de mundo dos DMEs do CEFC, o estudo atingiu seu objetivo principal para o qual se obteve um importante e variado acervo explicativo em que se destaca uma variada gama de explicações para o insucesso escolar. No que tange os objetivos específicos desta investigação, *inventariou-se as explicações para a aprovação sem proficiência nas avaliações nacionais, em que se obteve o seguinte repertório explicativo*: Ideb entendido apenas como instrumento para classificar o município no ranking estadual; Ideb como instrumento de promoção da gestão municipal; falta de metodologias adequadas e fragilidade dos processos avaliativos da escola; aprovação automática como exigência legal para o recebimento de recursos financeiros; não se entende a razão, não se discute ou não há clareza sobre essa questão.

Para o segundo objetivo específico, *identificou as razões prováveis para a distorção ano-*

idade em que se obteve os seguintes resultados: a existência de grande quantidade de turmas mistas ou multisseriadas; a evasão escolar; a entrada tardia no sistema de ensino; a mobilidade da população; o trabalho infantil; a falta de acesso à educação infantil. Para o terceiro objetivo específico, *afериu-se os nexos entre as condições sociais de existência e o insucesso escolar* e se alcançou os seguintes resultados: a situação socioeconômica é determinante para o insucesso escolar; a situação de pobreza dos alunos; o desemprego dos pais; a situação de fome da criança; a vulnerabilidade das famílias, são aspectos responsáveis pelos problemas de evasão e abandono escolar, que comprometem a progressão dos estudantes no sistema de escolarização, determinando o acesso, a continuidade ou descontinuidade no sistema de escolarização.

Para o quarto objetivo específico, em que se *elencou as estratégias de enfrentamento do insucesso escolar* e se alcançou os seguintes resultados: Programa Trilhos da Alfabetização; Busca Ativa; atividades complementares/reforço escolar/recomposição do conhecimento; avaliação diagnóstica. Para o quinto e último objetivo específico, *apontou-se as vantagens ou desvantagens de o município pertencer ao CEFC*, em que foram alcançados os seguintes resultados: as ações desenvolvidas pela concessionária da EFC são insuficientes, os projetos existentes atuam apenas para minimizar as tensões sociais; os eventuais projetos chegam prontos, desconsiderando as especificidades e carências de cada município; a Vale não escuta os municípios sobre suas necessidades; não há benefícios; DMEs apontaram também a existência de dívida social e ambiental; e dois DMEs consideram as parcerias com a Vale e Fundação Vale, como relevantes.

Importante frisar que todas essas categorias relativas à visão de mundo dos DMEs foram analisadas (no item 3.1), sob o amparo teórico da AC e da ACD, sendo aqui resumidamente retomadas para efeito de síntese e considerações derradeiras. Passa-se, a seguir, à análise da categoria central deste estudo, a visão de mundo, que, em síntese, representa o fulcro das explicações para o insucesso escolar por parte dos DMEs, razão pela qual essa categoria passa a ser entendida em uma perspectiva crítica, pois vai além de um conjunto de crenças ou valores individuais, representando uma “lente” complexa através da qual os sujeitos interpretam e interagem com mundo ao seu redor. Moldadas pelas condições materiais de existência e pelas relações sociais de produção, as crenças e os valores guiam as ações dos sujeitos sobre o mundo, determinando sua práxis, ao mesmo tempo em que sua práxis determina, em um movimento dialético, sua visão de mundo, que está relacionada à ideologia, porém não se limita às ideias, pois permeia todo o tecido social, incluindo-se as instituições que compõem o sistema de escolarização.

Ademais, no contexto deste estudo, tomou-se “visão de mundo” como categoria a priori, em razão da sua influência sobre o modo como os DMEs interpretam, compreendem e explicam os

eventos sociais, políticos e econômicos, entre eles, o insucesso escolar e suas manifestações. Assim, suas explicações são engendradas por diferentes perspectivas e contradições, evidenciando as experiências pessoais, o contexto social e os “discursos hegemônicos” sobre o insucesso escolar, e essa compreensão poderá ensejar elementos para sua reprodução, ou para a desconstrução das crenças que cimentam sua manutenção.

Reitera-se que, com base em um estudo exploratório, os relatos dos DMEs desvelam a sua visão de mundo sob a forma de categorias, e apontam para explicações hegemônicas que “naturalizam” os eventos intraescolares, indicando o sucesso da aprendizagem como resultado do empenho individual do estudante; e os aspectos extraescolares apontam a responsabilidade dos pais pela infrequência dos alunos; e, ainda, reproduzem uma visão tecnicista, amplamente demonstrada na literatura, ao atribuir a baixa proficiência dos estudantes à falta de “comprometimento do professor”, ou como decorrência do descumprimento do planejamento pedagógico ou da fragilidade dos processos avaliativos internos, sem conteúdo, problematizar o estatuto da aprovação automática, orientada pelo órgão gestor municipal de educação, que resulta por estimular a aprovação sem proficiência, sem questionar as razões da desconfiguração do SAEB e do IDEB pela política local.

Assim, a ideia de hegemonia presente nos relatos dos sujeitos, em resposta à pergunta de partida, se refere à prevalência de um discurso que converge para identificar as consequências das desigualdades sociais, produtoras das desigualdades socioeducacionais, porém não consegue alcançar suas causas estruturais, decorrentes dos processos de exclusão do sistema capitalista da periferia, em que o desemprego, a fome, o trabalho infantil e a falta de condições mínimas de sobrevivência são determinantes para a produção do insucesso escolar, ultrapassando, por esse viés, os limites da vontade individual dos estudantes, dos pais, dos professores, e da escola, que, em síntese, desempenha um papel de dissimulação da exclusão de significativas camadas sociais, da apreensão do conhecimento socialmente legitimado, sob a forma de aprovação sem proficiência.

Complementarmente às explicações à pergunta de partida, retoma-se o entendimento de que o “descolamento” da relação entre conhecimento e aprovação, no espectro das avaliações nacionais, notoriamente desvirtuadas de suas finalidades e amealhadas pelos interesses dos grupos políticos locais, evidenciando que a aprovação passou a ser a razão primaz da escola, sobrepujando, sem nenhuma criticidade, a necessidade de aprendizagem, que seria condição indispensável para uma progressão escolar bem-sucedida e geradora de oportunidades educacionais, representando para o meio social em que se concretiza, silenciosa apropriação ideológica que se dá mediante o consentimento dos grupos sociais subalternos que frequentam a escola pública de ensino fundamental no CEFC. Portanto, na visão de mundo desses sujeitos capturada por meio dos seus

relatos e discursos, os elevados indicadores de aprovação obscurecem o problema da baixa proficiência, que, desse modo, parece não representar uma questão perceptível que venha a ensejar o questionamento de suas consequências pelos segmentos envolvidos com a prática educativa.

Ademais, as explicações dos sujeitos levam a concluir que aprovação sem proficiência se tornou um fenômeno natural, pois é desprovido de questionamento, havendo, segundo os sujeitos, pressão social até mesmo por parte das famílias pela aprovação dos estudantes, independentemente da sua situação de frequência e aprendizagem, tornando essa prática socialmente aceita e requerida, configurando a sua efetiva ideologização por meio da dissimulação dos resultados educacionais, em que são socialmente valorizados apenas os indicadores de aprovação, deixando-se em segundo plano, a necessidade de apropriação do conhecimento.

Em síntese, aceitam-se, ainda que de modo velado, a premissa de que a aprovação deve ser resultado da ‘meritocracia’, sem considerar as desigualdades sociais e a imposição de um conhecimento eurocêntrico, pretensamente universal, que desconsidera a dialogicidade e a interculturalidade; que a infrequência é responsabilidade intencional dos pais, sem problematizar suas razões e condições de existência; que as dificuldades de aprendizagem são responsabilidade do professor, por descumprir normas procedimentais, sem considerar seu nível de formação e condições de trabalho; que a aprovação sem proficiência é uma exigência legal, mesmo não havendo comprovativo na legislação educacional.

Um outro achado deste estudo, leva à conclusão de que as explicações situam-se na dimensão aparente do problema, por desconsiderar que a aprovação sem proficiência, produzida pelo sistema público de escolarização, com a anuência dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino, representa, isso, sim, a manutenção dos velhos mecanismos de dominação de classes e, no campo da ideologia, a manutenção das estruturas de poder e as relações de exploração entre as classes sociais e, sem a sua devida problematização, as explicações dos sujeitos não alcançarão suas causas reais ou a sua essência, precarizando esse entendimento no nível da aparência e, desse modo, contribuindo para a reprodução das desigualdades socioeducacionais e do *status quo*.

Importante salientar que, apesar dos municípios que compõem o *locus* desta investigação estarem localizados no CEFC, que representa toda pujança do capitalismo transnacional, com a exportação de *commodities* e a geração de lucro de bilhões de dólares anuais, decorrentes da exportação do minério de ferro, esse fato não representa nenhum benefício que intente modificar as condições de existência dos segmentos sociais vitimizados pela pobreza, ou que impactem positivamente o sistema público de escolarização em favor das crianças pobres, fato bem caracterizado nos relatos dos DMEs. O trem passa dia e noite, noite e dia, carreando minério para o

mercado internacional, caracterizando um modelo de acumulação capitalista ambientalmente predatório e indiferente aos problemas sociais do seu entorno, que não deve, sob nenhum pretexto, interromper suas operações lucrativas, enquanto “o caos (social) segue em frente com toda calma do mundo” (Russo, 1991, faixa 5).

No tocante aos relatos dos DMEs, ricos em vivências, apesar de contribuírem para explicar parcialmente o insucesso escolar, servem, sem dúvida, como colossal advertência de que o silenciamento desse debate, parece justificar um contexto de “ocultamentos e dissimulações” sobre as verdadeiras causas desse fenômeno, sobretudo, por desconsiderar que, apesar da inclusão de expressivas parcelas dos segmentos de classes, subalternizados no sistema público fundamental de escolarização, infelizmente os resultados até agora observados configuram uma nova prática para os velhos processos de exclusão e de negação da educação como direito, para os mesmos segmentos sociais a quem, historicamente, tem sido negado o acesso ao conhecimento socialmente legitimado, razão pela qual se faz urgente e necessário reacender a chama desse debate, para que se possa ao menos vislumbrar no horizonte longínquo alguma possibilidade de superação.

Pontua-se que um dos principais obstáculos à realização deste estudo deu-se em razão da ausência de investigações atualizadas sobre essa problemática no Maranhão e, principalmente, no âmbito do CEFC. Entretanto esse fato constituiu ímpeto motivador para sua realização; ademais, considerando-se a complexidade da problemática e a diversidade de sujeitos envolvidos na concretização dos processos educativos, outro aspecto que limitou o horizonte deste estudo diz respeito ao não envolvimento dos demais sujeitos como forma de obter explicações mais profundas, além daquelas advindas dos DMEs. Este estudo, portanto, precisa ter continuidade, de modo a tentar obter explicações mais abrangentes e conclusivas para a problemática investigada, perscrutando as explicações da totalidade dos sujeitos envolvidos com a práxis educativa.

A ideia de totalidade presente no escopo deste estudo, tem relação com o objeto de investigação e suas condicionantes socioeducacionais, engendradas no âmbito geopolítico, delimitado ao seu locus e, sua abrangência, está irremediavelmente circunscrita ao ambiente sócio-histórico do Corredor da Estrada de Ferro Carajás, não sendo possível grandes generalizações. Todavia, antes que se fechem as cortinas destas reflexões, há uma consideração que precisa ser anunciada sob a forma de denúncia e que se apresenta como um convite à continuidade desta investigação, que diz respeito à ‘cultura política’ do Maranhão, fortemente marcada pelo clientelismo, pelo patrimonialismo, pela ignorância e, sobretudo, pelo desvirtuamento da atividade legislativa municipal e da representação popular, que integram o trágico tecido social do Corredor da Estrada de Ferro Carajás, caracterizado pela precariedade das condições sociais de existência,

que, sem dúvida, resulta por fortalecer aspectos reprodutivos que fragilizam os processos de ensino e tornam a escola a um só tempo, em um micro espaço de manutenção das desigualdades, portanto socializadora da negação do conhecimento escolar, além de irreduzível mantenedora da miséria material e intelectual à qual se está invariavelmente submetido. Assim, o desafio que se apresenta, além do resgate do debate sobre o insucesso escolar, diz respeito à necessidade de rompimento com essa lógica reprodutiva canhestra, para que seja possível tornar o sucesso escolar uma regra e não uma exceção.

Conclui-se que, neste estudo exploratório, apesar das limitações referidas, a questão de investigação foi respondida, podendo contribuir decisivamente para a retomada do debate teórico, e seu aspecto inovador diz respeito à abordagem referente às três dimensões do insucesso escolar, ou seja, a sociológica, a epistemológica e a pedagógica, propondo-se a romper com o silenciamento do debate acadêmico em torno de uma problemática que se apresenta profundamente atual; além disso, sua contribuição tem também um aspecto prático, pois essas reflexões, ainda que de modo inicial, poderão inspirar novas abordagens e estratégias de enfrentamento, razão pela qual se pretende retornar aos *locus* da investigação para proporcionar socialização dos seus resultados e promover o debate e a reflexão sobre uma problemática que deve ser enfrentada e não pode e não deve jamais ser silenciada.

REFERÊNCIAS

- Adams, J. & Dias, R. (2020). *Pesquisa científica: o caminho para a ciência*. (2.^a ed.). Atlas.
- Aguiar, A.M. S; Mafra, I. A. (2005). Conhecimento legitimado e informação na composição de subjetividades distintas de professoras do ensino fundamental. *Proposições*, 6(2), 177-197.
- Algebaile, E. (2013) A expansão escolar em reconfiguração. *Revista Contemporânea de Educação*, 8(15), 200-218.
- Almeida, A. (2015). *Metodologia da investigação qualitativa em educação: fundamentos e práticas*. Porto Editora.
- Almeida, L. (2015). *Evasão e abandono escolar: causas e consequências*. Editora Brasileira.
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.
- Almeida, Y. (2020) O Maranhão tem queda na taxa de analfabetismo, mas está longe da erradicação, *Atual7*. <https://atual7.com/tudo-sobre/pnad-continua/>
- Althusser, L. (1970). Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: L. Althusser, & M.S. Ferreira (Orgs.). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa. (pp. 49-127). Presença.
- Alves, L. C., & Pinto, J. P. (2020). *Metodologias ativas e inovadoras na educação: repensando o ensino e a aprendizagem*. Wak Editora.
- Alves, M. & Tavares, J. (2020). *Software Qualiquant: análise de dados qualitativos, qualificação e interpretação*. Escolar Editora.
- Alves, N. (2010). *A supervisão educacional: fundamentos e prática*. Ibplex.
- Alves-Mazzotti A. J. (2019). Categorias de análises da análise de conteúdo. In A. J. Alves-Mazzotti & G. B. Gewandsznajder (Eds.), *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (pp. 259-284). Pioneira Thomson Learning.
- Amorim, M. (2001). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. Musa Editora.

- Angelucci, C. B., Kalmus, J. P., Paparelli, R., & Patto, M. H. (2004). O estado da arte nas pesquisas sobre o fracasso escolar: um estudo introdutório. *Educação em Pesquisa*, 30(1), 51-72. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100004>
- Aquino, J. G. (1997). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. (6ª ed.). Editora Summus.
- Aranha, M. L. de A. (2006) *História da educação e da Pedagogia: geral e do Brasil*. Editora Moderna.
- Araújo, A. M. de. (2011). *Legitimidade democrática do controle judicial do direito à educação*. [Mestrado em Direito Constitucional, Instituto Brasiliense de Direito Público] Brasília.
- Araújo, C. M. de; Oliveira, M. C. S de & Rossato, M. (2017). O sujeito na pesquisa qualitativa: desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. *Revista Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 33(1), 1-7. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33316>.
- Arroyo, M. (2013). Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. *Educação e Sociedade*, 34(124), 653-678. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300002>
- Arroyo, M. G. (1999). Educação e exclusão da cidadania In: E. Buffa. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. (7.ª ed., pp.31-80). Cortez.
- Arroyo, M. J. (2017). *Educação e democracia: Crítica à pedagogia tecnicista*. Vozes.
- Assis, R. M. de. (2012). A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. *Educação em Perspectiva*, 3(2), 320-339.
- Assis, W. L. dos S., & Souza, S. L. de. (2019). Colonialismo e desigualdades sociais: ensaio teórico para a construção de um pensamento crítico pós-colonial. *Simbiótica. Revista Eletrônica*, 6(1), 159–171. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v6i1.27200>
- Augusto, C.A., Souza, J. P., Dellagnelo, E.H.L., Cario, S.A.F. (2013). Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). *Revista de Economia e Sociologia Rural*, 51(4), 745-764. <https://doi.org/10.1590/S0103-20032013000400007>

- Azanha, J. M. P. (1991). Uma ideia sobre a municipalização do ensino. *Estudos Avançados*, 5(12), 61-68. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200005>
- Azevedo, F. de (1958). *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil. Subsídios para uma política de quatro anos*. (93ª ed.). Editora Nacional. (Trabalho original publicado em 1932).
- Azevedo, N. P. (2001). A Undime e os desafios da educação. *Estudos avançados*, 42(15), 141-152. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200004>.
- Bakhtin, M. (Voloshinov). (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico*. (M. Lahud & Y. F.Vieira., Trans.). Hucitec.
- Bardin, L. (1977) *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barros, A. J. S. & Lehfeld, N. A. S. (2000). *Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica*. (2ª ed.). Makron Books.
- Basílio, A. L. (2024) Os desafios de inserir um milhão de crianças e adolescentes na escola. *Revista Carta Capital*. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-desafios-para-reinserir-um-milhao-de-criancas-e-adolescentes-nas-escolas/>
- Batista, S. A.; Ferreira, A. F. F.; Silva, L. F.; Sousa, R. L. S. (2020) “Sucesso” e “fracasso” escolar nos meios populares: um estudo de caso que desnaturaliza a percepção de que a origem social produz o fracasso escolar. *Revista Thema*, 17(4), 937–958. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V17.2020.937-958.1634>.
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (Org.). (2003). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – um manual prático*. (2ª ed.). Vozes.
- Beaud, M. (2005). *História do capitalismo de 1500 aos nossos dias*. (3ª ed.): Brasiliense.
- Beisiegel, C. R. (2005). *A qualidade do ensino na escola pública*. Liber Livro Editora.
- Bello, J. L. P. de (1993). *MOBRAL: a utopia desfeita*. Cortez.

- Benavente, A. & Salgado, L. (1991). Práticas culturais, modos de vida e escolarização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 33(1), 243-251.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Livros Horizonte, BEP.
- Benavente, A. (1988). Da construção do insucesso escolar — equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, 23-27.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25, (108-109), 715-733. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.1990108.07>
- Benavente, A. (2020). *O locus da pesquisa: uma abordagem interdisciplinar*. Editora da Universidade de Coimbra.
- Bernstein B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. (T.T. da Silva & L. F. G. Pereira, Trad.). Vozes.
- Bittar, M. & Bittar M. (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Revista Acta Scientiarum Education*, 34(4), 157-168. 10.4025/actascieduc.v34i2.17497
- Boaventura, E. M. (2005) *A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. (3.^a ed.). Autores Associados.
- Bobbio, N. (1992) *A era dos Direitos*. Campus.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994) *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonavides, P. (2017). *Curso de direito constitucional*. (30.^a ed.). Malheiros Editores.
- Both, S. J. (1997). *Municipalização da Educação*. Papyrus Editora.
- Both, S. J. (2013). *República e escola primária: uma comparação da história da educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1889-1930)*. [Tese de Doutorado em Ciências Humanas, Universidade Federal de Uberlândia]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFU.

- Bottomore, T. & Outhwaite, W. (2018) *Dicionário do pensamento social do século XX*. (2ª ed., E. F. Alves & A. Cabral Trad.). Zahar.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (R. Bairão, Trad.). Editora Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (1988). A escola conservadora: desigualdade frente à escola e à cultura. In Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs). *Escritos de Educação: Pierre Boudieu*. (pp.59-83). Vozes
- Bourdieu, P. (1998). O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: M. A. Nogueira & A. Cattani (Orgs.). *Escritos de Educação*. (pp. 127-145). Vozes.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C (1982). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (2ª. Ed.). Francisco Alves Editora.
- Brasil. (1990). Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2010). Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. (2014). Câmara dos Deputados. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei Nº 13.005*, de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Edições Câmara, 2014.
- Brasil. (2022). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas*. INEP.
- Brasil. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, nº 246-C, p. 1–8, 25 dez. 2020.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.

Bulhões, R. R. R. (2009). A educação nas constituições brasileiras. *Revista Lex Humania*, 1(1), 179-188.

Câmara, R. H. (2013) Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), 179-191.

Carvalho, J. M. de. (2014). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. (18.^a ed.). Civilização Brasileira.

Carvalho, M. S. P. de, & Soares, J. E. R. (2008). A progressão continuada e a aprendizagem significativa: um estudo de caso na educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, 25(79), e250079. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250079>

Castro, J. A. D. (2009). Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação & Sociedade*, 30(1), 673-697.

Castro, M.H. (2008). *Racismo e educação: uma análise crítica*. Cortez.

Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1978). *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. (2^a ed.). McGraw-Hill do Brasil.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Artes Médicas Sul.

Chasin, A. (2017). *Gramsci e a questão da ideologia*. Editora Civilização Brasileira.

Cheptulin, A. (1982). *A dialética materialista categorias e leis da dialética*. Editora Alfa-Omega.

Chiavenato, I. (2014). *Administração: Teoria, prática e contexto*. Elsevier.

Chizzoti, A. (2005). A Constituinte de 1823 e a educação. In: O. Fávero (Org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 – 1988*. (3^a ed.). Editora Autores Associados.

- Ciavatta, M. (2017) A cultura do trabalho e a educação plena negada. *Revista Labor*, 5(1), 170-189.
<https://doi.org/10.29148/labor.v1i5.6645>
- CIM – Consórcio Intermunicipal Multimodal (2023). *Municípios consorciados*.
<https://cim.ma.gov.br/site/>
- Coelho, T. (2017) *Logística da exclusão: a Estrada de Ferro Carajás no Brasil e o Corredor Logístico de Nacala em Moçambique*. <http://www.global.org.br/wp-content/uploads/2018/01/logisticas-da-exclusao.pdf>.
- Cole, M.; Cole, S. R. (2004) *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. (4ª ed.). Artmed.
- Collares, C. A., & Moysés, M. A. (1994). *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico*. (A patologização da educação). Série Ideias.
- Comparato, F. K. (2019). *Afirmção dos direitos humanos*. (12.ª ed.). Saraiva.
- Corte-Real, M. I.; Melo, J. B. (2019). *A entrevista como método e que metodologias?* Mundos Sociais.
- Cortesão, L., & Torres, A. (1990). *Avaliação Pedagógica/Insucesso Escolar*. Porto Editora. (Col. Ser Professor.).
- Costa, A. (2013). *Metodologia da investigação qualitativa em educação: fundamentos e práticas*. Porto Editora.
- Costa, A. F. (2019). *Investigação em Educação - Fundamentos e Métodos*. Edições Sílabo.
- Costa, C. A. de & Reis, M. A. dos. (2021). *Estrada de Ferro Carajás: um estudo da realidade de Buriticupu – MA e Canaã dos Carajás – PA*. Jornada Internacional de Políticas Públicas, Universidade Federal do Maranhão.
- Costa, M. (2002). *A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções*. Editora DP & A.
- Costa, O. R. da (2017). Evasão escolar, identificação, causas e características: uma revisão bibliográfica. *Revista Educação Pública*. 23(41), 1-4. 10.18264/REP. ISSN: 1984-6290.
- Costa, P. A. & Ramos, N. (2016). *Práticas de investigação qualitativa em comunicação*. Edições Sílabo.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Penso.
- Crizzotti, A. (1995). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (2ª ed.). Cortez.
- Cruz, E. R. (2009). O financiamento da Educação pública no Brasil. In: A. F. Coutinho (Org.) *Reflexões sobre Políticas Educacionais no Brasil*. (pp.88-108). Editora EDUFMA.
- Cunha, L. A. (2002). As agências financeiras internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: D. Zibas, M. A. da S. Aguiar, & M. S. S. Bueno. *Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. (pp.103-133). Editora Plano.
- Cury, C. R. J. (1984). *Ideologia e educação brasileira: Católicos e liberais*. (5ª ed.). Cortez.
- Cury, C. R. J. (2002). Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 245-262.
- Cury, C. R. J. (2016) A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. In: E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho & C. G. Veiga. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. (5ª ed., pp. 567-584). Autêntica.
- D’Almeida, R. (2020). *Responsabilidade socioambiental corporativa e os limites da comunicação institucional: o caso Vale S.A.* Anais do Congresso Nacional de Estudos Ambientais.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2021). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Penso Editora.
- Dedecca, C. S. (2014). *A expansão da soja no Brasil e seus impactos socioambientais: Uma análise crítica*. Expressão Popular.
- Dewey, J. (2008). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. (4ª. Ed., G. Rangel & A. Teixeira, Trad.) Ática. (Trabalho original publicado em 1916).

- Dias, I. S., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(3), 9-24.
- Díaz-Alejo, E. (2015). La selección de la muestra en la investigación cualitativa. *Educación Médica Superior*, 29(2), 1-14.
- Diniz, M. (2016). Os desafios da inclusão social na América Latina. *Desidades*, 12(4), 47-51.
- Duarte, C. S. (2007) A educação como um direito fundamental de natureza social. Campinas: *Educação e Sociedade*. 28(100 – Especial), 691-713.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(125), 539-555.
- El País (2020). *Um ano após tragédia da Vale, Brumadinho se divide entre o luto e a euforia econômica*. <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-01-25/um-ano-apos-tragedia-da-vale-brumadinho-se-divide-entre-o-luto-e-a-euforia-economica.html>
- Esquinzani, R. S. (2021). O público e o privado na LDB 4.024/1961: marcos históricos para o financiamento da educação. *Cadernos de História da Educação*, 20(1), 1-13.
- Eurydice (1995). A luta contra o insucesso escolar: um desafio para a construção europeia / (Documento-Síntese Eurydice), Ministério da Educação. <https://cat.biblioteca.ipbeja.pt/cgi-bin/koha/opac-ISBDdetail.pl?biblionumber=18516>
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e poder* (5ª ed.). Cortez.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). *Análise crítica do discurso*. Cortez.
- Faria, G. G. G. de (2008). *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1140>
- Faustino, C. & Furtado, F. (2013). *Mineração e Violações de Direitos: O Projeto Ferro Carajás S11D, da Vale S.A*. Edição Patrícia Bonilha.
- Fávero, O. (2001). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. (2ª ed.). Autores Associados.

- Felippe, C. I. M. (2004) *Investigação das causas do fracasso escolar nas escolas urbanas da cidade de Rio Grande*. [Tese de Doutorado, Universidade Católicas de Pelotas].
- Fernandes, C. D. O. (2005). *Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Caxambu, Minas Gerais.
- Ferrão, J.; Neves, A. (1992). Caracterização Regional dos Fatores de Abandono Escolar nos 2.º e 3.º ciclos da Educação Básica – Programa de Educação para Todos. Ministério da Educação. <http://catesoc.gep.msess.gov.pt/plinkres.asp?Form=ISBD&StartRec=&Base=CATESOC&SortFmt=&SortOrder=&RecPag=5&SearchTxt=%22TCO+Caracteriza%E7%E3o+regional+dos+factores+de+abandono+escolar+nos+2%BA+e+3%BA+ciclos+do+ensino+b%E1sico%22+%2B+%22TCO+Caracteriza%E7%E3o+regional+dos+factores+de+abandono+escolar+nos+2%BA+e+3B&StartDate=&EndDate=&NewSearch=1&searchtype=>
- Ferraro, A. R. (1999) *Diagnóstico da escolarização no Brasil*. XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu.
- Ferraz, M. H. T. (2018). *A formação de professores e o desafio da inclusão*. Cortez.
- Ferreira, A. J. A. (2008). *Políticas territoriais e a reorganização do espaço maranhense*. [Tese do Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.
- Ferreira, A.M.D., Oliveira, J.L.C., Souza, V.S., Camillo, N.R.S., Medeiros, M., & Marcon, S.S. (2020) Roteiro adaptado de análise de conteúdo – modalidade temática: relato de experiência. *Journal of Nursing and Health*, 10(1): e20101001. <https://doi.org/10.15210/jonah.v10i1.14534>
- Ferreira, M. (2012). *Metodologia da Investigação: abordagens e técnicas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. A. (2018). *Estratégias locais no enfrentamento do insucesso escolar: práticas, limites e possibilidades*. Autêntica.
- Ferreira, M. J. C. (2021). *A falácia da progressão automática: por que essa medida é prejudicial à educação*. Editora ABC.

- Fico, C. (2015). *História do Brasil contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais*. Editora Contexto.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3ª ed., J. E. Costa Trad,). Artmed.
- Folha de São Paulo (2021). *Um ano após Brumadinho, Vale vai fechar 10 barragens*.
<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2021/01/um-ano-apos-brumadinho-vale-vai-fechar-10-barragens.shtml>
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Editora da UECE.
- Forgiarini, S. A. B. & Silva, J. C. (2007). *Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica*. Simpósio de Educação. UNOESTE.
- Formosinho, J. & Pinto, C. A. (1987). A atribuição causal do insucesso: o posicionamento de uma amostra de professores. *Psicologia*, 3, 259-264. <https://doi.org/10.1190/rpsicol.v5i3.851>
- Foucault, M. (1970). The Order of Discourse. In: R. Young (Ed.). *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader*. (pp. 48-78). Routledge.
- Franco, M. A. S (2022). Por uma didática descolonial: epistemologias e contradições. *Educação e Pesquisa*, 48, e240473. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240473>
- Freire, P. (1970). *A pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. (3.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Paz e Terra.
- Freyre, G. (2006). *Casa-Grande & Senzala*. Global Editora. (Trabalho original publicado em 1933).
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. University of Chicago Press.
- Friese, S. (2019). *Análise de dados qualitativos com software de textos assistidos por computadores (ATLAS.ti)*. Penso.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2003). *Educação básica no Brasil da década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Editora da Unicamp

- Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (2007). *Seminário de Pesquisa de Educação: projetos em disputa na sociedade brasileira*. UERJ / LPP.
- Frigotto, G. (1984). *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre a educação e estruturas econômico-sociais capitalistas*. Cortez.
- Fritsch, R., Vitelli, R., & Rocha, C. S. (2014) Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 218-236.
- Fundação Vale. (2021). *Desenvolvimento social nas regiões mineradoras: atuação no CEFC*. Fundação Vale.
- Galvão, J. (2023) Cerca de 2 milhões de jovens estão fora da escola no Brasil, segundo o UNICEF. Rádio USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/2p=644247>
- Garay, L. (2015) *Así, quien quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Comunicarte.
- Garcia, R. L. (1992) No cotidiano da escola: pistas para o novo. *Caderno do CEDES*, 28(1), 49-62.
- Gaskell, G. (2000). Entrevistas individuais e grupais. In: M.W. Bauer & G. Gaskell (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.
- Gatti, B.A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação e pesquisa*, 30(1), 11-30. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>
- GEIPOT - Grupo Executivo de Integração de Transportes. Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil - MTPA. *Relatório Versão 1.0* (2017) https://www.cnabrazil.org.br/storage/arquivos/relatorio_corredores_logisticos_volumei_versoai_soja_milho_0.20792800201514918415.pdf
- Germano, J. W. (2005). *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. (4.^a ed.). Cortez.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4.^a ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.^a ed. Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE-Revista De Administração De Empresas*, 35(2), 57-63.

- Goldemberg, J. (1993). O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*, 7(18), 65-137.
- Goldmann, L. (1973). *Crítica e dogmatismo na cultura moderna*. (R. di Piero & C.E.A. di Piero Trad.). Paz e Terra.
- Goldmann, L. (1979). *Dialética e cultura*. (L.F. Cardoso, C.N. Coutinho & G.V. Konder Trad.). Paz e Terra.
- Gondin, S. (2016). Das falas ao texto: uma abordagem sobre transcrição e análise textual. In: M. C. de S. Minayo, S. F. Gondin, P. Deslandes, & P. Freire. *Cientificidade e transdisciplinaridade na pesquisa qualitativa em saúde*. (pp.64-89). Vozes.
- Grácio, S. & Miranda, S. de (1977). Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito-piloto. *Análise Social*, 13(51), 721-726.
- Gramsci, A. (2000) *Cadernos do Cárcere*. Civilização Brasileira.
- Gramsci, A.(1995) *Concepção dialética da história*. Civilização Brasileira.
- Greenpeace. (2020). *A Vale no Maranhão: impactos socioambientais e ausência de transparência*. Greenpeace Brasil. <https://www.greenpeace.org/brasil/>.
- Grisa, G. (2022). *Políticas educacionais nos últimos 20 anos e os desafios da próxima década*. <https://gregoriogrisa.com.br/>
- Grosfoguel. R. (2007). *Descolonizar o pensamento: desafios teóricos e políticos da descolonialidade*. Traficantes de Sueños.
- Gualtieri, R.C.E. & Lugli, R.G. (2012). *A escola e o fracasso escolar*. Cortez.
- Guimarães, C. S. (2015). A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). *Revista Fundamentos*, 2(1), 98-117.
- Haddad, S. (2000). *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998: relatório técnico de pesquisa*. Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação.
- Hernández, S.R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5th ed.). McGraw-Hill.

