UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS

A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NAS ESCOLAS DO CAMPO: um estudo sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Nazaré-BA

ILHÉUS – BAHIA

2019

VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS

A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NAS ESCOLAS DO CAMPO: um estudo sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Nazaré-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE - Formação de Professores da Educação Básica, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.ª Dra. Arlete Ramos dos Santos

ILHÉUS – BAHIA

2019

S237 Santos, Valéria Prazeres dos

A distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-BA / Valéria Prazeres dos Santos. – Ilhéus, BA: UESC, 2019.

197f. : il.; anexos.

Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Formação de Professores da Educação Básica.

Inclui referências e apêndice.

1. Política educacional. 2. Educação rural. 3. Censo escolar. 4. Idade escolar (Divergência). 5. Diferença (Filosofia). I. Título.

CDD 379.201

VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS

A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NAS ESCOLAS DO CAMPO: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-BA.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE - Formação de professores da Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 19 de julho de 2019.

Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos
UESC/PPGE (Orientadora)

Prof. Dr. Tiago Nicola Lavoura
(Examinador Interno – UESC)

Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos
(Examinador Externo – UFRRJ Seropédica/RJ)

Dedico esse trabalho aos meus pais, Clevanuzia e Nildásio, e às minhas irmãs, Neila Ingrid e Nalanda Estéfane: “por vocês eu tenho feito e faço tudo o que puder pra que a vida seja mais alegre do que era antes”.

AGRADECIMENTOS

O mestrado foi, sem dúvidas, uma das fases mais impressionantes da minha vida. Eu sinto que cresci muito, tive muitas conquistas durante esse período de dois anos e fui/estou sendo muito feliz, por isso sou muito grata. Escrevo e lembro de todos que me auxiliaram para que eu tivesse sucesso nesse projeto.

Primeiro, gostaria de agradecer à minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Arlete Ramos dos Santos, um fato inusitado foi que ao chegar no primeiro dia para a prova de seleção do mestrado, sem conhecer ninguém, eu olhei e disse "vou ver essa mulher mais vezes, estou sentindo", e assim foi. Que sorte a minha ter sido você! Um exemplo, minha mãe intelectual. Gratidão pela acolhida, confiança e cuidado, gratidão por ter me acolhido e ter me presenteado também com pessoas especiais como Gil, Igor, Jonatan e meu afilhado Yan.

À minha amiga Meg Heloíse, que me ajudou, principalmente, no momento da seleção quando passou à minha mente desistir. Amiga, você é força, garra e luz. Amor e gratidão.

Agradeço à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, nas pessoas da Prof.ª Dr.ª Emília Peixoto e da Prof.ª. Dr.ª Luciana Sedano, pela entrega e dedicação aos alunos e às atividades do programa.

Às queridas professoras das disciplinas, porque, através das discussões e indicações de leituras, agregaram muito à minha vida acadêmica.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente aos da linha de Políticas Educacionais: Jaciara, Elioenai, Vicente, Nayara, Geane, Lizandra e Ana Paula, essa última abriu a casa para mim e hoje faz parte da minha vida, amiga querida! Meus colegas, obrigada por cuidarem tão bem de mim, vocês foram colo e inspiração e eu sou grata por conhecê-los.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação do município de Nazaré – SEMED, pelo apoio à pesquisa.

Aos professores, gestores e coordenadores da Educação do Campo do município, sem vocês, não haveria pesquisa. Agradeço a abertura e as trocas de experiências.

Aos membros da Banca, Prof. Dr. Tiago Lavoura Nicola e Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, por terem aceitado fazer parte da minha banca e terem contribuído para a construção deste trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, pelo apoio financeiro à pesquisa.

Nunca na história da humanidade houve condições técnicas e científicas tão adequadas para construir o mundo da dignidade humana. Ocorre que essas condições foram expropriadas por um punhado de empresas que decidiram construir um mundo perverso. Cabe a nós fazer dessas condições materiais a condição material da produção de uma outra política.

(Milton Santos)

A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NAS ESCOLAS DO CAMPO: um estudo sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Nazaré-Ba

RESUMO

O presente texto nomeado de "A Distorção Idade-Série nas escolas do campo: um estudo sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Nazaré-Ba", é resultado da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz UESC, Linha 2 – Políticas Educacionais - que tem como objetivo geral analisar se as políticas públicas educacionais implementadas no município de Nazaré – Ba contribuem para a correção da Distorção Idade-Série – DIS – dos alunos da Educação do Campo, na rede municipal, que estudam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, ela se dispõe a: 1) identificar os fatores que afetam as taxas de DIS dos alunos que frequentam o Ensino Fundamental Anos Iniciais nas escolas municipais do campo do município de Nazaré – BA; 2) investigar as políticas e programas educacionais presentes no município, destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental e as devidas regulamentações, linhas, diretrizes, opção política em termos de projeto de sociedade e de escola, analisando em que aspectos estes abrangem a correção da DIS e se contemplam a Educação do Campo, e 3) realizar com os professores encontros formativos específicos para a realidade da escola multisseriada, visando fomentar discussões sobre as principais causas da DIS e as questões que a envolve, compreendendo, assim, o produto dessa pesquisa. O método que subsidiou a pesquisa foi o materialismo histórico-dialético com o uso das categorias da totalidade, contradição, mediação e práxis, tomando o fenômeno na sua relação entre o universal-particular-singular. Utilizamos como instrumentos de construção de dados questionários e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram doze professores, duas diretoras e duas coordenadoras que trabalham na Educação do Campo, a coordenadora de programas educacionais (Novo Mais Educação, Mais Alfabetização), a coordenadora geral e a secretária de educação do município de Nazaré-Ba. Os resultados da pesquisa revelam que a forma como o problema da DIS nas escolas do campo do município está sendo tratado advém de uma lógica neoliberal de educação em que os ideais de competição sobrepõe a preocupação com a emancipação humana em que as políticas e os programas visam a melhoria dos índices, por uma questão econômica, mas não cuidam das causas dos problemas enfrentados (sendo a DIS e o fato da maioria dos alunos estarem na escola, mas não conseguirem aprender, uma das mais perversas formas de exclusão social). Essa busca por melhores índices não consideram as especificidades da Educação do Campo, principalmente pela sua busca à homogeneização, guiada pelas avaliações externas. Neste trabalho, apontamos caminhos pelos quais acreditamos que a educação possa contribuir para a emancipação, pois acreditamos que a transformação dessa situação só pode ser efetivada com a mudança de um estado econômico para outro em que a exploração do homem pelo homem não seja admitida, para isso, é necessário esforço coletivo da classe trabalhadora. Compõe também esse caminho de transformação a *práxis*, que aqui está colocada como os encontros formativos desenvolvidos com os professores do campo do município de Nazaré que consistiu no produto educacional deste trabalho de pesquisa.

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

THE AGE-GRADE DISTORTION IN RURAL SCHOOLS: A Study of The Initial Years of Elementary School in the Municipality of Nazaré

ABSTRACT

The present text, entitled "The Age-Grade Distortion in Rural Schools: A Study of the Initial Years of Elementary School in the Municipality of Nazaré-Ba", is a result of the research developed in the Professional Master's Degree in Education of the Santa Cruz State University-UESC , Line 2 - Educational Policies - whose general objective is to analyze whether the public educational policies implemented in the municipality of Nazaré - Ba contribute to the Correction of the Age - Grade Distortion - DIS of the Rural Education students, in the municipal network, who study in the Early Years of Elementary School. As specific objectives it is prepared to: 1) Identify the factors that affect the DIS rates of students who attend elementary school in the municipal schools of Nazaré – BA municipalities; 2) Investigate the educational policies and programs that are applied in the municipality, destined for the initial years of Elementary School and the appropriate regulations, lines, guidelines, political option in terms of society and school project, analyzing in what aspects these programs cover the correction of DIS and if they contemplate the Rural Education; 3) Accomplish with the teachers specific training meetings for the reality of the multi-grade school, aiming to foster discussions about the main causes of DIS and the issues involved, thus understanding the product of this research. The method that subsidized research was historical-dialectical materialism using the categories of totality, contradiction, mediation and praxis, taking the phenomenon in its relation between the universal-particular-singular. We used as data collection instruments like questionnaires and semi-structured interviews. The subjects that participated in the research were twelve teachers, two directors and two coordinators working in the Rural Education, the coordinator of educational programs (Novo Mais Educação, Mais Alfabetização), the general coordinator and the secretary of education from the municipality of Nazaré-BA. The results of the research reveal that the way the DIS problem in the municipal schools is being addressed, comes from a neoliberal education logic in which the ideals of competition overlap the concern with human emancipation in which policies and programs (the DIS and the fact that most of the students are in school but cannot learn, one of the most perverse forms of social exclusion). This search for better indexes does not consider the specificities of Field Education, mainly due to its search for homogenization, guided by external evaluations. In this work, we point out ways in which we believe that education can contribute to emancipation, because we believe that the transformation of this situation can only be effected by changing from one economic state to another, in which the exploitation of man by man is not allowed and collective work of the working class is necessary. *Práxis* is a part of this transformation path, which is placed here as the formative meetings developed with the teachers of the rural areas in the city of Nazaré, which was the educational product of this research work.

