

# POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO EMANCIPATÓRIA: A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE EM PAUTA

*Arlete Ramos dos Santos (UESB)\**  
<https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

*Valéria Prazeres dos Santos (UESC)\*\**  
<https://orcid.org/0000-0003-1155-1839>

## RESUMO

O presente artigo objetiva fazer uma discussão relacionando o Plano de Ações Articuladas e a Distorção Idade-Série na Educação do Campo. Tal tema surge a partir da pesquisa de mestrado sobre a Distorção Idade-Série na Educação do Campo no município de Nazaré e a pesquisa analisa os impactos do PAR em municípios baianos. O método utilizado é o materialismo histórico-dialético, numa abordagem quanti-qualitativa. Os resultados situam a Distorção Idade-Série nas contradições da educação capitalista na qual boa parte da população fica excluída do processo educacional. A superação da Distorção Idade-Série está relacionada a uma mudança na forma de organização da educação, numa perspectiva emancipatória, não excludente.

**Palavras-chave:** Distorção Idade-Série. Educação do Campo. Plano de Ações Articuladas.

## ABSTRACT

### FOR AN EMANCIPATORY RURAL EDUCATION: THE AGE-SERIES DISTORTION IN AGENDA

This article discusses the Plan of Articulated Actions (PAR) and the Age-Series Distortion in Rural Education. The study was carried out as part of Master's research on Age-Grade Distortion in Rural Education in Bahia, Brazil. It analyzes the impacts of PAR in Nazaré. A historical-dialectical materialism, in a quanti-qualitative approach. The results situate Age-Grade Distortion alongside other contradictions within the capitalist education system which excludes a great part of the population. We suggest that overcoming Age-Grade Distortion requires a change in the way education is organized, with an emancipatory, non-exclusive perspective.

**Keywords:** Age-Series Distortion. Rural Education. Articulated Action Plan.

---

\* Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Pós-doutorado em Educação e movimentos sociais do campo pela UNESP, doutorado em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade – Gepemdecc. Email: [arlerp@hotmail.com](mailto:arlerp@hotmail.com)

\*\* Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal do município de Nazaré- Ba. Mestre em Educação, linha de políticas educacionais, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade – Gepemdecc. Email: [prof.valeriah@gmail.com](mailto:prof.valeriah@gmail.com)

## RESUMEN

### POR UNA EDUCACIÓN RURAL EMANCIPATÓRIA: LA DISTORSIÓN ENTRE SÉRIE Y EDAD EM LA AGENDA

Este artículo tiene como objetivo hacer una discusión sobre el Plan de Acciones Articuladas (PAR) y la Distorsión entre Serie y Edad en la Educación Rural. Este tema surge a partir de la investigación del maestro sobre la distorsión por grado de edad en la educación rural en el municipio de Nazaré y la investigación analiza los impactos del PAR en los municipios de Bahía. El método utilizado es el del materialismo histórico-dialéctico, en un enfoque cuantitativo y cualitativo. Los resultados colocan la distorsión por grado de edad en las contradicciones de la educación capitalista en la que una buena parte de la población está excluida del proceso educativo. La superación de la distorsión por grado de edad está relacionada con un cambio en la forma en que se organiza la educación, en una perspectiva emancipadora, no exclusiva.

**Palabras claves:** Distorsión entre Serie y Edad. Educación Rural. Plan de Acciones Articuladas.

## INTRODUÇÃO

O texto que segue surgiu como uma das múltiplas determinações presentes no objeto de mestrado acerca da Distorsão Idade-Série na Educação do Campo, no município de Nazaré - Ba e a relação que tal problema tem com as políticas educacionais atuais, o objeto insere-se numa pesquisa maior sobre os impactos do Planos de Ações Articuladas - PAR em municípios baianos, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – GEPEMDECC.

Nesse ínterim, o texto se propõe a analisar e discutir dados de uma pesquisa atual sobre o referido objeto na singularidade do município de Nazaré, cidade de aproximadamente vinte e oito mil e quatrocentos e cinquenta e um habitantes segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (2018), localizada numa região conhecida como Recôncavo baiano. O município encontra-se a 239 km de Salvador pelas rodovias BR-101 e BA-324, pos-

suindo um acesso alternativo de 60 Km pela BA-001, pela Ilha de Itaparica até o terminal marítimo de Bom Despacho, onde se faz a travessia da Baía de Todos os Santos, pelo Sistema Ferry-Boat, de cerca de 7,048 km (aproximadamente 4,0 milhas marítimas).

As políticas educacionais, sobretudo da Educação Básica, estão atualmente sendo abarcadas pelo PAR, desenvolvido por cada município. O PAR foi criado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, quando em abril de 2007 foi apresentado pelo Ministério da Educação – MEC. Seu caráter de planejamento e articulador das ações e programas da Educação visa “melhorar” a qualidade da educação.

O PAR é constituído em quatro dimensões, a saber: 1 - Gestão Educacional; 2 - Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação; e 4 - Infraestrutura e Recursos, na composição de seu PAR. O PDE e a estruturação do PAR fazem parte dos es-

forços firmados entre o governo federal e os municípios para o cumprimento do Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação, visando, sobretudo, como é exposto na página do governo, o “*aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)* de suas redes públicas de ensino”.