- IBGE (2019). *Abandono escolar é oito vezes maior entre jovens de famílias mais pobres*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25883-abandono-escolar-e-oito-vezes-maior-entre-jovens-de-familias-mais-pobres>.
- IBGE (2020). *PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticia/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>.
- IBGE (2020). *Proporção de negros entre a população pobre do Brasil*. <http://www.ibge.gov.br/estatisticas/populacao/pobreza.html>.
- IBGE (2021). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>
- IBGE (2022). *Cidades e Estados*. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>
- IBGE. (2023a). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2022*. IBGE. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=downloads>
- INEP; MEC. (2020). *Resumo Técnico do Estado do Maranhão (2020): Censo Escolar da Educação Básica 2020*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Ministério da Educação. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_maranhao_censo_da_educacao_basica_2020.pdf
- Iturra, R. (1990). *A construção social do insucesso escolar*. Escher.
- Jacob, E. K. (2004) Classification and categorization: a difference that makes a difference. *Library Trends*, 52(3), 515-540.
- Jacomini, M. A. (2010) *Educar sem reprovar*. Crtez.

- Janoski, T. & Sayles, R. (2018). *Metodologias qualitativas em ciências sociais: a teoria e as práticas*. Escolar Editora.
- Kishimoto, T. M. (2019). *Educação infantil: saberes e práticas da formação*. Cortez.
- Klein, M. L. & Powaczuk, A. C. H. (2019). Índices de distorção ano-série: implicações na gestão educacional. *Revista Políticas Educativas*, 13(1), 96-108.
- Knechtel, M. D. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Intersaberes.
- Konder, L. *O que é dialética?* (22ª ed.). Vozes.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do concreto*. (C. Neves & A. Toríbio, Trad.). Paz e Terra.
- Krippendorff, K. (2013). *Análise de conteúdo: uma introdução à sua metodologia*. Edusc
- Lahire, B. (1997). *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Editora Ática.
- Lahire, B. (2017). *A escola e as desigualdades: O que fazer?* Artmed.
- Leal, E. J. M. (2002). Um desafio ao pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. *Revista Contraponto*, 2(5), 227-235.
- Leite, L. R., Verde, A. P. dos S. R., Oliveira, F. das C. R. de, & Nunes, J. B. C. (2021). Abordagem mista em teses de um programa de pós-graduação em educação: análise à luz de Creswell. *Educação e Pesquisa*, 47, e243789. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147243789>
- Lemes, D. P. (2019). *Evasão e abandono escolar: desafios e perspectivas para a educação brasileira*. Editora EPU.
- Lenoir, Y. (2012). *O insucesso escolar e a questão das desigualdades*. Editora X.
- Lewins, A. & Silver, C. (2018). *Using Software in Qualitative Research: A Step-by-Step Guide*. SAGE Publications.
- Libâneo, J. C. (1986). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Loyola.

- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28.
- Libâneo, J.C. (2005). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. (5ª ed.). Alternativa.
- Lima, A. (2000). *A explicação da evasão e da repetência pelas vítimas do fracasso escolar*. EDUFMA.
- Lima, A. (2025). O sequestro da escola pública. In: A. Lima. *Pedagogia da alegria e outros escritos* (pp. 203-218). Editora Estampa.
- Lima, T. de. & Souza, L. A. (2020). O fracasso escolar à luz da teoria histórico-cultural: reflexões acerca da culpabilização do aluno. *Colloquium Humanarum*, 17, 137-150. 10.5747/ch.2020.v17.h463
- Lobo, T. & Marques, P. (2019). *Trabalho de campo: reflexões sobre os sentidos e as práticas*. Editora XXI.
- Lombardi, J. C (2010). Germinal: marxismo e educação em debate. *Revista Germinal*, 2(2), 20-42.
- Lopes, A.C.; Gomes, M. J. (2018). *Métodos de investigação social: teoria e prática*. Escolar Editora.
- Lopes, J. F. (2020). *Ética na investigação qualitativa e quantitativa: pressupostos básicos*. Editora XPTO.
- Löwy, M. (1978). *Método Dialético e Teoria Política*. (R. Di Pietro, Trad., 2ª ed.). Paz e Terra.
- Luckesi, C. C. (2005). *A avaliação da aprendizagem escolar*. (17ª ed.). Cortez.
- Maia, B. S. R. & Melo, V. D. S. de (2020). Colonialidade do poder e suas subjetividades. *Revista Teoria e Cultura*, 15(2), 231-242. <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2020.v15.30132>
- Manacorda, M. A. (1989) *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. (G. L. Mônaco, Trad.). Cortez.
- Mancebo, D. (2021). *A formação de professores e os desafios da contemporaneidade*. Cortez Editora.

- Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932),
- Manzini, E. J. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158.
- Marchesi, A. & Gil, C. H. (2004). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Penso Editora.
- Marconi, M. A. de & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Marconi, M. A. de & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. (8.^a ed.). Atlas.
- Mariano, P. M. (2023). Literatura infantil e sua contribuição no desenvolvimento cognitivo socioemocional. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(9), 4850-4865.
- Martins, A. & Cabrita, I. (1991). *A Problemática do insucesso escolar*. Universidade de Aveiro.
- Martins, A. A. & Marteleto, R. M. (2019). Cultura, ideologia e hegemonia: Antonio Gramsci e o campo de estudo da informação. *Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 10, 5-24. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v10i1p5-24>
- Martins, J. R. (2015). Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, 5(1), 95-108.
- Marx, K. (2013). *O Capital: Crítica da Economia Política: Livro I – O processo de produção do capital*. (R. Enderle, Trad.). Boitempo Editorial. (Trabalho original publicado em 1867).
- Marx, K. (2007). *Contribuição à crítica da economia política*. Martins Fontes.
- Marx, K. (2008). *Para a Crítica da Economia Política. Prefácio*. Boitempo Editorial.
- Marx, K., & Engels, F. (2015). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirnes, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Boitempo Editorial. (Trabalho original publicado em 1845).
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente em seus representantes Feuebach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão com seus diferentes profetas – 1845-1846*. Boitempo.

- Mbembe, A. (2014). *Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Edições Padago – LDA.
- Mello, C. A. B. (2001). *Conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. (3ª ed.). Malheiros.
- Mészáros, I. (2015) *Para além do capita: rumo a uma teoria da transição*. Boitempo.
- Mignolo, W. (2018). *O giro decolonial: notas para uma pesquisa cultural*. Boitempo Editorial.
- Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.
- Minayo, M. C. (2009). O desafio da pesquisa social. In: M.C. Minayo (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (29ª ed., pp.9-19). Vozes.
- Minayo, M. C. S. (2017). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência &Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626.
- Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (12ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Minayo. M. C. S. (1994). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Minto, L. W. (2013). Educação e Lutas Sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. *Revista HISTEDBR*, 13(54), 242-262. [10.20396/rho.v13i54.8640181](https://doi.org/10.20396/rho.v13i54.8640181).
- Monção, M. A. G. (2015). O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 652-697. <https://doi.org/10.1590/198053143052>
- Monteiro, A. N. G. & Santos, S. R. dos. (2016-2017). Impactos do Projeto S11D em Canaã dos Carajás. *Revista Não Vale*, 3(1), 45-60.
- Moraes, R. (1999) Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Moraes, R. (2019). *Análise de conteúdo: para além da técnica*. Cortez.
- Moran, J. M. (2002). A integração das tecnologias na educação. In: M. E. B. ALMEIDA & J. M. MORAN (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. (pp.11-34).Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2002.

- Moreira, F. (2023). *Vale produz 309, 79 milhões de toneladas de ferro em 2022*. Informoney. <https://www.infomoney.com.br/mercados/vale-vale3-produz-30779-milhoes-de-tonelada-de-minerio-de-ferro-em-2022-abaixo-da-meta-da-companhia/>
- Moreira, I. (2018). *Fracasso escolar e interação professor-aluno*. (3ª ed.). Wak.
- Moura, M. P., & Lopes, M. I. (2016). *Pesquisa em comunicação: metodologias e práticas acadêmicas*. Editora PUCRS.
- Nascimento, E. V. do. (2022). *Dirigentes Municipais de Educação: desafios na gestão de recursos financeiros*. [Dissertação de Mestrado - UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UNESP.
- Nascimento, S. M. V. (2016). Programas e projetos governamentais nos assentamentos rurais: a polifonia exercida por muitos sujeitos. In: C. da Costa & T.M. Lima. *Políticas públicas, trabalho e movimentos sociais no Maranhão*. (pp.117-138). EDUFMA.
- Neto, J. P. (2004). *Capitalismo contemporâneo: crise e metamorfoses*. Editora Revan.
- Neto, L. M. (2003). *Insucesso Escolar: uma perspectiva de análise*. Edições Afrontamentos.
- Netto, j. P. & Braz, M. (2011). *Economia política: uma introdução crítica*. Cortez.
- Neves, P. F. A. C. (2023). *Travessias entre-mundos: experiências de interculturalidade na trajetória formativa de mulheres-estudantes indígenas da Universidade de Brasília*. [Tese de Doutorado da Universidade de Brasília]. Biblioteca de Teses e Dissertações da UnB.
- Nogueira, C. (2013). *A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação*. 36.ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia.
- Nogueira, M. A; Nogueira, C. M. M. (2006). *Bourdieu e a educação*. Autêntica.
- Nóvoa, A. (2017). *Professores: Imagens do futuro*. Edições Nova Fronteira.
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2018) PISA Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-what-students-know-and-can-do-5f07bee7-en.htm>

- Olabeuena, J.I. R. & Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigación cualitativa*. Editores Universidad de Deusto.
- Oliveira, A. (2020). *Abordagens qualitativas e quantitativas na pesquisa em ciências sociais: diálogos contemporâneos*. Edições Nova Imagem.
- Oliveira, D. A. Estratégia educacional: planejamento, gestão e avaliação. In: D. A. Oliveira (Org.). *Política educacional: fundamentos e dinâmicas*. (2.^a ed., pp.115-132). Cortez Editora.
- Oliveira, M. M. (2004). As origens da educação no Brasil, da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*, 12(45), 945-958. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362004000400003>.
- Oliveira, R. L. & Penin, S. T. de S. (1986) A educação na Constituição de 1946. *Revista da Faculdade de Educação*, 12(1-2), 261-288. <https://doi.org/10.1590/S0102-25551986000100014>
- Oliveira, R. P. de. (1999). O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, 11(11), 61-74.
- Oliveira, R. P. de. (2007). Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e sociedade*, 28(esp.), 661-690. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>
- Pádua, E. M. (1997). *Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática*. Papirus.
- Paes de Barros, R. (2018). *Desigualdade e educação no Brasil*. Editora 34.
- Paiva, V. P. (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. Edições Loyola.
- Palma, R. V. (2007). Escola pública e democracia: desafios da inclusão e da permanência. In: R. P. de Oliveira, & M. L. M. Duarte (Orgs.). *Educação básica no Brasil: direito à educação e dignidade*. (pp.95-112). Cortez.
- Palmeira, L. L. de L., Cordeiro, C. P. B. S. & Prado, E. C. do. (2020). A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas

educacionais. *Cadernos de Pós-graduação*, 19(1), 14-31.
<https://doi.org/10.5585/cpg.v19n1.17159>.

Paro, V. H. (2000). *Gestão Democrática da Escola Pública*. (5.^a ed.). Editora Xamã.

Patah, R. & Abel, C. (2022). *Pesquisa exploratória: entenda o que é e como obter insights com ela*.
<https://mindminers.com/blog/o-que-e-pesquisa-exploratoria/>.

Patto, M. H. S. (1988) O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. *Caderno de Pesquisa*, 65, 72-77.

Patto, M. H. S. (1990). *A reprodução do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. T.A. Queiroz.

Paula, V. M. S. R. (2009). Fracasso Escolar: quem são os culpados? *Anais do Sciencult*, 1(1), 201-207.

Paulilo, A. L. (2017). A compreensão histórica do insucesso escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1252-1267. <https://doi.org/10.1590/198053144445>.

PCP - Partido Comunista Português (1976). A concepção Marxista do conhecimento. In: *ABC do marxismo-leninismo*, Série B, n. 3, Editora Avante.
<https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/abc-marxismo/b03.htm>

Pena, A. C.; Nunes, M. F. R. & Kramer, S. (2018). Formação Humana, visão de mundo, diálogo e educação: a atualidade de Paulo Freire e Martin Buber. *Educação em Revista*, 34, e172870.
<https://doi.org/10.1590/0102-4698172870>.

Pereira Filho, J. F. (2015). *Formação econômica do Maranhão: superexploração e estado oligárquico como entraves ao desenvolvimento*. VII Jornada Internacional Políticas Públicas. UFMA.

Pereira, F. & Martins, M. A. (1978). O insucesso escolar e as suas explicações: crítica de algumas teorias. *Análise Psicológica*, 1, 33-54.

Perez, G. (1991). Educação popular segundo Paulo Freire. *Bolema*, 6(7), 1-16.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Artmed.

- Piketty, T. (2013). *Capital in the Twenty-First Century*. Harvard University Press.
- Pinto, A. B. M., Delgado, J. P. F, & Martins, A. M. de (2015) significados e perspectivas do insucesso escolar no ensino profissional em Portugal. *Revista Cadernos de Educação*, 51, 1-21.
- Pinto, J. C., Figueiredo, A. P., Nascimento, C. F. M., Cardoso, J. C., Martins, J. C. P., Rodrigues, J. E. N., ... & da Silva, M. A. P. (2023). Pensamento decolonial: uma revisão sistemática da educação escolar quilombola. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 7, 101-109.
- Piovesan, A. & Temporini, E. R. (1995) Pesquisa exploratória: um procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista Saúde Pública*, 29(4), 318-325. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>
- Pipino, J. C. A.; Machado, M. F. F; Pascote, T. S.; Ramalho, V. G. de M.; De Paula, M. T. D. (2011). *Família, sucesso e fracasso escolar: algumas anotações a partir da literatura*. XIX Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica. X Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação. Universidade do Vale do Paraíba – SP.
- PISA Brasil. (2018). https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_maranhao_censo_da_educacao_basica_2020.pdf
- Pitanga, Â. F. (2020). Pesquisa qualitativa ou pesquisa quantitativa: refletindo sobre as decisões na seleção de determinada abordagem. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 184–201. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.299>
- Plataforma Conviva - UNDIME (2013). <https://convivaeducacao.org.br/>
- Polit, D. F., Beck, C., & Hunglei, B. (2004). *Fundamentos da pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. (5.ª ed.). Artmed Editora.
- Portal QeDu (2022). <https://qedu.org.br/uf/21-maranhao>

- Quijano, A. (2005) Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E. Lander (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. (pp.107-126). CLACSO.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. van (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Raitz, T. R., & Stobäus, C. D. (2016). *Pesquisa qualitativa em comunicação: a interlocução de diferentes paradigmas*. Editora Appris.
- Raposo, C. (2015). A educação maranhense no limiar do 3º milênio. Universidade Federal do Maranhão. *Revista de Políticas Públicas*, 8(1), 7-26.
- Reis, F. L. dos (2022). *Investigação científica e trabalhos acadêmicos: guia prático*. (2.^a ed.). Edições Sílabo.
- Reis, F. L. dos. (2022). *Investigação científica e trabalhos acadêmicos: guia prático*. (2^a ed.). Síla.
- Reis, M. J. (2019). *Análise de discurso: fundamentos e práticas*. Almedina.
- Ribeiro, M. L. S. (2000). *História da educação brasileira: a organização escolar*. (16^a ed.). Autores Associados.
- Ribeiro, M. T. S. (2018). *A educação infantil e o ensino fundamental: interfaces e desafios*. CRV.
- Ribeiro, S. (2016). A infância roubada: quando o trabalho e a pobreza substituem os direitos das crianças. *Revista Educação Pública*, 16(2), 1-20.
- Ricci, R. (2003). Vinte anos de reformas educacionais. *Revista Ibero-americana*. 31(1), 91-120.
- Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Rocha, G. R. & Mota, F. L. (2012). *A inserção da economia maranhense no cenário nacional – o des(re)ordenamento territorial no sul do Maranhão*. XXI ENCONTRO Nacional de Geografia Agrária. Universidade Federal de Uberlândia.
- Rocha, M. B. da (2005) Tradição e modernidade: o processo constituinte de 1933-1934. In: O. Fávero (Org). *A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. (3.^a ed., pp.119-138). Autores Associados.

Rodrigues, N. (1901). *A neurose das raças*. Imprensa Nacional.

Rodrigues, P. C. & Menezes, A. G. S. (2023). Aprendendo a reescrever decisões judiciais em perspectivas feministas: uma experiência pedagógica transformadora e emancipatória na Amazônia. *Revista Direito e Práxis*, 14(4), 2637-2663. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2023/79121>

Rodriguez, E. M. & Navarro, J. C. (2010). El fracaso en la educación secundaria entre América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-10.

Rosa, M. V. F. C. do & Arnoldi, M. A. G. C. (2014). *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Editora Autêntica.

Rovira, J. (2003). Educación en valores y fracaso escolar. In: A. Marchesi & C. Gil (Coords.). *El Fracaso Escolar: Una Perspectiva Internacional*. Alianza Editorial.

Rudio, F. V. (1980) *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. (4ª ed.). Vozes.

Russo, R. (1991). Sereníssima. *Em Legião Urbana*. (Álbum V): EMI.

Salm, C. (2010). Desenvolvimento econômico: conceitos básicos e problemas brasileiros. In: G. Biasato Júnior & L.A. P e Silva (Orgs.). *O desenvolvimento em questão*. (pp.9-28). FUNDAP.

Santos, A. & Madeira, T. (2017). *Análise de Dados Qualitativos: Uma abordagem prática*. Porto Editora.

Santos, B. de S. & Meneses, M.P. (2009). *Epistemologias do Sul*. Gráfica de Coimbra.

Santos, B. S. (2007). *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. (6ª ed.). Cortez.

Santos, D. D. P. & Vieira, H. R. (2015) Financiamento da educação básica: algumas reflexões. *Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional*, 19(1), 227-237. <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i19.9385>

Santos, L. R. dos. (2014). Mobral: A representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. *Revista Crítica Histórica*, 5(10), 304-317. <https://doi.org/10.28998/rchvl5n10.2014.0016>.

- Santos, M. C. P. (2016). *A normatização da fragmentação do conhecimento na LDB: um olhar sobre a negação da inteireza*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte].
- Santos, M. F. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, 6(1), 383-387. <https://doi.org/10.14244/%2519827199291>
- Sarmiento, M. J. (2019). Vicissitudes do ofício de aluno: de novo, o insucesso escolar em questão. In: A.J. Affonso & J.A. Palhares (Org.). *Entre a escola e a vida: a condição do jovem para além do ofício de aluno*. (pp. 31-48). Fundação Manuel Leão.
- Saviani, D. (1994). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (4ª ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Gestão democrática da educação: reconstrução histórico-filosófica e tendências atuais*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. *Revista Educacional Brasileira*, 24(1), 7-16.
- Saviani, D., & Duarte, N. A. (2004). *O legado educacional do Século XX no Brasil*. Autores Associados.
- Sawaya, S.M. (2002). Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: M.K. Oliveira, O.T.R. Souza & T.C. Rego (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. (pp. 197-213). Moderna.
- Schneider, E. M., Fujii, R. A. X. & Corazza, M. J. (2017) Pesquisa quali-quantitativa: contribuições para pesquisa em ensino de ciências. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(9), 569-584.
- Schwartzman, S. (2005). *Desigualdade e educação no Brasil*. Editora Unesp.
- Schwartzman, S. (2019). *Desigualdade e educação no Brasil*. Editora Unesp.
- Sem. A. (1987). *A pobreza como privação*. Companhia das Letras.
- SEPLAN (2013). *Manual de Capacitação dos Recursos Oriundos do Fundo de Desenvolvimento Regional*.

- Severino, J. A.; Tavares, M. (2020). Por um projeto insurgente e resistente de decolonialidade da universidade latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 99-116. 10.24140/issn.1645-7250.rle48.07
- Sil, V. (2004) *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Horizontes Pedagógicos.
- Silva, E. T. (2020). *Análise de conteúdo e análise crítica do discurso: aproximações e diálogos*. Edições Loyola.
- Silva, E. T. da, & Ribeiro, M. T. S. (2022). Desigualdade educacional no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 27(79), e 79.008.
- Silva, E. Z. da (2018). A educação infantil no Brasil: políticas públicas e desafios contemporâneos. *Revista Educação e Pesquisa*, 44(1), e192.778.
- Silva, P. R. da., Araújo, E.S.N.N., Caldeira, A.M.A. & Carvalho, G.S. (2012). Construção e validação de questionário para análise de concepções bioéticas. *Revista Bioética*, 20(3), 490-501.
- Silva, T.T. (1995) *Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo*. Editora Autêntica.
- Silveira, F. L. (2002). A teoria do conhecimento de Kant: o idealismo transcendental. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 19(esp.), 28-51.
- Simielli, L. H. (2017). Equidade e oportunidades educacionais: o acesso a professores do Brasil. *Arquivos e Análises de Políticas Educacionais*, 25(46), 1-30.
- Smarjassi, C. & Arzani, J. H. (2021). As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. *Revista Educação Pública*, 21(15), 1-4.
- Sousa, A. L. de, Pereira, E. F. A., & Santana, D. A. (2020). Dialética dos desafios práticos da educação: uma incursão pelo sistema municipal de ensino de Bom Jardim/ MA. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 52741-52754.
- Sousa, K. P., Nobrega, J. M. & Freitas, R. M. (2019). Compreendendo o fracasso escolar como uma produção histórica e social. *Nufen: Phenomenology and Interdisciplinarity*. 11(1), 246-251. [10.26823/RevistadoNUFEN.vol11.n01resenha39](https://doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol11.n01resenha39)

- Sousa, R. & Kerbaux, M. T. M. (2017) Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativo nas pesquisas em educação. *Revista Educação e Filosofia*, 3(61), 21-44. <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a4>
- Souto, R. M. A. (2016). *O que é história do conhecimento?* (C. Freire, Trad.). Editora Unesp.
- Souza, J. (2000). *A invisibilidade da pobreza: um estudo sobre a nova pobreza no Brasil*. Editora Cortez
- Souza, J. (2003). *Como o racismo inventou o Brasil*. Editora Companhia das Letras.
- Souza, J. (2010). *A invisibilidade da desigualdade*. Editora UFMG.
- Souza, J. (2017). *A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato*. Estação Brasil.
- Souza, J. (2018). *Como o racismo criou o Brasil*. Estação Brasil.
- Souza, S.J. & Carvalho, C. (2016). Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. *Revista Polis e Psique*, 6(1), 98-112. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.61385>
- Sposito, M. P. (1984). *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. Loyola.
- Sposito, M. P. (2010). *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos Movimentos Populares*. (2ª ed.). Hucitec-USP.
- Tanno, C. (2021). Nota Técnica 19/2021: despesas pagas 2015 – 2020 impacto na Emenda Constitucional 95/2016 (Teto de Gastos) e orçamento. https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2021/NT19_2021MECdespesasprimriasetetodegastos.pdf
- Tavares, M. (2009). Recensão. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 183 – 189.
- Tavares, M. (2018). O locus da pesquisa qualitativa: uma abordagem teórica e metodológica. In: M. Melo (Ed). *Pesquisa qualitativa: teoria, métodos e técnicas*. (pp,15-30). Atlas.
- Tavares, M. (2022). Paulo Freire e os estudos decoloniais. In: A. s. Loss & M. G. O. Rosa (Orgs.). *Existir, resistir e ousa em educação: comemoração do Centenário de Paulo Freire* (pp 15-30). Edifes Parcerias.

- Teixeira, A. (1957). A escola pública, universal e gratuita. *Revista do Serviço Público*, 75(2), 166-187.
- Teixeira, A. (1969). *Educação no Brasil*. Companhia Editora Nacional.
- Teixeira, A. (1987). A educação escolar no Brasil. In: L. Pereira & M. Foracchi. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. (13.^a ed., pp.389-409). Editora Nacional.
- Teixeira, A. (2008). *Educação não é privilégio*. (3.^a ed.). Editora X.
- Teodoro, A. (2020). *Pesquisa qualitativa: teoria, métodos e práticas*. Atlas.
- Thiollent, M. J.-M. (1984) Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 45-50.
- Thiry-Cherques, H. R. (2006). Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista RAP*. 40, 27-55.
<https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003>
- Toledo, C. N. (2004). 1964: O golpe contra as reformas e a democracia. *Revista Brasileira de História*, 24 (47), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000100002>.
- Torres, R. M. (2004). Repetência Escolar: falha do aluno ou falha do sistema. In: A. Marchesi, & C. H. Gil. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. (pp.34-42). Artmed.
- Tozoni-Reis, M. F. (2009). *Metodologia Científica*. (2a. ed.). Iesde.
- Trevisol, J. V. & Mazzioni, L. (2018) A universalização da Educação Básica: um longo caminho. *Roteiro*, 43(n.esp.), 12-46.
- Trilhos da Alfabetização (2021). *Caderno do professor (Maranhão)/FGV DPGE*. FGV Editora.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Editora Ática.
- Tunes, E. (2012). *Fracasso escolar: uma análise psicopedagógica*. Editora Vozes.
- Turato, E.R. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Vozes.
- UNESCO (2016) *Aprendizagem e ensino na América Latina e Caribe*. UNESCO.

- UNICEF (2021). *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar. Reprovação, abandono e distorção idade-série*. <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>
- UNICEF (2023). Busca Ativa Escolar. Recuperado de [Busca Ativa Escolar \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/brazil/media/25911/file)
- UNICEF. (2022). O trabalho infantil no Nordeste do Brasil: Uma análise com base na Pnad Contínua 2019. <https://www.unicef.org/brazil/>
- UNICEF. (2023). Pobreza multidimensional na infância diminui, mas analfabetismo aumenta no Brasil. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/pobreza-multidimensional-na-infancia-diminui-mas-analfabetismo-aumenta-no-brasil#:~:text=Entre%202019%20e%202022%2C%20o,de%2020%25%20para%2040%25>.
- UNICEF. (2023). *Relatório final de São Luís*. 2023. <https://www.unicef.org/brazil/media/25911/file>.
- Valla, V. V. (1986). *Educação e favela*. Vozes.
- Van Dijk, T. A. (2014). Uma abordagem sociocognitiva à análise crítica do discurso. In: M. C. M. Louro, & F. C. N. Silva (Eds.), *Análise de discurso: fundamentos e métodos* (pp. 11-50). Cortez.
- Viana, N. (2011). *Introdução à Sociologia*. Autêntica.
- Viegas, M. *et al.* (1986). Da prevenção do insucesso escolar no desenvolvimento interpessoal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/13001/1/Da%20preven%C3%A7%C3%A3o%2do%20insucesso%20escolar%20ao%20desenvolvimento%20interpessoal.pdf>
- Wallerstein, I. (2004). *O mundo moderno sistema-mundo: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia em seu contexto global, 1400 – 1900*. (2ª ed.). Boitempo Editorial.
- Wallerstein, I. (1974). *O sistema mundial moderno: agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Editora Afrontamentos.
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: an Outline of Interpretative Sociology*. University of California Press.

Wodak, R., & Meyer, M. (2014). *Métodos de análise crítica do discurso*. Edições 70.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Artmed.

Zabalza, M. A. (2018). A escola inclusiva como espaço de aprendizagem para todos. In: D.M. Ribeiro, M.S. Silva, & F.G. Lustosa (Orgs.). *Educação brasileira: caminhos a percorrer*. (pp.73-86). CRV.

Zago, L. H. (2013). O método dialético e a análise do real. *Kriterion Revista de Filosofia*, 127(54), 109-124. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2013000100006>.

APÊNDICES

APÊNDICE A - GUIÃO DE ENTREVISTA

- 1) Na sua opinião, quais razões explicam as elevadas taxas de aprovação e, simultaneamente, a baixa proporção de aprendizado em língua portuguesa e matemática no sistema municipal de ensino?**

Considerações: *Essa pergunta tem relação com a necessidade de explicitação das causas para a elevada taxa de desempenho, relacionada com a frequência escolar; os elevados índices de aprovação verificados universalmente nos sistemas municipais de ensino; e a baixa proficiência demonstrada pela proporção de aprendizado adequado em língua portuguesa e matemática nas últimas edições do Saeb.*

- 2) Quais as suas considerações sobre o problema da distorção ano-idade na rede pública municipal de ensino?**

Considerações: *Essa pergunta intenta obter explicação para as causas da distorção ano-idade num sistema de ensino caracterizado por elevadas taxas de escolarização e elevados índices de aprovação.*

- 3) Do seu ponto de vista, qual a relação entre a situação socioeconômica dos alunos, o desempenho escolar e a proficiência?**

Considerações: *Essa pergunta objetiva verificar os nexos entre o fracasso escolar e as condições de existência das crianças que frequentam o sistema público municipal de ensino.*

- 4) Quais estratégias de enfrentamento ao fracasso escolar são adotadas no contexto do sistema público municipal de ensino?**

Considerações: *Essa pergunta pretende verificar se há e quais são as estratégias de enfrentamento ao fracasso escolar no sistema público municipal de ensino.*

5) O município está localizado no corredor logístico da Estrada de Ferro Carajás. Essa particularidade representa quais benefícios para o sistema público municipal de ensino?

Considerações: *Essa pergunta busca verificar as implicações entre as atividades correntes no corredor logístico da EFC e o sistema público municipal de ensino.*

6) Quais as suas expectativas quanto à melhoria dos dados de proficiência dos alunos e a reversão do fracasso escolar no sistema municipal de ensino?

Considerações: *Essa pergunta objetiva perceber as expectativas relacionadas com as possibilidades de reversão do fracasso escolar com base na visão de mundo dos DMEs.*

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO,
CONFORME RECOMENDAÇÕES DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA NA
PESQUISA.**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: **INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL**, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís - MA, Brasil, 06 de novembro de 2023.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Bom Jardim - MA, Brasil, 19 de novembro de 2023

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís - MA, Brasil, 05 de 07 2023

Assinatura do (a) participante: Alufargues

Assinatura do pesquisador: [Assinatura]

Exatidão do Meio

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa - Portugal. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís - MA, Brasil, 10 de novembro 2023

Assinatura do (a) participante:

ELDER LIMA
ALVES:
00116767103

Assinado digitalmente por ELDER LIMA ALVES:
00116767103
DN: C=BR, O=ICP-Brasil, OU=07139935000100,
OU=Secretaria da Receita Federal do Brasil - RFB, OU=RFB
e-CPF A1, OU=SEM BRANCO, OU=videconferencia,
CN=ELDER LIMA ALVES:00116767103
Razão: Eu sou o autor deste documento
Localização:
Data: 2023-06-08 12:55:41
Foxit Reader Versão: 9.3.0

Assinatura do pesquisador:

[Assinatura manuscrita]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: "FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS: um estudo exploratório", desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa - Portugal. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/ programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Pacabeira - MA, Brasil, 08 de novembro 2023

Assinatura do (a) participante:

Viçente
 Viçente
 Sec. Mun. Educação de Pacabeira - MA
 Portaria nº 009/2021

Assinatura do pesquisador:

Altemar

Equipe do Meio

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: **INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL**, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís - MA, Brasil, 10 de novembro 2023

Assinatura do (a) participante:

**ELDER LIMA
ALVES:
00116767103**

Assinado digitalmente por ELDER LIMA ALVES:
00116767103
DN: C=BR, O=ICP-Brasil, OU=07139935000100,
OU=Secretaria da Receita Federal do Brasil - RFB, OU=RFB
e-CPF A1, OU=SEM BRANCO, OU=videconferencia,
CN=ELDER LIMA ALVES:00116767103
Razão: Eu sou o autor deste documento
Localização:
Data: 2023-06-08 12:55:41
Foxit Reader Versão: 9.3.0

Assinatura do pesquisador: _____

[Assinatura manuscrita]

Sltu Inês

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: **INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL**, desenvolvido pelo doutorando pesquisador **Altemar Lima de Sousa** sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa - Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís - MA, Brasil, 13 de novembro 2023

Assinatura do (a) participante:

Julio César Nascimento Silva

Assinatura do pesquisador:

[Assinatura]

Altemar Lima de Sousa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís - MA, Brasil, 05 de dezembro 2023

Assinatura do (a) participante: *Karla Jairo L. Yacinto*

Assinatura do pesquisador: *Altemar Lima de Sousa*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa - Portugal. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Stapevuu - Mourim - MA, Brasil, 07 de novembro 2023

Assinatura do (a) participante: Altemar Lima de Sousa

Assinatura do pesquisador: [Assinatura]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Tujilândia - MA, Brasil, 28 de novembro 2023

Assinatura do (a) participante: marinela zifis Nunes

Assinatura do pesquisador: [assinatura]

Alt. Lima

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís - MA, Brasil, 23 de novembro 2023

Assinatura do (a) participante:

Manoel O. Lima

Assinatura do pesquisador:

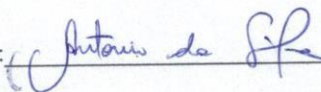
[Assinatura]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

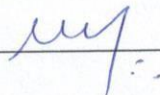
Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís - MA, Brasil, 29 de novembro 2023

Assinatura do (a) participante:



Assinatura do pesquisador:



Amadeu

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente académicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís - MA, Brasil, 20 de novembro 2023

Assinatura do (a) participante: Rita Maria Prindade Santos

Assinatura do pesquisador: *[assinatura]*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Miranda do Norte - MA, Brasil, 21 de novembro 2023

Assinatura do (a) participante: Maria Rosa de Almeida Melo

Assinatura do pesquisador: [Assinatura]

idelândia

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa - Portugal. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Idelândia - MA, Brasil, *15* de *Janeiro* 202*4*

Assinatura do (a) participante: *[Assinatura]*

Assinatura do pesquisador: *[Assinatura]*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís - MA, Brasil, 9 de Janeiro 2024

Assinatura do (a) participante: Giovanna de Jesus S. da Silva Riana

Assinatura do pesquisador: [Assinatura]

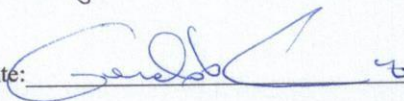
SÃO FRANCISCO DO BREGÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

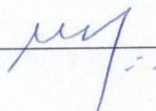
Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Francisco do Bregão - MA, Brasil, 07 de dezembro 2023

Assinatura do (a) participante:



Assinatura do pesquisador:



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Pedro da água Branca - MA, Brasil, 11 de Janeiro 2024

Assinatura do (a) participante: Miriam da Silva Pereira

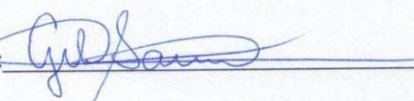
Assinatura do pesquisador: [Assinatura]

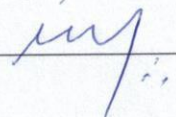
- 27/11/2023

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís - MA, Brasil, 11 de dezembro 2023

X Assinatura do (a) participante: 

Assinatura do pesquisador: 

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Bom Jesus das Delas - MA, Brasil, 4 de dezembro 2023

Assinatura do (a) participante: Chami Lopes Coelho Cavalcante

Assinatura do pesquisador: [assinatura]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa de campo referente ao trabalho de tese intitulado: INCLUSÃO EXCLUDENTE: FRACASSO ESCOLAR NO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS, MARANHÃO - BRASIL, desenvolvido pelo doutorando pesquisador Altemar Lima de Sousa sob a orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, da Universidade Lusófona - Lisboa – Portugal. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso dessa investigação. Fui informado (a) dos seus objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista previamente elaborada e da qual terei acesso para conhecimento das questões abordadas. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pelo pesquisador e/ou pelo seu orientador. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo/investigação/programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Buritupu - MA, Brasil, 30 de novembro 2023

Assinatura do (a) participante: Alma Sousa Soares

Assinatura do pesquisador: Altemar Lima de Sousa

**APÊNDICE C - ENTREVISTAS COM OS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO
DO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁ NO ESTADO DO MARANHÃO-
BRASIL**

ENTREVISTAS COM OS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS

TRANSCRITAS PARA ANÁLISE

PERGUNTA 1

Na sua opinião, quais razões explicam as elevadas taxas de aprovação e, simultaneamente, a baixa proporção de aprendizado em língua portuguesa e matemática no sistema municipal de ensino?