Keywords: Age-Series Distortion. Field Education. Educational policies.

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
DF	Distrito Federal
DIS	Distorção Idade-Série
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FRM	Fundação Roberto Marinho
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAB	Programa Acelera Brasil
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PMFE	Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PUC – RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro
PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QEDU	Portal brasileiro de Dados Abertos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Nazaré
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Paraná
UFPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIT	Universidade Tiradentes
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados.....34
Quadro 2 - Busca Banco da Capes – Título Distorção Idade-Série – Filtro: Tipo.....69
Quadro 3 - Produções distribuídas por Instituições e Regiões do Brasil no período de 2012 a 2018 70
Quadro 4 - Produções Acadêmicas sobre Educação do Campo por Região.....82
Quadro 5 - Temas mais recorrentes no Banco de Teses e Dissertações: Descritor "Educação do Campo".....83
Quadro 6 - Trabalhos sobre Políticas da/para a Educação do Campo.....84
Quadro 7 - Educação do Campo x Educação Rural.....99
Quadro 8 - Algumas conquistas legais da Educação do Campo.....100
Quadro 9 - Idade – Ano/Série – Defasagem.....113
Quadro 10 - DIS – Escolas públicas e privadas.....114
Quadro 11 - Distorção Idade-Série por etapa de ensino no ano de 2017.....118
Quadro 12 - Distorção Idade-Série por estado. Escolas urbanas e Escolas do Campo.....119
Quadro 13 - Distorção Idade-Série no município de Nazaré - 2017.....135
Quadro 14 - DIS – campo - Anos Iniciais 2010-2017 – Nazaré-Ba 135
Quadro 15 - DIS – campo – Anos Iniciais por ano de escolarização 2010-2017 – Nazaré-Ba 135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Busca Banco da Capes – Título Distorção Idade-Série/ Filtros: Tipo; Ano; Grande Área.....69
Tabela 2 - Renda per capita por estado.....115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de escolas 30
Gráfico 2 - Escolas do campo 31
Gráfico 3 - Sexo dos entrevistados 35
Gráfico 4 - Idade dos professores 36
Gráfico 5 - Tipo de vínculo 37
Gráfico 6 - Pertencimento étnico 37
Gráfico 7 - Quantidade de Escolas das Redes Municipais 81
Gráfico 8 - Tempo reservado para atividades docentes 140
Gráfico 9 - Quanto a suficiência do tempo destinado às atividades 141
Gráfico 10 - Como são realizados os planejamentos na escola em que trabalha 143
Gráfico 11 - Fatores que levam os alunos do campo à Distorção Idade-Série 146
Gráfico 12 - Conhece a avaliação proposta pelo ciclo? 148
Gráfico 13 - Dificuldades na proposta de ciclo 149
Gráfico 14 - O município discute avaliação? 151
Gráfico 15 - O professor é ouvido nas discussões? 152
Gráfico 16 - Influência do IDEB na Educação do Campo 157
Gráfico 17 - Causas da reprovação ou da não aprendizagem 159
Gráfico 18 - Repercussão das políticas educacionais no município 161
Gráfico 19 - Influência das políticas educacionais na Distorção Idade-Série 163

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Brasil, Bahia, Recôncavo baiano.....30
Figura 2 - Abrangência do PAR.....61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17
CAPÍTULO I 20
1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO 20
1.1 A pesquisa e o método: análises iniciais 21
1.2 A abordagem dialética 21
1.3 O Materialismo Histórico Dialético e a busca pelo real concreto 23
1.4 O objeto de estudo sob a perspectiva do método em questão 26
1.4.1 Lócus da pesquisa 28
1.4.2 Instrumentos e procedimentos de construção de dados 31
1.4.3 Sujeitos da pesquisa 34
CAPÍTULO II 39
2 COMPREENDENDO A DIS NA TOTALIDADE DO ESTADO CAPITALISTA 39
2.1 Concepção de Estado por Marx, Lênin e Mészáros 39
2.2 O Estado e as políticas públicas 46
2.3 As políticas públicas educacionais 52
2.4 O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE como universo no qual as políticas educacionais se inserem 56
2.4.1 O Plano de Ações Articuladas em pauta 60
2.5 Golpe de 2016 e a nova conjuntura das políticas educacionais 62
CAPÍTULO III 66
3 A PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES 66
3.1 Em que consiste e quais os objetivos do estado da arte? 67
3.2 A seleção da pesquisa no Banco de Teses: Descritor “Distorção Idade-Série” 68
3.3 Distorção Idade-Série: o que trazem as pesquisas? 72
3.3.1 Considerações sobre as discussões feitas 77
3.4 A importância de se discutir a Educação do Campo 78
3.4.1 Educação do/no campo: o que revelam os estudos? 79
3.4.2 As pesquisas sobre a Educação do Campo no Banco de Teses da CAPES 82
3.4.3 Algumas considerações sobre os resultados 90
CAPÍTULO IV 92
4 EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA DISTINÇÃO NECESSÁRIA 92

4.1 Caminho percorrido por uma Educação do Campo 93
4.2 Campesinato, Agricultura familiar e educação 103
4.3 A Educação do Campo: uma discussão pertinente 106
CAPÍTULO V 112
5 A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE NAZARÉ - BA: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM QUESTÃO 112
5.1. Problematizando a Distorção Idade-Série 113
5.2 A Distorção Idade-Série ao longo do tempo 121
5. 3 As políticas e programas educacionais e a sua relação com Distorção Idade-Série 125
5.4 Programas atuais que trazem em seu escopo o combate à Distorção Idade-Série 126
5.5.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 127
5.5.2 O Novo Mais Educação 129
5.5.3 O Mais Alfabetização 130
5.5 Os organismos internacionais e o terceiro setor: uma discussão sobre o UNICEF 132
5.6 A Distorção Idade-Série nas escolas do campo do município de Nazaré-Ba – Discussão dos resultados 134
CONSIDERAÇÕES FINAIS 166
REFERÊNCIAS 169
ANEXO 1 – Questionário com os professores 182
ANEXO 2 – Entrevista para com professores 190
ANEXO 3 – Entrevista com coordenadores 191
ANEXO 4 – Entrevista com coordenadora geral 192
ANEXO 5 – Entrevista com as diretoras 193
ANEXO 6 – Entrevista com a Secretária de Educação 194
ANEXO 7 – Ofício para as formações 195
ANEXO 8 – Cartaz I encontro formativo 196
APÊNDICE A – Produto Educacional 197

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida na Educação do Campo do município de Nazaré – Ba, o qual está situado numa região conhecida como Recôncavo Baiano. A pesquisa visa discutir o problema da Distorção Idade-Série (DIS) nas escolas do campo do município, com um foco para o papel das políticas educacionais.

A Distorção Idade-Série ou defasagem idade-série é, de acordo com o Censo Escolar (INEP, 2017), a situação em que se encontram alunos cujas idades destoam em dois anos ou mais da série/ano que os mesmos deveriam estar cursando. A pesquisa aponta que a situação de Distorção Idade-Série é um problema predominantemente das escolas públicas, causado, sobretudo pela reprovação, abandono e entrada tardia. Logo, a análise do objeto é feita a partir das discussões de classe, sobretudo nas relações de contradição entre Capital *X* Trabalho em que nossa sociedade está assentada e nas quais a escola (capitalista) está imersa.

