

RELAÇÃO ENTRE A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NAS ESCOLAS DO CAMPO E
AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

RELATIONSHIP BETWEEN THE AGE-SERIES DISTORTION IN FIELD
SCHOOLS AND EVALUATION POLICIES

RELACIÓN ENTRE LA DISTORCIÓN EN SERIE DE EDAD EN LAS ESCUELAS
DEL CAMPO Y LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN

Valéria Prazeres dos Santos¹

Arlete Ramos dos Santos²

Resumo: O artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Estadual de Santa Cruz, objetiva apresentar e discutir as relações entre as políticas de avaliação e a Distorção Idade-Série (DIS) no contexto atual da Educação do Campo do município de Nazaré-BA. A problemática se dá, sobretudo, pela influência da taxa de Aprovação/Reprovação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para análise, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, a partir de uma abordagem de cunho quali-quantitativa. Ressaltamos, mediante os resultados, o caráter generalista e distante dos valores preconizados na Educação do Campo, uma vez que as políticas de avaliação, apesar de demonstrarem a diminuição dos índices de DIS, não corroboram significativamente no aumento da aprendizagem e em melhores condições de estrutura escolar como um todo - formação de professores, estrutura física das escolas, recursos pedagógicos, acesso e permanência escolar.

Palavras-chave: Distorção Idade-Série. Educação do Campo. Políticas de Avaliação.

Abstract: The article, part of a master's research developed at the State University of Santa Cruz, aims to present and discuss the relationship between the evaluation policies and the Age-Series Distortion (DIS) in the current context of Field Education in the municipality of Nazaré-BA. The problem is mainly due to the influence of the Pass / Fail rate on the Basic Education Development Index (IDEB). For analysis, it is based on historical-dialectical materialism, from a quali-quantitative approach. We emphasize, through the results, the generalist and distant character of the values recommended in the Field Education, since the evaluation policies, despite demonstrating the decrease of the DIS indexes, do not corroborate significantly in the increase of the learning and in better conditions of school

1 Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenadora Pedagógica pela Rede Estadual da Bahia; Integrante do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo (GEPEDCECC/CNPq). E-mail: prof.valeriah@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1155-1839>.

² Doutora em Educação, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESC e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB; Coordenadora do Grupo de Estudos Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEDCECC/CNPq). Email: arlerp@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>.

structure as a whole - teacher training, physical structure of schools, pedagogical resources, school access and permanence.

Keywords: Age-Series Distortion. Field Education. Evaluation Policies.

Resumen: El artículo, parte de una investigación de maestría desarrollada en la Universidad Estadual de Santa Cruz, tiene como objetivo presentar y discutir la relación entre las políticas de evaluación y la Distorsión Edad-Serie (DIS) en el contexto actual de Educación del Campo en el municipio de Nazaré-BA. El problema se debe principalmente a la influencia de la tasa de aprobado / reprobado en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB). Para su análisis, se basa en el materialismo histórico-dialéctico, desde un enfoque cuali-cuantitativo. Destacamos, a través de los resultados, el carácter generalista y distante de los valores recomendados en la Educación del Campo, ya que las políticas de evaluación, a pesar de demostrar la disminución de los índices DIS, no corroboran significativamente en el aumento de aprendizajes y en mejores condiciones de estrutura em la escuela en su conjunto: formación docente, estructura física de las escuelas, recursos pedagógicos, acceso y permanencia escolar.

Palabras-clave: Distorsión Edad-Grado. Educación del Campo. Políticas de Evaluación.

Introdução

O artigo tem o objetivo de apresentar e discutir sobre a Distorção Idade-Série (DIS) nas escolas do Campo dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Nazaré, interior da Bahia. A pesquisa é parte das reflexões desenvolvidas na Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Buscamos analisar a forma como políticas as educacionais, mais especificamente, as políticas de avaliação atuais, têm influenciado na diminuição da DIS nas escolas campesinas. Isso, contemplando o fato de que essas políticas são criadas dentro de uma conjuntura de Estado capitalista, o qual tem como maiores influenciadores os organismos internacionais e o setor privado.

Consideramos importante, antes de iniciarmos as discussões, problematizar o que é a DIS e destacar como as políticas educacionais atuais compreendem e buscam resolver o problema, e em que sentido denunciam as desigualdades de acesso à escola, bem como o nível de aprendizagem dos conteúdos historicamente construídos entre estudantes ricos e pobres. Isso, leva-nos a compreender a DIS dentro das multideterminações de um processo histórico excludente, em que nem todos, sequer, possuem condições de aprender o que foi estabelecido pelo próprio sistema básico e universal. Consequentemente, as determinações sociais propiciam, em grande medida, um sistema de extrema dificuldade e a DIS se caracteriza por ser um processo lento e cheio de percalços.

Discutir a DIS é levantar a importância do direito de estudar e aprender, ou seja, é fortalecer a luta por uma educação como Direito. Para compreendermos essa questão, precisamos analisá-la como um todo. Isso envolve as formas excludentes de avaliação, a própria visão dos professores do que é avaliar, a metodologia e o planejamento das aulas, para que atinjam os alunos mais pobres, as condições de acompanhamento dos alunos, além das questões que ultrapassam o âmbito das quatro paredes da sala de aula, como a forma que esse aluno chega à escola, sua alimentação, questões pessoais e sociais.