RESPOSTAS

DME1:

É necessário, inicialmente, considerar que a atual gestão assumiu a administração municipal no dia 1º de janeiro de 2021, bem como a equipe da Secretaria Municipal de Educação foi organizada somente a partir de então, no auge da pandemia de Covid-19. As escolas foram encontradas fechadas, totalmente abandonadas, e, conforme averiguado, não houve contato com os alunos durante o ano letivo de 2020, porém os dados encontrados indicaram 100% de aprovação nesse ano letivo. Diante desse cenário, foi necessário um esforço conjunto para alcançarmos os alunos e dar início ao ano letivo de 2021, com a implantação do ensino remoto e a distância em algumas escolas dada a dificuldade de acesso e conexão de algumas comunidades. Implantamos a equipe da Busca Ativa Escolar para resgatar os estudantes que as escolas não estavam conseguindo alcançar, ou que haviam desistido devido à pandemia. Considerando ainda as orientações legais no que se refere a ofertar condições de acesso aos alunos, tendo em vista o distanciamento social imposto pela pandemia, as escolas aproveitaram ao máximo possível as produções dos alunos, elevando assim o índice de aprovação, que, em algumas escolas, alcançou 100%. Embora, a partir de 2021, tenha havido um empenho das escolas e de seus professores para alcançar e orientar os estudantes, sabemos que o ensino a distância não substitui o presencial, e, como percebido na maioria das escolas brasileiras, as aprendizagens ficaram muito prejudicadas. A verdade é que, hoje em dia, não se pode mais reprovar um aluno, pois isso gera muitos embaraços tanto para as crianças como para o município... e essa é uma questão generalizada... os alunos passam de ano sem conhecimento dos conteúdos necessários, temos feito busca ativa, não abandonamos nenhum aluno para trás... Além do mais, essa questão precisa de uma reflexão mais aprofundada, não verdade ainda não se sabe ao certo as causas para essa questão, que no nosso entendimento são variadas e complexas, vão além das que nos vêm no momento, que é o fato de não se poder reprovar o aluno! Podemos incluir outros elementos aí, como por exemplo, a precariedade na formação inicial e continuada dos professores, o descumprimento do planejamento pedagógico e outros aspectos a serem pensados que vão além dos problemas escolares... e também tem um certo anacronismo da prática educativa, não se pode desconsiderar o problema da falta metodologias adequadas, e essa questão tem tudo a ver com a formação do professor.

DME2

Bem, eu acredito ainda que esses dados aí ainda não são condizentes com a verdadeira realidade. Porque, quando eu assumi a gestão da Secretaria de Educação, justamente há dois anos, eu observei que esses dados não condiziam com a realidade que eu encontrei dos alunos em sala de aula. Tanto que eu pedi que fosse feito um levantamento nas escolas, principalmente da sede do município, com relação aos problemas de aprendizagem básica, ou seja, problemas de alfabetização. Precisava saber o número de alunos alfabetizados e a quantidade dos que não sabiam ler nem escrever matriculados no 4º e 5º anos. O aluno não alfabetizado é, sem dúvida, o grande problema da educação municipal. Quando peguei os resultados dos 4º e 5º anos, fiquei estarecida, porque nós tínhamos, somente na sede, um quantitativo de mais de duzentos alunos já cursando o 5º ano, que não sabiam ler nem escrever de forma alguma! E fiquei com essa indagação me consumindo: como é possível que os alunos fiquem por cinco anos indo para a escola e não aprenderem sequer a ler e escrever? E olha que estamos tratando de alunos da zona urbana, com facilidade de acesso, com professores em sala de aula etc. Imaginem então os alunos da zona rural com diversas limitações! Então, com base nisso, estendendo-se à realidade de um município grande que conta com quase cem escolas, eu vi que os dados demonstrados pelo Saeb não eram condizentes com a verdadeira realidade do nosso município. A realidade era mais séria do que se imaginava e muito mais preocupante! Depois dessa constatação, criamos aulas de reforço e estamos conseguindo, aos poucos, melhorar essa triste situação. Para agravar ainda mais o problema, houve a pandemia da Covid-19, em que as crianças ficaram praticamente dois anos sem frequentar presencialmente a escola, isso ocasionou uma piora ainda maior nos indicadores de aprendizagem, e o que se observa é a aprovação automática do aluno, sem preocupação com a aprendizagem! Essa parece ser a realidade de quase todos os municípios. Vejo que todo mundo está preocupado exclusivamente em melhorar o Ideb, por isso todos os alunos são aprovados automaticamente sem nenhum critério, mas não se percebe a mesma preocupação com a aprendizagem, que é o aspecto mais importante dessa avaliação. Na verdade, o Ideb virou um índice que serve apenas para 'ranquear' municípios, e todos querem estar no topo da lista com melhor classificação, porém, quando se observa a proficiência desses municípios, a proporção de aprendizado é muito, muito baixa, e assim a aprendizagem vai sempre ficando em segundo plano! O Ideb deveria servir para serem corrigidos os rumos da política municipal e nacional de educação, mas na verdade serve apenas como uma forma de disputa entre os municípios, e para gerar publicidade para a gestão municipal... a coisa funciona mais ou menos assim: se o Ideb está bom é porque a gestão municipal está indo bem, se não está, todos criticam a gestão, e com a aprendizagem pouco se importam! Essa situação é lamentável, pois a aprendizagem tem que acompanhar a aprovação, senão fica nítido o fracasso do ensino, e é isso que tem ocorrido, mas, ao que parece, não há muita preocupação com essa situação! E esse entendimento não contribui em nada para melhorar a aprendizagem. Como falei, ter o melhor IDEB virou uma questão de disputa política dentro e fora do município, e não um instrumento para correção de rumos! Eu acredito que toda essa situação que envolve a dificuldade de aprendizado em Matemática e Língua Portuguesa, é a questão da base. A base que não está sendo trabalhada adequadamente, como a falta de acesso do aluno à educação infantil para o desenvolvimento das habilidades necessárias à aquisição da escrita; a falta de alfabetização da criança na idade certa! E essa situação de se permitir que o aluno seja aprovado nas etapas iniciais de ensino sem que ele tenha conseguido o êxito na leitura e na escrita agrava a situação, e esse problema vai passando de um professor para o outro, de ano para o outro, sem que haja

solução. E essa situação contribui para que tenhamos, no sistema de ensino alunos, como eu falei, de 4º, 5º e 6º anos, que não sabem ler nem escrever! E olha que estou me referindo apenas à habilidade em leitura e escrita, não estou me referindo à habilidade de interpretar textos e de resolução de problemas na área de matemática. Eu vejo que, no meu município, esse problema é também uma questão de interesse dos professores. Porque existe certo comodismo ao acreditar que, se o aluno não conseguir aprender a ler neste ano, no próximo ano, outro professor vai ensinar. Outro problema é a falta de acompanhamento pedagógico, e, quando eu digo isso, refiro-me à falta dos coordenadores cobrarem uma ficha de acompanhamento do aluno e de fazerem com que o processo de acompanhamento das atividades de ensino aconteça de uma forma globalizada, em todo o sistema de ensino. Por que eu digo isso? Porque tenho, atualmente no município, a coordenação pedagógica, a equipe multiprofissional, que tem psicopedagogo, tem pedagogo, tem psicólogo e assistente social. Então, se houvesse um acompanhamento e uma cobrança, seria bem melhor. Eu tenho um professor que tem quinze alunos. A cada bimestre, se eu cobrasse desses professores, desses quinze alunos quantos já estão conseguindo se desenvolver? “Ah, eu tenho dez que estão conseguindo se desenvolver.” E por que os cinco não estão? Ah, eu acredito que, entre esses cinco, tem o Joãozinho que ele talvez tenha um grau de autismo, tem algum problema cognitivo, já encaminharia para a equipe multiprofissional para que houvesse uma solução. Não é isso? Ah e fulano de tal falta muito, já encaminharia para as assistentes sociais, pois, às vezes, é a questão da família. Eu tenho alguns problemas na escola que, quando a gente vai fazer uma visita para a família, não tem ninguém, ninguém capacitado para dirigir, pois tem famílias alcoólatras, outras são drogadas, e é uma situação bem difícil. Eu tenho uma luz em Bom Jardim que está movendo todos os setores do município. Já foram feitas várias reuniões com juiz, promotor, assistência social, com o pessoal da educação e da saúde para tentar redefinir o futuro de uma criança, que tem apenas dez anos, mas já é usuária de droga, já promove bagunça na escola, já coloca em risco a vida de professores e alunos... Então, se não houver um compromisso de todos os setores... do professor compromissado na sala de aula, buscando o apoio da equipe multiprofissional, se não houver uma cobrança por parte do setor pedagógico para poder se resolver a questão aluno por aluno, não alcançaremos êxito. Se a gente não particularizar para acompanhar o porquê do aluno ‘x’ não estar aprendendo e procurar solucionar a situação daquele aluno ‘x’, se a situação for tratada apenas como uma situação geral, não específica, se não for individualizada, se não for vista a situação específica, de cada aluno, nós não vamos reverter esse quadro! Se você parar para refletir esse é um problema da aprovação sem aprendizagem é realmente de difícil explicação... a verdade é que temos cumprido as exigências do MEC, todos os programas estão funcionando... mas temos o problema das turmas mistas... e a precariedade da formação do professor... mas temos investido nessa formação... a verdade é que nem sempre se pensa sobre isso... as dificuldades são muitas...

DME3

Professor, a primeira coisa que a gente tem que entender: quando nós falamos da elevada taxa de aprovação e a baixa proficiência em língua portuguesa e matemática, a gente tem que olhar a rede de ensino como um todo. Então nós não temos o ciclo de alfabetização dentro do primeiro ano. Quando a criança sai da alfabetização, que, anteriormente, era do 1º ao 3º ano, e agora é do 1º ao 2º ano, essa criança não sabe ler e já teria que sair plenamente alfabetizada, já teria que ter

domínio da leitura e da escrita. Mas o que acontece? As nossas redes de ensino enfrentam muitos desafios que passam pelo problema da falta de formação inicial do professor e pela falta de formação continuada. E nós temos também uma grande rotatividade de professores, e isso é, de certa forma, uma das coisas que dificultam o processo de aprendizagem. Em algumas redes, pelo fato do aluno não se encontrar plenamente alfabetizado, nós não vamos reter o aluno, porque não foram garantidos de fato os direitos de aprendizagem desse aluno. Não é o caso do nosso município, pois a gente cumpre as 800h letivas. Agora, nós sabemos que, para que aquele aluno de fato possa ter o desenvolvimento de todas as habilidades que são inerentes ao ano que ele está cursando, muitas coisas precisam ser asseguradas. Para que aquele aluno do 6º ano esteja lá plenamente alfabetizado, tem que se ter sido garantido a ele, ao longo dos anos iniciais, todo o desenvolvimento cognitivo no que diz respeito ao planejamento de ações didáticas que são propostas a ele, e, de certa forma, a gente acaba não tendo muito isso. Assim, os nossos professores, por exemplo, recebem renumeração condizente. Falamos que, atualmente, é uma renumeração condizente porque praticamos o Piso Nacional do Magistério, mas isso não se traduz em aprendizagem. Com isso, era para os alunos terem um elevado índice de aprendizagem, e a gente sabe disso. Na verdade, há um hiato muito grande entre aprovação e aprendizagem de fato, e, quando a gente olha a proficiência dos nossos alunos em português e matemática, com o sistema nacional de avaliação apresentando proficiência abaixo de 10% nos anos iniciais, isso mostra que há um verdadeiro descompasso entre o que é ensinado, o que é avaliado e o que é apresentado como resultado! Então... Professor, acredito que seja um problema da ação pedagógica, do fazer pedagógico referente ao aprendizado, que passa pelo planejamento e pela execução, intervenção e novo planejamento, e isso tem relação com a metodologia adotada pela escola. Então, as redes de ensino têm muitas dificuldades de fazerem a retroalimentação, de olhar aquilo que deu certo, aquilo que não deu certo e reorganizar um percurso que possa garantir que aconteça o aprendizado de fato, né? Hoje, o nosso currículo tem por base a Base Nacional Comum Curricular, que é desenvolvido com base em competências e habilidades. Então, o aluno tem que ser estimulado para que possa desenvolver o seu senso crítico, para que possa fazer escolhas mais assertivas, para que possa se desenvolver na sua integralidade, e hoje ainda temos muitos planejamentos que são ofertados para crianças, planejamentos que não são condizentes com as necessidades daqueles alunos que não dialogam com aquele contexto. Como é que eu vou trabalhar aquele conteúdo de língua portuguesa sobre análise textual se a criança não consegue ter uma leitura fluente, se não é um leitor fluente? Apesar disso, a escola segue com aquele conteúdo, mesmo percebendo que a criança não está plenamente alfabetizada!

Essa é uma questão não resolvida, que talvez tenha relação com o fato do professor não desenvolver, em sala de aula, aquilo que foi planejado... sabe-se que há o descumprimento daquilo que foi planejando para ser trabalhado com os alunos, pois há uma rotina de planejamento que considera as habilidades que devem ser trabalhadas com os alunos em sala de aula, mas nem sempre esse planejamento é executado... temos avançado muito, temos trabalhado muito... não temos como comparar o que já fizemos com o que foi feito na gestão passada, mas a elevação dos indicadores de proficiência é um desafio a ser superado. Não se pode desconsiderar também o problema da falta de acesso à educação infantil pela maioria dos alunos, pois essa modalidade é essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mesmo a gente sabendo que esse trabalho poderia ser realizado com sucesso nos dois anos iniciais do ensino fundamental e é

precisamente aí que os municípios têm falhado... O que está acontecendo é o desvirtuamento das avaliações, elas não têm servido para melhorar a educação, não! Elas servem muito mais pra dizer se a política municipal vai indo bem, sem preocupação com a aprendizagem em si... todos pensam assim: se o IDEB cresceu então as coisas estão indo bem... e a gente sabe que essa situação não corresponde à realidade da maioria dos municípios.

DME4

Primeiro, é preciso entender a estrutura da nossa rede, né? Nós temos uma rede enorme em termos não apenas de quantidade de alunos, mas também de professores e da distribuição dessa matrícula no território do município. Então, nós temos uma matrícula muito pulverizada em povoados isolados, com situações de diversas escolas funcionando com turmas multisseriadas, mas essa matrícula vai se diluindo, a partir do momento que se vai distanciando da sede do município, ela vai ficando cada vez menor em quantidade, marcando mais necessidade de estar presente ali naquele povoado em função da dificuldade de locomover esses estudantes. Não estou dizendo com isso que esse seja o problema em relação à aprendizagem. Estou dizendo que a gestão pedagógica da sala de aula tem muito, reflete muito essa qualidade, tanto que, nessas escolas pequenas ou nessas escolas multisseriadas, não quer dizer que não exista aprendizagem; existe, sim, aprendizagem. Você traz uns dados do SAEB que são aferidos em escolas ditas regulares, em escolas em que os anos estão separados. Quer dizer, a multisseriação nem sequer é vista ali nesse primeiro momento na avaliação. Mas os dados que você traz mostram um certo avanço nos níveis de aprendizagem de língua portuguesa e matemática, apesar de que nosso desafio é enorme, mas, se você pegar os dados de 2017 para 2019 e, conseqüentemente, de 2021, vemos que estamos avançando. Mas eu costumo dizer que o desafio maior está na gestão pedagógica de sala de aula. Como eu falei dessa divisão geográfica da matrícula, a rotatividade dos professores é muito grande em função de que você não consegue fixar o professor concursado ali naquele povoado. Então, se tem uma pessoa contratada este ano, ano que vem, pode ser uma ou outra, pois aquela não quer mais retornar para aquele povoado. Esse é um ponto. Outro ponto que eu vejo também: eu acredito que nós temos que ter uma mudança cultural e aí se envolve mais gente do que apenas dentro da escola, mas em volta da escola, que é de ter a educação como principal meio condutor de desenvolvimento de Santa Luzia e de qualquer cidade na verdade. Quando você foca nisso, você tem uma família que vai cobrar mais do professor, você tem uma pessoa muito mais comprometida com a aprendizagem, conseqüentemente, o gestor da escola, que é a liderança educacional, também, e isso vai possibilitar ao órgão público, que é a Secretaria de Educação, dar a essa escola condições de funcionamento, estrutura física, condição de acesso da criança e não só o acesso, mas a qualidade dessa educação; o material didático necessário, com alimentação nos vinte dias letivos, com transporte escolar que funcione. São todos esses condicionantes que favorecem ou não a aprendizagem, não é só o trabalho isolado do professor em sala de aula, embora ele seja primordial para que a aprendizagem aconteça. Porque você pode ter uma escola bem-estruturada, com ar-condicionado, transporte escolar funcionando, merenda escolar durante os vinte dias, tecnologia das mais avançadas. Mas, se você não tem o comprometimento, o engajamento desse profissional, nessa condição pedagógica, você não tem aprendizagem. Por outro lado, você pode ter uma escola lá na ponta, na periferia, sem nenhum desses requisitos, nenhuma dessas estruturas, mas você encontra ali um profissional desejoso que aquelas crianças aprendam, então eu levo material

reciclado, ele faz passeio com as crianças, ele as leva a todos os locais, ele visualiza naquele contexto, naquela realidade, situações de aprendizagem que possam favorecer que aquela criança aprenda. Nesse caso, a questão metodológica adotada pelo professor é muito importante... planejamento, metodologia, avaliação, seguir essa sequência é muito importante... E ela sai de lá, daquele multisseriado, vai para uma turma regular nossa e vai ter esse resultado diferente na turma regular. Estamos implantando aqui a avaliação municipal de aprendizagem, uma avaliação própria, nossa, porque os dados do Saeb são aferidos a cada dois anos, mas nós queremos isso ao longo de cada ano, pois queremos dotar a escola de dados, de indicadores educacionais que ela possa trabalhar e tentar recompor ao longo da vida escolar e não, depois de acontecido, lamentar o percentual de abandono, percentual de reprovação. Então, nós temos que qualificar cada vez mais as nossas avaliações, para que elas não sejam apenas números, para que elas não sejam apenas para dizer se o aluno passou, ou se o aluno está abaixo, ou acima dos sete. Queremos saber: “por que ele está abaixo dos sete? Por que ele está acima do sete? Que kit de aprendizagem desse aluno a gente tem que recompor? Qualificar isso por meio de quê?” Primeiro, você deve apostar num currículo bem-estruturado. Temos a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular do Território Maranhense, e, aqui na rede municipal de ensino nós pegamos o Documento Curricular do Território Maranhense e fracionamos ao longo dos quatro períodos com quais as habilidades nós vamos requerer da rede em todos os anos, em todos os concorrentes ao longo dos quatro períodos. De sorte que o livro não passa a ser o currículo, o livro didático, mas o currículo passa a dizer quais páginas são trabalhadas hoje. De repente, aquela do início; de repente, aquela do final ou outra atividade que nem esteja no livro didático, mas que contemple aquela habilidade. E a nossa avaliação é lincada com esse currículo, quer dizer, o que essa avaliação própria vai buscar no segundo período? As habilidades condizentes com aquele período. Temos para a frente, um grande desafio, que é estruturarmos um sistema com inteligência artificial, como eu disse, para qualificar essa avaliação. Posso dizer para a minha escola: quantos alunos eu tenho no terceiro ano no nível adequado ou no nível abaixo? Quais estão avançados para o período seguinte? Qual vai ser minha meta? É levar isso aqui para o avançado, e o adequado para o avançado ou abaixo para o elevado, quer dizer, trazer esses números, colocar esses dados à discussão da escola, mas também dos pais, que o pai possa cobrar da escola: Por que nessa escola o menino está aprendendo? Tenho dito aos nossos gestores escolares, e isso é apostar muito na gestão da liderança do gestor escolar. Eu digo aos gestores escolares que a escola só tem uma razão de ser (a escola pública) e ela tende a um perfil de estudante, que é o que tem perfil social de baixo nível socioeconômico, em grande parte das nossas escolas. Só tem uma razão de ser, que é a criança aprender. Se a criança não está aprendendo, não tem razão de ser da escola. Não adianta fazer festa disso, festa daquele menino, se a criança não está aprendendo. Tudo bem que a escola tem os seus eventos, tem as suas festas, mas que isso seja condizente com a aprendizagem. A atualização dos dados posteriores a 2021 vão mostrar que houve avanços... esse é um problema que não é só daqui, é em todo Maranhão... temos os agentes de educação, eles fazem busca ativa. Precisa de uma certa intervenção... nosso município se destaca nessa região pelo que tem sido feito. o Plano Municipal de Defesa da Infância é um grande avanço. Há questões políticas a serem consideradas nessa questão da aprovação sem proficiência, pois o IDEB, de fato, não serve como instrumento balizador da política educacional dos municípios, mas para estimular a competição, isso virou uma prática comum, talvez por isso os alunos são aprovados de forma automática,

gerando uma grave distorção, pois esse mecanismo tem como consequência a desmotivação do aluno, pois esforçando-se ou não, frequentando ou não a escola, ele sabe que vai ser aprovado! Mas, é bom que se diga que o IDEB é não composto somente por frequência e aprovação, mas por aprendizagem também e, esse dado sempre fica subestimado, fazendo crer para a política local que a educação está indo bem, quando na verdade não está!

DME5

Bom, você pega o processo educacional e tem que avaliá-lo dentro do contexto histórico. Então você vê que nossa gestão, especificamente, começa em 2016, e nós temos um resultado dentro desse contexto, acredito que na frente deve ser abordado sobre a questão do IDEB, e nós pegamos o município num momento em que nós tínhamos o IDEB extremamente estacionário e, algumas vezes, com processo regressivo muito acentuado. Tínhamos aí dados de evasão, dados de reprovação que eram muito elevados para o contingente sem uma explicação óbvia ou pedagógica no sentido de que, até chegar o resultado final da reprovação, se tem uma longa caminhada e todas as vezes que esse número é muito acentuado, demonstra que não houve nenhuma intervenção, tecnicamente falando. Então, em face disso, você vê que o resultado em 2017 vai enumerar as ações posteriores a essa gestão. No ano de 2019, você pode perceber aí, dois anos após, o melhoramento desses dados. Nesse momento, nós já tínhamos intervenções nesse contexto, e aí falo em nome da nossa gestão, que tangencia a política de evasão e que tangencia o acompanhamento social. Nós fomos buscar lá na ponta do ambiente escolar, ele foi estendido até a família dos alunos. Então fazer uma análise somente do ambiente escolar é muito limitado e é muito injusto para o próprio sistema de educação. Então, para a gente compreender essa evolução, é preciso que a gente consiga sair da nossa zona de conforto e que a gente vá até lá no objeto família. As famílias, geralmente, predominantemente e historicamente, são, por diversas vezes, construídas sem nenhum planejamento. Então, em face disso, nós buscamos essa política social de ir lá na ponta (na família), de ir à ponta e puxar esse pessoal para dentro da escola, para o ambiente escolar, para que haja uma participação mais intensiva, e é claro que, quando você chega lá nos anos finais, você vai ver que nós já temos resultados, inclusive, melhores que esses resultados já apontados aí, que são significativos. Mas a gente sempre tem o olhar para o que entra aqui no início da educação infantil e para o que sai, não necessariamente no final do ensino fundamental, que é o nosso dever constitucional, mas para o que sai lá no ensino médio, que não é o nosso dever constitucional, porém é o nosso dever de cidadania acompanhar. Então nossos resultados, nesse sentido, são muito aprimorados e muito animadores. Veja só, nós vamos pegar 2017, 2018, 2019 e aí, no meio do caminho de 2020, nós temos uma pandemia. Então, em face disso, nós tivemos que nos reprogramar para o novo e para o desconhecido e para a letalidade. Nós estamos tratando de vidas. Então nós transformamos aquilo que seria dois semestres em quatro semestres, num ciclo. Nesse ciclo, em que nós não temos a presença, nós não temos a, vamos dizer assim, a vivência presencial, aí nós tivemos que lidar com vários pontos que antes precisam destacados. Primeiro, as aulas virtuais trabalhando com o público que ou não tem um objeto da tecnologia, o notebook, o tablete, ou possui esse objeto e não tem a tecnologia, o acesso à internet. Ou possui os dois em número muito reduzido e possui, por exemplo, pais ou pessoas da convivência que não tinham técnica, a experiência de mexer com esses objetos. Então foi uma descoberta muito lenta. Fora isso, nós temos também que olhar para dentro da nossa estrutura onde nós temos docentes que não estavam preparados para isso, e é

preciso considerar uma série de coisas. Embora, em 2017, nós tenhamos capacitado cerca de 80% professores da nossa rede mediante uma parceria com o Instituto Federal-IFMA no Google Classroom, ou seja, nós tínhamos professores que, mesmo sem se pensar em pandemia, já conseguiam manusear, mas não é fácil. Então esse ciclo, que passou a ser de quatro semestres, vem exatamente para legitimar o fato de que ele será aprovado, mas com deficiências reconhecidas e com a construção de um currículo mínimo para ser construído aí em quatro semestres que finaliza em 2022. Não há como comparar essa gestão com as gestões passadas, acredito que o problema venha de muito longe... as escolas agora têm acompanhamento pedagógico e a situação tende a melhorar... (pausa demorada para retomada da fala). Veja, a verdade é que no dia a dia da nossa atividade a gente não para para refletir, como deveria, sobre essa questão, mas diria que tem a cultura dos pais de não perceberem a importância da educação para os filhos, causando o problema da infrequência; o problema do comprometimento ou da falta de professor com suas tarefas, causando problemas com a execução do planejamento escolar; e não se pode desconsiderar o problema da não universalização da educação infantil... pois alfabetizar a criança fora da idade escolar própria, tem causado grande, parte esse descompasso, pois a criança passa para o ano seguinte sem aprender a ler, e aprovar os alunos, mesmo nessas condições, sem considerar a aprendizagem, virou uma espécie de indicador positivo da política municipal de educação.

DME6

Eu preciso fazer uma avaliação, por ter assumido a pasta no retorno pós-pandemia, quando havia, também, uma diretriz, uma orientação de aprovação desses estudantes em razão da suspensão das aulas presenciais. Então houve uma diretriz, mas as aulas presenciais foram retomadas, né? Então meu ponto de partida vai ser a partir da minha assunção ao cargo de Secretária de Educação para entender e avaliar essa realidade. E aí eu posso dizer, após análise, como foi encontrada e educação em São Luís. A gente não tinha critérios de avaliação da rede de ensino, isso dificultava a mensuração de fato da adequação desse estudante, o que traz para a escola, para o professor, uma certa autonomia no sentido de definição dos critérios de promoção desses estudantes sem, necessariamente, ter uma correspondência no nível adequado de aprendizagem. Além disso, havia uma fragilidade da rede de ensino, no processo formativo desses professores, no sentido de apoiá-los no fortalecimento das competências que, possivelmente, estejam prejudicadas no universo dos estudantes que estão na fase de alfabetização e no percurso escolar. Também não se pode desconsiderar o problema da falta de aprendizagem da leitura e da escrita na idade certa, em razão da inexistência de uma rede escolar de educação infantil. Assim, eu atribuo esse problema a estes fatores: primeiro, à fragilidade no processo avaliativo; segundo, à fragilidade no processo formativo do professor, relativo ao fazer pedagógico diário, em sala de aula; e à ausência de uma educação infantil para o atendimento de todas as crianças, indispensável para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita na idade certa, que gera esse descompasso nos anos subsequentes... Bom, especificamente sobre o IDEB, essa é uma questão bastante delicada, pois todo mundo se esforça para melhorar os indicadores educacionais, não há um dirigente de educação, nem prefeito que não queira isso, o problema é que às vezes, querem alcançar os resultados sem as medidas adequadas, ou transformam as avaliações nacionais em mero instrumento de competição... E o resultado tem sido muito ruim, por não se dar a devida importância ao fator ‘aprendizagem...’

DME 7

A gente pode observar que, apesar dos dados não serem adequados, não serem considerados bons, nós estamos numa meta ascendente. Iniciamos aí com cerca de 20% em algumas áreas e já chegamos a uma proporção de aprendizado adequado de até 57%! Observamos que os dados são mais positivos no 9º ano... geralmente, ficam já abaixo do esperado com os alunos do 5º ano. Ainda não conseguimos identificar as causas para essa situação, mas temos uma pista, que é o problema da alfabetização... tem sido constante a luta para que os alunos cheguem ao 3º ano lendo e escrevendo, mas não tem sido uma coisa fácil de se resolver, e isso, com certeza, compromete todo o percurso seguinte do aluno. Assim, resolver o problema da alfabetização nas séries iniciais tem sido um grande desafio! Veja só, no meu entendimento, a educação infantil ainda não foi universalizada, então o aluno vai ter que ser alfabetizado no ensino fundamental, o que tem sido um grande obstáculo... pois é grande o número de crianças que chegam ao 5º ano sem ler e escrever corretamente, e esse dado aparece de modo expressivo nas avaliações internas que fazemos e também nas avaliações do SAEB... bem, mas eu quero destacar que são muitas as ações que desenvolvemos para que os nossos indicadores sejam positivos, tanto com boa aprovação e baixíssima reprovação, quanto para a obtenção de uma baixíssima evasão, algo em torno de 0,3%! Entre elas, poderia destacar o acompanhamento da frequência feita pelos gestores escolares e pelos secretários de escola, podendo afirmar que essa é uma das ações mais bem-estruturadas que temos, pois não basta o professor anotar a frequência do aluno para saber que ele está indo ou não para a aula de geografia e história ou qualquer outra disciplina, pois é necessário saber diariamente se os alunos estão indo ou não de forma frequente para a escola. Esse é o segredo: temos total controle sobre a frequência dos alunos. Esse acompanhamento é efetivo, e, de imediato, identificamos a frequência ou a infrequência e, em seguida, adotamos outras medidas, como, por exemplo, a visita à casa do aluno infrequente, pelos professores e diretores. Temos uma das melhores taxas de aprendizado adequado do Maranhão! Para tanto, nós temos a parceria com o Conselho Tutelar, com a Secretaria de Assistência Social, que faz o controle da frequência mensalmente e recebemos isso por escrito todos os meses... Além disso, temos o trabalho pedagógico que é feito, as equipes pedagógicas acompanham os planejamentos que são realizados, projetos que são realizados... temos também as atividades de contraturno, que também colaboram com a aprendizagem e com o controle da frequência. Então toda essa rede de ações reflete positivamente esses números. A gente observa também, pelos dados mostrados, que houve melhora na proficiência, que também é resultado dessas ações, então nós observamos que essas escolas começaram com 15% de proporção de aprendizado adequado, mas já chegaram a até 57%... a gente sabe que ainda não é o ideal, mas temos trabalhado para melhorar.

DME8

Eu acredito que o problema está na metodologia... se o aluno está lá, está presente na escola, pois se observa que as faltas não são tantas assim, pois há alunos que são muito frequentes... os infrequentes não aprenderem é de se entender, então eu acredito que a metodologia de ensino precisa ser revista, para que se possa ter uma noção se realmente o processo de ensino está ou não funcionando... pelos resultados que nós temos, posso afirmar que não está funcionando. Bom, eu não encontro outras justificativas mais claras... então, acredito mesmo que o problema é a maneira

como a escola está trabalhando os conteúdos que devem ser ensinados... então, eu penso que é essa a questão! Além do problema da metodologia, vejo que a falta de uma rede escolar destinada à educação infantil, adequada a essa faixa etária, que vá despertando no aluno as habilidades necessárias para a leitura e a escrita, também tem impacto os indicadores de aprendizagem... olha, eu percebo que há uma pressão social - da família, da escola, dos políticos, de todos nós - pela aprovação do aluno, seja qual for sua situação de aprendizagem! E isso vem acontecendo já há algum tempo. É aquela coisa: aprovar o aluno melhora o Ideb, ninguém quer ser o último colocado!