A DIS revela a face excludente da educação capitalista em que boa parte dos alunos vão passando ao longo da sua vida escolar. 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.

A questão de pesquisa surgiu em dois momentos específicos: o primeiro antecede o ingresso no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), quando ao ingressar no cargo de Técnica Pedagógica no município de Nazaré-Ba, no ano de 2017, foi notado um interesse muito grande da gestão local na diminuição dos índices de DIS no município. A investigação do porquê dessa motivação por meio da gestão local instigou a análise e o desvelamento do real[1], pelo que, no momento, aparecia como um real aparente[2].

O segundo momento foi após o ingresso no Mestrado da UESC, a partir do qual, ao iniciar a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo (GEPEMDEC), o estudo do objeto se voltou a sua análise na Educação do Campo, o que trouxe uma singularidade ao trabalho, pois, apesar de alguns autores como Oliveira (2012) e Hage (2014) apontarem em artigos que os alunos do campo possuíam maiores índices de Distorção Idade-Série, eles falavam no geral, juntamente com outros índices que se destacam no processo de abandono ao qual o Estado, muitas vezes, impõe à Educação

[1] Conceito discutido mais à frente, no capítulo I.
[2] Conceito discutido mais à frente, no capítulo I.

do Campo; nas pesquisas do estado da arte constatamos que não haviam trabalhos que discutissem sobre nenhum viés a Distorção Idade-Série na modalidade em questão.

Nesse sentido, a pesquisa apresentou como objetivo geral analisar como as políticas públicas educacionais implementadas no município de Nazaré – Ba contribuem para a correção da DIS dos alunos da Educação do Campo da rede municipal, que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: identificar os fatores que afetam as taxas de DIS dos alunos que frequentam o Ensino Fundamental Anos Iniciais nas escolas municipais do campo do município de Nazaré – BA; investigar as políticas e programas educacionais presentes no município, destinados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as devidas regulamentações, linhas, diretrizes, opção política em termos de projeto de sociedade e de escola, analisando em que aspectos estes abrangem a correção da DIS e se contemplam a Educação do Campo e realizar com os professores encontros formativos específicos para a realidade da escola multisseriada, visando fomentar discussões sobre o processo avaliativo nas escolas do campo, compreendendo, assim, o produto desta pesquisa.

Ressaltamos a relevância social e científica deste trabalho pelas problematizações acerca de um assunto presente na contemporaneidade educacional, numa abordagem histórica e social, com base nas relações com os modos de produção da sociedade na qual vivemos. O problema em questão é fruto das contradições da forma de organização capitalista em que o individualismo e a competição fomentam as relações sociais. Assim, justifica-se a exploração de uns, em detrimento dos privilégios de outros; e na educação, justifica-se a existência de alunos que não conseguem aprender, na sua maioria os mais pobres, sem que se denunciem que a eles não são dadas condições para tal.

Atualmente, a DIS vem sendo bastante debatida, porque os altos índices de reprovação/evasão e abandono vão contra àqueles estipulados pelos organismos internacionais para o país. Isso nos fez elaborar o seguinte problema de pesquisa: a forma como as políticas educacionais estão sendo implementadas pode contribuir para a diminuição dos índices de DIS dos alunos da Educação do Campo, no tocante, não apenas ao aspecto quantitativo, mas também ao qualitativo? Ou seja, caso contribua, essa diminuição está atrelada à melhoria da qualidade educacional?

Acreditamos que só a superação da sociedade de classes poderá trazer oportunidades iguais a todos, e é nisso que nossas discussões se assentam. Saviani (2008) retrata a emancipação como a forma possível de desprender-nos do processo de alienação capitalista e uma transformação efetiva na sociedade

> [...] é por meio da educação para a emancipação que emerge a possibilidade de transformação. Para se ter uma educação transformada, é preciso uma sociedade transformada, e para se ter uma sociedade transformada é preciso uma educação transformada. É preciso, pois, partir da situação atual. (SAVIANI, 2008, p. 32)

A possiblidade de uma educação emancipatória que seja capaz de gerar transformação é característica da *práxis* materialista, a qual é pensada como base principal para o desenvolvimento de todo o trabalho que segue, não apenas no capítulo metodológico. O método consiste, assim, em uma forma de enxergar, viver e ser no mundo.

O método que conduz a construção deste texto é o materialismo histórico-dialético numa abordagem quanti-qualitativa, pois compreendemos como o que melhor explica as contradições da sociedade atual, porque analisa o objeto através das suas múltiplas determinações, instigando o investigador a olhar o fenômeno além de sua aparência. Essa discussão está apresentada no capítulo I, que trata também de descrever o processo, os procedimentos de construção de dados e os sujeitos da pesquisa.

No capítulo II, vamos explanar sobre a participação do Estado na construção das políticas públicas, para isso, fizemos uma discussão de Estado fundamentada em Marx, Engels, Lênin e Mészáros; e depois abordaremos as políticas públicas, os estudos na área, seu processo de implementação, a relação das políticas atuais e o neoliberalismo implementadas no Brasil a partir de 1990, sobretudo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR).

O capítulo III traz a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre os descritores “Distorção Idade-Série” e “Educação do Campo”; no qual discutimos sobre em que consiste o Estado da Arte e qual o seu espaço na construção da dissertação.

No IV capítulo aprofundamos as discussões acerca da Educação do Campo na distinção da mesma com a educação rural e os interesses do capital e do agronegócio no fechamento dessas escolas. Após o debate sobre a Educação do Campo, apresentamos a discussão teórica sobre a Distorção Idade-Série no Brasil, salientando os programas atuais presentes no município, que visam em sua descrição auxiliar na diminuição do problema e, após essa apresentação, trazemos os resultados da pesquisa e a apresentação e a descrição do produto dessa discussão: os encontros formativos.

CAPÍTULO I

1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Não creio que o tempo
Venha comprovar
Nem negar que a História
Possa se acabar

Basta ver que um povo
Derruba um czar
Derruba de novo
Quem pôs no lugar

É como se o livro dos tempos pudesse
Ser lido trás pra frente, frente pra trás
Vem a História, escreve um capítulo
Cujo título pode ser "Nunca Mais"
Vem o tempo e elege outra história, que escreve
Outra parte, que se chama "Nunca É Demais"
"Nunca Mais", "Nunca é Demais", "Nunca Mais"
"Nunca é Demais", e assim por diante, tanto faz
Indiferente se o livro é lido
De trás pra frente ou lido de frente pra trás

Quantos muros ergam
Como o de Berlim
Por mais que perdurem
Sempre terão fim

E assim por diante
Nunca vai parar
Seja neste mundo
Ou em qualquer lugar

Por isso é que um cangaceiro
Será sempre anjo e capeta, bandido e herói
Deu-se notícia do fim do cangaço
E a notícia foi o estardalhaço que foi
Passaram-se os anos, eis que um plebiscito
Ressuscita o mito que não se destrói
Oi, Lampião sim, Lampião não, Lampião talvez
Lampião faz bem, Lampião dói
Sempre o pirão de farinha da História
E a farinha e o moinho do tempo que mói

Tantos cangaceiros
Como Lampião
Por mais que se matem

Sempre voltarão
E assim por diante
Nunca vai parar
Inferno de Dante
Céu de Jeová (Gilberto Gil)

1.1 A pesquisa e o método: análises iniciais

Utilizamos a letra do compositor e cantor baiano Gilberto Gil porque acreditamos que, de forma poética, ele consegue trazer à tona uma discussão-chave, base da dialética materialista: a mutabilidade das coisas no decorrer do tempo histórico.

O compositor, em contraposição à discussão avivada por Fukuyama[3] e propalada pelos neoliberais, a exemplo da ex-ministra do Reino Unido, Margaret Thatcher, de que o socialismo teve fim, que o capitalismo, por ter chegado em determinado nível de crescimento teria enterrado, de vez, o socialismo ou qualquer outra forma de organização, retoma, em forma literária, aquilo que traz os teóricos marxistas: a nossa realidade é resultado das ações humanas, construídas ao longo do tempo, e enquanto existirem humanos em ação, haverá história.