Essa busca pelo “aprimoramento” do IDEB perpassa por algumas questões que esse texto se propõe discutir ainda que não pretenda, nem possa esgotá-lo. Importante ressaltar que o IDEB é mensurado mediante a junção da proficiência dos alunos, acrescido da taxa de aprovação, conforme explicita o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

O texto, primeiramente, trará uma discussão sobre o PAR, posteriormente, discutir-se-á sobre a Distorção Idade-Série como uma das contradições da sociedade capitalista e as particularidades da Distorção Idade-Série na Educação do Campo, mais à frente a sessão metodológica, seguida da análise dos dados coletados no município da pesquisa.

## O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS

O PAR surge como instrumento para auxiliar os estados e municípios no planejamento de suas ações, para cumprimento do PDE que está intimamente relacionado ao Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação - PMCTE, um plano de 28 metas construídas por representantes da sociedade civil em 2006, esses, em maioria do setor privado, grandes empresários assumiram prestar “apoio” à Educação.

Saviani, no seu artigo “*O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*” faz uma análise crítica do PDE. O autor aponta o alinhamento da classe em-

presarial através do Plano de Metas, ressaltando que essa participação não é ingênua, uma vez que surge em contrapartida para que as empresas que estavam ganhando isenção governamental pudessem contribuir, mas que não apenas isso, a agenda mercadológica vinha se inserindo com mais força dentro das instituições, o que demandava análise e cuidados.

O PAR trata, então, do acompanhamento e das metas do PMCTE, com objetivo de melhorar os indicadores nacionais da Educação Básica, através do IDEB. Os municípios que fizerem a adesão devem construir seu PAR através dos indicadores já existentes, atribuindo valores de 1 a 4. A elaboração é feita mediante o SIMEC – “Módulo PAR de metas” por um sistema online. O acompanhamento é disponibilizado a qualquer pessoa que tenha interesse, bastando apenas ter acesso à internet e um aparelho que se conecte a ela.

Podemos destacar entre as críticas que circundam o Plano a sua forma centralizada, ou como traz Arretche (2002) como política formulada de cima para baixo, a partir do governo federal para os governos subnacionais que aderem às mesmas de forma voluntária ou por obrigação constitucional.

## A EDUCAÇÃO CAPITALISTA E A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: CONTRADIÇÕES

Distorção Idade-Série ou defasagem Idade-Série é a condição em que se encontram alunos cuja idade destoa da série na qual os mesmos deveriam estar. No Brasil, o aluno ingressa no Ensino Fundamental de nove anos aos seis e deveria concluí-lo, caso não haja impedimento, aos catorze anos de idade. O Ministério da Educação – MEC, que é o órgão que regulamenta a questão dos anos de escolaridade no país, entende que está em distorção/defasagem

o aluno que se encontra em 2 anos ou mais de “atraso” em relação ao ano que deveria estar cursando.

No quadro abaixo, apresenta-se a série/ano com a idade considerada certa e a idade em que se considera em distorção:

**Quadro 1** – Idade – Ano/Série - Defasagem

IDADE	SÉRIE/ANO	DISTORÇÃO/DEFASAGEM
6 ANOS	1º ANO	8 ANOS OU MAIS
7 ANOS	2º ANO	9 ANOS OU MAIS
8 ANOS	3º ANO	10 ANOS OU MAIS
9 ANOS	4º ANO	11 ANOS OU MAIS
10 ANOS	5º ANO	12 ANOS OU MAIS
11 ANOS	6º ANO	13 ANOS OU MAIS
12 ANOS	7º ANO	14 ANOS OU MAIS
13 ANOS	8º ANO	15 ANOS OU MAIS
14 ANOS	9º ANO	16 ANOS OU MAIS

**Fonte:** Elaboração das autoras(2018).

Pode-se afirmar que o problema da Distorção Idade-Série surge concomitante à democratização do ensino. A partir do momento que a escola deixa de ser um lugar para “selecionados” e passa a ser “para todos”, a reprovação, evasão e a desistência passam a permear esse espaço, tal fato pode ser analisado sob a perspectiva de que, sobretudo a população mais pobre, sofre porque a elas passaram a ser oferecidas condições de acesso, mas não de permanência.

Silva (2014) discorre sobre as atitudes tomadas ao longo do tempo, no Brasil, para tratar da questão dos alunos em Distorção Idade-Série. A autora destaca a responsabilização do aluno pelo insucesso e a preocupação dos governos voltada às questões econômicas de manter repetentes, assim, ocorre a aprovação automática, no começo do século XX, de alunos da primeira para a segunda série, e algumas experiências de escolarização por ciclo.

Outras atitudes como a implantação de turmas de aceleração foram adotadas, so-

bretudo nos últimos anos do século XX. Destaca-se o Instituto Ayrton Senna nos programas de regularização de fluxo, através de convênios com governos locais, importante destacar o crescimento do setor privado na Educação pública, principalmente através das turmas de aceleração da aprendizagem. Tal prática foi regulamentada através do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 que diz no parágrafo V:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

[...]

O artigo citado regulariza as turmas de aceleração no país, entretanto, no recorte da pesquisa de mestrado, quando se buscou no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pôde-se constatar que os textos lidos relatam, em sua maior parte, que os programas de aceleração de fluxo escolar não são suficientes para resolver em longo prazo o problema da DIS.