DME9

Nós assumimos a Secretaria de Educação em 2020, em uma época de pandemia da Covid-19, e a gente viu que os alunos, em 2020, não frequentaram aulas, porque nós recebemos a rede de ensino com todas as escolas fechadas! E tivemos que entrar nessas escolas, abrir, limpar porque não estavam funcionando... outras escolas nós encontramos no chão, foram derrubadas pela gestão anterior e não foram reconstruídas! Uma vergonha, nunca na minha vida, pensei que íamos vivenciar uma situação dessas na educação do município. Encontramos cinco escolas no chão, e todas as demais escolas fechadas com cadeados! Os alunos não estudaram somente por causa da pandemia, mas, principalmente, porque não lhes deram condições de estudar, porque a gente viu que, em outros municípios, as aulas estavam ocorrendo de forma remota, porém aqui nem isso aconteceu! Houve, na verdade, a paralização total do sistema de ensino, um verdadeiro caos. Então, no nosso município, diferentemente de outros, com a pandemia, fecharam-se todas as escolas, aí cada um ficou nas suas casas, sem nenhuma atividade letiva. Quanto ao Saeb, esse estado de coisas tem se refletido negativamente nas últimas edições. Porque essa avaliação era tratada como uma coisa sem importância, ouvia-se muitos professores dizendo: “ah, eu nem soube quando aconteceu a prova Brasil!” Outros alegavam que só foram informados uma semana antes da prova, e não puderam se preparar direito. Como isso pode acontecer? Porque, para a última prova do Saeb, já na nossa gestão, nós fizemos campanha junto aos pais, junto aos professores, para que tivéssemos ao menos oitenta por cento dos nossos alunos em sala de aula no dia da prova! Muito difícil essa situação. Diante disso, nós não conseguimos responder para nós mesmos o porquê dessa situação, qual a razão de haver tanta aprovação se a proficiência é tão baixa? Na verdade, não sabemos. Diante de tantos problemas de estrutura do sistema de ensino, ainda não refletimos demoradamente sobre essa questão... é uma questão em aberto, que precisa ser respondida. No momento, não temos respostas... porque nosso foco é reorganizar a estrutura física das escolas. É possível que em cada município haja uma razão que explique essa situação, mas... deve-se levar em conta que o Ideb virou uma competição desenfreada entre os municípios, as pessoas fazem qualquer coisa para aparecer entre os primeiros lugares, mesmo a gente sabendo que a situação de aprendizagem é bem mais crítica do que se imagina! Mas, poucos se importam verdadeiramente com a aprendizagem, somente com a posição do município no Ideb do estado. Veja bem, não tenho dúvidas que se as provas do Saeb, de português e matemática, fossem realizadas por pessoas do próprio sistema municipal de ensino, o Maranhão teria a proficiência mais elevada do mundo! Na verdade, as avaliações nacionais perderam sua dimensão corretiva, pois não corrigem os rumos da política municipal de educação, o que todo mundo quer de fato é aparecer bem no ranking!

DME10

Deve-se ao famoso Conselho de Classe, eu não consigo compreender como esse Conselho aprova os alunos mesmo com falta de aprendizagem, principalmente, de português e matemática. Eu não sei como funciona a cabeça do professor, a cabeça do gestor para aprovar alunos que não têm a mínima condição de aprovação!

DME11

Comparativamente com outros municípios maranhenses, temos avançado bastante na elevação da proporção de aprendizado adequado... o problema é que aprovar o aluno virou quase uma obrigação, pois a legislação educacional orienta para isso... e essa tem sido uma prática comum nos municípios maranhenses. O grande problema é quando essa aprovação não vem acompanhada da aprendizagem... e é exatamente o que tem acontecido. Temos avançado bastante... temos um histórico de trabalho, principalmente no ensino de língua portuguesa, em que os resultados têm sido melhores do que os de matemática, o que é uma realidade em nosso estado. Nos dados de 2019, tivemos um crescimento significativo em matemática e em português. Temos trabalhado para avançar na melhoria da proficiência, e como temos feito isso? Temos trabalhado em várias frentes, primeiramente, na requalificação das escolas, na construção de quadras esportivas e outras melhorias que permitiram a “nucleação” das escolas, redução das “turmas mistas” e a melhoria das condições de ensino dos professores. Não aceitamos maquiar dados. Temos um bom Ideb, mas também temos uma razoável proporção de aprendizado adequado, comparativamente com outros municípios. Realizamos testes de fluência em leitura, atividades de contraturno e outras atividades destinadas à melhoria da aprendizagem. temos que atuar durante o ano todo para buscar melhorar sua aprendizagem... as atividades complementares, como aula de música e outras atividades que estimulem a frequência, são sempre uma boa solução.

DME12

As elevadas taxas de aprovação e a baixa proporção de aprendizado? Bom, considero que se dão por vários fatores... hum... olha, na verdade, acredito que, no dia a dia das nossas atribuições, a gente não faz uma discussão assim mais aprofundada sobre essa questão, mas, entre esses fatores, acredito que poderia destacar os que envolvem a indisposição com o aprendizado do aluno: a falta de planejamento da escola, a falta de interpretação correta da lei. bem, a falta de entendimento por parte da escola sobre os programas educacionais e coisas desse tipo. O problema do planejamento também deve ser considerado. a questão do planejamento, ou melhor, da falta do planejamento... não é que não a gente não tenha planejamento, temos, sim, mas o problema é o cumprimento das etapas desse planejamento no dia a dia das escolas. esse é um problema que precisa ser considerado. Tem também a questão das últimas edições do SAEB, por ser uma avaliação censitária, a falta dos alunos em sala de aula, no dia da prova, é um problema, enfim, tudo isso pode resultar nessa baixa proficiência, mesmo não sendo uma avaliação qualitativa.

DME13

Bem, primeiro, a questão da avaliação vista como uma etapa para se passar de ano... e não se verifica de fato a aprendizagem dos alunos. Então, um dos grandes desafios que as avaliações

enfrentam é justamente esse de avaliar não a aprendizagem, mas de avaliar apenas para passar de ano com, digamos assim, as repercussões negativas em relação à reprovação, começou-se a usar isso aí... as avaliações como uma forma de ter as turmas passando de ano, mas, de fato, sem ter proficiência... sem considerar a questão da aprendizagem. Então, no meu olhar, um dos grandes problemas é esse: a avaliação não verifica a aprendizagem, mas apenas é usada como uma forma do aluno passar de ano...

DME14

Olha, a gente sabe que muitos municípios tentam elevar as taxas de aprovação tanto de língua portuguesa quanto em matemática, pois a gente sabe que são disciplinas que são consideradas difíceis, né?, que, de certa forma, o aluno tem que ter um pouco mais de dedicação para poder sobressair. Mas a pergunta trata da questão das altas taxas de aprovação e, simultaneamente, da baixa proporção de aprendizado adequado nessas disciplinas, né? Então... olha, a gente sabe que a maioria das secretarias de educação tenta, de um modo ou de outro, elevar esses índices, né? Mascaram os dados reais. Isso não é de hoje, a gente sabe que muitos sistemas municipais de ensino trabalham nessa perspectiva, de elevação, de “mascaração” de dados, né? Veja que somente é possível mascarar os dados de aprovação e frequência, mas eles somam para aumentar o Ideb, mas como as avaliações de português e matemática são realizadas por outras pessoas, de fora do município, o resultado é o que todos conhecem: aprendizado lá embaixo, aprovação lá em cima! Então, quando sai o resultado do SAEB, você se depara com uma taxa elevadíssima de aprovação e, conseqüentemente, quando se fala de aprendizado dentro do ambiente escolar, dentro da sala de aula, a gente sabe que esse nível aprovação não corresponde nem de perto às taxas elevadas de aprendizagem, né? Isso porque, como já falei, as avaliações de português e matemática do SaeB são realizadas por outras pessoas, de fora do município, aí então é quando a verdade, os dados reais aparecem. Aí você se depara com uma elevada taxa de aprovação, mas, quando você avalia o aprendizado do aluno, dentro da sala de aula, você sabe que os resultados são diferentes, e isso acontece, né? Pode observar os municípios que estão entre os primeiros no Ideb, no Maranhão, eles têm uma aprovação elevadíssima, mas a proficiência é baixa! Ainda assim eles comemoram como se isso fosse a coisa mais importante de mundo. Esse tipo de situação se repete a cada dois anos, mas só serve mesmo para promover o prefeito, o secretário, pois os alunos com certeza são os maiores prejudicados. Muitos municípios, muitas secretarias, de uma certa forma, tentam, é... mascarar esses dados. Mesmo com uma elevada taxa de aprovação, a gente sabe que o índice de aprendizagem de matemática e de língua portuguesa é um índice muito baixo em praticamente todos os municípios e até em nível de Brasil. Então, quando se tem o resultado, com taxas elevadas dentro de um sistema municipal de ensino, provavelmente, isso vem como consequência de aumento de números, dos dados, como eu já citei... olha, não estou aqui dizendo que municípios não tentam conseguir elevar aprendizagem, né? Mas a gente sabe que, às vezes, a realidade é essa, a da “mascaração” de dados, né? Com a elevação da aprovação de alunos que, às vezes, nem frequentam o sistema municipal de ensino, ou que, de uma certa forma, até abandonaram à escola, né? Desistiram do ano letivo, mas que aparecem nos dados como se fossem dados reais, como se estivessem estudando, como se estivessem frequentando, como se realmente tivessem conseguido bom desenvolvimento nessas duas disciplinas... Mas não estão nem frequentando a escola... Acredito que essa situação explique um pouco essa questão de altas taxas de aprovação e

a baixa proporção de aprendizado adequado!

DME15

Aqui no município, a cultura de aprovação automática foi iniciada aqui, em 1997, partindo do pressuposto de que a aprendizagem é contínua... e que o aluno tem toda a vida escolar para adquirir os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento. Essa forma de aprovação era destinada apenas aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e procurava assegurar a continuidade desses alunos no sistema de ensino, cabendo ao professor do ano seguinte resgatar os conteúdos que possivelmente tivessem sido negligenciados no ano anterior. É uma ideia muito interessante e representava a tentativa de promover a correção do fluxo escolar, pois não parecia justo que um aluno tivesse baixa avaliação apenas em alguns componentes curriculares e, em razão disso, fosse obrigado a repetir o ano letivo, tendo que passar todo o ano revisando conteúdos nos quais já havia sido aprovado. Para dar conta disso, nós trabalhamos como aulas de reforço no contraturno, firmamos uma parceria com o Instituto Federal de Educação, possibilitando que os alunos da graduação em matemática trabalhem conosco com aulas de reforço, e nós também trabalhamos com o reforço do ensino de língua portuguesa. Infelizmente essa ideia se generalizou, o que era algo restrito às séries iniciais, concretizou-se em todo o ensino fundamental. No nosso entendimento, o problema não é a aprovação, mas a aprovação sem proficiência, que é o fato com que nos deparamos hoje! Aprovação é algo positivo, o problema consiste na aprovação sem proficiência. Entendo que essa seja uma questão de difícil explicação, pois envolve um conjunto de variáveis, como por exemplo, a obrigatoriedade de se obter um bom desempenho no Ideb; a pressão social das famílias para que os filhos passem de ano, além de questões políticas internas, pois um Ideb ruim funciona como uma espécie de indicativo do malogro da política municipal de educação da gestão! Na verdade, não se dizem essas coisas assim, às claras, mas na verdade, a pressão por aprovação é algo bem real, e ela parte de todos os lados: das famílias, do governo e do segmento político... Independentemente das variáveis que possam comprometer a aprendizagem, como escolas desaparelhadas, falta de materiais didáticos adequados, professores contratados sem nenhum preparo pedagógico, situação de pobreza das famílias, no final do ano, o resultado tem que aparecer, tem que ser bom, tem que ter uma boa colocação no IDEB, é isso que acontece... e essa é uma situação bem real e delicada que acaba desvirtuando completamente os verdadeiros objetivos dessas avaliações.

DME16

Olha, eu acho que se passou muito tempo primando apenas pela questão da “nota”, e não foi feito o investimento necessário no esclarecimento sobre a questão da importância da aprendizagem... Então, o professor aprova o aluno porque, para ele, existe uma suposta lei que diz que criança não pode ser reprovada até o segundo ano! Desse modo, ele entende que é necessário aprovar todo mundo e, nessa proporção, com esse entendimento, o professor aprova todos os alunos do segundo ano... e eles passam para terceiro e para o quarto ano, com um enorme déficit de aprendizagem, aí o professor do terceiro ano vai aprovando os alunos, e aí vai se formando uma bola de neve... e um professor vai passando a responsabilidade por esse déficit de um para o outro... e o problema vai

crescendo! Olha, eu não conheço nenhuma lei que diga que não se possa reprovar o aluno, lógico que nós não trabalhamos com a ideia de reprovação, nós trabalhamos com a ideia de aprovação do aluno, mas que seja uma aprovação de qualidade, e se eu, como professor, deixo de fazer um bom trabalho no ciclo de alfabetização, esse déficit de aprendizagem vai se perpetuar ao longo de toda a vida escolar dessa criança. Uma consideração importante que precisa ser feita é que o governo federal, o governo estadual e o governo municipal deixam de fazer os investimentos necessários para a universalização da educação infantil... e nós sabemos que, quando não se começa de baixo, da base, não tem condição de você conseguir atingir o seu objetivo, e nós não estávamos trabalhando a educação infantil como deveria ser trabalhada, por isso esse déficit de aprendizagem, principalmente de leitura e escrita, vai passando de uma etapa de ensino para a outra... Então, talvez, por causa dessa má administração das políticas públicas referentes à educação infantil, é que a gente esteja com esse déficit tão grande na aprendizagem das nossas crianças... pelo menos é o que eu penso! Por que se aprova? Porque está internalizado no meio educacional, a ideia da aprovação automática! Se você observar bem, esse assunto passa de gestão em gestão sem se quer ser percebido, sem ser questionado... Todos comemoram uma boa colocação no Ideb, sem se dar conta do aspecto mais importante do Ideb, que é a aprendizagem! No fundo, o que todos querem é o reconhecimento por uma boa colocação no ranking do IDEB, porque isso é divulgado como um mérito da administração municipal.

DME17

Aqui na nossa cidade, nós começamos desde 2017 com algumas mudanças para que a educação se tornasse melhor, que foi investir na sua infraestrutura escolar porque, se nós não tivéssemos investido, não teríamos como desenvolver um bom trabalho... uma outra coisa que nós realizamos, desde o primeiro ano, foi a formação continuada dos professores pra que nós tivéssemos esse acompanhamento, e os nossos alunos tivessem essa desenvoltura e um melhoramento do aprendizado, para que se comparassem esses resultados, né? A nossa região é muito extensa, nós temos escolas distantes daqui a 100 km, nós temos também muitas turmas multisseriadas. Com a pandemia, acrescentaram um milhão de dificuldades para a gente, por mais que nós tivéssemos professores levando atividades para as crianças no campo e aulas on-line, a gente viu que não houve o aprendizado que a gente esperava. Os dados do Saeb de 2017 e 2019 são anteriores à pandemia... olha, penso que as causas são na verdade um emaranhado de coisas... É algo que todos os municípios aqui da região têm em comum, nós, em reunião de secretários, conversamos muito sobre o problema do desinteresse dos professores, o problema da interferência da política partidária na política educacional porque quem é opositor diz: “não vou ajudar, porque, se eu ajudar, vou estar contribuindo com uma gestão que eu sou contra”. Então, tem professor que resolve atrapalhar mesmo, são muitos atestados médicos para justificar a falta de assiduidade do professor. Muitas pessoas não querem cumprir com o seu dever, não têm compromisso, vão atrás de atestados médicos e aí se afastam da escola desnecessariamente, e isso acaba prejudicando todo o contexto da escola... nós estamos falando da parte de professores, mas nós também temos também a parte das famílias de crianças que são muito vulneráveis, de crianças que sofrem abusos, e daquelas que chegam à escola e em casa não têm o que comer. Nós temos escolas que já deixam lá um pãozinho, um biscoito para, quando a criança chegar e estiver passando mal de fome, ter um cafezinho com pão ou biscoito... e, só depois disso, a criança vai para a sala de aula. Ninguém

consegue aprender com fome, consegue? Então, assim, tudo isso contribui para que esse aprendizado tenha mais dificuldade, né? E aí é quase em vão o nosso esforço de ter esse acompanhamento, de fazer tudo isso, de tentar harmonizar tudo isso. A gente trabalha muito a inclusão, a equidade, para que a gente consiga fazer isso, para que as crianças melhorem, né? Mas é uma etapa bem difícil para a gente.... então, tem que ir melhorando os indicadores paulatinamente. Mas nós precisamos ter condições para fazer acontecer essa equidade, pois a criança chega na sala de aula, você está ensinando, e ela conta com todo um aparato, mas, quando chega em casa, já não tem esse aparato, os pais não vão saber ensinar os filhos porque eles não têm conhecimento pra isso... e então as crianças, do jeito que vão para casa, voltam para a escola... e estamos vendo cada vez mais isso acontecer aqui... eu creio que seja a realidade de muitos outros municípios, que é o desinteresse dos pais em educar os filhos, não que a gente espere que a criança chegue com algo assim na escola, né? As nossas crianças chegam em casa, e não têm nenhum acompanhamento, elas não recebem aquele cuidado, muitas crianças moram com os avós, não moram com os pais, ou moram com a mãe, mas não têm um pai, moram com o pai, mas não têm a mãe, né? Há muitos casos de pais usuários de drogas que não têm a mínima condição de cuidar de si e muito menos de cuidar de uma criança! Nós temos aqui os mobilizadores que atuam com o “busca ativa”, e eles nos contam tantos depoimentos com essa situação que a gente se entristece! E aí a gente pensa: “Meu Deus, o que que nós vamos fazer?” E tudo isso está dentro da escola, toda semana está lá dentro, e aí eu volto de novo ao problema dos professores, porque, se eu não tenho pessoas que trabalham por amor, com dedicação, que gostam do que estão fazendo e que não queiram atrapalhar a política de educação em razão da sua posição partidária, eu não vou ter desenvolvimento naquela sala, com aqueles alunos, porque não querem conhecer aquela criança, não querem e não se importam com a situação delas, então essas são algumas explicações para esse problema.

DME18

Nós temos trabalhado de todas as formas para tentar solucionar essa defasagem da aprendizagem, mas nossos resultados ainda não condizem com esse esforço, mas temos investido muito na formação dos professores, realizado reuniões... com a supervisão em cima, acompanhando e tentando preparar melhor os nossos professores! Olha... Eu culpo a questão da falta de acompanhamento familiar pela baixa taxa de proficiência, pois o aluno vai para a escola, lá ele recebe material didático necessário e todo o acompanhamento por parte do professor, mas, quando ele sai da escola, não tem esse acompanhamento em casa, então eu acho que o principal fator para o problema da baixa taxa de aprendizagem é a falta do acompanhamento familiar! Sobre a questão da aprovação elevada, isso virou regra geral, todos os municípios fazem isso, talvez por receio de trazer prejuízo financeiro para o município! Outra coisa que a gente observa é que a posição no Ideb virou motivo de disputa entre os municípios, pois, quanto maior é a taxa de aprovação, melhor pode ser a colocação do município no ranking do Ideb... então todos adotam uma política de aprovação em massa, independentemente dos dados de aprendizagem, é isso que acontece!

DME19

Considero que as avaliações externas são bastante controversas, pois elas não conseguem avaliar na sua totalidade as competências dos alunos. Olha, eu acredito que seja isso. Acredito que essas avaliações não conseguem, na realidade, extrair o total de conhecimento dos alunos. Por que há um esforço das redes de ensino para potencializar apenas o ensino de português e matemática? E como fica a avaliação das outras disciplinas? Na verdade, essas avaliações não abrangem todas as competências dos alunos. Entendo que as avaliações nacionais são um instrumento válido para a gente poder acompanhar o desenvolvimento do aluno, mas não traduzem o sucesso da aprendizagem... eu acredito que essas avaliações não conseguem aferir o fortalecimento da aprendizagem. Bom, sobre a questão da elevada taxa de aprovação e a baixa proporção de aprendizagem, eu acredito que seja uma situação de cada sistema de ensino... e esse descompasso precisa ser bem analisado, né? A aprovação tem sido entendida como uma espécie de ganho para o sistema de ensino: aprovou o aluno, a coisa está indo bem; não aprovou, está indo mal, mesmo a gente sabendo que não funciona bem assim, principalmente, quando a gente verifica, especificamente, a questão da aprendizagem. Bom, se você observar bem, não há muita clareza e nem se discute sobre essa questão... E a gente sabe que tem também a situação em que o município realiza uma avaliação para escolher os alunos proficientes, e o que não conseguem ter bom desempenho são reorganizados em turmas multisseriadas para que não realizem a prova do Saeb, e isso acontece para o município ficar bem no ranking. Aí eu te pergunto, estão preocupados com a aprendizagem ou querem apenas parecer bem, como se fossem os melhores do Maranhão?

DME20

Vou falar de modo forma informal: quando nós éramos alunos, não havia os mesmos critérios de aprovação e reprovação de hoje em dia, os critérios eram bem diferentes, pois só era aprovado quem realmente tinha mérito para ser aprovado e não havia possibilidade de ser aprovado apenas por causa de uma exigência do sistema de ensino, como acontece hoje em dia! A partir do momento em que a aprovação passou a ter vinculação com o recebimento de recursos públicos para o município, aí então começou essa situação em que a aprovação virou quase como uma obrigação, porque essa é uma forma de viabilizar recursos para a educação do município! E olha que isso não acontece somente no município “a”, no município “b” ou no município “c”, todos os municípios fazem isso. E nós sabemos que a reprovação e a frequência naquele tempo não eram medidas e nem exigidas como hoje dia, ou seja, apenas para efeitos de obtenção de recursos... então, ficava na escola somente quem realmente queria estudar, ninguém frequentava a escola por obrigação! Ficava quem queria e não quem podia, então acontecia o seguinte: não deu certo, não queria estudar? Tratavam logo de procurar outro serviço, iam trabalhar na roça, iam procurar fazer outra coisa... naquele tempo a escola era para quem queria aprender! Hoje, as coisas mudaram muito, todo mundo é obrigado a ter uma profissão, mas, infelizmente, nem todo mundo que diz ter uma profissão tem o conhecimento necessário para exercer essa profissão! E, infelizmente, esse é um problema do nosso país, talvez seja por isso que a gente não consiga evoluir como os países do primeiro mundo, porque a nossa mão de obra é desqualificada, pois muitos passam pela escola, são aprovados, mas não adquirem os conhecimentos necessários para a profissão que deveriam exercer. Por isso que acontece a inversão dessas taxas, aprovação lá em cima e aprendizagem lá

embaixo! Se a gente olhar para trinta atrás e comparar as condições e oportunidades que são dadas hoje, para que o professor possa passar seus ensinamentos e para que o estudante possa realmente aprender, as condições e os meios são muito melhores, os recursos da educação são maiores, os salários dos professores são melhores, hum... há trinta anos, o que um professor ganhava para ensinar? Quase nada! Hoje, o professor tem o Piso Nacional de Salários, ninguém pode ganhar menos que o piso.

DME21

Na linha da aprendizagem, é justamente esse paralelo, né? Esse paralelo que ocorre na vida do aluno, né? Em que ele chega ao ensino fundamental sem ter passado pela educação infantil, e então ele chega ao ensino fundamental sem ser alfabetizado. E, ao final desse processo, é necessário elevar o número de alunos aprovados, mesmo não havendo aprendizado, para evitar que o município tenha uma queda brusca nos recursos destinados à educação! Então esse é o raciocínio: o município aprova para não perder recursos para investimento na educação! Hoje a aprovação é uma justificativa para não condenar os alunos pelo que eles não aprenderam. Na área de matemática, eu vejo um despreparo do aluno em alfabetização em matemática, pois os alunos chegam ao 9º ano sem ter conhecimentos básicos da disciplina, com isso, não conseguem acompanhar aquilo que é ofertado no seu ano, durante ao ano letivo. Com a mudança da forma de avaliar, eu vejo uma forma mais sucinta de avaliação, mais justa, que é avaliar as habilidades, só que eu vejo ainda o desafio dos professores de não quererem focar na importância das habilidades, e não nos conteúdos... os professores ainda não saíram da metodologia de olhar apenas conteúdo, pois nós estamos trabalhando hoje avaliações de habilidades, e não só de conteúdos. Precisamos enfatizar mais para os nossos profissionais de educação a importância de se trabalhar as habilidades. Eu vejo que nós estamos engatinhando com essa ideia de trabalhar as habilidades, independentemente da idade, temos que levar em conta o nível de conhecimento daquele aluno... então eu vejo que nós temos que fazer o monitoramento para saber se aquele professor está aplicando aquilo que foi ensinado em relação ao desenvolvimento de habilidades. ! E a ideia de reposição do conhecimento tem sido bem aceita, mas eu acho interessante é que chegou o momento de dizer aos professores que a avaliação não deve ser apenas somativa, não é para verificar apenas a quantidade de conhecimento, agora temos que ver também a qualidade desse ensino. Hoje resolvemos dar prioridade às atividades de acompanhamento... a culpa da não aprendizagem sempre recaía sobre a situação social do aluno, mas há também o problema interno da escola, temos que checar o dia a dia da escola, checar se aquilo que está sendo planejado está sendo de fato ensinado, né? Na verdade, checar se o que foi planejado está efetivamente sendo cumprido pelo professor. Por isso, sou a favor da avaliação não somente dos alunos, mas dos professores também. Por isso, no meu entendimento, chegou o momento de acontecer uma avaliação do desempenho letivo do professor, nós precisamos avaliar também o professor, não dá mais para avaliar apenas o aluno, pois, se ele não aprende, fica por isso mesmo?! E isso não pode mais ser assim, sou a favor do professor também ser avaliado, nós precisamos verificar se realmente ele está cumprindo adequadamente sua tarefa de ensinar.

DME22

Na verdade, são vários fatores que contribuem para essa questão das elevadas taxas de aprovação e a baixa proporção de aprendizagem... primeiro, eu compreendo que houve uma má interpretação de algumas situações dentro das propostas de educação, feitas pelo MEC, feita pelos municípios... então ocorre a seguinte situação: antes, a gente lia que o município, as escolas ou o profissional da educação que tiver uma taxa de 50% de reprovação vai ter problemas... ah, nós precisamos aprovar, porque o IDEB exige que a gente aprove, afinal o que é o IDEB? É uma somatória de fatores como evasão, reprovação, distorção idade-série e nota, não é na verdade? O IDEB não colhe exatamente aquilo que o aluno aprendeu, mas essas vertentes, esses elementos aí. Quando você passa a avaliar proficiência, ou seja, o aprendizado real do aluno, nós temos essa discrepância, isso aí é um erro, né? É um equívoco, na verdade, já tem mais de 20 anos essa ideia de que não se pode reprovar o aluno, porque, quando você reprova, você está assinando o atestado de incompetência da área da educação! Na verdade, o que falta compreender é o seguinte: nenhum pensador da educação vai dizer assim: “reprovem para poder ter sucesso”, não é isso! O que dizem é: “ensinem, ensinem usando diferentes metodologias”. Por quê? Porque o sujeito está lá numa sala de aula para ensinar, então o que seria o ideal? O ideal é que a gente lançasse mão de teses diferenciadas, de metodologias diferenciadas, de técnicas diferenciadas... não que a gente deveria fazer uma salada, não, não é isso, mas nosso dever é atender o ser humano, que é o aluno, na sua individualidade. E como se faz isso? É não deixar o aluno reprovado porque não ascendeu tanto quanto a sua turma, mas avaliar aquilo que ele conseguiu avançar, então a educação, o aprendizado se dão de forma individualizada. Nós, da escola pública, atendemos a um público totalmente diferente, diverso, eclético. Totalmente abrangente, a escola pública abraça a todos, então como é que a gente pode avaliar todo mundo pela mesma régua? Não é dessa forma que eu compreendo a educação, não! Eu compreendo a educação como possibilidade de oportunidade para o ser humano, então eu só posso oportunizar se eu tiver a visão de que o meu aluno possa crescer e se desenvolver em alguns aspectos, mesmo aquele que não conseguiu aprender tanto quanto os outros, para que, a partir daí, ele possa ser avaliado, então é isso... Sobre a aprovação sem proficiência? Então, a tentativa do município se ajustar às exigências do Ideb está gerando essa distorção, ou seja, aprovando em massa, mesmo sem proficiência! Pior, que não há nenhuma correção entre a política de educação e o resultado do SAEB, que sai a cada dois anos e fica tudo exatamente como está: o município correndo atrás de cumprir uma meta falsa estabelecida pelo MEC, sem que se mude antes as formas de financiamento da educação ou as práticas de ensino! Você faz ideia de quantos professores existem sem formação inicial atuando nas escolas do Maranhão e do Corredor da Estrada de Ferro Carajás? O município tem autonomia? Tem, mas sozinho jamais vai conseguir mudar esse quadro tão difícil. Por isso, eu pergunto onde estão as creches? Onde estão as escolas de educação infantil? Onde estão as escolas de tempo integral? Por isso, que eu digo que o Saeb virou apenas uma formalidade, uma forma de coroar aqueles que aprovam sem proficiência, e quem não entra nesse jogo, fica pior que os outros... por isso todo mundo aprova sem se preocupar com a aprendizagem!

ENTREVISTAS COM OS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS

TRANSCRITAS PARA ANÁLISE

PERGUNTA 2

Quais as suas considerações sobre o problema da distorção ano-idade na rede pública municipal de ensino?