Sendo assim, tomando os versos do compositor, dizer que "nunca mais" viveremos uma outra realidade é desacreditar da capacidade humana de construir a sua história. Por isso, destaca o poeta "nunca é demais"! Assim como Mészaros (2008) nos reativa como sujeitos ativos ao dizer que um mundo melhor é possível.

Tomamos o materialismo histórico-dialético como o caminho de análise do objeto em questão, porque o mesmo é capaz de abordar o objeto na sua totalidade e objetivar a sua transformação através da *práxis*.

Os principais teóricos que sustentaram a discussão metodológica que compõe este capítulo foram: Marx (2011), Marx; Engels (2015); Konder (1988), Frigotto (1991), Kosik (1976), Cheptulin (2004), Marques (1997), entre outros.

1.2 A abordagem dialética

[3] Fukuyama (1990, p.7) diz: "Lo que podríamos estar presenciando no sólo es el fin de la guerra fría, o la culminación de um período específico de la historia de la posguerra, sino el fin de la historia como tal: esto es, el punto final de la evolución ideológica de la humanidad y la universalización de la democracia liberal occidental como la forma final de gobierno humano".

Dialética pressupõe diálogo, e foi justamente essa a sua primeira definição na Grécia antiga: “a arte do diálogo” (KONDER, 1998, p. 07). Aos poucos, o conceito vai modificando-se e passou a ser “a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação capaz de definir e distinguir claramente os conceitos envolvidos na discussão.” (KONDER, 1998, p. 07). Percebe-se que a partir desse momento, a concepção amplia-se na fundamentação e definição do termo. Não era mais falar, era dialogar fundamentadamente com base em conceitos criados.

A opção dialética é uma opção política, advinda de uma forma de ver o mundo, de compreender a ciência, uma vez que a cientificidade é acolhida na forma de pensar o problema e de problematizar a análise. No materialismo histórico-dialético, a construção se dá pela análise histórica e social fruto das constantes modificações da sociedade, tudo está em transformação o tempo todo.

A abordagem dialética, fruto de longa trajetória filosófica e do desenvolvimento histórico da humanidade, encontra em Marx o seu desenvolvimento e ampliação para o caráter materialista histórico, que atribuiu a ela uma guinada de 180º graus, quando, a partir da dialética hegeliana, formou-se a dialética materialista. Tal como Marx afirma n’O Capital:

> A mistificação que a dialética sofre nas mãos de Hegel não impede em absoluto que ele tenha sido o primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico. (MARX, 2011, p. 129)

Tal crítica de Marx a Hegel diz respeito ao caráter idealista deste último ao cair “na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo” Marx (2011, p. 54), com isso, Marx não ignora a importância de Hegel, mas vai se contrapor a ele ao defender que as ideias representavam aquilo que a materialidade produzia.

Outro fator que deve ser considerado na dialética materialista é o seu caráter histórico das relações de produção. Segundo Souza e Gonzaga,

> O caráter histórico do método de Marx busca compreender como se organiza a sociedade historicamente, ao se procurar desvendar a realidade a partir das relações sociais estabelecidas pela humanidade. A história, para Marx, é um processo dialético e materialista da realidade que se desenvolve na objetividade, isto é, na realidade objetiva. (SOUZA; GONZAGA, 2014, p. 142)

Neste intuito de compreender que a realidade se produz na objetividade das relações sociais, fundamenta-se o materialismo marxista, o qual será tomado como método neste trabalho.

1.3 O Materialismo Histórico Dialético e a busca pelo real concreto

Na pesquisa científica, a busca pelo conhecimento não é algo raso e que deve ser feito sem profundidade, sob pena de não se apreender o real do fenômeno ao qual se quer conhecer. Na história da sociedade, foi criada uma diversidade de métodos para que se investigue determinada situação e se desvele determinado objeto, inclusive na área da pesquisa educacional (GAMBOA, 2012).

Segundo o dicionário etimológico[4], a palavra método, tem origem grega sendo composta por dois radicais, *meta* = através de, por meio, e *hodos* = via, caminho. Podemos compreender como método de pesquisa o percurso pelo qual se caminha em busca de atingir determinados objetivos de pesquisa.

Na investigação científica, o método orienta os procedimentos e regras através dos quais o pesquisador poderá chegar ao seu objetivo. Souza e Gonzaga (2014, p. 140) colaboram dizendo que "o método científico guia a compreensão do pesquisador e suas ações diante do fenômeno a ser desvendado, de modo que se garanta cientificidade".

O olhar que abrange o estudo do fenômeno estará voltado para a análise dialética (das contradições e 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, compreender o mesmo através das suas multideterminações.

Kosik (1976) chama atenção para o fato dos fenômenos esconderem sua própria essência, por isso é preciso olhar além da sua aparência imediata. Segundo o referido autor, "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" (KOSIK, 1976, p. 12). Ressalta-se aqui que para Marx, "a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de permitir a conexão íntima que há entre

[4] Disponível em: https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/. Acesso em: 28 ago. 2018.

elas. Só depois de concluído o trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real" (MARX, 2011, p. 28).

Kosik prossegue: "a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; [...] o conhecimento é a decomposição do todo" (1976, p. 14). Para Kosik, seguindo os pressupostos de Marx, é necessário sair do "mundo da aparência" e fazer uma investigação minuciosa, partindo da análise das múltiplas determinações (partes que compõem o todo).

Seguindo os preceitos do método marxiano e apropriando-se das elaborações de Lukács (1967) de apreender os fenômenos na sua processualidade e totalidade, percebemos que a superação da visão aparente das coisas é dada pela aproximação da realidade que, segundo o autor, devem ser explicitadas através dos nexos existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos.

Para Konder, "a visão de conjunto – ressalve-se - é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ela se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela" (1998, p. 36). Ele continua: "se eu estou empenhado em analisar as questões políticas que estão sendo vividas pelo meu país, o nível de totalização que me é necessário é o da visão de conjunto da sociedade brasileira, da sua economia, da sua história, das suas contradições atuais" *(*KONDER, 1998, p. 37). Essa forma dialética a caminho do conhecimento é "uma ininterrupta oscilação para cima e para baixo da singularidade à universalidade e desta àquela" (LUKÁCS, 1967, p. 207).

A relação do conhecimento para a apreensão de um todo concreto ultrapassa a visão imediata que leva a um entendimento vazio, ou como explicita Kosik (1976), na *Dialética do Concreto,* leva à pseudoconcreticidade. Só através do movimento dialético de contrapor o fenômeno a uma análise mais rica e mais profunda é que se torna possível conhecer o fenômeno no real.

Levar em consideração a base da dialética materialista de Marx de que "não é a consciência dos homens que determina sua existência, porém, pelo contrário, é a sua existência social que lhes determina a consciência" (2017, p. 197), pressupõe a existência objetiva dos fenômenos, que frutos da objetividade são passíveis de investigação e de intervenção. Neste sentido, torna-se necessária a ciência. A esse respeito, Martins e Lavoura dizem que

> Dentre as diferentes formas ou modalidades de conhecimento do real produzidas historicamente pela humanidade, estamos aqui a discutir o conhecimento científico, uma modalidade muito peculiar de conhecimento e explicação da vida humana. À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se

> complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225)

Na perspectiva de analisar de acordo com o que pressupõe o método, as categorias utilizadas para esta pesquisa são: *totalidade, práxis, contradição e mediação*, tomadas do método dialético, a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta. Compreende-se que a escolha, a relação e o entendimento das categorias far-se-ão essenciais para a fase de análise dos dados e teorização dos resultados.

As categorias serão utilizadas com objetivo de compreender o objeto dentro de uma visão de realidade concreta, ou seja, de um todo em constante modificação. Para explicar as categorias, Masson expõe que:

> Captar a realidade em sua *totalidade* não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria *mediação* é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A *práxis* representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A *contradição* promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. (MASSON, 2012, p. 04-05, grifo do autor)

Assim, o fenômeno estudado deverá pautar-se nas categorias dialéticas porque se compreende que elas são o que melhor explica a realidade das relações humanas no caráter ontológico de suas relações históricas e sociais.