Nas teses e dissertações encontradas são criticados os aspectos pontuais dos programas de aceleração (SILVA, 2014; LIMA 2016); a superficialidade do currículo e a forma como podem cometer atropelamentos na aprendizagem (SILVA, 2014; BASTOS, 2013; LIMA, 2016), não sendo uma mudança estrutural do sistema educacional, mas sim de reparação; as críticas se acentuam ao material utilizado nessas turmas e à formação dos professores. Em síntese, discute-se que os programas não tratam de um combate a “não aprendizagem” desde a sua raiz, o que acontece é de, muitas vezes, o professor ter que passar por um treinamento aligeirado e o aluno ter contato com um material já fechado e que não consegue suprir todas as lacunas.

Atualmente, o quadro passa a modificar-se. Pode-se atribuir a essas mudanças a participação dos setores privados e dos organismos internacionais que vêm, desde 1990, intensificando ações que visam diminuir a DIS, no entanto, surgem outras observações sobre a interferência desses setores e os seus objetivos de cunho mercadológico. Destaca-se um excerto retirado de um site ligado ao Instituto Ayrton Senna – Rede Vencer (s/d) que diz:

[...] *Para as redes de ensino, a reprovação significa gastos com salas de aulas adicionais e contratos de professores, ou seja, impactos financeiros que poderiam ser usados em outras ações para melhorar a educação.* (REDE VENCER, s/d. Grifo nosso)

[...] Nossa proposta é que, em um prazo de quatro anos, as redes de ensino possam diminuir a distorção idade-série no Ensino Fundamental, corrigindo o fluxo escolar e evitando que outras crianças entrem para as estatísticas de analfabetismo, reprovação e abandono. À vista disso, *os gestores contam com soluções específicas, desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna, para montar uma estratégia de atuação e estabelecer metas de desempenho concretas com vistas ao aprendizado do aluno.* Esse modelo prevê ações sistematizadas de formação, apoio e orientações a gestores, a coordenadores escolares e a professores. (REDE VENCER, s/d. Grifos nossos).

Essa não é a única forma que o privado se insere no público. Atualmente, os municípios têm seu financiamento atrelado ao cumprimento das metas do PAR, advindas do Plano de Metas montados majoritariamente pelo setor privado e ao atendimento de demandas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

## A DIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARTICULARIDADES

A discussão acerca da Distorção Idade-Série é, geralmente, algo relacionado à evasão, ao abandono e às reprovações. Essas são, sem dúvidas, as maiores causas, entretanto, elas têm um porquê de se efetivarem no processo de exclusão a que os alunos em DIS são submetidos.

Na pesquisa de estado da arte, recorte da pesquisa, constatou-se que as produções acerca da Distorção Idade-Série na Educação do Campo eram inexistentes. Entretanto, em pesquisas no Banco de dados do Censo Escolar, aponta-se que a Distorção Idade-Série é, na maior parte dos estados brasileiros, mais acentuada nas escolas do Campo, conforme é possível perceber no quadro 02:

**Quadro 02:** Distorção Idade-Série por estado. Escolas urbanas e Escolas do Campo

<b>ANO 2017 – ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS</b>		
<b>ESTADOS</b>	<b>ESCOLAS URBANAS</b>	<b>ESCOLAS DO CAMPO</b>
Acre	18,5%	<b>35%</b>
Amazonas	18,5%	<b>28,7%</b>
Rondônia	11,1%	<b>15,5%</b>
Pará	20,4%	<b>29,7%</b>
Amapá	20,9%	<b>25,4%</b>
Tocantins	9,1%	<b>13,3%</b>
Roraima	12,2%	<b>18%</b>
Maranhão	14,7%	<b>16,5%</b>
Piauí	20,9%	<b>24,6%</b>
Ceará	<b>10,9%</b>	7,6%
Rio Grande do Norte	17,2%	<b>19%</b>
Paraíba	<b>20,6%</b>	20%
Pernambuco	<b>21,3%</b>	18,5%
Alagoas	<b>24%</b>	20,4%
Sergipe	<b>26,9%</b>	24,8%
Bahia	24,5%	24,5%
Goiás	9,9%	<b>13,2%</b>
Mato grosso do Sul	16,3%	<b>28,6%</b>
Mato Grosso	5,3%	<b>8,3%</b>
Minas Gerais	<b>5,6%</b>	5,5%
Espírito Santo	14,3%	<b>14,7%</b>
São Paulo	5,6%	<b>7,8%</b>
Rio de Janeiro	22,4%	<b>25,9%</b>
Paraná	7,2%	<b>8,6%</b>
Santa Catarina	<b>7,4%</b>	6,3%
Rio Grande do sul	<b>13,1%</b>	11,8%

**Fonte:** Elaboração das autoras (2018).

A respeito do quadro acima podem-se fazer diversos apontamentos. A Educação do Campo, ignorada antes da Constituição Federal de 1988, e aparecendo nesta última como Educação Rural, passa a se constituir como pauta de interesse nas discussões

acerca da criação dos direitos aos homens do campo através do setor de Educação do Movimento dos Sem Terra – MST, surgido em 1987, que, como afirma Santos (2014, p.62) foi quem “junto com outros movimentos sociais que começou a discussão em âm-



bito 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.”

Esses movimentos pautavam-se em uma educação comprometida com a transformação social e preocupada com a emancipação humana (CALDART, 2016). A luta dos movimentos sociais, bem como de educadores e das populações do campo que conseguiram ver os povos do campo como sujeitos de direitos estimulou o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em 1997, um marco da luta política dos movimentos sociais do campo, e de outros sujeitos políticos por uma educação do Campo que respeite as especificidades dos sujeitos que ali vivem e produzem o seu viver.