DME1

*A distorção idade-série é, sem dúvida, um problema que precisa ser enfrentado e solucionado na nossa rede de ensino. Entende-se que **as sucessivas reprovações e os casos de evasão escolar não foram acompanhados nos últimos anos pelas gestões anteriores, comprometendo a vida escolar dos estudantes e os índices educacionais do município.** Ao ter conhecimento dessa situação, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação está identificando as escolas onde existe distorção idade-série e está fazendo os encaminhamentos adequados a cada situação, como, por exemplo, criação de turmas de Educação de Jovens Adultos e Idosos e turmas de correção de fluxo. No entanto **é importante destacar também que temos um grande quantitativo de turmas multisseriadas na zona rural do município que contribui para essa situação da distorção ano-idade... Tem também a situação em que as crianças, por terem que acompanhar os pais, abandonam a escola por um determinado período, atrasando seus estudos, muitas vezes, só voltam para a escola no ano seguinte, aumentando os casos de evasão escolar e distorção ano-idade.***

DME2

Existem diversos fatores, mas acredito que o principal é a questão dos pais. Infelizmente, a família, grande parte das famílias tem aquela visão de que o Estado, ou seja, a escola é que vai ser a grande responsável pelo aprendizado do filho. E a grande maioria dos pais está preocupada principalmente com o “passar de ano”, conseguir mudar de série, ter avanço de um ano para o outro na escola, sem se preocupar com o avanço do conhecimento. Incontáveis são os pais — veja, além de secretária, eu sou professora — que nos procuram com a intenção de que os filhos, no final do ano, tenham aprovação, seja de que maneira for. Eles passam o ano todo sem acompanhar o filho na escola e, no final do ano, querem que o menino seja aprovado de qualquer jeito! Eles não estão preocupados se foi adquirido conhecimento ou não. Existe também a forma, eu diria, até

irresponsável, dos pais conduzirem a vida escolar dos filhos. São pais que se separam, e os filhos resultam acompanhando um dos cônjuges e ficam fora da escola. Alguns pais retiram o filho da escola porque vão viajar para trabalhar em outro estado, e a criança já fica fora da escola e perde o ano letivo! Essa situação é muito comum em determinadas épocas do ano, em que os pais vão trabalhar na agricultura e se mudam, temporariamente, para cidades de Mato Grosso, Goiás e Santa Catarina. Outro ponto interessante a se considerar, principalmente nas séries finais do ensino fundamental, é o fato de que os adolescentes estão cada vez mais precocemente se tornando “independentes” e tomando a decisão de abandonar a escola. Fazem isso para trabalhar no mercado informal, principalmente na agricultura, como empreitados, e não conseguimos mais convencê-los a voltar a frequentar a escola. Quando a gente vai fazer uma visita para as famílias, encontramos muito este tipo de situação: alunos que decidiram abandonar a escola para trabalhar! Outros ficam na escola por um tempo, deixam de frequentar e depois retornam. Esse tipo de situação, com o aumento da evasão, é que gera o problema da distorção ano-idade. Eu tenho uma equipe multifuncional muito eficiente, na qual há duas assistentes sociais que acompanham problemas de infrequência tanto na sede quanto na zona rural, elas vão à casa da família saber por que aquele aluno não está mais indo à escola, e às vezes os pais dizem: “ele não quer mais ir para a escola, e eu não sei mais o que fazer... eu não posso fazer mais nada”. Então, eu vejo a família como um dos pontos principais dessa situação, vejo também a falta de estrutura dos municípios, e, por mais que se esforcem, não conseguem atender à demanda estrutural para que a escola se apresente atrativa para esses alunos, não conseguem realizar projetos que possam envolver situações inovadoras, como prática de esportes e outros projetos inovadores. Eu tento, desde o meu primeiro ano à frente da Secretaria de Educação, implantar um projeto de robótica nas escolas, e ainda não consegui um projeto que traga o inglês para uma realidade mais próxima dos alunos, e ainda não consegui implantar, como contraturno. Eu tive que fazer reuniões com o Conselho Tutelar, reuniões com a Promotoria, com a Justiça para poder solicitar apoio. Por quê? Porque eu iria ter que alugar um prédio, contratar novos professores, supervisores, coordenadores, diretores, garantir a alimentação para o contraturno para atender a esses alunos, e eu não dispunha de uma rubrica orçamentária destinada a essa finalidade. Então eu tive que ter apoio, solicitar a permissão para que pudesse realizar, vamos dizer, dividir o time para poder fazer acontecer, e, graças a Deus, eu consegui, estou com cerca de 80% desses alunos alfabetizados e é porque começou em junho. Dos 20% restantes, eu creio que uns 13% estão evoluindo, e ano que vem a gente vai universalizar a alfabetização desses alunos, vamos poder trazer novos alunos para o contraturno e estender essa atividade para as escolas localizadas na zona rural, mas é muito difícil. Se não houver interesse da

família, dos professores, do Estado como um todo, a gente não consegue. Eu vejo assim a questão da impossibilidade de tornar a escola mais atrativa, pois envolve uma série de fatores. A questão estrutural das escolas, a questão do desenvolvimento de projetos que realmente levem à aquisição de conhecimento e interesse desse aluno, porque a gente vê, no cotidiano da Secretaria de Educação, a apresentação de várias propostas e projetos, mas, quando a gente vai observar que o que vai trazer de conhecimento de fato para aquele aluno tem que ser uma coisa motivadora, inovadora, dinâmica, pois, se a escola continuar naquela mesmice, o aluno vai se desinteressando, e hoje nós estamos, infelizmente, perdendo muitos alunos para a questão da inversão de valores. Hoje eu tenho alunos de 9º ano, de 8º ano, até de 6º que acham bonito pertencer a uma facção criminosa, com o intuito de mostrar que se destaca. E a educação está sendo deixada de lado. Nós tivemos um projeto agora sobre Direito na escola, em que eu contei com o setor jurídico do município, que está ministrando aulas de forma voluntária. Esse projeto foi incorporado ao currículo escolar, em que são trabalhadas noções de direitos e deveres, sobre as leis, sobre como beneficiar o cidadão, sobre o que se pode conquistar por meio do estudo, a questão do empreendedorismo etc. São tentativas que a gente está fazendo para tornar a escola mais inovadora, pois tem sido uma guerra conseguir manter no aluno aquela visão de que, por meio da escola, será possível mudar sua realidade, pois ele está entendendo que hoje, em razão da inversão de valores, para ter retorno mais rápido para suas expectativas econômicas, ele deve ingressar no mundo do crime. Essa é uma realidade para os alunos, pois a sociedade, os pais, o próprio sistema político os forçam a pensar assim. Outra questão importante é a seguinte: a partir do momento em que o município reprova muito, já vai ser penalizado com a questão de recursos, e, como forma de evitar aquela situação de aprovação em massa, isso favorece que o aluno veja que não precisa fazer muito esforço. Ele pensa assim: “se eu abandonar, ano que vem, eu volto e passo” ou então “se eu falto bastante, no final eu vou conseguir passar de ano”. Quando isso não dá certo, ele é reprovado. E quanto menor é o município, maior a desistência na zona rural, menor é o interesse pela educação e a possibilidade de se conseguir promover mudança na sua qualidade de vida por meio da educação. Por causa disso, os pais tiram os filhos da escola, na maioria das vezes, para trabalhar na roça, e há os adolescentes que veem como grande atrativo ir para outros estados em busca de trabalho. É uma visão de que a escola ainda não conseguiu convencer o aluno de que a educação se faz a longo prazo e que, se ele permanecer na escola, poderá conseguir um futuro melhor. Às vezes, o nível de precariedade em que vive só lhe permite perceber o imediato, a necessidade de ganhar um salário-mínimo, de ir para outro estado porque lá estão pagando mil reais, dois mil reais para realizar um trabalho braçal, e a escola vai ficando em último lugar, preterida por outras

exigências como a luta pela sobrevivência. Tem também a questão das turmas multisseriadas, em que um único professor, em uma única sala de aula, trabalha com vários anos ou séries; nesse tipo de escola, acontece a completa precarização do ensino, há situações em que o aluno mesmo aprovado, permanece por vários anos na mesma série... fora isso, existe o problema da falta de aprendizagem mesmo, e esse tipo escola, existente em grande quantidade na zona rural, infelizmente vem contribuindo para o aumento do problema da distorção ano-idade em nosso município... há situações em que às vezes os pais retiram os filhos da turma multisseriada e matriculam na série anterior, pois eles argumentam que os filhos não aprenderam o suficiente naquele tipo de escola

DME3

Bom, professor, se eu retenho aluno, estou contribuindo para a distorção ano-idade, e, quando eu retenho o aluno, e ofereço as mesmas coisas que ofereci no ano anterior, isso vai mostrar que eu não vou conseguir obter bons resultados, pois esse aluno já foi retido e teve várias dificuldades de avançar no seu processo, no sistema de ensino. Aí eu o mantenho na série e no mesmo ano e ainda trago alguns estereótipos para aquele aluno. À medida que o aluno vai ficando para trás, o que acontece com ele? Ele vai se sentir cada vez mais fora do contexto. Vamos pensar o seguinte: quem é o aluno de 6º ano, professor? É um aluno de 11 anos, ou que vai fazer 11 anos. Se esse aluno fica retido por dois anos, ele vai estar com 13 anos, né? Então, ele já não consegue se integrar à turma, ele carrega uns estereótipos e não consegue dar continuidade ao processo educacional se as condições que forem oferecidas forem as mesmas que foram ofertadas no ano anterior. **Há ainda o problema do abandono escolar, em que o aluno por questões alheias à escola, deixar de frequentar as aulas naquele ano e, no ano seguinte, volta a frequentar a escola no mesmo ano escolar em que a abandonou, e esse abandono resulta em distorção ano-idade.**

DME4

Esse também é um grande gargalo da nossa rede municipal, né?, algo que temos enfrentado desde quando aqui chegamos, temos buscado o enfrentamento e aí temos buscado contato com outros organismos que possam nos ajudar: o Instituto Ayrton Senna já atuou aqui no município com o Programa “Acelera” e o “Se liga” na época, mas que nós não tivemos sucesso em contatá-lo nesta gestão. E aí o que leva, digamos assim, qual é a consideração? E aí tem que ter um cumprimento cultural também. A questão toda é, por que essa criança não aprendeu o que ela deveria aprender? Não foi só a questão dela, você tem uma questão toda que envolve os outros condicionantes da não

aprendizagem daquela criança. Tem a questão cultural, que eu digo, porque o pai pode entender dessa forma e o professor também. Então, você veja, no ciclo de alfabetização, você pode perguntar: “mas, no primeiro ano, tem distorção?”, porque **a criança às vezes não teve acesso à educação infantil na etapa correta - pois ainda não temos uma educação infantil para todas as crianças - então, ela já entra no ensino fundamental com a idade defasada que vai aumentar esse percentual de distorção ano-idade.** A outra questão é que a mudança de ciclo, de etapas, digamos, se sai do ensino fundamental 1 ou dos anos iniciais (como queiram chamar), para os anos finais, o que você tem? O maior número de componentes curriculares, consequentemente, um requisito de aprendizagem muito maior daquilo que ele deveria ter nos anos iniciais, com uma dificuldade, digamos assim, de aprendizagem que faz com que a criança desista da escola. Então, ela tem um perfil de aprendizagem diferente no 6º ano, e ela vai ser reprovada lá. Reprovou o primeiro ano no 6º ano, então significa que ele vai atrasar até o 9º ano. As consequências das distorções da idade-série são as mais severas. Primeiro, porque você ficar mais tempo com esse estudante na rede não pressupõe que ele aprenderá mais e nem que ele custará menos para o município, ele custará mais e talvez nem aprenda aquilo que deveria aprender. Por isso, a gente tem apostado nas estratégias como a de recompor essa aprendizagem dessa criança ao longo do ano letivo para não o reter no final do ano com a reprovação. E aí, a gente tem apostado muito em quê? Temos apostado nas avaliações ao longo do ano: as avaliações diagnósticas, avaliações somativas, e mostramos esse resultado para a família. “Veja, até agora, ele não conseguiu aprender isso aqui, vamos num esforço maior aqui, vamos nos ajudar.” A pandemia trouxe para as famílias e para as escolas a visão, a importância que tem a atuação da família no contexto escolar. E aí, o pai percebeu que, durante o seu dia em casa, mesmo com todos os afazeres que ele tem, ele tem que dedicar um pouco do tempo para o filho na tarefa escolar. Ele tem que dedicar um espaço na casa dele para que essa criança tenha um espaço de leitura, de construção de escrita, né? E isso vai favorecer consequentemente a aprendizagem dessa criança. A gente tem apostado muito nisto, nas atividades do contraturno, mas é uma dificuldade, um gargalo que nós ainda temos na nossa rede municipal, a distorção idade-série. **Então, como eu disse, você tem as crianças que já ingressam no ensino fundamental com a defasagem de idade porque não tiveram acesso à educação infantil e nem sempre são alfabetizadas no ciclo adequado.** E, ao longo do ensino fundamental, às vezes, como nós temos uma matrícula muito pulverizada, a escola, por exemplo, precisa manter os percentuais. Tem uma escola com um número de matrículas pequeno em que um ou dois alunos ficam reprovados naquele ano. Para o gestor da escola, o próprio professor responsável, ele pode dizer: “não só um ou dois meninos”, mas, em termo de matrícula e de percentual, isso representa um percentual

considerável. Isso você tem também presente. Outro lado é que, tenho dito isso para os nossos gestores escolares, isso mostra que nós estamos aprovando os meninos sem a devida composição da aprendizagem necessária naquele ano. Então, ele tem que recompor as aprendizagens para que ele tenha uma sequência histórica de aprovação que seja condizente com o nível de aprendizado daquele ano. Então, eu estou aprovando, e tenho até que dizer aos gestores escolares na reunião. Então veja o que está acontecendo quando eu falo da micro proficiência. Quer dizer, a rede está aprovando, mas não está aprovando o mínimo de aprendizagens necessárias para aquele ano que ele se encontra. **Não se pode desconsiderar também a existência das turmas multisseriadas da zona rural, em que por conta de sua especificidade e fragilidade também, tanto de estrutura, quanto de ensino, resultam por elevar as taxas de distorção ano-idade! E elas são muito numerosas em quase todos os municípios do Maranhão.** Porque está na cabeça do professor e às vezes até na cabeça dos pais a ideia de que “esse menino não pode passar agora, não”, porque não aprendeu tudo que ele deveria aprender, então ele permanece mais tempo na mesma série!

DME5

Considerando os dados do INEP de 2021 sobre os estudos realizados em 2017, eu me arriscaria a dizer que nós temos aí duas contas específicas: uma, o agente “escola”, mas, no agente “escola”, há necessidade de um norte para essa intervenção, ou a ausência desse norte para a intervenção. E o outro fator determinante é a questão familiar. Veja que, nas séries iniciais, o índice é muito pequeno. Por quê? Porque exatamente é a fase inicial, em que tudo é novo, tanto para o agente aluno, quanto para a própria família, e a família faz questão de levar o aluno ao jardim, de fazer esse acompanhamento mais intensivo. Veja que, lá na série final, a família já está sem aquele projeto familiar, sem aquele projeto educativo cultural. Existem dois pontos aí para serem salientados: **um, a falta da política pública escolar; dois, a família, que já está naquela fase sem o planejamento e não sabe o que fazer com esse pré-adolescente.** Então ela já deixa o pré-adolescente mais de forma autônoma, isso se reflete especificamente no ensino do Brasil. Nós temos aqui entrando nas idades iniciais — dados não atualizados, mas é o que tenho — quatro milhões e quinhentos mil alunos anualmente entrando nessa fase inicial, e tu tens, lá na faculdade, na série final, saindo dois milhões. Então veja que é uma discrepância muito grande: se entraram quatro milhões, como é que só estão saindo dois? Então, ele vai se perdendo exatamente nesse vácuo da falta da estrutura da intervenção escolar, que é um olhar que nós temos. Se você atualizar esses dados, veja que os estudos são bastante lentos, porque é um dado de 2021, mas ele retrata a realidade de 2017. Então, se você for buscar atualização desses dados, por exemplo, em 2019 nós certamente perceberemos, em especial no município de Santa Rita, o melhoramento desses dados.

Então, em face disso, a gente vai pontuar que existem pontos importantes, como a necessidade da intervenção técnica escolar, assim como o planejamento familiar. Com a ausência da política pública, veja que existe uma fragilidade técnica. Se você fizer uma pesquisa em nível de secretários, não especificamente no Maranhão, mas no Brasil, você vai ver que talvez a saída mais evidente seria na escolha mais específica, que fossem dirigentes técnicos ou que fossem professores. Veja que nos chama atenção neste momento em que, quando se trabalha o artigo 33 da CLT, no Estatuto do Professor, ele só pode ter duas matrículas, ele poderia ter a terceira matrícula caso o cargo que ele ocupasse fosse um cargo técnico. Então veja, um professor com duas matrículas não pode ser secretário. Por quê? Porque o cargo de secretário de educação não é considerado um cargo técnico. Isso quer dizer que qualquer pessoa com o mínimo de conhecimento ou com nenhum conhecimento, desde que tenha um notável conhecimento, qualquer pessoa sem nenhuma graduação pode então ser um secretário de educação, visto que ele não é um cargo técnico. Se ele fosse um cargo técnico, teria leis próprias, teria normas próprias, então quem vai ser um secretário de educação seria alguém que no mínimo é um professor e que tem vivência. Então, em face disso, o que existe? Existe aí a intromissão fortuita da própria politicagem. Então, se eu sou prefeito, eu coloco meu irmão, coloco o meu cunhado, eu coloco o vizinho, enfim. Então, existe essa necessidade já que você faz um estudo, e esse estudo é bem elevado. Se você for ver, na maioria desses municípios, a formação dos secretários que se tem você vai ver que existem escolhas que não são apropriadas para se fazer a própria intervenção pedagógica. Então são dois pontos: a família e a falta de política pública. Vou partir do princípio de que eu reitero aqui a necessidade de que se façam os estudos antes de 2017, pós 2017. Em 2016, por exemplo, eu consigo índices em nível de uma escola da sede, onde as distorções e discrepâncias são menores, eu consigo ter a noção de que, por exemplo, para cada seis salas de aula de quinto ano, eu tinha uma turma reprovada, trinta e dois alunos, se a média for de vinte e cinco alunos por turma. Então veja bem, na leitura filosófica e pedagógica de alguns educadores, a repetência é uma oportunidade que esse aluno tem de rever seus princípios, seus conceitos, porque ele tem dificuldade de rever esses princípios e esses conceitos, embora, a partir de 2017, a nossa leitura tenha sido diferenciada. A escola pública que prima pela qualidade tem que trabalhar na mesma linha da melhor escola privada, escola de elite que nós temos. Falo isso pela vivência, fui professor durante longos anos da escola da rede privada. E nós sabemos da cautela, nós sabemos das intervenções que são feitas durante o ano, porque a reprovação não é o produto, ela é uma construção anual e de maneira que nós não podemos colocar aprovação como uma premiação, nem a repetência como uma punição. Isso é a política pública propriamente dita. À medida que eu tiro dele o direito de um ano, é um ano a menos que ele poderá

ganhar como médico, como advogado, como dentista, e ele não vai recuperar isso. Então, a educação em si tem um índice, tem um fator determinante que é importante. Qual? Eu preciso trabalhar o tempo desse elemento, desse aluno, né?

DME6

Primeiro, eu entendo que ainda existe uma dificuldade de acesso do aluno na idade certa à escola, assim, essa é uma realidade que eu posso afirmar, em razão da ausência da universalização do atendimento da educação infantil. Então, vamos dizer assim, a não universalização, de algum modo, contribui para que esse aluno não ingresse na vida escolar na idade adequada, então a gente tem que tentar reverter esse quadro. Aliada a isso, está a questão da baixa frequência, por causa da evasão... que é uma realidade... o que aumenta o problema da distorção ano-idade. Então o percurso escolar desses nossos estudantes, pode-se dizer, é muito tumultuado, em razão de muitas vezes haver vulnerabilidades familiares, de dificuldades de acesso à escola. Então passa a haver esse impacto na distorção. Aliada a isso, tem-se a dificuldade de aprendizagem em si. Aí eu tenho a não concretização do processo de alfabetização na idade certa, e esse é um problema! E então se tem a retenção desse estudante motivada pela dificuldade de acompanhar os conteúdos nas etapas de ensino subsequentes. Resumiria dessa forma, pois são questões muito complexas e têm fatores variáveis e diversos, mas eu acredito que essa questão pode ser respondida assim.

DME7

Temos que levar em consideração a questão da faixa etária aí, pois, quanto maior a idade, maior a distorção idade-ano dos alunos, e quanto maior o ano escolar, maior essa distorção! Um agravante é a reprovação, que, apesar de não ser elevada no município, existe e é geradora de distorção! Falta um estudo mais concreto sobre essa questão... na verdade, ela passa quase sem ser percebida, mas acredito que essa questão pode estar relacionada aos alunos que recebemos de outros municípios, pois aqui os alunos ingressam precocemente no sistema de ensino, por isso nossa distorção, comparativamente com outros municípios, é relativamente baixa, principalmente, se levamos em consideração o quantitativo total de alunos matriculados no sistema municipal de ensino. Como disse, esses dados para os alunos locais não são tão relevantes, mas, considerando os alunos que recebemos de outros municípios, são impactantes, pois eles já ingressam com essas distorções, o que foge totalmente ao nosso controle, pois, quando chegam, temos que recebê-los e colocá-los na faixa etária ou no ano correspondente da sua transferência, então isso é uma agravante que impacta negativamente os dados do município; como não passaram pela educação infantil, não dominam nenhum rudimento de leitura e escrita. Nós temos alunos recebidos de

outros municípios e temos ainda a situação de alunos que são declarados como transferidos, apesar de que a gente não observa essa informação nas estatísticas, mas que não reprovam, são só transferidos, mas continuam informados nos municípios de origem dos pais, que preferem transferir e não levam os alunos para o outro lugar, como deveriam ou imaginam que daria certo, mesmo assim, continuam informados na rede do município de onde são provenientes, no ano seguinte. Como falei agora há pouco, a gente fala sobre o recebimento de alunos de outros municípios, pois, como se trata de analisar as porcentagens, diria que isso varia em termos quantitativos de 250 até 350 alunos que a gente recebe por ano. E isso representa em torno de 5% de alunos recebidos que já chegam com problemas de distorção, problemas de alfabetização e de aprendizagem, e isso afeta nossos indicadores. Acredito que temos que fazer uma análise de longo prazo dessa questão, pois, à medida que os indicadores de aprovação são positivos, os dados de proficiência também crescem, e nós sabemos que há outras questões envolvidas, como a formação do professor, organização da escola, a cultura dos pais etc. Então, na medida em que melhora a qualidade da formação dos professores, das informações que os pais recebem e o acesso a tecnologias na escola e nas residências, isso vai se refletir na aprendizagem dos alunos, esse é um aspecto subjetivo e individual que ocorre de maneira mais lenta. **As turmas multisseriadas representam um elemento a mais no problema da distorção ano-idade, pois quando os alunos saem dessas turmas para as escolas seriadas vão com uma grande defasagem na aprendizagem... precisamos analisar como nuclear essas escolas ou encontrar formas de melhorar as estratégias de ensino, pois no somatório geral essas salas são muito numerosas...**

DME8

Essa parte aí sobre a distorção ano-idade eu não sei muito bem, não. **Vou lhe esclarecer que a gente tem uma certa dificuldade para explicar essa questão, mas, para nós aqui, a questão é mais ou menos assim: hoje a criança está aqui na escola, aí vem o pai e leva a criança embora, fica um ou dois anos fora do nosso município, da nossa escola e depois ele volta...** quando retorna, a gente não sabe se, durante o tempo que ele ficou fora, a criança estudou ou não, pois não traz nenhum documento que comprove que a criança estava com aquela idade frequentando a escola... então, hoje para nós aqui, **o que mais afeta essa situação da distorção é que o aluno não consegue ter uma sequência de estudo, não segue um cronograma do 1º ao 9º ano, por isso não tem progressão no sistema de ensino.** E acontece também que os pais viajam para outra cidade em busca de emprego e, quando arranjam um trabalho, tratam logo de levar a mãe e as crianças... quando, por alguma razão, ficam desempregados, eles retornam, mas não trazem nenhuma documentação do aluno, entendeu? Eu vejo muito por esse lado o que causa esse problema da

distorção... de outra maneira, não tenho outra explicação para esse problema.

DME9

*Uma das razões tem a ver com erros no cadastramento dos alunos no censo escolar. Nós detectamos, por exemplo, alunos matriculados no 5º ano, a gente foi ver, eles não estavam no 5º, na verdade já estavam cursando o 7º ano! Você imagina quando que isso poderia dar certo? Com esse nível de desorganização? O município começa a ser fiscalizado no momento que você mexe com o censo escolar. Cada vez que detectávamos um problema desses e tentávamos resolver, éramos notificados pelo MP, que solicitava um relatório explicando a situação, a razão pela qual o aluno estava estudando antes e agora não estava mais! Só que, na verdade, ou esse aluno estava informado em duplicidade no censo escolar, ou seus dados não haviam sido atualizados. Com a busca ativa escolar, conseguimos trazer esses alunos para a sala de aula e identificar a situação de cada um no sistema de ensino. Hoje nós temos, de fato, dez mil alunos regularmente matriculados na rede municipal de ensino. Mas continuamos com uma distorção muito grande e, para tentar resolver essa situação, estamos com salas de reforço escolar para que a gente possa tentar melhorar essa defasagem. Outra razão que pode ser apontada para a distorção ano-idade é o problema de sobrevivência das famílias, pois **nós temos muitos alunos que estão regularmente matriculados, mas, quando se iniciam as aulas, eles desaparecem da escola, pois acompanham os pais que trabalham no comércio informal, e, pode verificar, quanto maior a idade, maior é a infrequência e a distorção!** Outra situação que alimenta a distorção ano-idade é o fato de muitos pais viajarem todos os anos para trabalharem na colheita da maçã e da laranja em outros estados, e eles levam seus filhos consigo... algumas escolas praticamente ficam sem alunos durante esse período que perdura entre quatro e cinco meses por ano. **Como esse trabalho é temporário, ao final do período letivo, eles retornam para o município, mas as crianças, por terem ficado sem estudar, ou ficam reprovadas, ou são matriculadas no ano seguinte, no mesmo ano ou na mesma série que cursavam antes de abandonarem a escola.** Isso, sem dúvidas, gera o permanente crescimento das taxas de reprovação e distorção... e tem sido algo que ocorre todos os anos.*

DME10

*No meu ponto de vista, o que eu tenho percebido no município no qual estou sendo Secretário é **a falta dos interesses dos familiares.** A Secretaria de Educação, por meio dos seus profissionais, tem ido até as famílias para que os pais tenham a possibilidade de matricular seus filhos nas escolas. Por isso essa situação que estamos vivendo, esse atraso em relação à idade-série. Não existe mais interesse dos pais de matricularem seus filhos nas escolas, como existia no meu tempo. **O problema***

está na falta de interesse dos pais. A minha mãe era aquela pessoa que estava sempre presente na escola, me matriculava, matriculava meu irmão e assim por diante, tinha todo o interesse que os filhos estudassem. Então, tenho percebido que há essa situação em que os pais não estão atentos para matricular seus filhos na sua idade certa! Há uns anos, eu percebi que havia uns alunos de dezoito e dezenove anos cursando o nono ano, veja só, nesse caso, já era para eles estarem no ensino médio... Então a gente vê, como que está a situação de distorção da idade-série. Dentro do nosso município, temos escolas do Campo de Perizes até o limite com o município de Santa Rita, então não existe mais toda essa distância entre a família e a escola. Mesmo assim, a gente precisa ir atrás dos alunos, porque senão as famílias não vão à escola matricular seus filhos... por causa disso, temos que botar toda a Secretaria de Educação atrás dos alunos. A gente não consegue compreender isso, por que razão os pais às vezes não vão à escola, não é somente por causa da distância, pois, na maioria das vezes, não há esse problema de distância. Mesmo assim, não se percebe o interesse da família em matricular os filhos.

DME11

*No caso da distorção ano-idade, a zona rural ainda é o nosso gargalo. Temos onze escolas na sede, em que quase não se verifica esse problema, mas temos quarenta e três unidades de ensino na zona rural em que ainda se convive com essa realidade. E por quê? A gente conseguiu diminuir em 62% a quantidade de turmas mistas ou multisseriadas, onde se verificava com mais força o problema da distorção, isso só foi possível graças ao trabalho de requalificação da estrutura física das escolas e da realização da polarização, nucleação... aí a gente conseguiu resolver grande parte desse problema, mas não conseguimos acabar com todas as turmas mistas porque, geograficamente, existem algumas localidades com poucas crianças e de difícil acesso, que não podem ser nucleadas, mas que, mesmo assim, temos que atender, considerando que todos têm direito à educação. **Essa situação geográfica e a dispersão da população dificultam a polarização... e são nessas condições, nessas escolas com turmas multisseriadas, que se percebe, com maior gravidade, o problema da distorção ano-idade! Acredito também que o problema da evasão escolar, seja qual for sua causa, agrava essa situação da distorção ano-idade.** Mas estamos atentos a esses dados. Há também aquela situação de algumas famílias que não matriculam as crianças ou que não mandam as crianças para a escola, mas essa é uma situação diferenciada, que acontece quando há a desestruturação familiar, mas a nossa busca ativa, que é realizada desde o ano de 2015, tem sido muito eficiente e temos conseguido alcançar essas crianças. Não aceitamos alunos fora da escola, e isso é quase uma obsessão pra nós! Existe também o caso da entrada tardia da criança no sistema*

de ensino, mas isso se dá por razões alheias à escola! Não é por falta de escola ou de oportunidade de estudar. Pode verificar aí nos dados educacionais, que nossos percentuais estão abaixo do que ocorre na maioria dos municípios maranhenses...

DME12

Olha... acredito que as causas da distorção ano-idade também se dão por vários fatores, entre eles, o início tardio da vida escolar do aluno... é o caso do aluno que já chega com distorção na escola... mas acredito que, se houvesse educação infantil para todos, os indicadores não seriam tão elevados... Por exemplo, um aluno chega de outro estado já com nove anos, no segundo ano do ensino fundamental, o correto seria matricular esse aluno na série correta que ele deveria estar matriculado, e aí o professor ir fazendo um trabalho de ajuste de suas habilidades e conhecimento para adequar o nível do aluno, fazendo as intervenções necessárias. Outra coisa que considero muito importante é o contraturno para recuperar os alunos em defasagem para a melhoria da aprendizagem e da função da escola na vida do estudante... há outras coisas que precisam ser consideradas, como a infrequência do aluno por razões que ocorrem independentemente da nossa vontade... a escola está lá, preparada para receber o aluno, mas, por “n” fatores ou por questões familiares, o aluno se torna infrequente... e, a cada ano, essa distorção vai só aumentando.

DME13

Então, vai se desestimulando aquele aluno que vai ficando retido, e uma das coisas que nós temos hoje... é a situação de uma infância que está sendo muito precocemente “adultizada”. Então, cada vez mais cedo, o aluno sai da escola para trabalhar... aí cedo ele vai criando, diríamos assim, certa “autonomia financeira”, entre aspas, né? com o intuito de ajudar no próprio sustento e no sustento da família. Então vejo que um dos problemas da distorção ano-idade pode estar atrelado a essa situação de se está “adultizando” as crianças, que estão ingressando cada vez mais cedo no mercado de trabalho... movidas pela necessidade, pois a gente sabe que a população vive às vezes em situação de pobreza e de extrema pobreza...

DME14

Vários fatores contribuem para esta situação. A gente pode citar a questão da reprovação, que é um fator que influencia na distorção ano-idade do aluno, a gente sabe que, às vezes, por causa da reprovação, ele tem que repetir de ano, né? Ele é matriculado novamente na mesma série, o que acaba impactando, de uma certa forma, a questão da idade em relação ao ano escolar... nós temos

também o abandono escolar, que é outro fator importante que a gente não pode deixar de citar... Às vezes, o aluno abandonou a escola por um determinado período, dois anos, três anos, isso também é um fator que impacta na questão da distorção ano-idade. Outro fator importante é também a matrícula. Às vezes, a realização da matrícula tardia do aluno contribui muito para essa distorção também... Então acredito que são vários fatores que contribuem pra questão da distorção ano-idade, até mesmo a situação socioeconômica das famílias que são atendidas pelo sistema municipal de ensino... de uma certa forma, acaba contribuindo para o aumento da distorção... a gente sabe que a situação socioeconômica da família tem um peso nisso! Por quê? Porque muitos alunos, às vezes, desistem da sala de aula pelo fato de não poder até comprar seu próprio material escolar, comprar roupas, por não ter condições de fazer esses investimentos para os filhos para que possam participar das aulas. Então, esse é um fator que a gente também tem que levar em consideração. Então, são várias situações que contribuem para essa distorção, né? E isso é algo que vem aumentando muito no decorrer dos anos. Além desses, existem outros fatores ligados a essa situação, hoje nós temos um mundo globalizado que, de certa forma, não torna a escola muito atrativa para os nossos alunos. Essas e outras situações colaboram para a distorção em cada sistema municipal de ensino. Acredito que não só aqui, mas outros municípios também sofrem muito com esse problema de distorção ano-idade e, para cada município, a gente precisa saber quais fatores, contribuem para isso, né? Então, quando se fala em distorção ano-idade, a gente não pode falar sem explicar quais são os fatores que levam essa distorção na rede pública municipal de ensino, né? E tem também o problema das turmas multisseriadas, que podem agravar a distorção ano-idade, porque são poucos alunos de várias séries, em que um único professor trabalha todos os conteúdos, têm situação em que existem alunos da educação infantil até o 5º ano... na mesma turma, e os resultados não têm sido bons... a solução é que temos que encontrar formas de acabar com essas turmas.

DME15

No início do ano letivo, por ocasião das matrículas e rematrículas, nós solicitamos aos gestores escolares que realizem a triagem dos alunos para verificar aqueles que estão com elevado grau de distorção de idade-série, então a gente entra em contato com a família desses alunos e sugere que eles sejam matriculados no ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos, mas a gente percebe, claramente, que há um forte preconceito de algumas famílias com relação a essa modalidade de ensino, pois elas consideram que a aprendizagem na EJA não é muito significativa... então, a gente sempre faz essa proposta às famílias no início de cada ano letivo, mas essa questão

tem rejeição por parte da família! Quanto às causas dessa distorção, a gente observa que há situações em que algumas famílias, apesar de nós fazermos busca ativa, apesar das escolas terem estrutura e nós ofertarmos as condições necessárias para a criança permanecer na escola, a gente **tem a situação do aluno que desiste de frequentar a escola durante o ano letivo em curso e retorna no ano seguinte, ela é matriculada na mesma série do ano anterior.** essa desistência aumenta e muito o problema da distorção... e essa situação acontece de modo recorrente aqui! Quero esclarecer que a aprovação automática a que me referi ocorre apenas no primeiro ciclo, mas, no ciclo intermediário, o aluno com baixa aprendizagem começa a ficar retido, e isso faz aumentar a distorção. **Outro problema que aumenta a distorção é quando os pais retiram os filhos da escola...** algumas famílias se mudam, saem da cidade e vão para o campo, e lá, **na escola do campo, funcionam as turmas multisseriadas ou mistas, e, na concepção dessas famílias, frequentar as turmas multisseriadas é perda de tempo.** Falo isso com propriedade, porque eu visito muito essas escolas e posso afirmar que as famílias não acreditam no ensino das turmas multisseriadas! **Outra razão da distorção, no nosso entendimento, é a constante mobilidade das famílias, que às vezes se mudam no meio do ano ou no final do ano e levam os filhos; tem também a situação das famílias que estão saindo do campo para a cidade por causa da expansão do agronegócio, muitas famílias estão vendendo ou arrendando suas terras e se mudando para a cidade!**

DME16

Aqui nós trabalhamos muito sobre isso, nós não temos muito esse problema, graças a Deus! Um dos eixos que nós trabalhamos é a questão da diminuição da distorção idade-série. Um dos problemas que vejo que contribui para a distorção é o corte da idade. Por exemplo, hoje eu tenho uma criança vai fazer quatro anos em julho, mas o corte foi feito em março, então ela já fica um pouco atrás se ela perde um ano ou se ela fica reprovada, já começa com atraso e já fica com distorção... **Outro aspecto importante a considerar é a questão das famílias, pois elas viajam muito, a criança está estudando aqui, mas, quando a família viaja, vai para São Paulo ou para outro estado em busca de emprego, lá elas não conseguem vaga para os filhos na escola, passam por lá um ano, sem a criança frequentar a escola, aí, quando voltam, matriculam-se na mesma série do ano anterior.** Na nossa região, esses deslocamentos das famílias de uma cidade para outra ou para outro estado pioram muito esse problema da distorção idade-série!