Para Masson (2012), a captação da realidade em sua totalidade não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados num todo, que é sempre uma totalidade de totalidades.

A análise da realidade, utilizando os preceitos marxianos, divide-se em dois momentos. Marx traz esses momentos da seguinte forma: “Só depois de concluído este trabalho [de investigação] é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada” (MARX, 1968, p. 16). Ao que Paulo Netto explica:

> Como se vê, para Marx, os pontos de partida são opostos: na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação – por isso, diz Marx, ‘é mister, sem dúvida, distinguir

> formalmente o método de exposição do método de pesquisa'. (PAULO NETTO, 2011, p. 27)

Assim, o primeiro passo para o desvelamento do real acontece desde a percepção aparente da realidade, na qual, através da abstração o investigador prossegue o exame das multideterminações do fenômeno. Para Martins e Lavoura:

> É ela – a abstração – que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraindo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise. Apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226)

É através dessa saturação que são alcançadas o que Marx (2011) chamou de *determinações mais simples* do objeto, ou seja, a sua natureza real.

1.4 O objeto de estudo sob a perspectiva do método em questão

Conforme já explícito, o método marxiano busca compreender o fenômeno na sua totalidade para, a partir desta realidade, agir na transformação do mesmo. Neste sentido, aplica-se o movimento dialético de desvelar o todo em partes e a partir dessas partes voltar à totalidade, na perspectiva do singular-particular-universal.

Para que pudesse ser desvelado o objeto deste estudo: a Distorção Idade-Série na Educação do Campo, foi necessário percebê-lo dentro de uma totalidade: *educação burguesa*. Ou seja, se encaixa como uma das contradições da sociedade capitalista, fazendo parte de um problema educacional não apenas brasileiro, e que põe à margem milhares de crianças e jovens que estão na escola, mas não conseguem aprender (o que e da forma em que o aprendizado é proposto) e/ou precisam abandoná-la em um ou mais períodos.

O particular, "'objetos, fenômenos, processos', se dá nas singularidades 'inéditas, jamais encontradas'" (CHEPTULIN, 2004, p. 126), uma vez que a realidade da Distorção Idade-Série nas escolas do campo de Nazaré não será a mesma em nenhuma outra cidade, ainda que muito próximas, entretanto, possui a sua universalidade dada pelo fenômeno em seu caráter totalizante de inserção na contradição da sociedade em que vivemos. Assim, situa-se o singular-particular-universal neste objeto de estudo.

Ressaltam-se as múltiplas determinações do objeto, as políticas educacionais, os embates de classe, os interesses capitalistas, a seleção e a classificação, as relações de produção e, sobretudo, o movimento do capital por trás dessas múltiplas variáveis. Neste sentido, a

discussão acerca da Distorção Idade-Série pressupõe um emaranhado de luta dos contrários, ao longo da história, e que necessita ter sua essência desvelada. Isso se dá pelo estudo exaustivo do movimento em busca da essência. Embora a citação seja extensa, Cheptulin explica como se dá esse processo:

> O movimento em direção da essência começa com a definição do fundamento – do aspecto determinante, da relação – que desempenha o papel de célula original na tomada de consciência teórica da essência do todo estudado. A dedução (explicação), desde o princípio de partida, de todos os aspectos que constituem a essência do objeto supõe a análise do fundamento (do aspecto determinante, da relação) em seu movimento, seu aparecimento e seu desenvolvimento, porque é precisamente no curso de seu desenvolvimento que o fundamento faz nascer e transforma outros aspectos e relações do todo (do fundamentado) e assim forma sua essência. A representação da célula original (do fundamento) do todo estudado em movimento e em desenvolvimento presume a descoberta de tendências contraditórias que lhe são próprias, da luta dos contrários que condiciona sua passagem de um estado qualitativo a outro. Assim, o conhecimento, desenvolvendo-se, chega finalmente à formação das categorias de 'contradição', de 'unidade' e de 'luta dos contrários'. (CHEPTULIN, 2004, p. 127-128)

Conforme discutimos na sessão anterior, a abstração permite que o objeto seja tomado de forma a ser saturado e ter dele as chamadas determinações mais simples que correspondem a sua forma real, dentro da totalidade. Dessa forma, o objeto em questão tem por unidade mínima de análise a ser saturada a questão da reprovação/abandono/evasão dentro da perspectiva de educação capitalista. Acreditamos que, ao compreendermos e saturarmos o fenômeno em questão a partir dessa célula, conseguiremos ter uma visão real do problema.

A partir do estudo do fenômeno em suas relações históricas e sociais, é possível conhecer as contradições imanentes do mesmo, tornando-se possível o conhecimento de sua essência. De acordo com Frigotto (1991), o que realmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar.

Essa transformação objetiva a destruição das relações humanas reificadas, uma vez que, como observa Kosik,

> A realidade que a economia clássica descreve com base no próprio *método* não é realidade objetiva. A economia clássica não descreve o humano no seu aspecto alienado e não mostra como as relações histórico-sociais dos homens são mascaradas pela relação e pelo movimento das coisas; ela descreve a legalidade imanente deste mundo reificado como o mundo autenticamente humano, porque não conhece nenhum outro mundo humano, a não ser o mundo humano reificado. (KOSIK, 1976, p. 88, grifo do autor)

Essa visão aparente é o que o método de Marx visa quebrar, uma vez que em seus estudos ele "apropria-se das categorias que emanam da realidade e volta a ela utilizando-as para explicar o movimento de constituição dos fenômenos, a partir de sucessivas aproximações e da constituição de totalizações provisórias, passíveis de superação sistemática, porque históricas" (PRATES, 2012, p. 117).

Tendo em vista tudo o que foi discutido acima, a relação entre o método e o objeto de estudo se dá por meio da construção crítica do conhecimento, com base nas análises dos dados construídos e do estudo bibliográfico referente à Distorção Idade-Série e à Educação do Campo.

A construção do conhecimento compreende a sua contextualização e ligação direta com a categoria *práxis*, através de ações que possam causar um impacto positivo para a transformação do problema, tanto no *lócus* onde a pesquisa foi desenvolvida, mediante o entendimento do objeto em sua totalidade nos encontros formativos feitos com os educadores do campo, e também das contribuições que este material pretende dar ao campo das Ciências Humanas, uma vez que traz uma pesquisa que tem relevância para a compreensão de um problema educacional presente na sociedade brasileira.

1.4.1 Lócus da pesquisa

O município de Nazaré se destaca pela sua longa história na constituição do território baiano e, tal como outros municípios, também teve em sua gênese, uma correlação de forças enveredadas ao longo da história para que pudesse se constituir como hodiernamente.

A história do município data do início da segunda metade do século XVI, no primeiro século de exploração dos portugueses pelas terras brasileiras. Segundo o Plano Municipal de Educação (PME) da Secretaria Municipal de Educação de Nazaré (SEMED), (2014, p. 14), "o povoamento da região foi feito por abastados colonizadores portugueses, dentre os quais se destacam Fernão Cabral de Ataíde [...] que viera de Portugal para a Colônia na década de 1560, com idade entre 25 e 30 anos e[...] fixou residência à margem esquerda do Rio Jaguaripe". Destaca-se, na parte histórica do PME, o envolvimento de Fernão Cabral de Ataíde com a Inquisição Católica ao ter permitido práticas religiosas indígenas dentro de sua fazenda "que resultou no quarto maior processo da primeira Visitação do Santo Ofício ao Brasil" e que teria um efeito negativo no desenvolvimento local (PME,2014, p.16).

O PME traz também importante marca da luta de correlação de forças, quando diz que no período da Inquisição houve grande número de levantes indígenas. Importante destacar que na composição atual da cidade não há presença de aldeias indígenas, nem comunidades de

remanescentes quilombolas, ainda que traga no prelúdio de sua história fortes marcas culturais de raízes africanas. Tal fato pode se dar pelo longo tempo de extermínio cultural desses povos, cujos sobreviventes acabaram perdendo seus laços culturais ao longo dos anos.

A história do município volta a florescer no século XVII, quando a região se destacava com o manejo da cana-de-açúcar, a extração de madeiras e, posteriormente, com as notícias da aparição da Virgem de Nazaré.