Esse espaço de luta desenvolveu, efetivamente, a diferenciação entre Educação Rural e Educação do Campo. Santos (2014, p.63) diz que

A educação brasileira, em todos os níveis e modalidades, desde a colonização até a atualidade teve um caráter dualista, privilegiando a classe dominante, e quando se refere ao campo brasileiro, isso não é diferente. Com o histórico de um paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios, observa-se que até as primeiras décadas do século XX não havia preocupação por parte do Estado em escolarizar os povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador predominante nesse período, principalmente com a cultura cafeeira, não necessitava de escolarização para realizar o trabalho.

Com a colocação de Santos (2014), fica claro que a educação dos povos do campo estava completamente voltada aos interesses do mercado, como não era importante, no momento, ter “mão-de-obra” qualificada, não era interessante para o Estado sustentá-la. A

educação para os povos do campo, quando é posta a serviço dos interesses do capital, não se configura em Educação do Campo, mas sim Educação Rural, ou seja, voltada para os empresários do agronegócio, para desvalorização do homem do campo e dos seus direitos.

Neste sentido, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p.25) dizem que

[...] a utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. No final dos anos de 1990, a proposta educativa construída pelo Movimento dos Sem Terra (MST) passa a ser discutida no âmbito das reflexões sobre a Educação do Campo com o propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

A Educação do Campo passa a ser sinônimo de luta contra o sistema que tenta destruí-la, tal ponto torna-se de importância ao permitir situar, inclusive, o desmantelamento que a modalidade vem sofrendo, inclusive contra direitos adquiridos mediante lutas dos movimentos sociais, além da ideologização negativa as quais sofrem movimentos populares imprescindíveis nessa luta, como é o caso do Movimento dos Sem Terra – MST. Para finalizar a questão da Educação Rural x Educação do Campo, Oliveira e Campos (2012, p. 238) trazem que

Ao contrário da Educação do Campo, a Educação Rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo de trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários

na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”, tal como critica Freire (1982).

Assim, os movimentos por uma Educação Básica do Campo vão se constituindo e

tomando corpo ao longo do final dos anos de 1990 e a primeira década dos anos 2000. Para demonstrar as conquistas dos povos do campo nessas décadas sintetiza-se, no quadro 03, as principais conquistas que até então legitimam a luta dos povos do campo em relação à Educação.

**Quadro 03:** 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.
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 (Pronea)

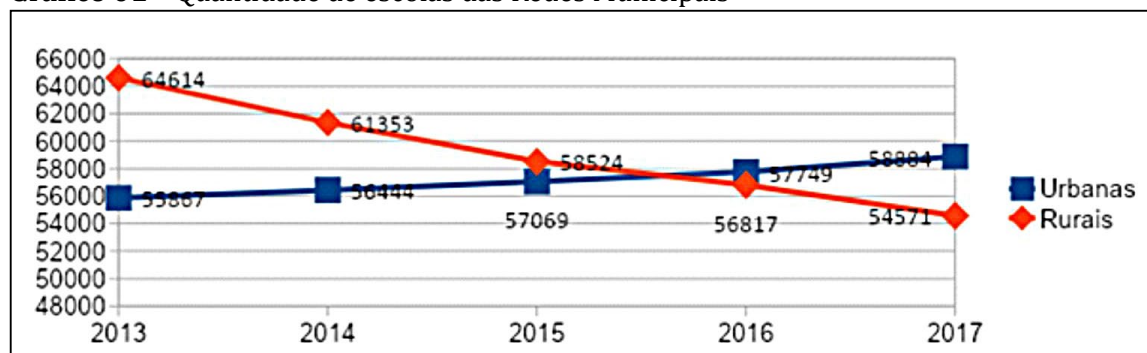
Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Tal arcabouço legal permitiu alguns avanços nas políticas públicas para a Educação do Campo. Contudo, o ganho legal deveria ter vindo acompanhado da criação de programas que se separassem da concepção urbanocêntrica, o que não ocorreu, na totalidade. Ainda que os documentos que norteiam o processo pedagógico da Educação do Campo apontem para um caminho de

contra-hegemonia ao processo de educação burguesa, as escolas situadas no campo ainda não conseguiram firmar uma educação emancipatória tal como firmavam em sua gênese.

Sobre o que fora dito anteriormente, tem-se o fato do crescente fechamento das escolas do campo. Tal afirmação pode ser comprovada através da análise do gráfico 01.

**Gráfico 01** – Quantidade de escolas das Redes Municipais



Fonte: QEdu. Elaboração das autoras, 2018.



O Gráfico 01 apresenta dados sobre a quantidade de escolas municipais no Brasil. Segundo o banco de dados virtuais – Qedu, em 2013, existiam em funcionamento 64.614 (sessenta e quatro mil e seiscentos e catorze) escolas do campo, número que vai diminuindo e em 2017, apenas quatro anos depois, o número cai para 54.571 (cinquenta e quatro mil e quinhentas e setenta e uma) escolas, ou seja, em quatro anos mais de 10.000 (dez mil) escolas foram fechadas, enquanto há um crescimento de mais de 3.000 urbanas.

Voltando à discussão sobre a Distorção Idade-Série, Oliveira e Campos (2012) dizem que o fechamento das escolas do campo por parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da nucleação e da oferta de transporte aos estudantes contribui para a evasão, repetência e a Distorção Idade-Série, na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, o que se constitui em um fator de desistência.