O Censo Escolar (instrumento de coleta de informações da Educação Básica educacional brasileira) considera que está em Distorção Idade-Série aqueles alunos cujas idades destoam em dois anos ou mais da série/ano que os mesmos deveriam estar cursando. Considerando que o Ensino Fundamental de Nove anos (Lei 11.274/2006) tem início obrigatório aos 6 anos de idade, com o ingresso da criança no 1º ano, o percurso esperado seria de término desta etapa aos 14 anos de idade, para prosseguimento no Ensino Médio. Entretanto, essa não é a realidade de milhares de crianças e adolescentes em nosso país.

A pesquisa aponta que a situação de DIS é um problema predominantemente das escolas públicas, causado, sobretudo pela reprovação, abandono e entrada tardia na escola. Logo, a DIS revela a face excludente da educação capitalista de boa parte dos alunos da educação pública. Nesse processo, muitos têm suas vidas marcadas pelo insucesso, uns por ficarem pelo caminho; outros por passarem por sucessivas reprovações e serem excluídos, ainda que dentro do sistema, fadados como incapazes, com dificuldades em avançar, repetentes.

Cabe destacarmos que o artigo visa apresentar e discutir a problemática em torno da DIS em escolas do campo que possuem suas especificidades, assim, o artigo divide-se em três partes, a saber: discussão sobre a Educação do Campo enquanto política pública; breve apresentação e discussão das políticas de avaliação no Brasil atual; método de análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Educação do Campo no Brasil

Santos (2016) destaca que até o início do século XX não havia interesse no Brasil pela educação dos trabalhadores do Campo, porque para a atuação e trabalho nas grandes lavouras de café, acreditava-se não ser necessária a escolarização, logo, como não era essencial ao capital, o Estado se eximia da responsabilidade.

A partir da década de 1930, nota-se um movimento na educação rural com aplicação de pacotes prontos, que se esgotavam sem uma avaliação para conhecer seus resultados. Podemos destacar entre os agentes dos programas e ações voltadas à área, a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Santos (2014) destaca nas décadas de 1960 e 1970 os investimentos do Banco Mundial na educação rural, esses, por sua vez, envolviam investimentos na política de educação pública e na organização curricular.

Segundo Ribeiro (2013), nos cursos oferecidos pelo CNER, o discurso era de inadaptação do agricultor para continuar trabalhando na agricultura, o que contribuía para a retomada do êxodo rural. Outro destaque que a autora traz, numa visão crítica, é de que para os defensores da educação rural o homem do campo e o lugar onde vive é repleto de “carências”.

Destacamos que assim era tida a educação para os povos do campo, ferramenta para atender aos interesses dos grupos dominantes. Uma educação feita sem pensar nas especificidades dos sujeitos do campo, pois eram vistos como atrasados que necessitavam se modernizar, desconsiderava-se, assim, a diversidade do campo e ao mesmo tempo desamparava-os, uma vez que esses sujeitos não podiam emancipar-se, pois permaneciam “amarrados” aos grandes proprietários de terras.

Entretanto, não havia movimento apenas da parte do capital, iniciativas populares como o Movimento de Educação de Base (MEB), o método Paulo Freire de escolarização, os movimentos sociais do campo, entre outros, começaram a fazer contraposição ao modelo capitalista de educação, fomentando a formação com a participação dos sujeitos, discussão política, formação de lideranças. Nesse sentido, houve “uma reação ao autoritarismo e à repressão da ditadura militar, quando os movimentos sociais e os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora lutavam para a redemocratização da sociedade [...]” (SANTOS, 2014, p. 66). Esses grupos conseguiram conquistas importantes no âmbito do direito público à escolarização, principalmente a partir de 1988, com a aprovação da Constituição Federal cidadã.

A participação dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra MST, que começara se organizar no final da década de 1970, tem o seu marco legal em meados da década de 1980, e traz como um de seus principais objetivos, a luta pela reforma agrária, além disso, impulsionou a criação de movimentos em prol de uma educação emancipatória que considerasse as especificidades dos povos do campo. De acordo com

Santos (2014), o MST foi quem “junto com outros movimentos sociais começou a discussão em âmbito nacional por uma educação diferenciada para os alunos do campo que tivessem como elemento fundamental a cultura e os valores dos camponeses que ficou conhecida como Educação do Campo” (SANTOS, 2014, p. 62).

Aqui se diferencia a concepção entre Educação do Campo e educação rural, sendo a primeira aquela relacionada à valorização dos trabalhadores do campo, de luta pela reforma agrária, por melhores condições de vida que tem por foco a produção sem a extinção dos recursos naturais; enquanto à última tem por finalidade os valores de exploração, lucro, e se distancia da vida e da cultura dos trabalhadores do campo. Tendo em vista que a partir da organização dos movimentos sociais em correlação de forças com o Estado - e através dele, conquistas legais foram alcançadas, principalmente na primeira década do século XXI, apresentamos algumas dessas com uma breve síntese.

Quadro 1: Algumas conquistas legais da Educação do Campo.