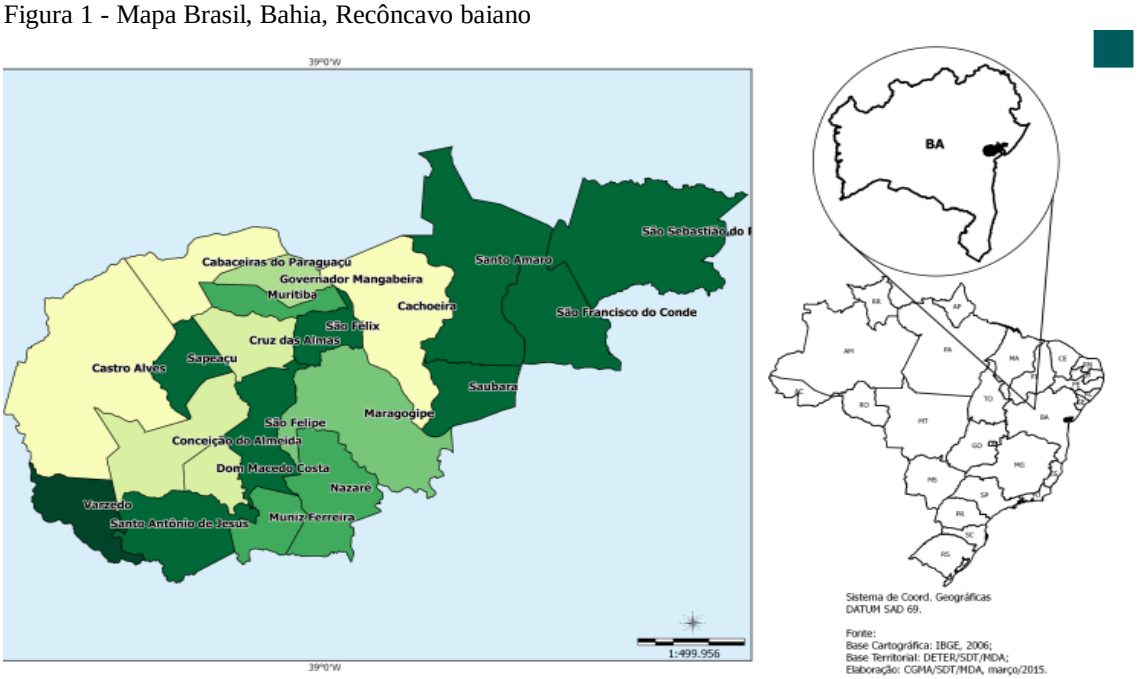
> Num 2 de fevereiro, quando uma graciosa cachopa se dirigia às margens para apanhar água, ocorreu-lhe ali, em grande esplendor, a aparição de Nossa Senhora da Purificação de Nazaré. A humilde camponesa correu ao povoado, contando o inusitado acontecimento. Os moradores acorreram ao local, ainda envolto em sua fragrância. A jovem, ajoelhada, pediu à Santa que reaparecesse para que todos a presenciassem. A aparição se repetiu com o mesmo esplendor, enchendo os presentes de inefável emoção. As romarias se sucederam e o povoado firmou o culto a Nossa Senhora de Nazaré. Aconteceram novas aparições e as graças se multiplicaram. O local passou a chamar-se Nazaré. (PORTA DO SERTÃO, 1996, p. 34-35)

Devido ao seu crescente desenvolvimento, foi promovida à condição de vila, com a denominação de Vila de Nossa Senhora de Nazaré, pelo Decreto de 25 de outubro de 1831 e instalação no ano seguinte, a 15 de outubro de 1832. Nazaré conquistou um lugar de destaque no cenário regional, baiano e nacional e, dezesseis anos depois, foi a Vila elevada à categoria de cidade, com a denominação de Constitucional Cidade de Nazaré, pelo Decreto Provincial n.º 368, de 10-11-1849 (PME, 2014).

Atualmente, o município tem uma estimativa populacional para 2018 de 28.451 habitantes (vinte e oito mil, quatrocentos e cinquenta e um), segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Encontra-se a 239 km de Salvador pelas rodovias BR-101 e BA-324, possuindo um acesso alternativo com percurso 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).

O município faz parte do Território de Identidade 21 – Recôncavo baiano, Microrregião Homogênea 020 – Santo Antônio de Jesus, e possui uma área de aproximadamente 253,780 km². Está localizada na região Econômica, junto à Baía de Todos os Santos, fazendo limites com os municípios de Muniz Ferreira a Oeste, São Felipe a Sudoeste, Maragogipe ao Norte e Nordeste, Jaguaripe a Leste e Sudeste e Aratuípe ao Sul (PME, 2014).

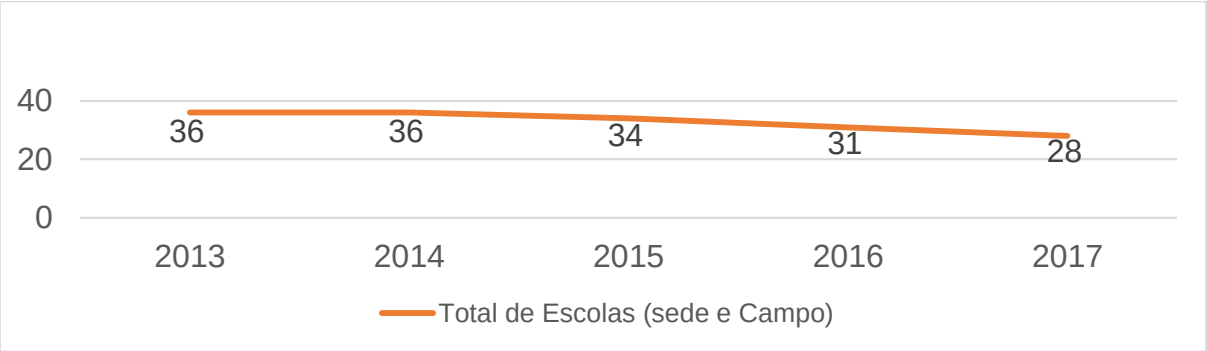
Figura 1 - Mapa Brasil, Bahia, Recôncavo baiano



Fonte: IBGE (2006)

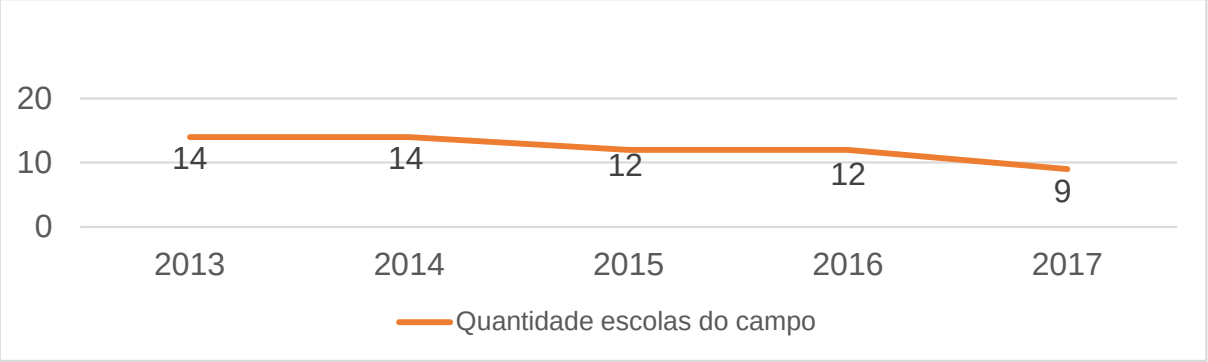
Segundo o Portal Brasileiro de Dados Abertos (Qedu), que recolhe e organiza dados do Censo Escolar, no ano de 2017, a rede municipal de Nazaré possuía 28 escolas, entre as situadas nas áreas urbana e rural, com o total de 4.396 alunos matriculados. A referida rede municipal de ensino oferece atendimento da creche aos anos finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (também até os anos finais do ensino fundamental), sendo que 09 (nove) das 28 (vinte e oito) escolas localizam-se na área rural, ou seja, são escolas do campo. Nove escolas cadastradas, porém, com salas em 12 estabelecimentos de ensino, segundo os sujeitos da pesquisa. O Gráfico 1 apresenta a descrição da quantidade de escolas da rede municipal (sede e campo), e o Gráfico 2 apresenta apenas a quantidade de escolas do campo de 2013 a 2017.