Numa perspectiva mais totalitária, há de se compreender a questão da Distorção Idade-Série como uma contradição clara da educação capitalista: nem todos podem ter sucesso, muitos ficam pelo meio do caminho. Deve-se também problematizar o processo histórico pelo qual a Educação do Campo vem passando, primeiro, a sua invisibilização, já discutida aqui, pois a Educação para os povos do campo era desnecessária ao capital; agora, o combate aos ideais socialistas sob o qual ela foi formada, a insistência em programas copiados do urbano, o fechamento das escolas numa visão economicista, sem considerar os sujeitos, entre outros.

O objetivo deste texto, não é apenas compreender porque ocorre a Distorção Idade-Série nas escolas do campo, mas sim am-

pliar a discussão acerca de uma Educação que seja emancipatória e não excludente, que considere o ser humano na sua totalidade e na sua relação com os outros, não o homem individualista, tal como prega a educação neoliberal.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa e a análise dos resultados foram construídas tendo por base o materialismo histórico-dialético. O método encontra em Marx seu assentamento teórico e pressupõe a análise dos problemas sociais através de uma perspectiva de totalidade, tomando a realidade como síntese de múltiplas determinações.

Nesse contexto, o materialismo histórico-dialético busca a realidade através do desvelamento da visão aparente do fenômeno (KOSIK, 1976), através de uma observação que vai da totalidade às partes e das partes, retoma à totalidade. Numa atividade incansável de pesquisa onde “captar o fenômeno de cada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (IBDEM. p.12).

Nesse trajeto, encontram-se as contradições, ou seja, o movimento que permite tirar o véu que cobre a aparência imediata dos fenômenos. Para que o método marxiano seja realmente empenhado e consiga o objetivo a que se propõe: uma análise concreta das relações sociais é necessário que os fenômenos estejam situados histórico, ontológico e socialmente.

Segundo Frigotto (2016, p.49) “[...] Esse instrumental crítico permite revelar a natureza antissocial e anti-humana das relações sociais capitalistas. Face aos problemas reais que enfrenta este legado, a atitude mais cômoda tem sido a de migrar para outras perspectivas.” Frigotto revela que o uso

do método revela as faces cruéis do capital, porque demonstra que o modo de produção capitalista está permeado de contradições que sob análise se revelam pela sua natureza de alienação e exploração da força de trabalho da maioria em detrimento do lucro de poucos.

Para dar conta dessa totalidade, os dados serão analisados quanti-qualitativamente, pois compreendemos que as abordagens se complementam e uma análise que despreze uma das abordagens se distancia de compreender o todo. Santos Filho e Gamboa (1997, p. 22-23) corroboram com esse entendimento quando afirmam que:

*[...] as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas faces do real num movimento cumulativo, transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem numa separada da outra. (FILHO; GAMBOA, 1995, p.105. Grifo nosso)*

Pretendendo-se conhecer como se dão as relações entre as atuais políticas educacionais inseridas pelo PAR e presentes no município de Nazaré e a Distorção Idade-Série, utilizamos as categorias de totalidade e de contradição.

A categoria de totalidade significa (...), de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUCÁCKS, 1967, p.240)

Por mais que um fenômeno se apresente como singular, ele está imerso em uma realidade que extrapola a sua singularidade. Ao exemplo, a Distorção Idade-Série, ainda que possa apresentar singularidades no município de Nazaré, naquilo que ele tem de único,

só o é, porque está imersa em um contexto maior. Por exemplo, a Distorção Idade-Série em Nazaré encontra a sua particularidade (mediação) nas políticas educacionais, sua universalidade na sociedade capitalista na qual a educação está inserida. Logo, para que o fenômeno seja compreendido concretamente, faz-se necessário que se conheçam e sejam investigadas as múltiplas determinações que o envolvem.

Nesse movimento da parte ao todo, do todo às partes está situada a categoria de contradição. A contradição está inserida no movimento dialético de desvelamento do real concreto.

## SUJEITOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

São sujeitos da pesquisa as doze professoras que atuam na Educação do Campo do município de Nazaré, as coordenadoras pedagógicas e os gestores das escolas das escolas do campo do referido município.

Os professores participaram da pesquisa em duas etapas, a primeira quando os doze (12) foram reunidos e responderam a um questionário com questões que buscaram compreender aspectos essenciais da Educação do Campo no município. A segunda etapa consistiu em entrevistas semiestruturadas, e para essa fase delimitamos, a participação de quatro (04) professores. O critério de seleção foi apenas que trabalhassem em localidades diferentes, as professoras que desejavam participar se manifestaram e em local e horário determinados foram realizadas as entrevistas.

As coordenadoras e os gestores escolares contribuíram com a participação em entrevistas onde trataram também de aspectos referentes à Educação do Campo, à avaliação e à questão da Distorção Idade-Sé-

rie. O município possui três coordenadores e três gestores, foram entrevistados dois de cada cargo. Importante ressaltar que todos os sujeitos da pesquisa estavam cientes dos objetivos da pesquisa, bem como do anonimato em relação às suas participações e que para compor a análise de dados presentes nesse texto deteve-se apenas às questões relacionadas diretamente à questão da Distorção Idade-Série no município.