RESOLUÇÃO/PARECER	DE QUE TRATA
Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do campo.
Resolução CNE/CEB nº 2/2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 1/2006	Reconhece Dias Letivos da Alternância.
Resolução CNE/CEB nº 4/2010	Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo.
RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº 03 DE 10 DE MARÇO DE 2009.	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. ³
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na reforma Agrária (Pronera).
Resolução/CD/FNDE nº 40, de 26 de julho de 2011	Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.
Decreto, nº 6.040/2007	Institui a Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO ⁴ , e define suas diretrizes gerais.

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Todas essas políticas introduziram e/ou aprofundaram as discussões sobre a organização escolar do campo, com propostas pedagógicas, orientações para os Projetos

³ Validação legal do Programa criado em 2007.

⁴ O Programa recebeu muitas críticas de representantes dos movimentos sociais, pesquisadores e professores da Educação do Campo, pelo seu processo de implementação distanciado desses grupos. O Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, o considerou como dentro da lógica do agronegócio.

Políticos Pedagógicos, avaliações, planejamentos, formação de professores, participação dos movimentos sociais, além de estudos referentes à gestão democrática e materiais didáticos que são essenciais para a construção de uma educação do e no campo (SANTOS; CARDOSO; OLIVEIRA, 2017). Entretanto, como destaca Santos (2020), constatam-se retrocessos nas políticas de educação do campo, sobretudo, pós eleição do Presidente Jair Bolsonaro como, por exemplo, o desmonte do Pronex, (Decreto nº 20.252, publicado no Diário Oficial da União, de 20 de fevereiro de 2020 que reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, e, fragiliza programas importantes para os sem terras e quilombolas), além dos ajustes fiscais como a Emenda Constitucional - EC nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que altera o regime fiscal e tem como seu principal foco, um congelamento por 20 anos na área da educação e saúde, esta ação impacta diretamente o repasse de recursos à Educação Básica, além de outros cortes e disputas do setor privado no financiamento público, como estamos acompanhando com a votação do FUNDEF⁵ permanente.

As políticas de avaliação no Brasil

A partir de 1990, o país passa por uma série de mudanças educacionais, tais como o avanço na legislação educacional com a aprovação da LDB (1996), políticas de financiamento como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que se desdobra, atualmente, no Fundo de Manutenção e FUNDEB, políticas de inclusão entre outras. Em âmbito mundial, esse é um período de políticas de cunho neoliberal, com ênfase no que Afonso (2000), Neave (2001) e Ball (2004) chamam de Estado Avaliador.

A partir do Estado Avaliador, inicia-se, de forma mais incisiva, o acompanhamento dos dados censitários e das avaliações externas, que atribuem aos países metas às quais eles devem cumprir no tocante, principalmente à aprendizagem de leitura, escrita e matemática, somadas a diminuição da taxa de reprovação. Assim, situamos o nosso estudo acerca da DIS, que consiste na situação de alunos que estão “atrasados” em dois anos ou mais no seu percurso escolar.

Na dissertação do mestrado pudemos expor, mais a fundo, o interesse dos organismos internacionais na educação do Brasil, que condiciona o Estado a criar políticas e programas

⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

educacionais no sentido de cumprir as metas estabelecidas, inclusive, Santos (2019) discute um documento da UNICEF, denominado Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil, lançado em 2018, em parceria com o terceiro setor⁶, que elenca uma série de números sobre a situação da DIS no Brasil, nas etapas de Ensino Fundamental Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio e também distribui os índices por escolas públicas e privadas, em áreas rurais e urbanas e por etnia. As nossas críticas se dão à forma como o documento trata o problema na sua superficialidade, por meio dos resultados obtidos. A essa questão Freitas (2018) chama de produção de “política com evidência”

[...]a questão é a produção de “política com evidência”, ao centrar-se na organização e análise dos números, oculta as concepções que jazem a estes e impede uma discussão sobre a concepção de educação e de sociedade que deve orientar o que entendemos por ser uma boa educação. E ao não discutir, impõe aquela que emerge juntamente com os números (FREITAS, 2018, p. 61).

O documento – Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil, traz o fato de que, ao lançar a iniciativa Trajetórias de Sucesso Escolar, pretendem apoiar “municípios e Estados – em especial os do Semiárido e da Amazônia e os grandes centros urbanos – na definição, implementação e avaliação de políticas e ações de enfrentamento da Distorção Idade-Série e superação do fracasso escolar” (UNICEF, 2018, p. 3).

A busca por “eficiência” do setor privado para mensurar os resultados das políticas públicas e agirem na proposição de programas, projetos, formações devem ser analisada com cautela e desconfiança. Como Freitas (2018) alerta, discutem-se os números, não se fala no que os causaram, por isso, recorremos a Mészáros (2011), porque acreditamos que os programas anunciados para a superação dos índices da DIS não alteram a estrutura de desigualdade.

Inserimos essa discussão para mostrar como o privado vem se apropriando do público. Isto se deve à busca de melhorias dos índices estipulados pelos organismos internacionais, tanto de proficiência quanto de aprovação e reprovação. Nessa perspectiva, insere-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

A inserção neoliberal na criação de políticas educacionais modifica o modo de avaliar, assim como o trabalho do professor e da gestão da escola pública e altera o conceito de

⁶ O diagnóstico trazido pela UNICEF no documento é disponibilizado no site trajetoriaescolar.org.br que traz como parceiros o Instituto Claro, Itaú Social, cidade escola aprendiz, o documento também destaca o Instituto TIM e a Samsung.

qualidade da educação, corroborando na sistematização do que é educação e o tipo de aluno que se pretende formar (SANTOS; VIEIRA; SANTOS, 2017).