Gráfico 1- Total de escolas



Fonte: Qedu, 2018
Nota: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 - Escolas do campo



Fonte: Qedu (2018)
Nota: Elaborado pela autora.

Percebe-se que há um decréscimo na quantidade de escolas, tanto da área urbana, quando da área rural, entretanto, em números absolutos de 2014 a 2017, 5 (cinco) escolas do campo foram fechadas no município, enquanto que, na sede, foram fechadas durante o mesmo período, 3 escolas. O fenômeno do fechamento das escolas do campo será discutido mais à frente.

1.4.2 Instrumentos e procedimentos de construção de dados

Ter bem definidos os instrumentos e os procedimentos pelos quais se obterão os dados utilizados para a construção do conhecimento acerca do objeto de estudo é parte fundamental do processo de pesquisa. Segundo Minayo (1994), os procedimentos de construção de dados adquirem importância uma vez que eles possibilitam uma pesquisa em que haja um "repúdio à neutralidade", possibilitando a extinção dos "juízos de valores" que os pesquisadores possam carregar consigo. Neste sentido, acreditou-se fundamental a descrição pormenorizada dessa etapa do estudo.

O prelúdio se deu pela pesquisa bibliográfica e documental acerca das políticas educacionais no Brasil, traçando uma relação entre as mesmas e a Distorção Idade-Série, mais especificamente na Educação do Campo, que também figura como política pública (MOLINA, 2012). Para isso, foi necessário ampliar as pesquisas também acerca da referida modalidade de educação e sobre as políticas públicas em geral, numa ótica que possibilitasse encontrar os objetivos das políticas, os pressupostos teóricos que as fundamentam, e como estão estruturadas legalmente nas instâncias Federal, Estadual e Municipal.

Ao se relatar como primeiro passo a revisão bibliográfica das políticas públicas educacionais, é importante ressaltar a fala de Lima e Mioto, quando trazem que:

> Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38)

Assim, ressalta-se a importância da pesquisa bibliográfica como instrumento de construção de dados, que ultrapassa e tem objetivos diferentes da revisão de literatura. A última também foi feita nesta pesquisa, nomeada de estado da arte e teve como objetivo atentar-se ao acompanhamento das produções acerca do tema produzido até então. Mas a pesquisa bibliográfica consiste em uma leitura acerca de documentos oficiais, análise de Resoluções, Decretos e Pareceres, que subsidiam a implantação, implementação e funcionamento das políticas, bem como os teóricos que puderam agregar à discussão no sentido de desvelar o real concreto por detrás da aparência das políticas.

Para o aprofundamento das questões trazidas pelo objeto de estudo e como continuidade na construção do conhecimento acerca do mesmo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Segundo Triviños,

> A entrevista semiestruturada é um dos principais meios para o pesquisador realizar a coleta de dados, pois ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. (TRIVIÑOS, 2007, p. 145)

O instrumento possibilita conhecer, através do ponto de vista dos entrevistados, como os mesmos compreendem o objeto de estudo. A partir das entrevistas, é possível descobrir aspectos importantes sobre aquilo que está sendo efetivado e que, muitas vezes, não constam nos documentos oficiais, podendo permitir, também, a confirmação ou a refutação de algumas hipóteses levantadas pelo pesquisador no seu projeto de pesquisa.

O uso de entrevistas pode oferecer uma extensa fonte de informações, figurando como uma ferramenta que deve atuar na composição da pesquisa com o devido rigor na sua preparação e aplicação. Ressalta-se, neste sentido, a fala de Duarte, quando este diz que:

> Realizar entrevistas, sobretudo se forem semiestruturadas, abertas, de histórias de vida etc. não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a ‘provocar’ um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e

> academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. (DUARTE, 2004, p. 216)

As entrevistas realizadas na pesquisa em questão foram previamente agendadas com os sujeitos, sendo que algumas, com os membros da secretaria de educação tiveram que ser reagendadas algumas vezes pelo fato de conflitos na agenda e reuniões de última hora por outras partes desses sujeitos. As entrevistas foram realizadas em 2018, nos meses de outubro, com os professores e coordenadores; em novembro com diretores; e em dezembro, com os membros da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Destacamos que nas entrevistas e questionários foram preservadas as identidades dos sujeitos, os quais foram previamente avisados sobre o anonimato e a gravação de suas falas.

Utilizamos também para a construção de dados o apoio de questionários. Tal recurso justifica-se pela possibilidade de permitir o acesso a um número maior de sujeitos (GIL, 1999).

Mediante a tabulação dos questionários, foram feitos gráficos cuja análise quanti-qualitativa permitiu um trabalho focado na totalidade dos resultados, debruçando-se pela abordagem qualitativa, por seu caráter subjetivo de compreensão e interpretação e pela abordagem quantitativa pelo alcance de objetividade que a quantificação dos dados traz.

Com os instrumentos supracitados, buscou-se, com o rigor científico[5], uma análise aprofundada acerca da Distorção Idade-Série, com ênfase nas intencionalidades das políticas educacionais no trato do problema.

A aplicação dos questionários antecedeu as entrevistas e, conforme já explícito, dele só participaram os professores. O momento da aplicação foi marcado previamente com o grupo e contou com a ajuda da Secretaria Municipal de Educação, que tratou de fazer o convite e conceder um sábado letivo para o encontro. Após as apresentações, foram mostrados os objetivos do questionário, bem como foi garantido aos professores que eles não teriam seus nomes identificados na pesquisa. O encontro aconteceu em uma manhã, das 08:00 às 10:30, e teve a presença de todos os professores do campo que atuam no município.

O critério para as entrevistas com os professores foi apenas o de que fossem professores de escolas diferentes, assim, foram entrevistados quatro professores, em momentos agendados previamente, assim como foi com os demais sujeitos. Compusemos o Quadro 1 para explicitar os instrumentos utilizados e os seus respectivos sujeitos.

---

[5]Compreende-se por rigor científico a busca pela objetividade, utilização de critérios, transparência, busca constante pelo aprofundamento metodológico para compreender de maneira mais realista o objeto.

Quadro 1- Sujeitos da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

SUJEITOS	QUANTIDADE	INSTRUMENTO
PROFESSORES	12	QUESTIONÁRIOS
PROFESSORES	4	ENTREVISTAS
COORDENADORES	2	ENTREVISTAS
DIRETORES	2	ENTREVISTAS
COORDENADORA DE PROGRAMAS	1	ENTREVISTA
COORDENADORA GERAL	1	ENTREVISTA
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	1	ENTREVISTA

Fonte: Elaboração própria (2018)

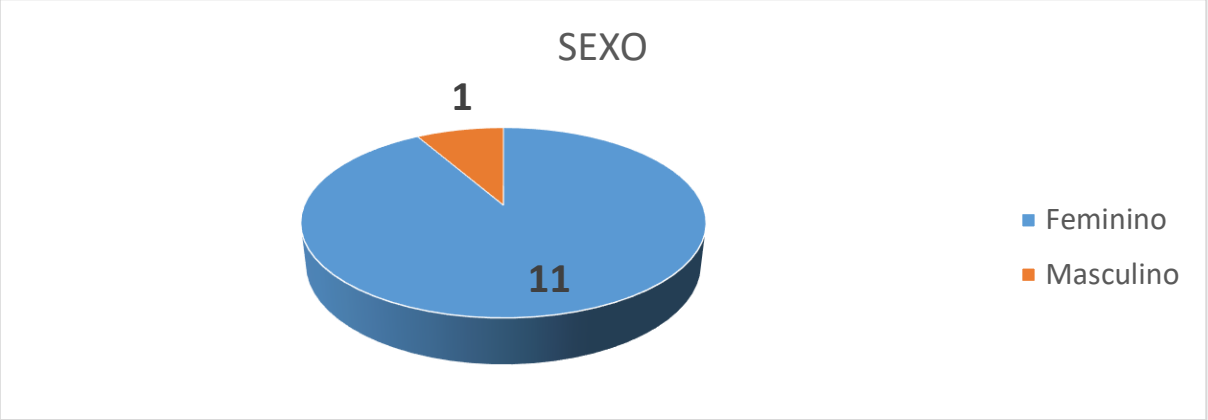
As entrevistas com os professores foram feitas nas comunidades, no horário posterior às aulas do turno matutino, e anterior às aulas do turno vespertino, num horário que compreendeu entre as 11:30 às 13:30 e das 16:30 às 17:30 em dois dias. No primeiro dia, foram entrevistadas duas professoras e, no segundo, mais duas. Já as entrevistas com as diretoras e coordenação foram feitos na SEMED, em ocasiões que as mesmas já iriam até lá para resolver alguma situação da própria função. Com os membros da secretaria, conforme já foi dito, encontramos apenas algumas dificuldades no agendamento, as entrevistas ocorreram própria SEMED.