## OS ACHADOS DA NOSSA PESQUISA

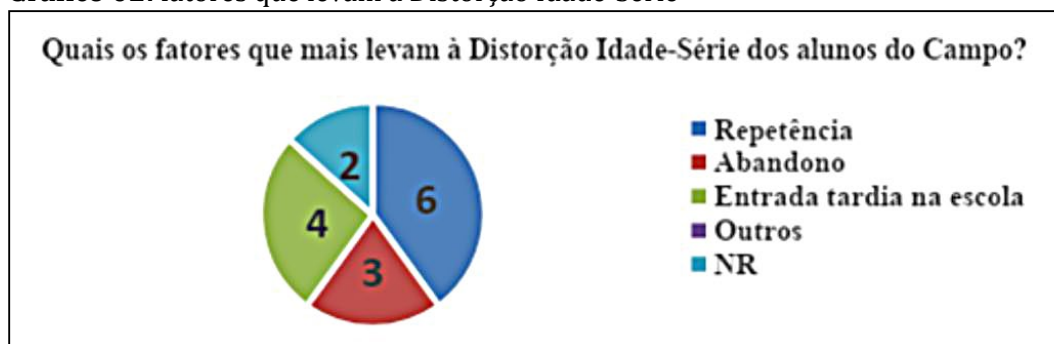
Conforme já fora explicitado, os dados que seguem fazem parte de uma pesquisa sobre a Distorção Idade-Série na Educação do Campo do município de Nazaré que se

acrescenta a uma pesquisa maior sobre os impactos do Plano de Ações Articuladas em municípios baianos.

O primeiro dado analisado trata dos motivos que levam os alunos da Educação do Campo do município à Distorção Idade-Série.

Nesse item do questionário os professores poderiam marcar mais de uma alternativa, isso explica o somatório ser maior do que o número de participantes. O maior número de professores, seis, apontou a repetência como principal fator que leva à Distorção Idade-Série, seguido de entrada tardia na escola, apontada por quatro professores, posteriormente o abandono, citado por três professores, dois não responderam.

**Gráfico 02:** fatores que levam à Distorção Idade-Série



Fonte: Elaboração das autoras (2018)

Tal gráfico traz várias inquietações, a primeira a ser levantada aqui diz respeito ao número de professores que relatam o abandono e a entrada tardia dos alunos na escola como principal causa da Distorção Idade-Série. Isso pode ser elencado a questões de mudanças de residência que passam várias famílias do campo em busca de emprego, dentro ou fora do ambiente rural, à questão da entrada tardia pode se dar, também, pela dificuldade de transporte e locomoção, principalmente dos menores. Segundo Dou-rado (2005, p.05),

Todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país

historicamente demarcado por forte desigualdade social, que se caracteriza pela apresentação de indicadores sociais preocupantes e, que nesse sentido, carece de amplas políticas públicas incluindo, nesse processo, a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na educação básica.

Outro ponto, ainda do gráfico 02, é em relação à reprovação. Sem dúvidas de que é necessário que o professor compreenda as diversas formas de avaliar, instrumentos avaliativos, que ele conceba a avaliação como um processo contínuo. Entretanto, Luckesi (2005, p.29) afirma que a avaliação escolar no Brasil serve à “pedagogia domi-

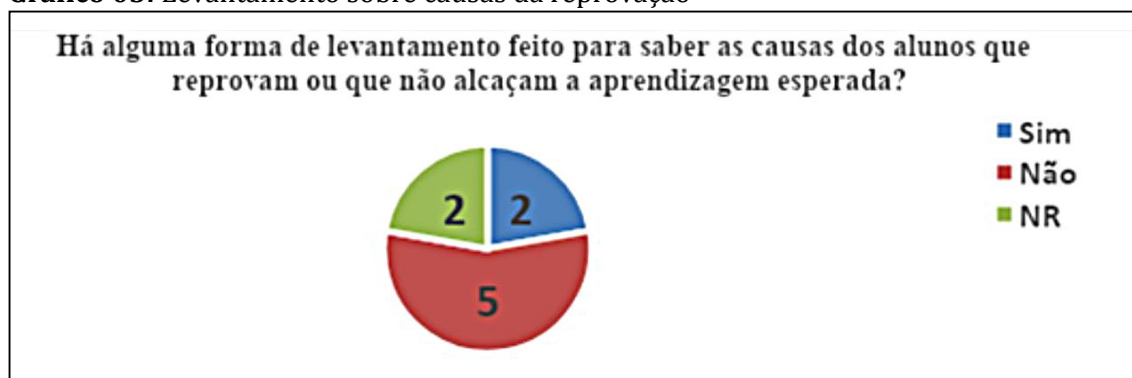
nante, que por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal, nascidos na estratificação dos empreendimentos transformadores que culminaram na Revolução francesa”. O autor destaca que o modelo liberal, em suas diversas pedagogias, serviu à uma finalidade: “conservar a sociedade na sua configuração” (IBDEM, p.30).

Entretanto, a pedagogia da Educação do Campo tem sua gênese na negação desse pressuposto neoliberal que estimula a competição, onde o fracasso é marca e está sempre voltado ao sujeito. Segundo Luckesi, as pedagogias críticas, como a pedagogia li-

bertadora (Paulo Freire), e a histórico-crítica (Demerval Saviani) buscam se contrapor ao ideal liberal onde a avaliação é marcada pelo autoritarismo, nas pedagogias críticas, a avaliação tem de ser significativa para todos, é ferramenta de participação e emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, compreendendo a avaliação como um processo dialético, portanto em movimento, buscou-se saber dos professores se era feita alguma forma de acompanhamento para saber as causas da reprovação, o porquê de o aluno ser reprovado ao longo do ano letivo. Para tal questionamento, os dados apresentam-se no gráfico 03:

**Gráfico 03:** Levantamento sobre causas da reprovação



Fonte: Elaboração das autoras (2018)

Ao questionamento, maior parte dos professores, cinco (05), disseram não fazer nenhuma análise do motivo pelo qual o aluno vem reprovando, dois (02) professores disseram que fazem algum tipo de levantamento e dois professores não responderam.