Essas políticas vêm sendo implementadas de forma que possibilitem o alcance dos resultados e se atinjam as metas pré-estabelecidas. A política neoliberal ratifica a irresponsabilização do Estado perante as políticas sociais. Na educação, tal aspecto se relaciona à investida do setor privado nas políticas, programas, materiais e na privatização da escola pública. Essa investida se dá de diversas formas, mais recentemente podemos ver a ofensiva das políticas neoliberais no campo do currículo, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se constitui como *locus* de disputa dos setores privados na educação pública.

No Brasil, o processo de privatização da educação pública ocorre de várias formas, tanto por meio da direção, quanto da execução de políticas educativas (PERONI; CAETANO, 2015). Peroni e Caetano (2015) destacam a participação do Movimento Todos Pela Educação, que influenciou diretamente na nossa agenda educacional, a partir de 2006, na forma do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação – PMCTE.

As autoras destacam algumas instituições privadas que fizeram parte da BNCC e que fazem parte do PMCTE. São elas: a “Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 346), dentre outras.

No cenário político atual, sobretudo, reformulações curriculares como BNCC e a Reforma do Ensino Médio, apresentam-se no campo das contradições da sociedade capitalista, ao passo que a iniciativa privada participa ativamente de sua formulação e parte da classe de professores e pesquisadores são impedidos de participarem ativamente das decisões.

Essas inserções do privado no público, geralmente, são justificadas, geralmente, pela questão das deficiências mostradas pelos índices que denunciam a “falta de qualidade” do serviço público, a esse respeito Fernandes (2017) afirma que

Constata-se um cenário de mudanças, um caráter contraditório das reformas educacionais, uma vez que a austeridade orçamentária vem acompanhada do desejo de melhoria da qualidade da educação que, segundo os favoráveis às reformas, poderia ser alcançada por meio da melhoria da eficiência e da eficácia escolar. Essa melhoria poderia ser alcançada com a racionalização do processo avaliativo responsável pela maior transparência dos resultados. (FERNANDES, 2017, p. 32).

Assim, o governo congela o repasse dos recursos pelo Estado⁷ e “força” a criação de aliança com empresas do terceiro setor para a sobrevivência das escolas, uma vez que elas precisam continuar na busca incessante pela melhoria dos índices. Horta Neto (2018) reforça esse caráter das políticas educacionais ao enfatizar que:

O movimento em direção aos testes se propaga no Brasil, tanto em nível dos governos estaduais como municipais, e, com ele, cresce a utilização do ranqueamento das escolas - caminho trilhado a partir de três movimentos: identificar as escolas de melhor desempenho, consideradas como exemplos a serem seguidos; divulgar os resultados dos testes, acreditando que as famílias irão pressionar aquelas escolas com baixo desempenho a se superarem; criar competição entre as escolas por desempenhos cada vez melhores, estratégia típica do mundo empresarial em seu afã de eliminar concorrentes. (HORTA NETO, 2018, p. 47).

Atrair a qualidade da educação a metas específicas e condicionar o repasse de recursos às melhorias nesses índices coloca os municípios numa competição. Essa forma de gestão faz com que ações praticadas não reflitam a problemática real por trás dos problemas de ensino e responsabiliza os sujeitos por aquilo que deveria ser responsabilidade do Estado, assim “para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização ‘do que é possível fazer’” (FREITAS, 2007, p. 975).

Buscamos com essa discussão destacar alguns aspectos pelos quais perpassam as políticas de avaliação no Brasil nos dias atuais, tecendo algumas relações com a DIS, sobretudo porque não são avaliados apenas as proficiências, mas também a taxa de aprovação e reprovação. Na próxima seção evidenciaremos parte dos resultados da pesquisa desenvolvida com professores do campo do município de Nazaré, interior da Bahia.

Análise dos resultados

Antes de adentrarmos na discussão e análise dos resultados da pesquisa, precisamos situar qual o método sob o qual analisamos o objeto. Na investigação científica, o método orienta os procedimentos e regras por meio dos quais o pesquisador poderá chegar ao seu objetivo. Em outras palavras, “o método científico guia a compreensão do pesquisador e suas

⁷ Ver Emenda Constitucional nº 95 de 2016.

ações diante do fenômeno a ser desvendado, de modo que se garanta cientificidade” (SOUZA; GONZAGA, 2014, p. 140).

O estudo do fenômeno está voltado para a análise das contradições, movimentos/transformações. Para o materialismo histórico-dialético, o caminho para desvelar o real concreto de determinado fenômeno faz-se a partir da compreensão de que os fenômenos empíricos perceptíveis não se revelam como eles são de imediato, e sim, apresentam-se de uma forma encoberta “feitichizada”, precisando, para conhecer a sua essência, compreendê-los através das suas múltiplas determinações.