DME17

Aqui em nossa cidade, o problema da distorção ano-idade ou série-idade está muito relacionado com crianças que, na maioria dos casos, vêm do interior e ajudam os pais na lida, no trabalho... e muitas pessoas agora estão saindo do campo para a cidade... não sei o porquê disso, pois, no campo, viveriam muito melhor produzindo, cultivando, mas elas têm esse perfil de querer vir para a cidade e, aí, quando elas vêm, as crianças já chegam com atraso escolar, eu creio que a maioria dos casos de distorção seja por causa disso mesmo... A gente também tem escolas do campo, as turmas multisseriadas, porque nós temos escolas com cinco alunos, com oito alunos... essas escolas atendem crianças de vários anos em um mesmo espaço físico, em uma mesma sala de aula, com uma única professora, que tem dar conta de alfabetizar e de trabalhar os conteúdos dos outros anos...e a gente sabe da precariedade dessa situação, da dificuldade do professor de ensinar nesse tipo de escola, e do aluno de aprender... tem situação que o aluno das turmas multisseriadas fica por mais de um ano na mesma série, depois abandona a escola, ou quando vai para uma escola seriada se matricula no ano anterior ao que deveria, isso aumenta a distorção ano-idade! Mas, apesar da distância e da quantidade pequena de alunos, nós temos que atender, e nós atendemos também oito aldeias, temos sala de aula com apenas oito, doze alunos indígenas. Então assim... nesse caso, um ou outro fica sem espaço, e, quando a gente pergunta sobre a situação escolar, a resposta da criança é: Ah, eu quase não ia para escola.” ou então, o pai responde: “Ah, eu não colocava as crianças para estudar porque a gente ficava mudando de fazenda, eu trabalhava como vaqueiro, e não tinha tempo de levar elas para a escola, lá não passava carro, né?” Então acredito que são essas situações, quando nós temos esses os casos. Veja... o problema da falta de estrutura das escolas, pode piorar essa situação, as dificuldades econômicas dos pais já são muito grandes, aí a escola não oferece nenhuma condição de funcionamento, nesse caso, a tendência é que os pais não matriculem seus filhos nessa escola...

DME18

Eu acredito que é o problema da distorção ano-idade está relacionado com a existência de turmas multisseriadas ou as chamadas turmas mistas, em que, em uma mesma sala, sob os cuidados de um único professor, estudam alunos de vários anos ou séries. No nosso município, por exemplo, a matrícula é muito fragmentada, muito dispersa, nós temos apenas quatro escolas urbanas e dezoito escolas rurais, e, em muitas dessas escolas rurais, em razão da pequena quantidade de alunos por série, não é possível funcionar com ensino seriado, em que cada grupo de alunos estuda em uma série e em salas diferentes, porque, como disse, em cada turma dessa, tem uma quantidade

mínima de alunos por série... E, nessas salas multisseriadas, a aprendizagem é muito prejudicada, é muito abaixo do esperado, pois o aluno nunca vai ter todos os conteúdos necessários, nunca vai receber todas as orientações necessárias, pois um único professor não dá conta de trabalhar os conteúdos de todas as séries, principalmente, nos anos finais! E a nucleação é uma possibilidade quem nem sempre é possível de ser realizada, em razão da distância, do acesso e de outras questões, como a dispersão demográfica, ou até mesmo por exigência da comunidade, mesmo assim, temos o dever de atender a todos os alunos... então a solução para essa situação são as salas multisseriadas. Não somente aqui, mas nesta região, **eu acredito que um dos principais entraves para a aprendizagem e que causam em grande parte o problema da distorção ano-idade é quantidade de escolas multisseriadas...** Olha, que nem mesmo os pais acreditam muito nessas escolas, tanto que, quando eles têm a oportunidade de matricular os filhos em uma escola seriada, querem matricular sempre na série anterior à série que os filhos estudavam antes. Sou professor desde 1988, e posso afirmar que esse problema da distorção tem tudo a ver com o ensino dessas escolas multisseriadas! A gente sabe que são muitos os motivos para o problema da distorção ano-idade, e o problema da entrada do aluno com atraso escolar é uma realidade, e, entre os diversos motivos, há o problema da distância da escola para a moradia do aluno, isso acontece muito com as crianças da periferia e, principalmente, das áreas rurais mais distantes, por isso o transporte escolar é muito importante, mas nem sempre a gente consegue atender o ano todo à demanda... isso realmente é um problema.

DME19

Há toda uma situação social que envolve esse aluno com distorção ano-idade, como, por exemplo, **as condições de acesso e permanência na escola, para que ele tenha uma boa frequência.** Eu acredito que seja uma questão de equidade, infelizmente, ainda não avançamos nesse ponto de assegurar o acesso de todas as crianças à escola, porque isso teria que acontecer desde a educação infantil até o ensino fundamental. E acredito que esse seja um dos fatores, as redes municipais de ensino ainda não conseguiram avançar na equidade. **A educação infantil não está universalizada, essa é uma questão, quando têm acesso os pais não conseguem manter os filhos na educação infantil, aí, quando eles retornam para a escola ou procuram as escolas de ensino fundamental, que é obrigatório, para não perder os benefícios dos programas assistenciais do governo, esses alunos já se encontram com defasagem em relação ao ano que deveriam estar matriculados.**

DME20

*Nos municípios como o nosso, em que a população vive mais na zona rural que na cidade, **nós temos a questão do aluno do campo, que entra muito tarde na escola, muito tempo depois da idade escolar obrigatória, pois os pais trabalham e nem sempre levam os filhos para a escola na época certa, porque têm que ir para o curral, têm que cuidar da roça...** têm que trabalhar enquanto a escola vai ficando pra depois. Além disso, **existe a questão das turmas multisseriadas ou turmas mistas, que existem não só na zona rural, mas na zona urbana também, que é um dos maiores problemas que nós temos. Essas turmas têm problemas de atraso na aprendizagem, de infrequência e, principalmente, de distorção série-idade.** Graças a Deus que, no nosso município, a gente está quase erradicando esse mal. A nossa meta, depois de muito trabalho, é chegar no final deste ano sem salas multisseriadas, a gente espera que sim. Nessas salas, tem também a questão da aprovação automática, em que os alunos são aprovados, mas, no ano seguinte, são novamente matriculados na mesma série do ano anterior, porque, no entendimento dos pais, eles não têm o conhecimento necessário — e não têm mesmo — para irem para a série seguinte, então esses alunos, mesmo tendo sido aprovados, repetem de ano, e essa situação vai aumentando ano a ano a distorção idade-série. **Olha, eu acredito que um dos maiores causadores da distorção idade-série, em nosso município, sejam as turmas multisseriadas!***

DME21

Para os alunos do fundamental menor (1º ao 5º ano), as famílias têm um certo controle, quando passam daí, quando os alunos chegam ao fundamental maior (6º ao 9º), os pais não têm mais controle sobre a vida desses alunos, aí se começa a sentir, com mais força, alguns efeitos colaterais, como a violência, as drogas, a vulnerabilidade social. Aí nós temos que contar com uma rede de proteção social, como as parcerias com a Secretaria de Assistência Social, com o Conselho Tutelar... hoje, por exemplo, está havendo a formação dos conselheiros tutelares que foram eleitos recentemente, e nós estamos lá, participando, fazendo parte desse esforço, dessa rede de proteção... com nossa equipe do programa Busca Ativa. Olha, às vezes a escola atua, mas, quando chega do portão da escola para fora, a gente perde o controle, a gente não tem esse apoio, aí a gente perde força, porque o professor não tem condição de ser mediador da aprendizagem de um aluno cheio de problemas. É uma questão social e econômica que agrava muito esse problema da distorção, você tem visto o governo federal implantando programas por meio do Programa Dinheiro Direto

na Escola, para tentar fortalecer o vínculo da família com a escola... mas essas iniciativas são insuficientes, pois você nota que, a partir dos dez anos de idade, os alunos vão escorrendo de nossas mãos! Então, é preciso que todos vejam que esse não é problema somente da Secretaria Municipal de Educação, mas **é um problema de todas as políticas públicas. Eu vejo assim que a distorção ano-idade é um problema social, porque tem a ver com a vulnerabilidade das famílias, é um problema econômico por causa da falta de condições mínimas de sobrevivência dessas famílias, pela falta de emprego e de oportunidade, e é também um problema educacional, porque as crianças se tornam infrequentes, ou simplesmente abandonam a escola... e, a cada ano, essa história se repete, não é fácil!**

DME22

Pois é, né? Hoje, com a questão da mudança de “série” para “ano”, passou-se a atender a educação infantil, que foi incorporada à educação básica. Antes, não existia essa dicotomia, mas hoje não se exige que o menino precise estar nessa idade na educação infantil, que é a partir dos seis anos no primeiro do ensino fundamental. Então, assim, a gente tem poucas situações dessa distorção, há também os programas de correção de fluxo, como a EJA, que vem aliviando essa situação. Por outro lado, viu-se uma amarra muito grande, porque, se o menino ficar retido, se ele passar da idade que ele deveria estar naquele ano correspondente ao aprendizado, não se recebe o recurso, tipo assim, é uma oportunidade sem oportunidade, e isso é cruel na questão educacional, por isso que eu não estou dando soluções, mas eu acredito muito na questão dos ciclos para atender o sujeito. Sobre a nossa realidade aqui, eu posso falar que acontece o seguinte: nesta região, nós temos pequenas cidades, com poucas oportunidades de trabalho, de emprego para os pais, então o que mais acontece é que, **durante o ano letivo, há um fluxo muito grande, uma rotatividade enorme de pessoas que vão e vêm, que viajam em busca de oportunidade, de emprego... por causa disso, elas retiram os filhos da escola, que acabam desistindo de estudar...** ou as crianças voltam a frequentar a escola apenas no final do ano, já tendo perdido a maior parte do ano letivo! Também tem essa situação das empresas de fora que estão comprando todas as terras dos agricultores locais para o plantio de soja, isso também tem ocasionado a saída das pessoas das localidades onde moram... elas estão vindo para a cidade ou mudando para outros estados em busca de meio de sobrevivência, e quem mais sofre com essa situação são as crianças que, sem sempre, conseguem vagas na escola... No final do ano, a gente tem a cobrança por parte do governo federal, do MEC, pois, quando você coloca o aluno no sistema do censo escolar, você tem que dar conta dele no final do ano, ou então você terá problemas, principalmente, nas séries em que há avaliações externas...

*pois, nas escolas em que não há a frequência de 85% dos alunos matriculados no início do ano, a escola nem é avaliada, não recebe sequer uma nota, e o IDEB do município vai lá para baixo. E tanto a educação do município como todo o nosso trabalho são julgados por isso. Tem mais: os problemas de distorção ano-idade, de evasão, de infrequência e também os problemas de aprendizagem, de proficiência, aqui são muito impactados por essa rotatividade, por esse fluxo das famílias, das pessoas indo e vindo em busca de emprego... e quando você observa os dados, não vê o que está por trás, o que ocasiona, então fica sempre aquela impressão de que é um problema restrito à educação do município, como se fosse negligência nossa, mas, na verdade, não é, há todas essas questões sociais que precisam ser consideradas para entender o problema. Se você for verificar direitinho os dados, você nota que, quanto maior a série, maior a distorção ano-idade, e sabe o porquê disso? Porque **as crianças maiores começam a trabalhar cedo, elas vivem o triste dilema entre a luta pela sobrevivência e frequentar regularmente a escola, na realidade, é isso que acontece! No meu entendimento aí está uma das principais razões da distorção ano-idade, mas não podemos esquecer o problema das turmas multisseriadas, que na tentativa de garantir a oferta de escolaridade para as crianças da zona rural, têm se constituído em um problema sem solução, por conta da sua precariedade física e pedagógica, tem sido uma das principais causadoras da distorção ano-idade...** Bom, é isso, espero ter contribuído com essa questão.*

ENTREVISTAS COM OS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS

TRANSCRITAS PARA ANÁLISE

PERGUNTA 3

Do seu ponto de vista, qual a relação entre a situação socioeconômica dos alunos, o desempenho escolar e a proficiência?

DME1

Sem dúvida, a situação socioeconômica da família influencia no desempenho escolar do estudante. Cabe destacar que boa parte das famílias do nosso município é dependente dos programas sociais do governo, como o Programa Bolsa Família, além de muitos dos nossos alunos serem filhos de pais não alfabetizados, fato que dificultou ainda mais o trabalho dos professores, pois, embora as atividades escolares chegassem até os alunos, alguns não conseguiam realizá-las porque os pais não conseguiam ajudá-los. Desse modo, se associarmos o histórico dos resultados alcançados pela rede municipal de ensino e a situação socioeconômica dos estudantes ao período de afastamento social imposto pela pandemia, percebemos que houve um agravamento na aprendizagem dos alunos, que já estava prejudicada.

DME2

Eu vejo dois pontos principais: **o primeiro é a precariedade da situação financeira do aluno, que o induz a buscar meios de subsistência que o empurram para fora da escola e para o subemprego, única forma que encontra de ajudar os pais na manutenção da família, normalmente, bastante numerosa; o segundo é o desinteresse mesmo do aluno. O fato de ele contar com aprovação certa, sem esforço, determina que ele não tenha mais interesse por estudar.** No caso dos nossos alunos, poucos têm vontade de aprender ou sede de conhecimento. Eles estão preocupados somente em passar um tempo na escola. Muitos já chegaram a me relatar que vão para a escola todo dia porque, se não forem, o pai vai reclamar porque vai ficar sem receber o Bolsa Família. E isso favorece para que não tenham interesse. Para eles, tanto faz ir para a escola como não, concluir o ensino neste ano ou no próximo. Então, eu vejo que há uma falta de interesse, falta de foco e distorção de objetivos. Os nossos adolescentes não têm mais aquele objetivo de vencer na vida, de se formar. **São poucos os que veem na educação um fator para melhorar de vida.** E a escola vive o tempo todo naquela situação de tentar se tornar mais atrativa para o aluno,

mais confortável, principalmente, quando o administrador, o próprio gestor da educação tem interesse que isso aconteça. Porque, quando não tem, vai empurrando, e o tempo passando, e se conformam com aquela situação sem tentar mudar. Sobre o acesso à escola, não diria que todas as crianças têm facilidade de acesso, pois, nos povoados, durante o inverno, o deslocamento desses alunos até a escola é mais difícil. Por mais que, às vezes, haja só cinco, seis alunos, nós estamos contratando um professor que more lá no povoado para poder garantir que os alunos não fiquem parte do ano sem garantir o ensino deles. Eu acredito que essa situação é comum, mas, para o rendimento escolar, ela não é 100% responsável. Quando penso na nossa geração, lembro que hoje a maioria das pessoas da nossa geração que teve êxito veio de famílias com muita dificuldade, e não foi impeditivo para que essas pessoas alcançassem hoje uma vida mais tranquila, uma vida mais confortável, alcançassem um nível curricular bem melhor, e não foi tanto empecilho, porque, voltando também ao que eu falei anteriormente, havia um outro interesse, um nível de interesse maior por parte dos estudantes e também, além desse nível de interesse, a visão de mundo que tínhamos até então era diferenciada da de hoje. E, por outro lado, eu digo que não seriam 100%, mas há uma parcela também responsável, porque eu tenho crianças que estão frequentando o ensino integral simplesmente para garantir duas alimentações diárias na escola. Tenho ouvido o relato de satisfação de algumas crianças por estarem frequentando a escola em dois turnos e, somente assim, terem a oportunidade de se alimentar ao menos duas vezes ao dia! Essa é uma situação que mexe com o emocional da gente, pois **existem alunos que têm problemas em casa: econômicos, que não têm a presença do pai, e a mãe amanhece o dia sem ter nada para se alimentar e alimentar os filhos,** ou que tenha pai, mas que vive estressado, **sem emprego, correndo de um lado para o outro, para tentar garantir o sustento da família.** E o aluno que vive essa realidade, com certeza, vai para a escola com um nível de entendimento sobre a necessidade de estudar e com seu interesse pela aprendizagem totalmente comprometido. Então, **essa realidade cruel do desemprego e da pobreza, com certeza, impacta negativamente o sistema de ensino, compromete a frequência e compromete também a aprendizagem.**

DME3

Professor, é o seguinte: a gente sabe que, quanto mais a criança tem acesso aos bens sociais, econômicos, culturais, melhora o seu desenvolvimento no ambiente educacional, mas também a questão econômica. Sabemos que, apesar disso, algumas crianças conseguem sobressair, mesmo vivendo em condições miseráveis, deploráveis. Algumas conseguem, mas isso é exceção da exceção! Do que nós precisamos? Precisamos ofertar a garantia de direitos para essas crianças, os

insumos são necessários para que a criança consiga avançar. **Se ela sai de casa com fome, como que ela vai conseguir permanecer no ambiente escolar, se, na cabecinha dela, o que está incomodando é a fome?** Se essa criança demora, por exemplo, no trajeto escolar da casa dela, três horas dentro do transporte escolar, como que essa criança chega? Quais são suas condições psicológicas? Quais são as condições físicas de permanecer com atenção e animada no ambiente escolar? Se o pai não é alfabetizado, essa é uma situação normal! Mas, se ela não encontra um ambiente seguro, um ambiente que a estimule a permanecer estudando? Se o que é o principal da casa dela é garantir a primeira refeição do dia? Então, como esses outros direitos vão ser importantes nesse momento para ela?

DME 4

Professor, é o seguinte: a gente sabe que, quanto mais a criança tem acesso aos bens sociais, econômicos, culturais, melhora o seu desenvolvimento no ambiente educacional, mas também a questão econômica. Sabemos que, apesar disso, algumas crianças conseguem sobressair, mesmo vivendo em condições miseráveis, deploráveis. Algumas conseguem, mas isso é exceção da exceção! Do que nós precisamos? Precisamos ofertar a garantia de direitos para essas crianças, os insumos são necessários para que a criança consiga avançar. **Se ela sai de casa com fome, como que ela vai conseguir permanecer no ambiente escolar, se, na cabecinha dela, o que está incomodando é a fome?** Se essa criança demora, por exemplo, no trajeto escolar da casa dela, três horas dentro do transporte escolar, como que essa criança chega? Quais são suas condições psicológicas? Quais são as condições físicas de permanecer com atenção e animada no ambiente escolar? Se o pai não é alfabetizado, essa é uma situação normal! Mas, se ela não encontra um ambiente seguro, um ambiente que a estimule a permanecer estudando? Se o que é o principal da casa dela é garantir a primeira refeição do dia? Então, como esses outros direitos vão ser importantes nesse momento para ela?

DME 5

Diretamente vinculado. E aí eu vou te citar um exemplo: nós temos uma escola aqui no bairro em formação, e a gente faz questão de pedir essa intervenção que conecte a escola às famílias, e, em algumas circunstâncias, quando o aluno falta no primeiro dia, a supervisão já está na casa do aluno querendo saber o que aconteceu, **e é muito comum que famílias sem a menor estrutura financeira ou social tenham dificuldades, por exemplo, com a primeira alimentação do dia.** Então é uma prática muito delicada porque você precisa trazer esse aluno para a escola e você precisa fornecer essa alimentação de forma discreta. Primeiro, para que aqueles que estejam saciados não

tomem como algo incrédulo, não expor a criança, e a segunda parte é da própria questão de política social. Veja que o custo-aluno na merenda escolar está estacionado, há previsões de que ele permaneça estacionado para o ano de 2023 sem o melhoramento, mas eu diria que, nesse aspecto específico em nosso município, existe uma prática da boa vontade das pessoas que praticam educação e do poder público. Mas muito forte esse vínculo, muito forte essa necessidade. Infelizmente, esse infortúnio social atrapalha demais, e aí os outros problemas, problema de vista, problema disso ou daquilo outro, eu diria que isso fica secundário, porque a fome dói, amigo, a fome consegue mexer com todos os aspectos da vida do indivíduo. **Então é muito complicado a criança aprender com fome, a merenda escolar é insuficiente para atender às necessidades nutricionais da criança, então como essa criança poderá aprender com fome? Como permanecer na escola? E essa é uma questão estrutural, que foge completamente à nossa competência! Então, é evidente que a situação de pobreza dessas famílias compromete a vida escolar dos seus filhos! Além de tudo isso, diria que ainda tem a questão cultural dos pais de não perceberem a importância da educação para os filhos, causando o problema da infrequência...**

DME 6

Esse, na verdade, é um grande desafio da rede municipal de ensino, que é a promoção da equidade. Não é que, vamos dizer, temos que festejar que uma escola tenha bons indicadores e outras não, mas que essa diferença entre a melhor e a escola com o menor desempenho, que essa distância não seja assim tão grande. Quando a gente avalia em nível de rede de ensino, a gente percebe que ainda existe essa desigualdade. E aí a gente tem alguns fatores que podem contribuir para isso, porque existe uma resistência em parte dos profissionais de aceitarem estar presentes em algumas comunidades, como dizer, nas mais desafiadoras, seja pela distância, pela circunstância da dificuldade de acesso àquela comunidade, seja pela questão da violência! Então o que a gente percebe muitas vezes é que essas escolas têm uma carência de profissionais da educação, por motivo de distanciamento daquelas unidades de ensino ou por motivo de remoção. A questão também do impacto que **essas comunidades mais vulneráveis sofrem com questões de violência que impactam o funcionamento de escolas que, muitas vezes, promovem a suspensão de aula em razão de situações de vulnerabilidade decorrentes da criminalidade. A criminalidade retira esses meninos da frequência escolar, para que eles atuem no crime, né? E isso gera uma baixa assiduidade, uma baixa frequência, um baixo rendimento!** Às vezes, crianças que estão ali envolvidos em atividades criminosas noturnas e, durante o dia, mesmo que estejam na escola, não possuem a capacidade física de terem um bom rendimento escolar. Então é necessário buscar

fortalecer o programa de escola de tempo integral que hoje está em discussão. Acredito que esse programa sirva para agregar como fator de proteção às crianças dessas comunidades mais vulneráveis, para que esses estudantes estejam ali, protegidos pelo ambiente escolar em atividade ao longo do dia, promovendo esse desenvolvimento. **A situação de pobreza das famílias é algo bem concreto, os indicadores sociais demonstram isso, não há como não correlacionar essa situação com problema do fracasso escolar, pois a fome, a falta de condições mínimas de subsistência, impactam diretamente a frequência escolar, a aprendizagem, abrem portas para o abandono escolar, para o trabalho infantil e para a criminalidade...** é uma questão bastante complexa, pois nesse contexto de adversidade, a educação não se apresenta como uma possibilidade de mudança das condições vida dessas famílias!

DME 7

Entendo que as condições econômicas se refletem e na aprendizagem, principalmente, em razão da falta de acesso às mídias digitais e à informação, à falta de internet, de um notebook, de um tablet, de um celular e de outras mídias que dão acesso à informação são questões limitadoras da aprendizagem. **Quando a situação econômica da família é muito precária, isso impacta diretamente na frequência do aluno, e, principalmente, na valorização do conhecimento escolar. Essa parece ser a questão central, pois, quanto mais frequente o aluno for e mais meios ele dispuser para aprender, melhor poderá ser o seu desempenho e sua proficiência.** Um aspecto importante a ser observado nessa relação entre situação socioeconômica e a vida escolar do aluno é a merenda escolar. Uma das principais queixas de pais de famílias pobres é a falta da merenda, mas **as questões de aprendizagem do aluno não fazem parte das reclamações cotidianas dos pais em relação à escola, mas, se, por alguma razão, faltar a merenda, há uma grande inquietação dos pais, e isso vira um grande problema!** De diversas maneiras, a situação econômica das famílias influencia a vida escolar dos filhos! Então, **entendo que negar essa relação revela o desconhecimento das consequências da pobreza para a vida das crianças.** Posso estar enganado, mas, no nosso caso, os indicadores educacionais não podem ser analisados sem se considerar a relação entre o fracasso escolar e a situação socioeconômica das famílias, pois acredito que educar não seja uma tarefa exclusiva da escola... **A situação de pobreza influencia a frequência do aluno, a assiduidade na escola, e, impacta principalmente a aprendizagem;** o problema da fome, em determinados segmentos da população rural e da periferia da zona urbana, é uma questão que precisa ser enfrentada com apoio de outras políticas públicas, pois somente a merenda escolar não resolve a questão, considerando que a criança faz apenas uma alimentação por dia na escola. Do ponto de vista da educação, a escola em tempo integral daria uma grande

contribuição para a resolução desse problema e, certamente, contribuiria para melhorar as condições nutricionais e, por consequência, os indicadores educacionais das crianças que fracassam na escola.

DME 8

Vejo assim, aqui no município, como estava dizendo, tem o problema do pessoal que viaja todos os anos, essas pessoas vão para Santa Catarina, para o Mato Grosso entre os meses de maio e junho e em outras épocas do ano, em busca de oportunidade de trabalho... existem outras pessoas que viajam em busca de emprego na construção civil. Quando os pais arranjam emprego por lá, levam as esposas, que arranjam também emprego em frigoríficos, supermercados, empregos domésticos, então, **o desemprego aqui é a causa das pessoas irem embora, nós temos perdido muitos alunos em função disso...** porque algumas pessoas viajam e retornam, mas outras ficam lá para onde vão. A gente não tem mais aquela situação de que a família leva a criança para a roça em detrimento da escola, graças a Deus! A gente não tem mais isso assim tão forte como acontecia antigamente, a gente já passou muito por essa situação! Agora, **a gente sabe que, quanto maior o nível de precariedade da família, maiores são os problemas com a frequência escolar e com a aprendizagem dos filhos...** e a gente ainda tem aquela situação **do trabalho infantil, em que o aluno que vai aumentando a idade e vai deixando de frequentar regularmente a escola para dar um dia de serviço aqui e acolá, numa fazenda ou outra...** e aí logo, logo, ele começa a se ajeitar para ir embora para outros lugares em busca de oportunidade... e então a gente pode dizer que **a situação socioeconômica da família do aluno tem a ver com a falta de emprego e de oportunidade e, em decorrência disso, ele perde a sequência, não completa seu ciclo de estudos, e isso compromete a aprendizagem!**

DME 9

Difícil é não considerar a relação entre a situação socioeconômica dos alunos e os problemas de frequência escolar e de aprendizagem. Vou te dar um exemplo de uma situação bem concreta aqui do município: o povoado fica em uma localidade bem próxima da área da Vale. Quando as empreiteiras que trabalham na manutenção ou na expansão da ferrovia estão instaladas lá e contratam os pais dos alunos que moram naquela localidade, enquanto perdurar o trabalho, tudo bem, as crianças estão indo normalmente para a escola, mas, quando os contratos de trabalho são encerrados, e as empresas vão embora, as pessoas ficam desempregadas, a escola fica sem alunos, porque os pais têm que se mudar e buscar outras formas de garantia da sobrevivência... então, **no**

nosso município, o problema do desemprego é crucial para a vida das famílias e, ao mesmo tempo, determinante para a frequência ou a infrequência dos alunos.

DME 10

Dentro do município, temos vivenciado o seguinte: nós temos a merenda escolar, porque há alunos que saem de algumas de localidades às seis horas da manhã sem tomar café, sem se alimentar, então eles se alimentam na escola... alguns pais, infelizmente, não têm o que dar para o filho se alimentar, então ele se alimenta dentro da escola... um lanche... um almoço... essa situação é vista a olhos nus... o problema da alimentação escolar é muito importante, mas nas condições atuais não resolver a situação, então, **a questão da fome, do desemprego, a situação de pobreza dos pais, tudo isso influencia no desempenho dos alunos e a gente sabe, pela vivência, pela experiência, que quanto mais vulnerável é a família, maiores são os problemas de infrequência, de abandono, de distorção ano-idade e de aprendizagem... há muitos casos de crianças que deixam de frequentar regularmente a escola para trabalhar e a gente sabe disso... não dá para fechar os olhos para essa situação.**

DME 11

O problema da desestruturação familiar, na maioria das vezes, tem uma razão econômica, então a condição socioeconômica da família interfere na frequência escolar, mas temos todo tipo de parceria: com o Conselho Tutelar, com a Secretaria de Assistência Social, com a Vigilância Epidemiológica, antiga FUNASA, com várias instituições para garantir os meios de ter o aluno na escola. Apesar das estratégias adotadas pelo sistema de ensino, **há situações que fogem ao nosso controle, é caso das famílias que vivem na extrema pobreza, a elas lhes faltam o mínimo necessário para o seu sustento, e essa situação gera problemas para a frequência escolar e outras questões de natureza cognitiva que vão interferir na aprendizagem da criança.**

DME 12

Olha, acredito que a situação socioeconômica se reflete no desempenho escolar dos alunos... acredito mesmo que exista uma variedade de situações... e bem complexas. Não acredito que seja assim tão fácil de explicar essa relação, mas, por exemplo, **os alunos dos bairros da periferia geralmente têm uma estrutura familiar muito fragilizada... os pais não têm empregos fixos. Na maioria dos casos, as famílias têm muitos filhos... e elas vivem em condições bastante precárias... as crianças um pouquinho maiores começam logo a trabalhar desde cedo, para**

ajudar em casa, e aí eles começam a faltar na escola. Nesses casos, você pode ver que os pais têm uma escolaridade muito baixa ou são analfabetos... isso é quase uma regra.... então você vai ver: eles não dão conta de ajudar os filhos com as atividades da escola... os filhos não têm acompanhamento pedagógico por parte da família... na maioria das vezes, só fazem uma refeição por dia... situação complicada. Eles se encontram numa situação de vulnerabilidade social muito grande... além disso, ficam expostos às drogas... **enfim, esses alunos, essas famílias, no fundo, não entendem a educação como algo que possa mudar sua condição de vida atual...**

DME 13

Olha, primeiro, nós temos alunos no quinto ano que não estão alfabetizados, nós vamos ter um reforço pra esses alunos, mas, antes do reforço, nós estamos fazendo uma pesquisa, para identificar quem são de fato esses alunos. Na visão que eu tenho, na experiência que eu tenho tido, geralmente, são alunos que vêm de segmentos sociais mais desfavorecidos, pobres mesmo, que vivem com uma de renda muito abaixo do necessário os que têm mais fracassado na escola. Geralmente não moram com os pais ou moram com avós ou com os tios e com com um irmão, né? Então essa questão socioeconômica está muito ligada também ao fracasso familiar, né? à desestruturação familiar... Então, ela está muito ligada à questão da renda... ao problema do desemprego, e esses aspectos devem ser considerados quando se analise a questão do fracasso escolar! Olha, eu perguntava hoje numa reunião com diretores escolares: “Será que esses alunos que nós vamos trabalhar com reforço escolar agora no período de recesso, são filhos de um professor? São filhos de um diretor? São filhos de um vereador? São filhos de um comerciante? Com certeza, a resposta é não! E a gente precisa identificar quem são de fato essas pessoas... quais são suas condições de existência... como vive sua família... precisamos saber disso!” Então, no meu entendimento, analisando bem essa questão, há uma forte relação entre o problema da distorção ano-idade, o fracasso escolar e a situação socioeconômica dos alunos que mais fracassam na escola.

DME 14

Essa é uma pergunta muito “massa”, interessante... ela tem ligação muito forte com as outras, né? que tratam do problema do descompasso entre o desempenho escolar e a proficiência! Então... a gente sabe que a questão socioeconômica tem um peso muito grande, pois ela causa um forte impacto, dentro da sociedade e dentro de cada município, né? Por quê? Porque a gente tem que ter a humildade de admitir que muitas famílias sofrem com os problemas econômicos em todos os municípios! A gente sabe que a maioria das famílias não tem uma estrutura econômica ou financeira

que possa ajudar seus filhos inclusive dentro do ambiente escolar... Então, quando você tem uma situação financeira baixa dentro do município e da própria sociedade, você vai ter um desempenho escolar mais baixo e, em consequência disso, uma proficiência também baixa, porque a gente sabe que o desempenho escolar e a proficiência têm uma ligação muito grande com os fatores socioeconômicos de cada município, de cada região, né? Isso varia porque cada município tem a sua situação socioeconômica diferente, né? A gente, por exemplo, não tem nem como comparar a situação econômica do Maranhão com Santa Catarina ou com o Rio Grande do Sul, pois a gente sabe que o nosso estado é um dos mais pobres da federação, então a situação de pobreza das nossas famílias causa impacto em vários aspectos, inclusive no desempenho escolar e na proficiência das crianças! E isso, de certa forma, também colabora para o fracasso escolar do aluno, pois você não tem uma situação em que a família tenha condições de ajudar seus filhos, né? Seja com material escolar, seja com vestuário, seja no acompanhamento do desempenho deles. E o problema do desemprego, esse nem se fala, também é grave! Dessa maneira, fica muito complicado você ter sucesso escolar! Ter um bom índice de desempenho escolar e de proficiência. Acredito que, nos municípios que têm uma situação socioeconômica melhor, você tenha resultados melhores, pois eles aparecem com indicadores melhores na avaliação do SAEB... a gente sempre tem esses dados em mãos, né? A questão econômica da família de certa forma tem um peso grande na educação, e esse peso acaba puxando para baixo esses dois fatores educacionais que são o desempenho do aluno e a proficiência!

DME 15

Nós sabemos que, para que possamos ter condições de aprender, por exemplo, a gente precisa estar bem-alimentado, a gente precisa ter uma família estruturada, pois a gente sabe que essas são questões que interferem diretamente tanto na frequência quanto na aprendizagem. **A gente tem crianças aqui no município, que a única alimentação durante a semana é a que é feita na escola.** Temos o caso das crianças que não moram com os pais, moram com os avós, com tios, outros parentes, que não têm aquela preocupação em acompanhar a vida escolar das crianças... Para evitar o problema da infrequência, nós temos na escola o Agente Pedagógico, e, quando o aluno se ausentar da escola, ele vai até a casa da criança para saber o porquê da falta e, na maioria das vezes, as famílias não recebem nosso agente com satisfação, pelo contrário, acham até que estamos atrapalhando, ou interferindo indevidamente na criação dos filhos e dos netos... **Outra questão que interfere, tanto no desempenho quanto na proficiência do aluno, é a falta de emprego das famílias. Já imaginou o pai desempregado, a mãe desempregada? Aí a família não tem como**

manter as crianças nas escolas, pois falta o caderno, falta o fardamento escolar, falta o calçado, falta a roupa para ir para a escola... É evidente que a criança, quando vai para a escola com fome, ela não consegue prestar atenção às aulas, não consegue se concentrar, geralmente baixa a cabeça, dorme em sala, não tem a mínima condição de aprender... A plantação de soja, de milho e de eucalipto, a força do agronegócio está agravando um constante processo migratório, o que tem impactado a infrequência escolar e contribuído para o aumento da distorção série-idade... pois, quando as famílias vêm para a cidade, matriculam os filhos na série anterior àquela em que os filhos estudavam na escola do campo, pois consideram como “muito fraca” a aprendizagem onde os filhos estudavam anteriormente.