Tal resultado explicita que a avaliação está sendo feita de uma forma que não leva o professor a uma análise sobre a prática, é avaliar por avaliar, para aferir, atribuir resultados, quantificar e aprovar ou reprovar o aluno. Luckesi (2005) destaca o homem como sujeito histórico, e demarca que a estigmatização feita por uma avaliação autoritária e centralizadora pode gerar nesse homem marcas negativas que ele pode car-

regar ao longo da sua trajetória escolar e que poderá persistir para a sua condição de classe.

Podemos destacar como a avaliação ainda é vista no viés autoritário pelas seguintes falas de uma das coordenadoras entrevistadas. Quando questionada se discutiam avaliação com os professores, a coordenadora 1, respondeu:

Nós discutimos *quando vamos tratar das notas dos alunos*, das avaliações por unidade. Aí nós questionamos, né, como é que “tava” sendo essa avaliação, a gente vê como é que está sendo feita, nós damos sugestões, a gente procura, é. fazer uma avaliação diferenciada, a gente tem as *quatro formas*, né, de ava-

liar o aluno. A gente avalia pelas atividades que o aluno faz na escola, pelo que os alunos trazem de casa, né, pelo comportamento em sala de aula, mas fazemos também avaliação que é *prova, porque, né, é necessário*. (Coordenadora 01. Grifos nossos).

O primeiro ponto da fala que chama a atenção e que faz possível identificar que a prática avaliativa não está sendo compreendida na sua totalidade é o fato de que só se discute avaliação quando é para tratar de notas. Já o segundo ponto é a limitação: “a gente tem quatro formas de avaliar o aluno” Terceiro: a necessidade de uma prova. Geralmente essa “prova” é o que tem mais peso na atribuição das notas, é sob ela que paira o medo. Conforme explicita Moraes (2008, p.51),

[...] a prova está centrada no conteúdo e não nos objetivos, [...] aplicam estas provas controlando o ambiente: não procedem a explicações, não realizam leituras, não permitem qualquer movimentação. Posteriormente, corrigem as provas atribuindo notas e devolvem as provas e “orientam” os alunos com rendimento insuficiente para “estudarem mais”. Na verdade, ao assim procederem, os professores restringem sua ação à realização de uma avaliação unicamente classificatória [...].

A mesma coordenadora ao falar da avaliação e se entendia a avaliação no Ciclo, diz que:

A minha opinião é, eu acho importante que o aluno ele seja aprovado, claro, a gente quer ser aprovado, né? em tudo que a gente faz, a gente prefere ser aprovado. Mas, por outro lado eu entendo também que, não é a palavra certa “desaprovação”, mas a gente ter um pouco de... *a gente saber que a gente vai ser reprovado ajuda também*, porque lembro de antigamente, vou levar um pouco para antigamente, a gente, nós fazíamos uma prova, isso não quer dizer que a gente só faça prova, mas nas notas finais, um aluno, esse aluno não, não se dá bem numa prova, não se dá

bem numa atividade em sala de aula, nós fazemos atividade diagnósticas, estamos vendo que o aluno, ele não está condizente com aquela série e nós, professores, *aprovarmos um aluno desse, não seria cometer injustiça com esse próprio aluno?* Porque ele vai chegar em outra série, vai precisar de outros conhecimentos, outros conteúdos, e para aprender esses conteúdos, ele precisa ter aqueles. Entendo, também, que nós temos habilidades em várias outras coisas, mas se formos pensar lá na frente nós vamos fazer uma ENEM da vida, *é o que a gente tem hoje é o ENEM*, e se for aprovado, aprovado, aprovado, então chega lá na frente... não vão ser desaprovados? Entendo, mas também acho que a forma dessa provação, poderia ser um pouco mais repensada. (COORDENADORA 01, 2018. Grifos nossos).

Da fala da coordenadora destacam-se alguns pontos. O primeiro é que foi demonstrada uma concepção posta pelo inconsciente coletivo ao tratar da avaliação “tem que ser difícil, tem que ter medo para ter esforço e conseqüentemente aprendizagem”, mas esse pensamento não é condizente com os ideais emancipatórios, porque ele não toma o sujeito como um ser de múltiplas potencialidades, está inteiramente envolvido e é a síntese do modelo de educação neoliberal.

O segundo ponto é o fato de que em nenhum momento se tratou das causas da não aprendizagem, nem do sujeito como um ser participante ativo do processo, ele, aqui, só participa sendo avaliado e sujeito à nota proveniente da “prova”. O terceiro ponto é a preocupação com o Exame Nacional do Ensino Médio, ainda que essa seja uma pesquisa com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essa lógica competitiva e como se só houvesse um caminho para o sucesso que é o sucesso nas avaliações externas, onde poucos poderão ingressar num curso superior, uma vez que o próprio ENEM trata dessa seleção.