A abordagem é a quali-quantitativa, pois compreendemos que para o método só é possível compreender os fenômenos por meio da totalidade, não sendo possível atingir tal compreensão do conhecimento concreto se ignorado quaisquer aspectos, sejam qualitativos ou quantitativos. Prates (2012) a esse respeito reitera que

[...] a expressão do real se manifesta e se constitui por elementos quantitativos e qualitativos, objetivos e subjetivos, particulares e universais, intrinsecamente relacionados [...] É necessário reconhecermos que todos estes aspectos precisam ser interconectados para que a explicação contemple o fenômeno como unidade dialética e tenha, portanto, coerência com o próprio método. (PRATES, 2012, p. 117)

Os sujeitos da pesquisa foram os 12 professores das escolas do campo presentes no município – (inserir o nome do município), no ano de 2018, além de 2 diretoras e 2 coordenadoras das escolas do campo. Os professores responderam a um questionário de perguntas fechadas, e quatro deles participaram também de entrevistas. O critério de seleção foi a disponibilidade de tempo e que, preferencialmente, trabalhassem em comunidades diferentes. Os demais sujeitos participaram apenas das entrevistas. Apresentamos nos quadros 2 e 3 alguns números relativos à DIS nas escolas do campo do município de Nazaré-BA.

Quadro 2: DIS – campo - Anos Iniciais 2010-2017 – Nazaré-BA

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
DIS escolas do campo	46%	44%	37%	30%	17%	18%	18%	18%	12%

Fonte: Qedu (2018)

Quadro 3: DIS – campo – Anos Iniciais por ano de escolarização 2010-2017 – Nazaré-BA

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1º ano	8%	7%	2%	0%	0%	0%	0%	2%	5%
2º ano	38%	9%	11%	4%	5%	5%	4%	10%	2%
3º ano	62%	52%	17%	13%	4%	12%	11%	10%	6%
4º ano	50%	57%	56%	37%	26%	14%	33%	26%	22%
5º ano	57%	51%	56%	55%	46%	49%	40%	43%	21%

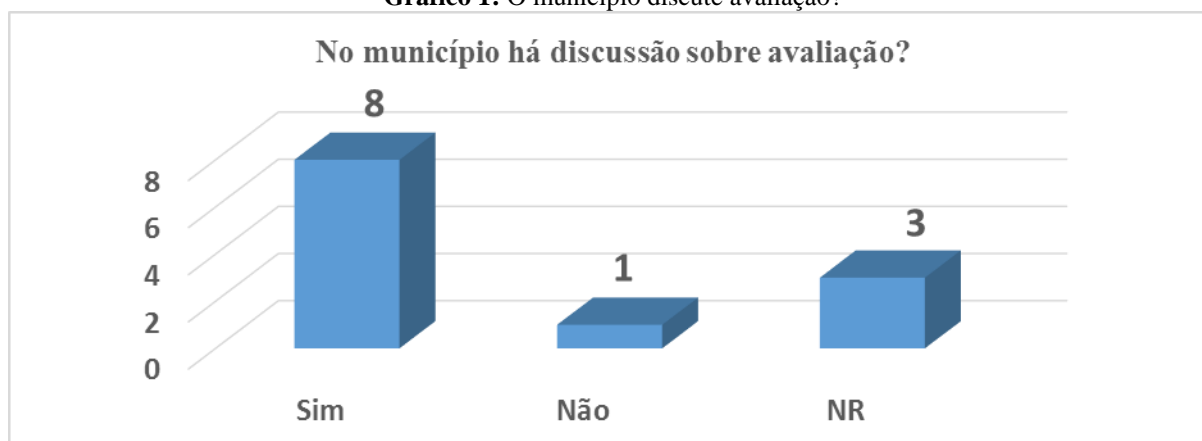
Fonte: Qedu (2018)

O quadro 2 mostra a diminuição significativa dos índices de DIS nas escolas do Campo do município de Nazaré-BA. Já o 3 trata mais detalhadamente esses índices. Até 2010 os índices eram significativos em todos os anos de escolaridade. Em 2012, caíram drasticamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Podemos destacar, mediante esses números, os resultados da implementação do PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

O PNAIC surge em 2012 e tem como objetivo cumprir o artigo 5º do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o de garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para isso, o programa foi implementado em todo o território nacional e compreende as crianças de 6 a 8 anos de idade que estão no processo de alfabetização, então toma-se esse período de escolarização como um ciclo. Vale ressaltar que antes do PNAIC, o Estado da Bahia, já em 2011, implementava o Decreto 12.792/2011 que instituiu o Programa Estadual Pacto pela Educação que tinha como objetivo que os alunos das redes públicas do sistema estadual de ensino ingressassem no 4º ano do Ensino Fundamental sem Distorção Idade-Série, com pleno domínio da leitura, escrita e cálculo (BAHIA, 2011).

Ao serem questionados sobre a avaliação, obtivemos o resultado demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1: O município discute avaliação?