DME 16

Olha, aqui nós temos crianças muito abaixo da linha da pobreza... e sabemos que essa situação interfere na aprendizagem, porque uma criança que tem uma boa alimentação tem a chance maior de ter um bom desempenho na escola, ao contrário de uma criança que não tem as condições mínimas e que vai para a escola justamente por conta da merenda escolar, que, na maioria das vezes, não tem nada para comer em casa! Mas é importante considerar outra situação: temos muitas crianças numa situação econômica mais confortável e, mesmo assim, deixam de frequentar a escola... acredito que seja por causa da falta de atratividade da aula do professor, ou seja, o problema da infrequência escolar nem sempre está relacionado com o fator econômico, pode estar relacionado com o empenho da família em acompanhar a vida escolar dos filhos, porque nós também temos crianças que se encontram em uma situação econômica bem difícil, mas que, mesmo assim, não faltam à escola e ainda conseguem aprender e se destacar dentro do ambiente escolar. Então, talvez, no nosso caso, a situação econômica, apesar de sua importância, não seja um dos fatores mais preponderantes para a infrequência e para a não aprendizagem, acredito que seja, então, mais uma questão gerada pela falta de acompanhamento por parte da família mesmo... eu creio que seja a realidade de muitos outros municípios, que é o desinteresse dos pais em educar os filhos... Mas, ao mesmo tempo, não podemos deixar de descartar totalmente o problema do **desemprego, da mudança temporária dos pais para outros estados em busca de emprego e oportunidades, que em razão dessa situação as famílias retiram as crianças da escola, agravando o abandono escolar; a situação da **fome** de algumas famílias também é preocupante, pois as crianças que não se alimentam adequadamente, nem têm disposição para aprender...**

DME 17

Então, é esse o problema, quando eu não tenho condições financeiras, quando eu não venho bem-alimentado, quando eu olho que material escolar do meu coleguinha é melhor do que o meu, né? Isso acaba atrapalhando o desenvolvimento, sem contar que a criança, quando tem uma condição melhor, tem mais espaços de aprendizado, ela sai muito com os pais, ela convive com coisas diferentes, come coisas diferentes, ela tem mais convívio com outras coisas e tem mais habilidade para conversar... essas coisas. E as crianças que são vulneráveis não têm essas oportunidades, elas só escutam a mãe xingando palavrões o dia inteiro. Quando ela vai contar uma coisa legal que ela viu na escola, a mãe repreende o filho dizendo: sai daqui menino! Ela não tem tempo porque não tem esse conhecimento, essa habilidade para ouvir o filho, ela não sabe quanto aquilo é importante... ouvir a criança e dar aquele abraço, perguntar: “como você foi na aula, hoje? O que você viu de importante, me conta?” Pois não é porque a pessoa é pobre que tenha que tratar a criança desse jeito. **Mas a maioria dos pais não tem essa habilidade e não se interessam pela educação dos filhos!** Apesar de haver crianças que têm uma situação econômica bem ruim, elas conseguem aprender, conseguem progredir na escola, porque os pais se importam e acompanham o desenvolvimento dos filhos... então, **isso depende muito da habilidade dos pais, do envolvimento da família... para que a criança tenha um bom desenvolvimento nos seus estudos, na escola.** Mas, a gente sabe que quanto maior a condição de pobreza dos pais, pior o entendimento sobre a importância da escola, sobre a valorização do saber escolar, essa **desvalorização dos saber escolar** é uma consequência dessa situação de pobreza; tem também o problema do desemprego, a ida temporária para outras localidades na tentativa de **arranjar emprego**, e quando isso acontece retiram a criança da escola... já falei sobre fome, essa também é uma questão muito presente, **criança com fome não tem condição de aprender**, essa também é uma questão que interfere diretamente na trajetória escolar das crianças...

DME 18

A situação socioeconômica influencia, sim, na aprendizagem, na frequência dos alunos, pois a gente observa que, para aquelas crianças que têm uma situação econômica melhor, os resultados escolares também são melhores. O nosso município é pobre, e, na zona rural, você observa com mais intensidade essas dificuldades financeiras, prova disso é que mais de **70 % dos nossos alunos são beneficiários do programa de transferência de renda do governo federal...** Por causa dessa situação de **pobreza**, o pai tem que sair de casa, a mãe tem que sair de casa para trabalhar, para tentar garantir a subsistência da família, e aí, por causa disso, os filhos não têm o acompanhamento

necessário, e isso termina predicando essas crianças em vários aspectos, inclusive no aprendizado! Acredito que seja assim, **para aquela criança a quem falta o brinquedo, falta a alimentação, faltam itens necessários à sua sobrevivência, essa situação acaba influenciando e muito na sua aprendizagem...** Conheço bem essa realidade e quem vive essa realidade de perto sabe que é assim... O **desemprego** é um problema sério aqui, então em nosso caso, **a situação de pobreza das famílias impacta diretamente, a frequência escolar, o interesse pela aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos!** Evidente que há outros aspectos que influenciam o fracasso escolar, mas a questão socioeconômica dos alunos, em nosso entendimento, é a principal delas

DME 19

Não há como negar a relação entre a **situação econômica da família** e o desempenho escolar dos filhos, porque a experiência tem demonstrado que, quanto maior a **fragilidade econômica da família**, maior é a situação de **infrequência e de abandono escolar!** Um aspecto determinante é **a questão da desigualdade social**, o problema do acesso, enquanto as redes municipais de ensino não resolverem o problema da desigualdade não será resolvido o problema da equidade, da aprendizagem, do fracasso escolar. É como falei: **enquanto não forem garantidas as condições para que esse aluno tenha acesso à escola, o insucesso escolar só tende a aumentar.** Temos buscado superar alguns gargalos para a garantia de acesso à escola, como, por exemplo, o transporte escolar, a merenda escolar, a valorização salarial dos professores, e tudo isso vai ganhando a confiança dos pais, para que eles mandem seus filhos para a escola: saber que vai ter a merenda, saber que vai ter um profissional da educação qualificado e satisfeito com seus direitos... isso tudo vai melhorando as condições de acesso dos alunos à escola.

DME 20

A situação socioeconômica dos alunos já foi bem pior, melhorou em razão de algumas medidas paliativas adotadas pelos governos, como, por exemplo, o programa de transferência de renda, mas ainda **há uma numerosa camada da população que é muito vulnerável**, que, muitas vezes, os filhos vão para a escola sem se alimentar, e, se a escola não oferecer alimentação escolar, **eles vão sair mais cedo da escola, vão sair antes de terminarem as aulas.** Então, para esse segmento da população, falta também o mínimo necessário, como o material escolar, o caderno, o lápis, o uniforme, e isso vai dificultar a permanência dessa criança na escola e vai dificultar também a vida dos pais. Tem ainda a situação em que o aluno — criança ou adolescente — **vai precisar sair da escola para trabalhar, essa é uma situação real, para ajudar em casa, para tentar ganhar o**

ão de cada dia. O resultado disso é que esse aluno abandona a escola total ou parcialmente, e, de uma maneira ou de outra, **essa situação de vulnerabilidade compromete sua permanência na escola e sua aprendizagem.**

DME 21

Quero antes reforçar o problema da família, hoje muitos alunos são criados pelos avós, hoje há modelos diferentes de família, em que os filhos não são criados pelos pais e pelas mães, mas são criados somente pelo pai ou somente pela mãe e, na maioria da vezes, somente pelos avós, que já são idosos, que não são alfabetizados e não têm autoridade alguma sobre os netos... isso impacta até mesmo a frequência escolar, porque, antigamente, os pais, de alguma maneira, obrigavam os filhos a irem para a escola; hoje, os avós não têm mais essa autoridade... nesses casos, e essa é uma realidade muito concreta aqui em nosso município, **as crianças, a partir de uma certa idade, frequentam a escola quando querem.** Sobre a situação socioeconômica dos alunos, **quanto mais vulnerável é a família, menos entendimento ela tem sobre a importância da escola... e isso impacta diretamente a frequência, o abandono escolar e, consequentemente, a aprendizagem.** Outra coisa que eu queria ressaltar é o problema da “atratividade” da escola, hoje os jovens estão muito avançados tecnologicamente, e, infelizmente, a escola não avançou no uso de tecnologias básicas, então as aulas são muito desinteressantes, então eu vejo que não é somente o problema econômico das famílias que gera prejuízos para a frequência dos alunos, mas **há também a falta de interesse do aluno que não se encontra em situação de vulnerabilidade social**, por causa dessa questão das aulas não despertarem o interesse desses jovens. Na verdade, a educação ainda não acordou para essa questão. Mesmo quando se reforma uma escola, e ela fica bem bonita e agradável, não há o investimento mínimo necessário em tecnologias que tornem essa escola um ambiente interativo, que venha a despertar a curiosidade e o interesse do aluno pela aprendizagem.

DME 22

Aqui, por exemplo, o nosso quintal é Goiás e Mato Grosso, então, durante o ano, os pais deslocam-se várias vezes para esses lugares... aí o menino fica um mês na escola aqui, e a família vai embora, fica três meses ou mais, e não consegue vaga para os filhos nas escolas de lá, aí retorna para cá, **e o menino que fica sem estudar já vem em uma situação de total desestímulo...** e o ciclo se repete: fica pouco tempo na escola aqui e novamente retorna, viaja até três vezes durante o ano, em busca **de trabalho**, aí não tem como a criança ter frequência suficiente em sala de aula para garantir a aprendizagem e nem formatar a sua aprovação. **É isso que acontece,**

é pobreza, muita pobreza, é falta de oportunidade... acredito que esse exemplo ilustra muito bem a resposta para essa pergunta, **o problema da migração, do deslocamento das famílias, da busca por emprego,** enfim, a situação de pobreza das famílias dos alunos impacta diretamente os nossos indicadores educacionais. A questão socioeconômica é determinante, na proficiência, no desempenho, pelo seguinte: é muito difícil para uma criança não ter uma estrutura em casa tanto financeira, quanto emocional, a pessoa não ter condição de permanecer em um lugar, com alguma estabilidade, isso promove a desagregação familiar, que causa todo tipo problema, principalmente, para as crianças, **esse vagar constante em busca de melhoria é fator determinante para os problemas de aprendizagem.**

ENTREVISTAS COM OS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS

TRANSCRITAS PARA ANÁLISE

PERGUNTA 4

Quais estratégias de enfrentamento ao fracasso escolar são adotadas no contexto do sistema público municipal de ensino?

DME1

Temos buscado o fortalecimento das parcerias com a Fundação Vale, a FGV e o Governo do Maranhão para o melhoramento da aprendizagem dos alunos e, por meio dessas instituições, temos garantido formações para professores, material didático adequado e suporte técnico-pedagógico. Além disso, ***implantamos a recomposição das aprendizagens, com a reorganização curricular no sentido de ofertar aos alunos as aprendizagens perdidas, estamos oferecendo atividades complementares com aulas de reforço escolar e acompanhamento dos alunos e implantamos também a sistemática de avaliação da rede, por meio da qual estamos aplicando avaliações interna periódicas com questões de língua portuguesa e matemática para acompanhar e monitorar o desenvolvimento das aprendizagens.***

DME2

Olha, aqui nós temos a “**Busca Ativa**”, a gente faz recomendação para que o gestor escolar cuide da frequência e da infrequência do aluno... e considero essa uma estratégia muito importante para a manutenção do aluno na escola, saber de imediato qual a razão da sua infrequência e tentar resolver, antes que a situação se agrave; ***outra estratégia é a implantação do contraturno, mas que, infelizmente, não atende a todos os alunos, pois isso tem várias implicações, como a disponibilidade de professores e de recursos, principalmente, em se tratando de professor de língua portuguesa e matemática.***

DME3

A gente procura implementar todas as políticas públicas educacionais por meio dos **programas federais**: Caminho da Escola, PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), **Busca Ativa**. A gente tem uma parceria muito forte com o programa Busca Ativa. ***Hoje nós temos o Pacto pela Aprendizagem com o governo do Estado, em que a gente trabalha as formações com os nossos professores; e o Pacto pela Primeira Infância, junto com o governo federal.*** A Secretaria de

Educação de Açailândia veio avançando na educação integral das crianças, no atendimento integral, então, hoje, temos três creches que funcionam em tempo integral, sete horas. São creches que nós procuramos organizar justamente nos bairros mais vulneráveis, onde a gente percebia a situação de vulnerabilidade maior de nossas crianças, foi por lá que começamos o atendimento integral das creches. Hoje nós temos uma escola de Ensino Fundamental II, que atende a 527 crianças em tempo integral, hoje nós temos a educação do campo, o currículo do campo que foi construído com as comunidades do campo, pois nós temos as comunidades de assentamento, as vilas, as agrovilas e os povoados. Nós temos hoje a agroecologia como uma disciplina transversal trabalhada dentro do currículo do campo. Hoje, nós temos uma educação inclusiva, nós temos no município, dezoito salas de Atendimento Educacional Especializado, que funcionam no contraturno. No ano passado, nós começamos os atendimentos com as crianças no **contraturno**, em que passamos a atender cinco mil alunos, oferecendo transporte, merenda, inserindo as crianças em ações de recomposição e projetos de reforço escolar; hoje nós estamos com a EJA profissionalizante, para isso nós fizemos uma parceria com SESI-SENAI. Então, a gente vem trabalhando e olhando para o Plano Educacional do Município, olhando para os nossos indicadores sociais e educacionais e **avançando na expansão da educação infantil** da nossa rede, expandindo o atendimento em dois anos. Nós temos essas ações atualmente implantadas no nosso município.

DME4

Nós temos implantado as atividades complementares. São estratégias de atividade em tempo integral. Quer dizer, a criança tem a possibilidade de ir no contraturno, ter acesso a outras atividades e, claro, também didáticas. Enfim, mas que ele possa recompor essa aprendizagem. A outra coisa é trazer projetos como, por exemplo, a jornada da matemática, apostar nas olimpíadas, envolver esses meninos em gincanas (ou qualquer outra disputa) que possa envolver premiações e que possa ter sentido e ser desafiador para ele também na questão da aprendizagem. Mostrar exemplos (bons exemplos) da rede de estudantes que conseguem medalhas na OBEMEP, por exemplo, fazer com que isso possa estimular esses estudantes: “olha, eu também posso”, “eu também consigo”. Além do que a gente tem fortalecido o trabalho com as famílias com o objetivo de ter mais reuniões e fazer com que as famílias estejam mais presentes e trazê-las para a escola. Mostrar para eles que a escola é essa porta de acesso à esperança e ao futuro, sem a qual Santa Luzia e todos os municípios estão fadados ao fracasso se não apostarem em educação. Temos o programa **busca ativa**, que atua no sentido de combater e prevenir a evasão escolar.

DME5

Intervenção no tempo correto e com muita coerência. Diagnóstico a todo instante. Nós temos um sistema burocrático, administrativo e pedagógico que funciona. Nós temos o sistema comum, vamos dizer assim, tradicional na gestão escolar e temos o gestor adjunto. Todas essas são práticas que, em 2016, não existiam. Temos gestor adjunto e temos cerca de aproximadamente um supervisor, a ONU pede que seja um supervisor, a ONU determina isso para cada onze salas de aula. Nós temos, em média, um supervisor para cada oito salas de aula. Supervisor pedagógico. Então as intervenções são mais imediatas. Eu consigo identificar qual aluno não está sendo alfabetizado em um tempo certo, eu tenho uma equipe de educação especial para fazer o diagnóstico. Veja que, antes de 2017, nós tínhamos três alunos no sistema; após 2017, chegamos a mais de duzentos alunos diagnosticados numa rede de cerca de oito mil alunos. Então todas essas intervenções são feitas, e realizamos formações semanais, nós temos assim o prazer de dizer que nós fizemos mais de seiscentas intervenções em nível de formação continuada. Não estou pintando aqui de ouro a realidade, não. Ainda assim, temos nossos imbrólios, nossos debates classistas, que são próprios da democracia. Estamos longe de receber o que realmente merecemos como profissionais da educação, mas diria que, para a realidade do município, a gente recebe razoavelmente consoante o que nós precisamos. Então nós temos a intervenção de todas as naturezas para se chegar a essa realidade, e esses resultados são oficiais, visto que você faz uma pesquisa baseada no INEP. Existe um crescimento, um atrativo do município de Santa Rita, em especial, em relação aos municípios vizinhos, em que há um aumento, inclusive, no censo do número de alunos. Fora isso, claro, a política social mediante, por exemplo, a inclusão da educação de jovens e adultos transformada em modalidade e um programa mais atrativo que diminui o índice de evasão, voltado para essas pessoas que, digamos assim, perderam a oportunidade de fazer lá atrás. Santa Rita, geograficamente, é um município com poucas dificuldades, haja vista que o fator determinante para isso também são as políticas públicas porque nós temos um município que tem asfalto, calçamento, pavimentação, portanto uma política urbana de infraestrutura construída pelo governo atual nos últimos cinco anos, o que permite, claro, essa facilidade. Mas eu não quero dizer aqui, nem cometerei o equívoco de dizer que isso é um fator determinante para que não haja essas dificuldades. Claro que temos, acredito que, com as políticas que a gente proporciona, nós temos em menor número. Mas não estou jogando aqui panos quentes sobre uma problemática que existe, que é natural em todos os municípios. São problemas seculares. Acredito que seja essa uma realidade muito comum em todo o Estado brasileiro. Talvez de forma mais acentuada nas regiões Norte e Nordeste do país, mas, como falo como dirigente do município de Santa Rita, eu diria que, sem as intervenções adequadas, essa será certamente uma realidade triste e que nós esperamos que esteja afastada. Um exemplo é que

acabamos de construir no município o plano municipal da primeira infância; veja que o plano municipal da primeira infância é uma realidade de cidades que conseguem pensar a educação não só do ponto das intervenções, mas que já têm maturidade no sentido da eloquência e com planejamento de deixar um legado para os próximos trinta anos. Transformar em lei aquilo que é uma prática correta e coerente que não pode ser vista só como, vamos dizer assim, uma prática de governo, mas deve ser uma prática legal e normativa. Mas, certamente, nós vamos evidenciar essa questão da repetência. Quando eu afasto essa realidade do município de Santa Rita eu não estou querendo de maneira alguma dizer que essa é uma realidade, por exemplo, do Maranhão. Pelo contrário. Sabemos que isso aí é muito presente, muito próximo, e é preciso ficar atento para práticas como essa, porque, infelizmente, a educação é construída de forma bastante lenta, progressivamente, para atingir um nível elevado. Mas, para regredir, é só uma questão de mudar a gestão.

DME6

Uma das principais estratégias é a implementação da cultura de avaliação, essa é uma prioridade que tem sido concretizada. As nossas escolas, de fato, não estavam sensibilizadas para a importância de que o estudante seja avaliado de forma contínua, para que o professor possa, em um menor tempo possível, fazer um diagnóstico e ter condições de agir para reverter, possivelmente, as dificuldades de aprendizagem, dando o apoio que tanto o aluno quanto o professor precisam, esse é um ponto. A outra questão é a garantia do atendimento. Agora, no retorno da pandemia, a gente teve a constatação de escolas com problemas de funcionamento, com estruturas físicas precárias que impediam o **cumprimento de um calendário escolar de 200 dias letivos!** Então trabalhamos de forma muito contundente para poder assegurar o cumprimento de um calendário escolar único que observasse o cumprimento dos dias letivos, inclusive, priorizando possíveis reformas e intervenções em períodos de férias, para não promover a suspensão das aulas, pois a gente sabe que, após as aulas serem suspensas, o retorno acaba sendo sempre parcial, muitos alunos não retornam. Assim, a gente acaba tendo a situação de alunos ausentes, então precisaríamos ter a **busca ativa** implementada. Por essa razão, a busca ativa foi reestruturada e reorganizada no município de São Luís, para que houvesse uma ação conjunta com a saúde e a assistência social também! Assim, temos uma equipe de monitoramento intersetorial, exatamente para ter maior alcance no atendimento das crianças que possivelmente estivessem em situação de evasão ou abandono. Temos ainda a questão da ampliação da oferta de vagas. Para que a gente de fato tenha a oferta de vagas compatível com a necessidade populacional que nós temos — no caso de São Luís, a gente tem um número muito expressivo de escolas comunitárias, que não atuam em condições ideais, mas que executam o papel que deveria ser assumido pelo poder público municipal — é

necessária a ampliação da oferta das vagas da rede pública municipal de ensino. Essa deve ser uma preocupação desta e de todas as próximas gestões que vierem, que é aumentar a oferta de vagas, porque existe o **passivo considerável de oferta de vagas na rede municipal de ensino, principalmente na educação infantil.**

DME7

Nossas **estratégias são locais**, fruto de discussões coletivas com especialistas e nosso corpo docente. Nós temos um programa geral que, no começo da gestão, chamamos de **Programa Emergencial de Educação**. Após o segundo ano da primeira gestão, nós incluímos nesse programa outras ações complementares importantes. Posso garantir que temos um plano de ação muito claro que tem por objetivos: **enfrentar o analfabetismo; combater o fracasso escolar; ampliar a rede física; ampliar a base de escolarização e valorizar o professor**, garantindo formação inicial e continuada para todos. Após esses anos de gestão, temos um padrão de escolas, tanto urbanas quanto rurais de boa qualidade, e a ideia é **não haver diferença de padrão de escola entre a zona urbana e a zona rural**, isso nós temos conseguido. Podemos dizer que, do ponto de vista pedagógico, temos adotado diversas estratégias: primeiramente, temos lutado para garantir que os alunos permaneçam na escola, e esse esforço pode ser demonstrado pela baixa evasão escolar que temos alcançado, algo em torno de 0,3%! Esse é um dado muito positivo, porque permanecer na escola é uma das condições para melhorar a aprendizagem das crianças, e nós levamos isso muito a sério. Para que se tenha ideia, quando os pais retiram os filhos da escola sem que haja uma justificativa legal, nós acionamos imediatamente o Ministério Público, por meio do Conselho Tutelar! Outra estratégia se refere à oferta de formação inicial e formação continuada com a oferta de cursos de pós-graduação em nível de **mestrado**, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão; temos feito a facilitação da **liberação do professor com seus proventos para a realização de cursos de mestrado em universidades públicas** em qualquer lugar do país; temos a bolsa universitária para subsidiar despesas de alunos que façam graduação fora do município em instituições públicas. Atualmente, temos seis cursos de graduação em parceria com instituições públicas de ensino, acessíveis a todos os professores; outra ação dessa estratégia é o **aumento da base de escolarização**, e, para isso, nós realizamos uma **chamada escolar por domicílio**, passamos o pente fino, queremos todas as crianças na escola, e esse esforço é permanente, o município já realiza essa atividade há cinco gestões, outros municípios implantam essa estratégia recentemente por orientação do UNICEF, mas aqui já uma estratégia consolidada, por isso, temos uma das menores taxas de evasão do Maranhão e do Nordeste! Temos um importante quantitativo de alunos na EJA, como parte da estratégia de combate ao analfabetismo. E, para incentivar a permanência da criança na escola, nós criamos os programas

“aluno nota dez”, professor nota dez e o gestor nota dez, que premia alunos com boa frequência e bom desempenho em português e matemática, seus professores e gestores e todos os profissionais da educação daquela unidade de ensino que apresenta os melhores indicadores; conseguimos ampliar a base de escolarização, que é outro pilar do plano estratégico. Em decorrência disso, atualmente, temos 40% da população do município atendida pelo sistema de ensino em todas as modalidades de ensino. Olha que temos trabalhado para o cumprimento desses objetivos. Outro aspecto dessa estratégia parte do seguinte questionamento: o que está faltando para que esses alunos possam melhorar a aprendizagem? Bom, essa é uma questão que carece de respostas mais efetivas, a verdade é que pouco se tem estudado a respeito, mas temos a noção de que precisamos avançar e, para começar, temos que avançar na formação dos professores. Também observo em muitas situações o problema da forma de avaliar, pois alunos em condições semelhantes com professores diferentes, uns avaliam que o aluno vai bem, outros sugerem que o mesmo aluno seja reprovado, nesse sentido, a avaliação se torna muito subjetiva, pois o resultado depende de quem esteja avaliando. Então eu observo muito por esse lado, nós temos o aluno na escola que apresenta problemas de aprendizagem... na verdade, essa questão é complexa, carece de um estudo mais preciso que revele as causas dessa baixa proficiência. A verdade é que não temos certeza das razões, não nos debruçamos muito sobre essa questão, e essa alta aprovação com essa baixa proficiência passa quase sem ser questionada como se fosse assim mesmo, como se fosse uma coisa natural. A verdade é que se melhoramos tanto em outros aspectos, por que ainda não melhoramos no quesito aprendizagem? O fato é que precisamos melhorar os indicadores do nosso município, temos que melhorar tanto a formação inicial, quanto a formação continuada dos nossos professores, pois trinta por cento dos nossos professores não têm ou ainda estão realizando um curso superior. Esse aí pode ser um entrave para a melhoria da proficiência. Veja só, nós temos cinquenta e cinco unidades de ensino no município, temos unidades de ensino com até com cinco alunos nos polos da zona rural, não vou dizer que são turmas regulares, pois são turmas mistas, mas, de qualquer modo, temos garantido a ofertada de ensino para essas crianças. Temos uma rede escolar muita extensa, que se entende por todo o município, e, para resolver a dificuldade de oferta e a dificuldade de algumas comunidades, de sítios, fazendas, de lugares mais distantes, geralmente nós ofertamos o transporte quando há uma quantidade considerável de alunos, pois não dá para ofertar um ônibus para cada criança. Então temos que buscar meios para resolver essas situações mais específicas, mas não são tantas do ponto de vista quantitativo. Mesmo assim, temos que considerar que são turmas mistas, por causa dessa situação populacional específica, e essas turmas mistas acabam se tornando um problema para o conjunto dos indicadores de distorção ano-idade e de proficiência no município.

DME8

Eu estou há um pouco mais de um ano à frente da Secretaria Municipal de Educação e percebo que a situação da educação do nosso município vem se agravando desde 2003. Às vezes, eu me pergunto: o que foi feito? Por que a gente não parou para fazer essa análise, para saber o que de fato deu errado e o que deu certo?! Essa é uma pergunta que praticamente fica sem resposta! Porque, sinceramente, eu não sei de onde vem o agravamento dos nossos indicadores educacionais. Pois eu busco, eu vou atrás... durante esse período que eu estou à frente da Secretaria, tenho dado o melhor de mim. Eu sou professora, gosto da sala de aula, mas hoje você percebe que não se tem mais o propósito de ensinar com dedicação, e essa falta de motivação do professor eu fico às vezes sem entender! Estou tentando dar o melhor de mim, tento mesmo, para colaborar com a melhoria da nossa educação... e sobre estratégias, olha, ***nós criamos as avaliações internas para programar nossas ações de reforço escolar.*** Temos também a parceria com o Governo do Estado para alfabetizar os alunos na idade certa... a gente está discutindo com nossa equipe, buscando essa melhoria... nós temos também a **busca ativa**, como forma de garantir a frequência dos alunos, trazer todas as crianças para a escola.

DME9

Estamos trabalhando com **reforço escolar**, com **atividades complementares**. Nossos alunos de primeiro ao quinto ano estão com atividades complementares, estamos dando **prioridade às atividades de alfabetização**. Hoje nós temos apenas **uma escola integral**. É nisso que a gente vem insistindo, pois temos que melhorar a aprendizagem. E, para a questão da evasão, temos a **busca ativa**, cada professor está se responsabilizando pelo controle da frequência, mas também temos uma equipe na Secretaria cuidando disso. Inclusive, os diretores são incentivados a atuar na busca ativa. E estamos contando com o apoio do conselho Tutelar.

DME10

A gente tem feito a **busca ativa**, né? Uma estratégia desenvolvida em parceria com o UNICEF, em rede com outras secretarias de educação, com os conselhos tutelares, com as secretarias de assistência social... olha, por causa dessa estratégia, a gente tem ido atrás dos alunos, tentando evitar a evasão escolar! Sobre essa problemática da repetência, eu tenho batido na tecla aqui, que eu percebo que os poucos profissionais, os professores mudam o seu jeito de ensinar, seu jeito de comunicar seu conhecimento, e **está correndo alguma coisa que não estamos encontrando explicação...** o que a gente sabe é que os alunos não estão aprendendo. Então o professor precisa buscar alternativas de aprendizagem para seus alunos para não ter essa situação de repetência dentro

da escola.

DME11

A gente já falou claramente de algumas estratégias, como, por exemplo, o **diagnóstico no início do ano para nivelar o conhecimento dos alunos; o teste de fluência em leitura e escrita com vista a aperfeiçoar a alfabetização das crianças; a melhoria da estrutura das escolas, para melhorar o ambiente de aprendizagem; a realização de oito formações anuais para o professor realizadas no mesmo período do planejamento, com base na apropriação dos descritores da BNCC; criamos também um centro de alfabetização, na sede do município, que recebe todas as crianças matriculadas nos anos iniciais...** e lotamos lá os melhores professores alfabetizadores. Essa decisão tem demonstrado bons resultados. Temos também o “**currículo contínuo**”, em que o aluno estuda, **no contraturno, a unidade curricular em que não tenha atingido uma boa nota**, assim ele não é obrigado a repetir, no ano seguinte, todas as disciplinas já cursadas no ano anterior, assim isso não compromete sua progressão, mas ele é obrigado a frequentar as aulas para prosseguir. O enfrentamento do problema da repetência e da evasão a gente já tratou... mas a gente quer ressaltar uma medida aqui... é que, em nosso município, a educação não é um “cabide de emprego”... apesar da gente receber muitos pedidos de vereadores e tudo mais, dos aliados do prefeito... é uma das coisas que os professores mais reclamam de prefeito é que eles não são valorizados para o preenchimento dos cargos de direção, então não se pode chegar e botar qualquer pessoa para ser supervisor educacional, para ser coordenador ou gestor de escolar, é necessário prestigiar quem está na carreira do magistério. Temos **controle sobre a situação de aprendizagem dos alunos, por sala, por turno e por escola...** isso nos dá a vantagem de atuar preventivamente sobre a aprendizagem desses alunos... não adianta descobrir que o aluno não desenvolveu determinadas habilidades apenas no fim do ano... Realizamos avaliação diagnóstica no início de cada ano para avaliar os alunos com baixo desempenho e atuar para nivelar o desempenho desses alunos. Aqui a gente tem evitado essa interferência... uma **pessoa sem formação não poder atuar como professor**. A gente não aceita professor que não esteja fazendo faculdade, isso aí faz uma diferença, tanto que esse pessoal já está conosco há um bom tempo e já conhece o nosso ritmo de trabalho...

DME 12

Certo... olha... bem, é assim... veja, nós temos algumas estratégias adotadas para combater o fracasso escolar, por exemplo, nós temos a **busca ativa** escolar... tanto no período da matrícula no início de cada ano, quanto durante o ano todo... essa é uma iniciativa para tentar trazer e, ao mesmo tempo, manter o aluno na escola... olha, não tem sido fácil, essa é uma luta diária, acredita? De certa

maneira, acredito que isso tem funcionado... não fosse essa vigilância permanente, acredito que a situação estaria bem pior. Essa tem demonstrado ser uma boa estratégia... é, assim, uma preocupação permanente nossa, essa questão de manter o aluno na escola! Outra estratégia: bem, é o cuidado que nós temos para garantir a **merenda escolar direto, sem faltar nenhum dia, isso ajuda a garantir a frequência dos alunos...** nós temos também os **planos de intervenção...** que é uma atuação mais dirigida para aqueles alunos com baixo desempenho em leitura e escrita. Não sei por aí, mas, aqui no nosso município, a alfabetização é de longe o grande desafio que nós temos; temos também as **aulas de reforço e as atividades de contraturno...** temos também os projetos de alfabetização e **formação de professores e gestores...** consideramos essas estratégias importantes para melhorar o ensino.