Claro que a questão é bem mais profunda e para que a sua totalidade seja desvelada ainda é preciso a análise de tantas outras determinações, todavia, a educação capitalista é marcada por essas contradições. O fato maior que envolve a Distorção Idade-Série e que se propõe a discussão deste texto não é a não reprovação, a ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e qualidade (BERTAGNA, 2003), mas uma educação que trate a todos os alunos como capazes de aprender, sem exclusão.

A esse respeito Freitas (2007, p.971) diz que

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, descredenciados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudoescolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável.

A questão da qualidade educacional não pode estar associada a reprovação ou não reprovação, mas às condições de aprendizagem. As reformas neoliberais que visam a melhoria dos índices sem uma mudança efetiva na aprendizagem dos sujeitos e nas condições físicas das escolas, e nas condições de trabalho dos professores não permitirão saltos efetivos na esfera educacional.

A esse respeito é importante associar que as políticas educacionais atuais, a exemplo o PAR, se inserem numa forma de responsabilização dos municípios que segue responsabilizando as escolas; a escola, o professor; o professor, o aluno e a esse cabe

toda a culpa do insucesso. Como coloca Freitas (2007, p.975) “Para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização ‘do que é possível fazer’”.

Neste sentido, Mézáros (2008, p. 91) trata das reformas feitas dentro do sistema capitalista, e diz “contentar-se com a ‘reforma gradual’ e as mudanças parciais correspondentes é autoderrotista”. A única forma de combater o sistema e as suas desigualdades é lutando para destruí-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da Distorção Idade-Série segue a história da escolarização burguesa, atrelado a isso está a situação de exclusão pelos quais passam os alunos. Conforme mostramos nos resultados, a exclusão no campo, se localiza desde fatores como entrada tardia, abandono e reprovação, que se apoiam em dificuldades estruturais de locomoção e transporte de alunos, que impactam diretamente no seu direito à educação.

No texto, apontamos, também, indicativos que tratam da diminuição do problema, mas em situações em que a DIS parece não estar sendo tratado na sua raiz, de uma forma que leve o professor a entender, tanto as práticas avaliativas voltadas para a emancipação dos sujeitos, como uma perspectiva onde todos possam aprender, como está perceptível na fala dos sujeitos sobre a força que ainda têm as notas (avaliação quantitativa), o ranqueamento e seletividade das avaliações nacionais e externas.

Entretanto, a Educação do Campo se caracteriza em oposição à Educação Rural, contrapõe-se à visão mercadológica e busca a construção de uma educação emancipatória. Essa definição trazida em sua gênese é algo pelo qual se deve lutar, fato que exige um olhar diferenciado para a avaliação e todo o processo pedagógico.



A perspectiva crítica de educação, aqui citamos as pedagogias de Paulo Freire e Saviani, buscam recuperar no homem aquilo que o modo de produção capitalista o tirou: a sua natureza humana, no sentido ontológico da palavra, o homem não alienado, que não viva da exploração do outro. E, nesse sentido, a educação escolar servirá à formação integral desse homem omnilateral, expandindo as suas potencialidades, não as limitando, incluindo a todos, não os abandonando e colocando-os à margem do processo educacional.

## REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, M. **Federalismo e relações inter-governamentais no Brasil**: a reforma dos programas sociais. Dados, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 431-457, 2002.
- BASTOS, S. R. T. **Do fracasso escolar à Distorção Idade-Série**: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do programa “Acelerar para Vencer”. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013.
- BERTAGNA, R. H. **Regime de progressão continuada**: limites e possibilidades. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil, 2007.
- \_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>. Acesso em: 24 de outubro de 2018.
- CALDART, R. Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo In: PIRES, J. H.; NOVAES, H. T.; MAZIN, Â.; LOPES, J. (Org.). **Questão Agrária, Cooperação e Agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2016. v. III
- DOURADO, L. F. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional BRASIL**: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005.
- FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis (RJ) : Vozes, 2004, p. 19-63.
- FREITAS, L. C. de. **Eliminação Adiada**: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007 965 Disponível em <[www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf)>. Acesso em 29 de jul de 2018.
- Fundação Lemann e Meritt (2012): portal **QEDu.org.br**. Acesso em 18 de mai. 2018.
- GAUDÊNCIO, F. **Reforma do ensino médio do (des) governo de turno**: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Movimento revista de educação. ISSN: 2359-3296. Ano 3, n.5. 2016. p. 329-332. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326/327>. Acesso em 26 de novembro de 2018.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- LIMA, M. de F. M. de. **Correção de Fluxo na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (2009-2014)**: aspectos da política e as trajetórias dos alunos. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016. 226 f.
- LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- LUKÁCS, G. (1967). **Introdução a uma estética marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORAES, D. A. F. de. **Avaliação formativa**: re-

significando a prova no cotidiano escolar. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.237-244.

REDE VENCER. **Políticas de aprendizagem escolar**. s/d. Disponível em: <<http://www.redevencer.org.br/sme/conteudo institucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=7349>>. Acesso em 26 de novembro de 2018.

SANTOS, A. R. **Ocupar, resistir, produzir, também na educação**. O MST e a burocracia estatal: negação e consenso. Jundiá, Paco Editorial: 2014.

SANTOS FILHO, J. C. dos S; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007 1231 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 23 de outubro de 2018.

SILVA, L. R. B. **O Currículo e a Distorção Idade-Série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação. 2014.

*Recebido em: 22/07/2020*

*Aprovado em: 22/08/2020*