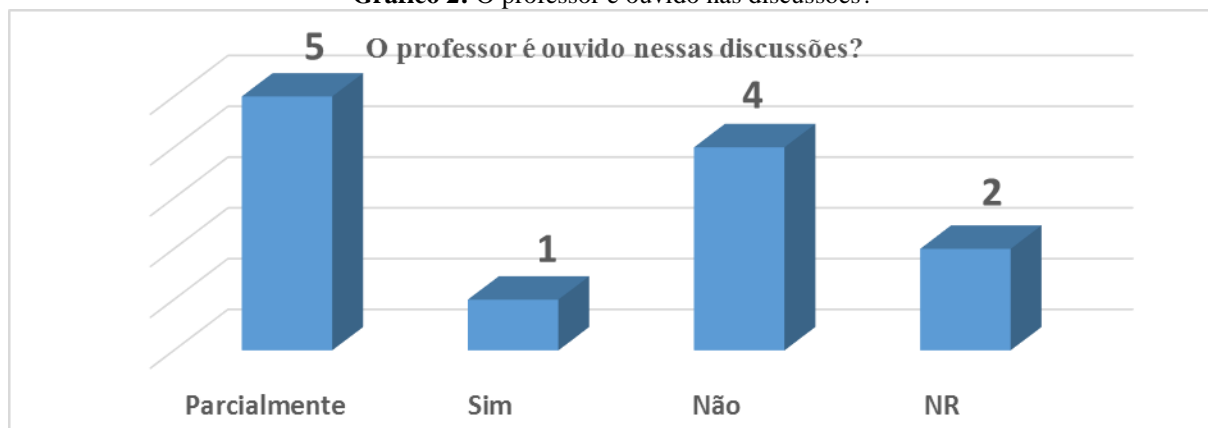


Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A análise dos dados demonstra que oito professores disseram que o município discute avaliação, enquanto que um dos sujeitos disse que não são realizadas discussões sobre avaliação e três professores não responderam. O gráfico seguinte, 2, pretendia saber se a

relação entre os professores e a Secretaria Municipal de Educação - SEMED ocorre de maneira horizontal ou vertical.

Gráfico 2: O professor é ouvido nas discussões?



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Cinco professores disseram que se sentem ouvidos parcialmente, quatro disseram que não são ouvidos, um disse sentir-se ouvido, e ainda, dois professores não responderam. Assim, temos que nove dos dez sujeitos (dos que responderam) não se sentem completamente considerados/atendidos quando o assunto é avaliação.

Percebe-se pelos dados uma contradição no município, pois segundo a maioria dos sujeitos, a secretaria discute a avaliação, mas de forma que os professores não se sentem ouvidos, considerados. Isto evidencia que o professor, aquele que está envolvido diretamente no processo de avaliação da aprendizagem do aluno, não é consultado quando há alguma formação sobre o tema na rede municipal.

Ao iniciarmos a discussão sobre avaliação escolar, percebemos que a mesma vem, muitas vezes, servindo de ferramenta para a exclusão escolar. Freitas (1995), ao fazer a oposição entre avaliação e objetivos alega que

A escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções. (FREITAS, 1995, p. 95).

A observação de Freitas (1995) remete-nos a uma constatação: a avaliação tem uma função social. Primeiro, porque se avalia baseado nos objetivos, os quais nas escolas capitalistas dizem respeito à aprendizagem do aluno sobre aquilo que é necessário para o desenvolvimento de uma sociedade de classes. Numa perspectiva crítica, a avaliação deve

possuir a mesma importância, só que os objetivos devem ser voltados à apropriação dos saberes historicamente construídos, de forma crítica e o mais contextualizada possível, para que possam oferecer subsídios à classe trabalhadora para lutar por uma sociedade mais justa, uma educação para a emancipação e para a retomada das aprendizagens; não como forma de classificação e exclusão.

A pesquisa revelou que há um movimento para diminuir a reprovação e, conseqüentemente, os índices de DIS. Esse movimento está relacionado a atender as metas das avaliações como o IDEB, que tem atrelado proficiência em Língua Portuguesa e Matemática à taxa de aprovação/reprovação.

O fato maior que envolve a DIS e que se propõe a discussão deste texto não é a não reprovação, mas sim, a aprendizagem significativa. As reformas neoliberais que visam a melhoria dos índices, sem uma mudança efetiva na aprendizagem dos sujeitos, na estrutura física das escolas e nas condições de trabalho dos professores, não permitem saltos efetivos na esfera educacional, sem uma transformação na forma de organização da sociedade.

A questão da aprovação/reprovação escolar ultrapassa o *locus* escolar. As discussões acerca da diminuição da reprovação nos anos iniciais vêm se acentuando desde o Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre o Compromisso Planos de Metas Todos Pela Educação, o qual conduziu a criação de programas como o PNAIC, pois a diminuição da reprovação do aluno tem sido interesse nos Estados e municípios que se voltam para o aumento do IDEB. Logo, temos como influenciadores dessas políticas os mecanismos internacionais e empresariais, uma vez que a Prova Brasil está nos padrões da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Aliados às metas da OCDE estão os empresários que fazem parte da agenda Compromisso Todos pela Educação.