DME13

Olha, uma delas é, em primeiro lugar, identificar as razões, quais as causas desse fracasso escolar, né? Identificando isso, a gente acredita que consegue resolver quando a gente dá o remédio certo para a doença certa, né? E, conseguindo identificar as causas, eu vejo que as questões referentes ao fracasso escolar não são somente pedagógicas, mas elas também, digamos, têm uma causa econômica, social e cultural, né? E tem relação com a família e a escola... diria que um dos grandes problemas que nós temos hoje, por exemplo, são as pessoas portadoras de necessidades especiais, sem que a gente consiga diagnosticar, né? Quando você consegue diagnosticar, quando você consegue perceber qual o problema, a gente consegue também uma interferência melhor pra ajudar essas crianças. E muitas dessas crianças também têm esses problemas dentro da sala de aula. Então, uma estratégia importante é esta: **diagnosticar e identificar alunos com baixo rendimento e com necessidades especiais.** Há outras estratégias... acredito que é necessário você ter um acompanhamento eficiente e eficaz na sala de aula. Hoje nós perdemos muito tempo na sala de aula, com outras atividades que não são destinadas a fazer o aluno aprender. Você não consegue ter outras aprendizagens, adquirir outras competências e habilidades sem que primeiro você tenha adquirido a habilidade de ler e escrever. Então, a primeira tarefa é resolver o problema da leitura e da escrita. Então, para isso, nós vamos trabalhar agora com **a alfabetização dos alunos do quinto ano...** vamos trabalhar com aqueles alunos que não estão alfabetizados. **A primeira coisa é alfabetizar!** Alfabetizando, aí acho que a gente consegue resolver muita coisa... pois a gente constata que os alunos chegam ao quinto ano sem saber ler nem escrever. A que a gente atribui esse fato? No meu olhar, deve-se à falta da gente ter esse olhar, essa preocupação... pois, às vezes, fica meio complicado o aluno chegar ao quinto ano e passar por quatro, por cinco professores, e não eles não conseguirem alfabetizar esses alunos. Para mim, é uma falta de visão, de um diagnóstico lá no segundo ano, no

terceiro ano, para que se tivesse resolvido esse problema... Então, esse olhar mais, eu diria, mais humano, mais didático, mais pedagógico com o problema da alfabetização... aí a escola vai passando a bola pra frente, né? Então eu preciso olhar cada caso, né? Tem a **busca ativa** durante o ano letivo para prevenir a evasão escolar e temos também **atividades de contraturno** apenas para os alunos não alfabetizados e de português e matemática para os alunos do 5º e 9º anos... é isso que nós temos.

DME14

Hoje a gente tem, de certa forma, um fracasso escolar mais elevado. Por quê? Porque, anteriormente, todos os municípios já se deparavam com essa situação, e, depois da pandemia, essa situação se agravou ainda mais. Nós temos até hoje famílias que não se sentem seguras de levar seus filhos para a escola! Nós temos famílias em que os filhos deixaram de participar das aulas durante o período pandêmico e até hoje não retornaram para a escola. Então, essa situação, de uma certa forma, acaba tendo um peso muito grande para os municípios. Segundo dados do FNDE, alguns municípios perderam recurso, e isso também causa um fracasso escolar. E aí cabe aos municípios organizarem suas diretrizes, seus currículos, para que a gente possa organizar estratégias pra combater o fracasso escolar. Vou dar um exemplo: *nós trabalhamos com o “Programa Educa Mais”, que, após a realização de avaliação diagnóstica, funciona no contraturno com alfabetização, o ensino das disciplinas português e matemática, com foco nos alunos com baixos níveis de aprendizagem... e a gente tem obtido sucesso com esse programa, porque nós estamos conseguindo ajudar muitos alunos que antes não conseguiam sequer escrever o próprio nome e, hoje, a gente tem alunos que estão lendo e escrevendo. Esse projeto tem por objetivo principal enfrentar o fracasso escolar. Então, a gente resolveu dar esse suporte, levando o professor até a casa do aluno, no contraturno, pra que ele possa ajudá-lo da melhor forma possível... Porque a gente sabe que existem pais que às vezes têm vontade de ajudar seus próprios filhos, mas não conseguem em razão do seu baixo nível de escolaridade! Então, nós adotamos esse projeto para o enfrentamento do fracasso escolar...* Nós temos também a Coordenação de Ensino Fundamental, que aplica questionários e **simulados** para a verificação do nível de aprendizado, para que a gente possa traçar estratégias com base nesses resultados, né? São projetos de **intervenção pedagógica** na área de língua portuguesa e matemática do sexto ao nono ano... entre outros projetos e ações que o município vem desenvolvendo para combater o fracasso escolar... e temos o programa **busca ativa** com a finalidade de evitar o abandono escolar.

DME15

A primeira estratégia é fazer a escola **cumprir o calendário escolar, com os duzentos dias letivos estipulados pela LDB...** infelizmente, no nosso município, predomina uma cultura que, por qualquer pretexto, seja festivo, religioso ou fúnebre, as aulas são imediatamente suspensas... fazer com que as escolas cumpram duzentos dias letivos tem sido um grande desafio nosso. Nós temos também o **Programa Recupera**, que tem por objetivo a recomposição de conhecimento em língua portuguesa e matemática e tem como foco os alunos com baixa aprendizagem. Como já falamos, temos a parceria com o IFMA para a realização de aulas de reforço de português e matemática; temos o programa Busca **Ativa** e os **Agentes Pedagógicos**, que objetivam combater a infrequência e evasão escolar... Nós temos também o **Programa Família na Escola**, que estimula a participação dos pais na vida escolar dos filhos, pois, sem esse olhar da família sobre a educação dos filhos, a situação fica bem mais complicada. Bom, espero ter respondido com clareza as perguntas.

DME16

Temos aqui a **Coordenação de Formação Continuada** porque nós achamos que seja importante trabalhar a formação do professor... temos formação mensal da educação infantil ao ensino fundamental. Então, poderia repetir a pergunta por favor? Ah, sim... então, temos adotado uma série de estratégias para resolver o problema do ensino de português de matemática, com as aulas no **contraturno**. Nós também aderimos ao **Pacto Estadual pela Aprendizagem**; temos parceria com a Fundação Vale para o projeto **Trilhos da Alfabetização**; temos a **Busca Ativa**, nós até ganhamos a medalha de ouro da Secretaria Estadual de Educação...

DME17

Olha, como eu disse no início, a primeira coisa que fizemos foi **melhorar a estrutura física das escolas**, reformamos escolas, ampliamos e até **construímos novas escolas**, porque, sem isso, seria muito difícil desenvolver um bom trabalho pedagógico e até mesmo atender toda a demanda por educação que nós temos; outra estratégia é o investimento **na formação continuada dos nossos professores**, nós temos investido muito em formação; outra coisa importante que fizemos é que, nos seletivos para contratação, **não aceitamos mais professores sem curso superior na rede**, pois o grande número de pessoas sem formação alguma trabalhando como professores vinha dificultando a melhoria da educação, apesar da gente ter o problema da distância, dos povoados da zona rural, em que quase ninguém aceita trabalhar nesses lugares; outra estratégia, assim, que nós temos é que nós temos os mobilizadores do programa **busca ativa...** que é um esforço importante para tentar

enfrentar o problema da infrequência escolar. Então, são essas as ações que nós desenvolvemos.

DME18

Olha, como eu falei no início da nossa conversa, os nossos coordenadores estão sempre dentro das escolas, atuando, procurando mecanismos para solucionar essa situação da baixa aprendizagem, eles fazem de tudo para amenizar essa situação, mas ela continua, né?! Como mencionei, o principal fator que contribui para essa baixa aprendizagem são as escolas multisseriadas... Nós já nos reunimos várias vezes com as comunidades para tentar nuclear as escolas que forem possíveis, mas, apesar da descrença nesse tipo de escola, ainda não há consenso entre as comunidades onde elas estão localizadas, sobre essa possibilidade, e o prefeito, por uma questão política, não quer avançar nesse sentido, sem o consentimento da comunidade. Então essa situação permanece! Como estratégia, nós também temos **o reforço escolar nos anos iniciais**, que ocorre três vezes por semana; nós temos o projeto **rodas de leitura**, com o objetivo de melhorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos. E todos os alunos dos anos finais têm **atividades de contraturno de português e matemática**... e é isso. Nós esperamos que, com a implantação das escolas em tempo integral proposta que está sendo discutida pelo MEC, nós possamos melhorar nossos indicadores

DME19

Nós temos organizado a **supervisão escolar**, temos atividades de **contraturno**, temos a **busca ativa**, **o transporte escolar**, uma **merenda de qualidade**, essas são as nossas principais estratégias para garantir o bom funcionamento do sistema de ensino. A gente espera com isso estar, cada vez mais, melhorando a qualidade do ensino.

DME20

Olha, primeiro é a questão de dar mais qualidade para a educação, para que o aluno possa permanecer em sala de aula... e o município, desde a gestão passada, vem tornando o ambiente escolar mais agradável, tanto para o aluno quanto para o professor. Nós **reformamos quase todas as nossas escolas**, tornando o ambiente escolar bem mais acolhedor para os alunos; nós também temos realizado **encontros formativos** com os professores... temos **busca ativa** e atividades de **contraturno** para o 5º e 9º anos e isso é muito importante! Atualmente, nós fazemos parte da ADERA, Associação de Desenvolvimento da Região dos Açaizais, que funciona como um arranjo e congrega setes municípios desta região, e isso tem contribuído bastante, né? Pois tem possibilitado a realização de fóruns de debates, de discussões e de soluções. Por causa disso, nós trabalhamos

sempre em conjunto... constantemente, nós temos encontros para discutir os problemas e as soluções comuns aos nossos municípios... recentemente, fizemos a discussão sobre a necessidade de adesão ao programa do Governo Federal para implantação de escolas em tempo integral, agora estamos na fase de elaboração de documentos regulatórios para conseguir a implantação desse programa... nós achamos que as escolas em tempo integral vão atender, de forma mais qualificada, os nossos alunos... a escola em tempo integral pode ser uma estratégia importante para combater o fracasso escolar, é o que a gente espera.

DME21

Nós temos, dentro da Secretaria de Educação, o programa **busca ativa**, que atua no sentido de combater a infrequência escolar; nós temos uma **equipe multiprofissional**, com psicólogos, psicopedagogos e assistente social para fazer o atendimento desse aluno, conhecer de perto a sua vida social e familiar e atuar para que o aluno se mantenha frequente, e tenha atendimento de acordo com suas necessidades; nós temos a parceria com o Conselho Tutelar, com a da Secretaria de Assistência Social... para atender as crianças em situação de vulnerabilidade, né? Temos também as atividades de **contraturno**, como reposição de saberes e **o projeto aprender com esportes**, que atende a dois mil alunos, com práticas esportivas, como capoeira, futebol, balé. Esse é um projeto que está muito fortalecido este ano e que acontece por bairro, com uma grande participação dos alunos. O desafio é fazer todos entenderem que a educação é responsabilidade de todos!

DME22

Ao longo desses anos que estamos à frente da Secretaria Municipal de Educação, nós destinamos uma ou duas salas de aula por **escola somente para atender aos alunos que estão com dificuldades de leitura e escrita**, independentemente da série, e para atender também aos alunos que apresentam baixo nível de conhecimento em português e matemática, que são identificados pelas avaliações locais realizadas pelo professor. Para isso, nós destacamos dois professores, um de português e um de matemática, para essa finalidade. Esses professores são acompanhados de perto pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação com a finalidade de planejar atividades pedagógicas voltadas para o atendimento individualizado daquele ser humano, daquela criança, que está ali precisando desse tipo de atendimento... sei que é um trabalho de formiguinha, mas que está acontecendo em toda a rede de ensino. Eu sei que o resultado não vai ser imediato, pois você acredita que às vezes aquele aluno que mais precisa desse tipo auxílio não consegue retornar à escola para as aulas de contraturno?! E há vários fatores determinantes para a infrequência desse aluno às aulas

de contraturno, pois, muitas vezes, ele já trabalha, e, quando não trabalha diretamente em atividades informais, ele precisa ficar em casa tomando conta dos irmãos, para que a mãe vá fazer alguma atividade para adquirir alguma coisa para casa, alguma coisa para eles comerem... então **é preciso que, em nível de país, em nível de estado e de município, sejam criadas políticas de geração de emprego e renda para que essa população saia dessa condição de pobreza.** A gente também tem o trabalho da **supervisão escolar**, a realização dos **planejamentos**, as **atividades de contraturno**, **acompanhamento com psicólogos**, o **programa busca ativa... atividades esportivas**, capoeira, dança, enfim, essas são as nossas estratégias.

ENTREVISTAS COM OS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CORREDOR DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS

TRANSCRITAS PARA ANÁLISE

Pergunta 5

O município está localizado no corredor logístico da Estrada de Ferro Carajás. Essa particularidade representa quais benefícios para o sistema público municipal de ensino?

DME1

A principal e mais importante vantagem desse fato é a parceria estabelecida com a Fundação Vale e a Fundação Getúlio Vargas para implementação do Programa Trilhos da Alfabetização, que tem sido um ponto forte da nossa gestão, tanto em relação à formação de professores, gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, quanto na oferta de material didático adequado à realidade local, como também no acompanhamento sistemático da rede e a devolutiva sobre o que foi observado. Mas, de um ponto de mais vista geral, considerando a importância econômica do Corredor da Estrada de Ferro Carajás... *As ações são insuficientes pois deixam de considerar outros projetos locais, o que temos são projetos pontuais, precisamos ampliar essa parceria em razão das demandas sociais existentes. Cada município tem suas próprias demandas, então seria importante que qualquer projeto tivesse origem no próprio município, e não o contrário, mas, infelizmente, a Vale não escuta o município para saber qual seria sua prioridade. Ela já chega com os projetos prontos... que são elaborados de fora pra dentro. E, da maneira como apresentam, querem fazer a gente acreditar que estão prestando um grande favor ao município.*

DME2

Eu não vejo assim tanto benefício, apesar de que, atualmente, a gente está desenvolvendo, em uma parceria com a Vale e a Fundação Getúlio Vargas, o projeto **Trilhos da Alfabetização**, com foco na alfabetização de crianças das séries iniciais. O projeto conta com a formação de professores, metodologia de alfabetização e material de suporte. Não garante recursos financeiros, mas o desenvolvimento do projeto. Mas aqui estamos enfrentando dificuldades na parte da formação, pois a gente libera o professor para participar da formação, on-line, por meio de videoconferência, e ele não vai para a escola no dia da formação, mas também não participa da formação. **Essa formação on-line não tem sido eficaz**, pois, em razão de não ser presencial, não tem despertado o real

interesse dos professores integrantes do projeto. Sem participar dessa formação o projeto fica bastante comprometido! Fora esse projeto, não há outra particularidade que traga benefícios para o município. ***Na verdade, a Vale, por conta de sua força econômica, que exporta minérios pelo Corredor da Estrada de Ferro Carajás, tem uma grande dívida social e ambiental com o nosso município! Por outro lado, a parceria poderia ser bem representativa se a Vale ouvisse cada município para conhecer as demandas de cada um, para, em seguida, desenvolver os projetos que fossem mais importantes para cada um ou que fossem comuns a todos... olha, acredito que assim a gente daria um grande passo. Toda parceria é bem-vinda, mas vejo uma falha nesse ponto, os projetos já chegam prontos, o que revela certo grau de imposição, ou a gente aceita o que eles estão propondo, ou o município fica de fora!***

DME3

São muitos **benefícios**, tudo que chega para nossos municípios é importante. Estar ao longo da Linha de Ferro Carajás nos propicia unir forças e estar no diálogo constante do dizer: “Olha, nós temos aqui.” Somos impactados pela ferrovia, precisamos construir, juntos com vocês, melhores condições de educação, de moradia, saúde, e, quando nós temos oportunidade de dialogar com os municípios do CIM, nós vamos nos fortalecendo quanto à rede de ensino, porque temos oportunidade de entender o que está acontecendo no município vizinho e que poderia vir para o nosso. Então a gente tem esse diálogo ao longo dos territórios, e aquilo que está acontecendo no território que é interessante a gente procura levar para o nosso. E a gente também procura forças, a gente vai tendo parceiros, a gente está na linha da Estrada de Ferro Carajás, e, com isso, vai acontecendo a implementação de políticas públicas.

DME4

Nós, hoje, como integrantes desse corredor, recentemente, fomos integrados ao corredor, graças a essa atuação também da nossa prefeita e à articulação com os prefeitos da região vizinha, tivemos, sim, grandes avanços. Primeiro, a formação dos nossos professores. Nós estamos agora com um projeto chamado **“Trilhos da Alfabetização”**. Se não estivéssemos no corredor, não teríamos acesso a isso. Essa assessoria da Fundação Getúlio Vargas é importante, inclusive, para a própria estrutura da unidade administrativa da rede municipal. Então nossos professores estão sendo formados, nossos gestores estão sendo formados numa formação continuada em serviço de qualidade, mesmo que a distância, por força da pandemia, mas numa instituição de renome, não só

o nome da instituição, mas a qualidade da formação. Nós poderíamos muito bem pegar uma escola e dizer “essa aqui vai ser a escola modelo da educação do município”. Mas, não, a gente quer, o que a gente quer é que todas as escolas avancem. Dentro do seu contexto, de sua realidade. Se toda escola conseguir fazer o seu melhor, nós teremos uma rede de ensino melhor, em todos os sentidos...

Sobre o Corredor, a gente às vezes não avalia o impacto disso, em razão desse ser um dos principais corredores de exportação do mundo, então em nosso entendimento, deveriam existir outras formas de investimento, que pudessem impactar positivamente os indicadores sociais dos municípios, mas infelizmente não é o que acontece... os projetos quando vêm, já vêm prontos, eles não conhecem a realidade do município, principalmente, na área educacional.

DME5

Veja bem, temos um município com uma particularidade, que é a Estrada de Ferro Carajás, e aí é importante destacar que nós somos um município com potencial único no Estado do Maranhão. Nós somos cortados pela BR 135; no sentido sul-norte, nós temos, à nossa esquerda, a região de Campos Naturais, nós temos a Estrada de Ferro Carajás, a BR 135; e, na nossa direita, nós temos uma estrada também que é do sistema Vale, antigo sistema, e ainda temos o Rio Itapecuru. Então vejam que, especificamente, nós temos, por duas vezes, a Vale passando pelo nosso território. Especificamente, nesta gestão, nós transformamos, conseguimos dar a mão à Fundação Vale e nós temos aqui várias práticas da Vale do ponto de vista da formação, da capacitação junto com a FGV, junto com o IFMA, junto com a Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Universidade Aberta do Brasil que nós conseguimos instalar. Então, assim, em primeiro passo, dizer que nós temos uma prática da busca das **parcerias**, mas, **diante das riquezas, das toneladas de riquezas que passam pelo município, eu diria que esses sistemas estão muito aquém das nossas necessidades**, destaco aqui que nós temos, por exemplo, duas escolas da Fundação Vale, que inclusive foram inauguradas este ano, equipadas, mas são muitas décadas de riqueza e deixando o rastro em nosso município somente do pó, do minério. Enfim, alguns acidentes tiveram que acontecer, alguns óbitos tiveram que ser contabilizados para que viadutos, sistema de segurança fossem construídos, mas a gente acredita que **a Vale poderia fazer muito mais... Além do mais... não é possível enxergar os municípios como uma coisa homogênea, claro que há questões em comum, mas se a gente olhar bem de perto, cada município tem necessidades bem específicas, então a parceria daria realmente bons frutos se o projeto nascesse da necessidade de cada município, mas, do jeito que fazem, não acho correto, e os resultados não são alcançados, não são satisfatórios.**

DME6

Nós temos assim ações articuladas com outros municípios que estão no Consórcio Municipal Intermodal – CIM, e a própria fundação Vale tem programas de apoio a esses municípios que têm essa peculiaridade. No caso de São Luís, para a educação, esse apoio vem em forma de projetos, programas e ações articuladas. Não existe, por exemplo, a destinação de recursos financeiros que agreguem, contribuam para as políticas educacionais, tendo em vista que, atualmente, a gente tem fontes de custeio que são suficientes, vamos dizer assim, para aquilo que está planejado. Obviamente, a educação é muito dinâmica, quanto mais você investe, mais você tem a oportunidade de continuar investindo, mas hoje essa peculiaridade para a rede de São Luís tem esse olhar de parceria com a relação à Vale. Estamos presentes na articulação de ações com os municípios do CIM, e aí o fato de São Luís ser a capital traz às vezes uma particularidade, uma diferenciação em relação aos outros municípios que têm um porte menor, né? A gente não se exclui dessa participação articulada, mas são características de redes de ensino muito diferentes dos demais em termos proporcionais, mas a gente participa de todas as ofertas de programas e ações conjuntas dos municípios que fazem parte do Corredor de Estrada de Ferro Carajás.

DME7

Realmente, o município é cortado ao meio pela Estrada de Ferro Carajás, mas isso não representa algo extraordinário ou que venha a impactar positivamente os indicadores educacionais, pois as parcerias são mínimas, considerando as nossas reais necessidades... além disso, os pouco projetos que eles desenvolvem já chegam prontos e acabados, e nem sempre têm vinculação com nossas necessidades. Para a educação, no passado, já houve contribuições mais efetivas. Atualmente, estamos discutindo um pacto pela alfabetização, mas não podemos esperar, por isso o município tem suas próprias iniciativas. A vale tem um **passivo socioambiental** muito grande com o nosso município e uma dívida social com os municípios do Corredor da Estrada de Ferro Carajás...

DME8

Em relação a essa questão, eu vejo assim: hoje a Vale está aqui, hoje a Vale está fazendo isso, fazendo aquilo... semana passada, nós tivemos uma reunião com a Vale — eu vou falar porque o senhor já me disse que minha fala não vai ser identificada — então aqui tem alguns projetos, como o de apoio às quebradeiras de coco, surgiu um boato de que os salários de alguns servidores

municipais estavam atrasados por causa do atraso no repasse de recursos de impostos da Vale, mas eles esclareceram que os recursos dos royalties da mineração são repassados para a Agência Nacional de Mineração, então a Vale não tem nada a ver com essa situação, se atrasa salário, a responsabilidade não é da Vale... aqui tem o projeto **Trilhos da Alfabetização**, fora isso, **não existem outras ações** na área da educação... pelo que tenho ouvido, o município tem que se habilitar para receber outros projetos, mas **as exigências são tantas que nunca se consegue...** na verdade é que a Vale traz **são poucos benefícios...** a verdade é que esse pessoal da Vale se comporta como se esses projetos representassem um favor para o município, eles fazem as pessoas acreditarem nisso, talvez por isso, quando ela apresenta um projeto, eles já trazem o projeto pronto, sem se preocuparem em ouvir nossa opinião na definição de prioridades... pois agem como se estivessem fazendo um favor!

DME9

Sinceramente, não, não representa nenhum benefício, pelo menos para o nosso município, porque o que a Vale oferece são cursos de formação continuada para professores, mas o que precisamos, no momento, como prioridade, é estruturar nossas escolas, sabe? O município de Pindaré tem cinquenta e oito escolas, e a EFC passa por dentro de nossas terras, e o que ela nos deixa? Nada, apenas prejuízo, danos ambientais e danos na estrutura física das casas que ficam próximas à ferrovia. Fora isso, não nos deixa nada! Você pode ir lá ao povoado Olho d'Água dos Carneiros, lá existem alguns cursos oferecidos por uma Associação que tem parceria com a Vale, coisa muito pontual, lá as crianças podem pintar, participar de algumas atividades, os pais podem participar de algumas oficinas, mas, dentro da escola de lá, não há um objeto sequer, ou qualquer equipamento, que tenha sido oferecido pela Vale! A escola desse povoado foi uma das que caíram, durante a gestão passada, por falta de manutenção... e os alunos estavam estudando sabe onde? Em um barracão de festa! Voltando à questão... a verdade é que a Vale pelo seu poderio econômico, tem, desde o início da sua implantação na região, um passivo ambiental e uma dívida social muito grandes, com o nosso município e com todos os municípios da Estrada de Ferro Carajás... para se ter uma ideia, os municípios nunca receberam os recursos a que têm direito por causa da privatização da Companhia Vale do Rio Doce. A Vale sempre dificultou o acesso aos projetos, e não somente na área de educação... Então, para nós, não há nenhuma vantagem em integrar o CEFC, pelo menos até o momento!

DME10

No meu ponto de vista, a empresa Vale poderia investir mais nos municípios do CEFC. Hoje nós temos um programa chamado **Trilhos da Alfabetização**, mas que **não tem ajudado muito**, como se fosse assim uma dívida com o município ou não de pagar seus impostos, botar um projeto, mas não funciona como deveria funcionar, deveria investir mais na educação. Então é uma falha dessa grande empresa. Eu penso assim: é uma coisa de dívida, eu não consigo pagar o imposto pelo município, então eu vou fazer um projeto educacional, uma coisa assim, mas isso aí! **Não alcança o que deve ser alcançado**. No meu ponto de vista, poderia ser investido mais... O município é quem mais emprega. E, quando os pais dos alunos não conseguem emprego, então eles vão atrás noutros lugares, eles saem do município e levam seus filhos, basicamente, pode-se dizer que essa situação do desemprego representa um grande prejuízo para a educação.

DME11

Temos um a boa parceria com a Fundação Vale, além do programa **Trilhos da Alfabetização**, temos a escola de música, projetos desenvolvidos com o Conselho Tutelar e a **Estação Conhecimento**, que atua como atividade de contraturno, atendendo integralmente os alunos do município em diversas áreas, como português e matemática, arte, xadrez, esporte e música... evidentemente que iniciativas como essas **deveriam se entender a todo o Corredor da Estrada de Ferro Carajás**, para que pudesse ampliar seus benefícios.

DME12

Bom... um dos principais benefícios é esse Programa Trilhos da Alfabetização, que dá assistência aos municípios por onde passa a ferrovia... olha, esse programa é bastante interessante, conta com formações para os professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano, formação para os gestores, além de todo o material impresso para os alunos e para os professores... é uma iniciativa importante, pois atua para resolver o problema da alfabetização na “idade certa”. A Vale tem projetos diretamente na escola, um projeto local, a exemplo do que ocorreu na escola Thales Ribeiro. Mas ainda há uma grande falta de informação e entendimento das escolas sobre esse projeto. Entendo que, se houvesse mais projetos criados pela própria escola, com apoio da Vale... aí, sim, poderiam beneficiar muito mais a rede de ensino. Entendo que, diante dos problemas estruturais que nós temos — e são muitos —, essas iniciativas são muito pontuais e insuficientes. A Vale precisa fazer uma escuta nos

municípios, para desenvolver projetos bem específicos... de acordo com a necessidade de cada um. Considero essa uma grande falha, acredito que cada município tem uma realidade diferente... se os projetos saíssem da própria escola, aí poderiam ser mais eficientes. **A verdade é que a Vale tem uma grande dívida com o nosso município...** esses projetos representam muito pouco diante do tamanho de nossas necessidades.

DME13

Então... nós recebemos suporte didático, pedagógico, técnico, para nos ajudar a erradicar o analfabetismo e alfabetizar as crianças na idade certa, né? Então, é esse o suporte que nós recebemos da Vale. Olha, antes de chegar ao município, havia uma parceria na parte da infraestrutura, na questão da construção de escolas, né? Então... eu tenho uma escola aqui no município no corredor... A Vale construiu uma escola, né? Então nós tivemos esse suporte de outros materiais também. Nós recebemos agora o suporte do programa Trilhos da Alfabetização, para ajudar na alfabetização. Então, digamos assim, esse é o suporte que nós recebemos da Vale.... ela (a Vale) avalia o cenário, se há tensão com as comunidades aí ela faz um projeto aqui e outro ali, apenas com o objetivo de distensionar essas relações, na verdade suas ações não consideram os indicadores sociais, ela cuida apenas para que não aconteça a interrupção das exportações pela Estrada de Ferro de Carajás...

DME14

Hoje, nós temos no município o projeto Trilhos da Alfabetização, em parceria com a Fundação Vale, a Fundação Getúlio Vargas e a Secretaria de Estado da Educação, com a realização de formação de professores, a doação de material didático e a realização de oficinas com foco na alfabetização de crianças do 1º ao 3º ano. Temos aí o Consórcio Intermodal Municipal-CIM, que é a voz dos municípios do Corredor, sempre lutando com a Vale. Nós estamos trabalhando para ter outros projetos que venham beneficiar outros setores do município, mas não tem sido fácil, não! A Vale impõe regras que impedem o município de ter acesso aos recursos... sempre faz isso! A Fundação só desenvolve um projeto aqui outro ali quando percebe que há algum problema, uma contenda com alguma comunidade do município, aí ela trata logo de levar a comunidade para o lado dela, a preocupação é para que não haja a interdição da EFC...

DME15

Temos parceria com a Fundação Vale para o desenvolvimento do projeto **Trilhos das**

Alfabetização, com foco na formação dos nossos técnicos que atuarão como formadores dos nossos professores do ciclo de alfabetização, inclusive, na semana passada, estiveram aqui realizando formação. O Programa inclui a distribuição de material didático voltado para a alfabetização dos alunos, que abordam a história e a geografia do próprio município... Eu acredito que esses **projetos são muito incipientes e bem pontuais**. De maneira geral, **não há uma ação integrada, conjunta com o município**... ela desenvolve alguns projetos sociais muito eventuais e esses projetos já vêm prontos! A gente sabe que a Vale é uma empresa privada, que sua atuação está voltada para o mercado externo, então **se há algumas ameaça de interrupção da ferrovia ela tenta buscar o apoio da comunidade desenvolvendo algum tipo de projeto!** Os recursos para esses projetos são quase sempre de isenção de impostos que são destinados à Fundação Vale e, por meio dela, os projetos são desenvolvidos... ou seja, ela usa recursos que seriam destinados ao governo, para financiar seus projetos, então não são recursos da Vale...

DME16

Temos o projeto Trilhos da Alfabetização que são justamente as atividades de formação continuada que eles dão para a gente por meio da Fundação Vale e da Fundação Getúlio Vargas. Na semana passada, trouxeram os jogos pedagógicos, além de um almanaque para o ciclo de alfabetização... eles acompanham também o processo de ensino aprendizagem... então a gente tem essa parceria, que é uma parceria muito boa...

DME17

Olha, essa relação com a Vale é meio complicada. Nós temos o programa Trilhos da Alfabetização, que é uma boa iniciativa, pois atua na formação de professores alfabetizadores, na distribuição de material para os professores e para os alunos, mas, fora isso, não temos muitos avanços não! Acredito que deveríamos ter mais ações, tipo essa que vai ser feita na saúde, em que as Unidades Básicas de Saúde vão ser beneficiadas... receber equipamentos, reformas. ***Era preciso assim uma relação mais próxima com o município, para ver a necessidade de cada um, e aí então definir que tipo de projeto poderia ser mais interessante para o município, mas não é assim que acontece, quando eles chegam, já trazem os projetos prontos. Aí, só cabe a gente aceitar ou não... A Vale fica monitorando o que acontece ao longo da ferrovia, quando percebe alguma insatisfação que possa prejudicar suas operações, aí ela aparece... na maioria das vezes responsabiliza o município por não ter acesso aos projetos, é uma relação complicada! Quando ela desenvolve algum projeto***

com a comunidade, é apenas para prevenir ou com receio de que aconteça a interdição da ferrovia... a Vale não entende outra linguagem que não seja da pressão. Quando uma comunidade se posiciona contra uma questão ambiental, de segurança ou por outra razão qualquer, não demora, ela aparece com um projeto destinado àquela comunidade...

DME18

É... hoje a gente sabe que os municípios do Corredor da Estrada de Ferro Carajás recebem um incentivo financeiro por meio da CEFEM, e, com esses recursos, o gestor do município já construiu oito novas escolas... Temos também o programa **Trilhos da Alfabetização**, que é uma parceria da Fundação Vale com a FGV. Esse programa realiza formação continuada para os professores dos anos iniciais, além de fornecer material didático... é um programa muito bom. O ideal é que os recursos da CEFEM fossem direcionados para a educação, saúde e infraestrutura, assim seria melhor, mas ele é de livre execução... assim, o volume de investimento nessas áreas seria maior... Mesmo assim, nosso gestor tem trabalhado, pois as nossas escolas, em termos de espaço físico, são as melhores da região, graças a esses recursos! *Mas o que vejo colegas reclamar é que não têm projetos locais, que fossem discutidos em cada município...*

DME19

Em termos de infraestrutura escolar, não representa nenhum benefício. Nós temos aqui o programa **Trilhos da Alfabetização**, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, a Fundação Vale e o Consórcio Intermunicipal Intermodal, que oferece formação para os nossos professores e material didático para os alunos das séries iniciais. É um programa que ajuda o município a garantir a alfabetização das crianças... como as demandas são muito grandes era necessário que parte dos lucros da Vale fosse convertida em benefícios para a população, mas isso é sonho!

DME20

Olha, na verdade, temos com a Fundação Vale apenas o projeto **Trilhos da Alfabetização**, que é importante, mas que é insuficiente. Os recursos mais interessantes que recebemos em razão do município ser afetado pelas atividades de mineração são de natureza obrigatória, pois são resultado de norma legal, e, ainda assim, os repasses estão atrasados, gerando muitos transtornos para as finanças municipais, fora isso, especificamente, com a Vale, **não temos benefícios que sejam relevantes.**

DME21

Nós temos uma parceria com a Suzano, na área de formação continuada, nós temos o programa **Trilhos da Alfabetização**, com a Fundação Vale, que atua na formação e no suporte pedagógico para os anos iniciais do ensino fundamental; há projetos em parceria com o Conselho de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e com o Conselho de Direitos da Pessoa Idosa. **As parcerias com a Vale têm sido muito proveitosas para o município.**

DME22

Oh, aí Jesus... na verdade, o que nós temos são recursos da CEFEM, que são recursos federais que nada têm a ver com investimentos da Vale, pois são recursos de impostos, que, como você sabe, estão muito atrasados, né? E esses recursos são transferidos diretamente para a Prefeitura, não são destinados exclusivamente para a educação! Ah, quem dera! Olha, eu lutei muito, mandei documentos tanto para a Suzano como para a Vale, elaboramos alguns projetos, entre eles, um cursinho preparatório para o vestibular, para atender aos jovens carentes daqui, mas, infelizmente, não fomos contemplados. **Eles não consideram importantes os projetos locais**, aqueles que, do nosso ponto de vista, são os mais necessários, pois atuariam para atenuar os problemas da nossa realidade. Temos aqui apenas o programa **Trilhos da Alfabetização**, desenvolvido pela Fundação Vale em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, que está sendo desenvolvido em todos os municípios do Corredor Carajás, mas, para a educação, é somente isso...