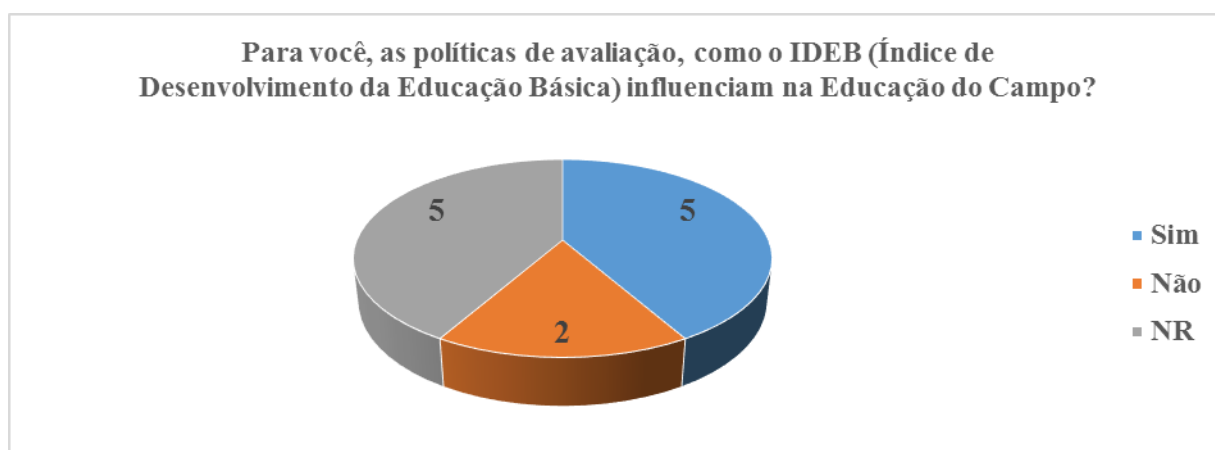
Observa-se uma grande quantidade de materiais elaborados por esses segmentos para auxiliar o cumprimento e acompanhamento das metas educacionais. Destacamos o Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil 2018 – (Unicef e Samsung); políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens (Brava, Instituto Unibanco, Insper, Instituto Ayrton Senna), Qedu (Fundação Lemann), dentre tantas outras iniciativas privadas que vêm ganhando espaço e influenciando nas políticas educacionais.

As reformas educacionais estão presentes e revelam, na prática, como o mercado privado vem ganhando espaço na educação pública. Essas iniciativas analisam os problemas da repetência, evasão e abandono mediante uma ótica de mercado, com projetos prontos e que

em nada criticam as bases do sistema capitalista, verdadeiro responsável pelo desmonte da educação pública. Fundamentam-se numa visão de que é preciso motivar o aluno, responsabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso; criam iniciativas – projetos que buscam associações com os Estados e municípios, e suas influências perpassam também as políticas públicas e as formas com as quais as unidades federativas buscam alcançar as metas estabelecidas.

Conforme já discutido anteriormente, a ênfase nas avaliações, por parte do município, surge sobretudo, do interesse em atingir as metas postas pelos organismos internacionais. Por isso, perguntamos aos professores se acreditam que o IDEB influencia na Educação do Campo, apresentamos as respostas no gráfico 16.

Gráfico 3: Influência do IDEB na Educação do Campo



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Do resultado, obtivemos resposta afirmativa de cinco professores, dois acreditam que não influencia e cinco não responderam. É importante ressaltar que no ano de 2017 (ano da última aplicação da Prova Brasil no contexto da pesquisa), nenhuma escola do campo do município pesquisado se encaixava nos critérios para participar da avaliação, porque não atingiram a quantidade mínima de vinte alunos, ainda assim, a maioria dos professores sinalizaram que sentem a influência da avaliação externa na Educação do Campo. Trazemos a preocupação de um dos sujeitos da pesquisa na fala que segue:

Influencia, porque, no caso, se na educação do Campo tiver um índice de reprovação muito grande, também vai mexer com o IDEB. Porque os meninos estão inseridos no contexto escolar da secretaria. (Coordenadora 02. Entrevista realizada em novembro de 2018).

Nem mesmo serão avaliados os níveis de Português e Matemática dos alunos das escolas do Campo, e ainda assim, a preocupação com a avaliação externa ocupa o cotidiano dessas escolas. No que se refere ao âmbito universal, essas políticas neoliberais de avaliação visam o crescimento do mercado e escondem-se atrás de uma pseudoavaliação do processo de ensino, quando, na verdade, avaliam os resultados dos exames. Para Afonso (1999),

[...] a *avaliação standardizada criterial*, isto é, a avaliação que visa ao controle de objetivos previamente definidos (quer como produtos quer como resultados educacionais), é que foi sendo apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas, tornando-se um instrumento importante para a implementação da agenda da nova direita. Isso porque, se pela introdução da avaliação standardizada criterial se pode favorecer a expansão do Estado, pela publicação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado. (AFONSO, 1999, p. 148 - grifos do autor).

No particular, tomam-se os resultados que não consideram as diferenças culturais, sociais, econômicas que permeiam os países, e seus respectivos Estados e municípios, que possuem suas singularidades, isto é, “[...] a ênfase genérica na avaliação dos resultados (e produtos), e a consequente desvalorização da avaliação dos processos, independentemente da natureza e dos fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas” (AFONSO, 1999, p. 146).

A formação para os resultados diverge da perspectiva crítica de educação em que a ênfase deveria estar na emancipação dos sujeitos. A influência da submissão da educação ao mercado vem encurralando os professores. Uma BNCC focada na “pedagogia das competências”⁸, desrespeita a autonomia dos Estados e municípios na criação dos seus currículos, porque o enfoque dos municípios é, obviamente, atingir as metas das avaliações externas, e essas estarão associadas ao documento, bem como aparece no texto de apresentação da BNCC:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os

⁸ SANTOS, C. F. dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2017, p. 5).

Caminhamos para uma retomada da visão homogênea de educação e de sujeitos. Por isso, os educadores do campo devem estar cientes das especificidades da Educação do Campo, já resguardadas pelos documentos legais que vimos referenciando, e buscar seguir a lógica contrária, uma educação crítica, que forme cidadãos questionadores, que saibam lutar por melhores condições de vida.

Nós temos uma política neoliberal em execução, a qual nos diz: “devemos reduzir os índices de DIS”, diminuir a reprovação. Não somos, nem podemos ser, contra a diminuição da reprovação, mas devemos, sim, combater o projeto político ideológico embutido nessas políticas, principalmente, de precarização das escolas públicas.

Considerações Finais

Sem crítica, não tem transformação, não há movimento e momento de explorar as contradições evidenciadas no decorrer do texto. No caso da DIS, é necessário tomar uma postura de ver a avaliação de outra forma, voltada para a emancipação, não para a punição. É preciso encontrar espaço para agir e resistir. Para fazê-la formativa, não punitiva. Para que dê oportunidades, não para que tire. Para que inclua e transforme, não que deixe à margem. Que pense os alunos como sujeitos, não como números, índices.

Assim, salientamos a importância de fortalecer a *práxis* contra-hegemônica no campo. Isso perpassa por uma avaliação mais humana, para uma forma de ver o conhecimento como direito do aluno e ferramenta de luta. Precisamos, sim, lutar para que todos aprendam, além de acreditar e agir para que isso aconteça. Dessa forma, o foco não pode ser a nota, deve ser a aprendizagem, o acompanhamento contínuo, a nota não servirá mais de ferramenta de opressão, porque a educação deve libertar, e não oprimir.

Nesse sentido, é imprescindível a relação de pertencimento entre toda a comunidade escolar do campo e tomar esse fator como positivo, ponto de luta por melhores condições. Refutar as políticas curriculares que ameaçam a existência da discussão sobre a diversidade presente no território brasileiro, buscar uma organização curricular que dê conta de proporcionar aos estudantes acesso aos conhecimentos historicamente construídos e necessários para o enfrentamento de classes, sempre na perspectiva de estimular a participação crítica, a busca por um trabalho pedagógico que objetive superar a fragmentação

do conhecimento, o estímulo ao trabalho coletivo dos educadores e da comunidade em busca da libertação dos valores individualistas da pedagogia burguesa.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Lisboa, ano XX, n. 69, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000400007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2020.

ARAÚJO, L. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 2, set. 2007, p. 24–31. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15000>. Acesso em: 10 set. 2020.

BAHIA. **Decreto nº 12.792 de 28 de abril de 2011.** Institui o Programa Estadual Pacto pela Educação, a ser implementado no âmbito do ensino fundamental do sistema estadual de ensino, mediante cooperação entre o Estado da Bahia e seus Municípios, e dá outras providências. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1029623/decreto-12792-11>. Acesso: 02 dez. 2020.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez., 2004, p. 1105-1126. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial - República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FERNANDES, A. de O. **O programa de avaliação da aprendizagem escolar (PAAE) em Minas Gerais: interfaces entre práticas avaliativas e currículo de história no ensino médio.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Notas para a análise do momento atual da Educação do Campo.** Brasília, 2012.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 965-987. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300016&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 set. 2020.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papyrus, 1995.

HORTA NETO, J. L. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, v. 23, n. 1, 2018, p. 37-53. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3990>. Acesso em: 15 set. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEAVE, G. **Educación superior: historia y política, estudios comparativos sobre la universidad contemporanea.** Barcelona: Gedisa. 2001.

PERONI, V. M.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação - Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015, p. 337-352. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em: 22 set. 2020.

PRATES, J. C. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jul. 2012, p. 116 – 128. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/11647>. Acesso em: 12 out. 2020.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, A. R. dos. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e a reforma agrária do consenso.** Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, A. R. dos. **Ocupar, resistir, produzir, também na educação! O MST e a Burocracia Estatal: Negação e Consenso.** Jundiaí: Paco editorial, 2014.

SANTOS, A. R.; CARDOSO, E. A. M.; OLIVEIRA, N. B. Os Impactos do PAR nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna (2013–2017). **Revista Práxis Educacional**, Dossiê Temático: Educação do Campo em Perspectiva Latino Americana, [S.l.], v. 13, n. 26, mar. 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2823>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SANTOS, A. R.; VIEIRA, E. P. SANTOS, I. de C. O público e o privado na educação brasileira: um estudo de parcerias realizadas na Bahia. **O Público e o Privado** - - Revista do PPG em Sociologia da Universidade Estadual do Ceará – UECE. · nº 30, jul/dez · 2017. p. 61-88. Disponível em:

<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=2646&path%5B%5D=2391>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SANTOS, A. R. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre Educação do Campo da área da educação na região nordeste (2013-2020). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 196-228, Edição Especial, 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7689>. Acesso em: 17 dez. 2020.

SANTOS, C. F. dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo.** – Campinas, SP: Autores associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, V. P. **A distorção idade-série nas escolas do campo:** um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-BA. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Santa Cruz– Ilhéus, BA: UESC, 2019. 197 f.

SOUZA, A. L. L. de.; GONZAGA, M. J. B. O materialismo histórico dialético na pesquisa em educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.**, v. 31, n. 1, jan./jun. 2014, p. 138-152. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4312>. Acesso em: 15 out. 2020.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil.** 2018. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf Acesso em 1 dez. 2020.

Recebido em: 29 de outubro de 2020.

Aprovado em: 18 de dezembro de 2020.