1.4.3 Sujeitos da pesquisa

O estudo realizado no município de Nazaré –Ba contou com a participação de agentes da área educacional envolvidos direta e indiretamente na Educação do Campo do referido município. Este foi o primeiro critério para a escolhas dos sujeitos que participaram desta pesquisa, pois, compreende-se que, através de suas falas, tornou-se possível chegar a um entendimento acerca da Educação do Campo, de forma a subsidiar os conhecimentos aqui construídos.

Foram aplicados os questionários para todos os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do Campo do município de Nazaré. Esse número compreende o total de 12 professores. No Gráfico 3, dá-se a apresentação dos sujeitos mediante o sexo.

Gráfico 3 - Sexo dos entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

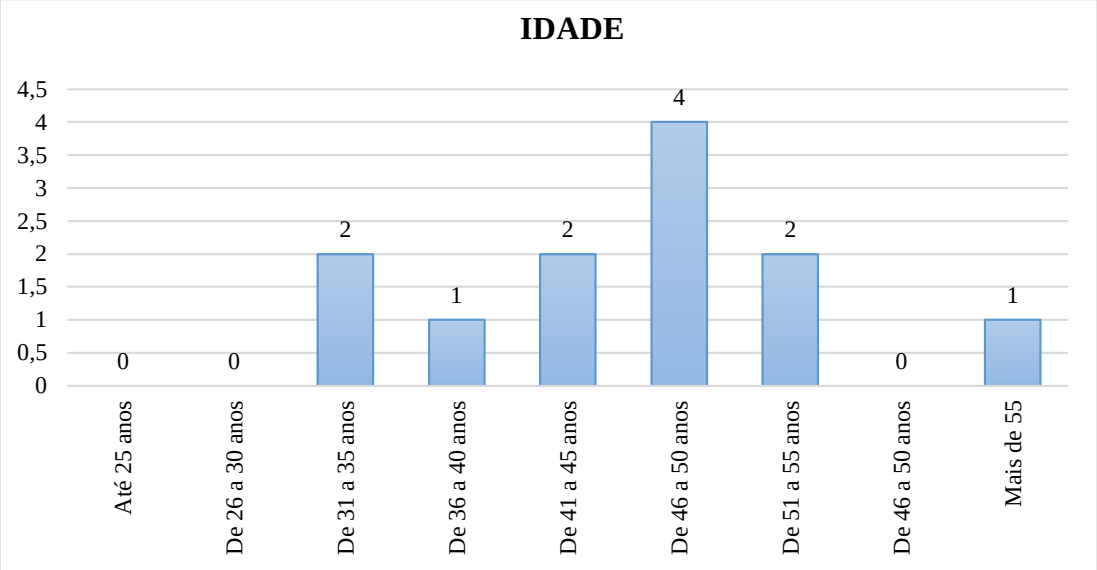
Percebe-se no Gráfico 3 que a predominância do magistério na Educação do Campo do município é feminina, tendo apenas 1 professor e 11 professoras.

Esse fenômeno não é específico de Nazaré, há uma predominância do público feminino no magistério, sobretudo, nos anos iniciais. Para Caetano e Neves, essa predominância vem de meados do século XIX, quando houve a expansão de ideais de uma educação pública e gratuita, que serviria ao controle das massas. A escola agora tinha um caráter de extensão do lar.

> Com a Constituição de 1891, a União passou a criar e controlar a instrução superior, secundária, primária e profissionalizante, contrariando a elite brasileira que queria que o povo continuasse iletrado e omisso. Em todas as Províncias os homens foram abandonando a docência e as mulheres, que aceitavam os baixos rendimentos, as precárias condições de trabalho e o aumento da formação do magistério de 3 para 4 anos, bem como as que queriam sair da esfera doméstica, foram assumindo esse espaço. Com o ideal de professora que leve mais cuidados maternos que intelectuais para a sala de aula e o aumento da procura de mulheres por essa profissão, foram criadas as condições para a feminização do magistério. (CAETANO; NEVES, 2009, p. 254)

Esses sujeitos possuem de 31 a mais de 60 anos de idade, conforme demonstra o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Idade dos professores



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

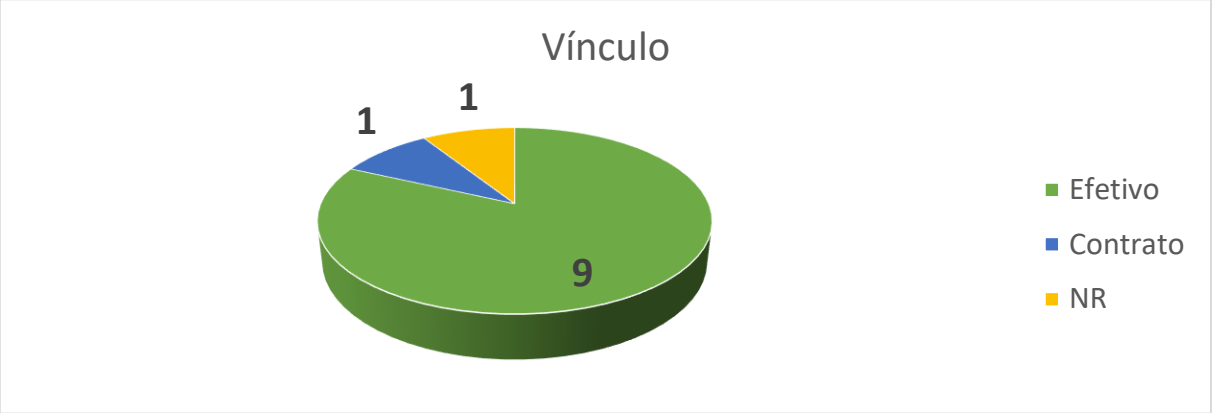
Sobre esse público, é possível também acrescentar que eles são, na maioria, professores efetivos do município, conforme mostra o Gráfico 5, o que pode indicar um processo natural de envelhecimento da rede. Souza (2013, p. 57) levanta o fato de que "os docentes da educação básica no Brasil em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão". Outro fato é o de que o último concurso para o cargo de professor dos anos iniciais no município foi realizado em 2008, portanto, há mais de 10 anos.

Os dados da pesquisa também mostram que todos os professores atuam num regime de 40h na Educação do Campo, exceto uma professora que atua em turno oposto numa escola da área urbana. Este dado, somado ao fato de que os professores do campo do município costumam ficar muitos anos numa mesma escola, demonstram a baixa rotatividade desses profissionais no município. Pode-se somar a isso a dificuldade em encontrar professores que queiram se deslocar, e também a relação que esses sujeitos estabelecem com a comunidade.

Tal relação pode ser expressa pela fala da professora 01, ao ser questionada sobre os aspectos positivos de trabalhar na Educação do Campo:

> E o ponto positivo que eu acho é que é pelo fato da confiança, a gente trabalha em uma comunidade chega um certo tempo que eles [pais] se entregam, entrega criança para nós, a gente passa para ser mãe do aluno, eu, como professora, eu gosto né que eu já trabalho há 33 anos a mesma comunidade, a escola traz emoções, faz parte da minha vida e cada dia eu quero buscar o melhor para ela [...]. (Professora 01 – Entrevista realizada em dezembro de 2018)

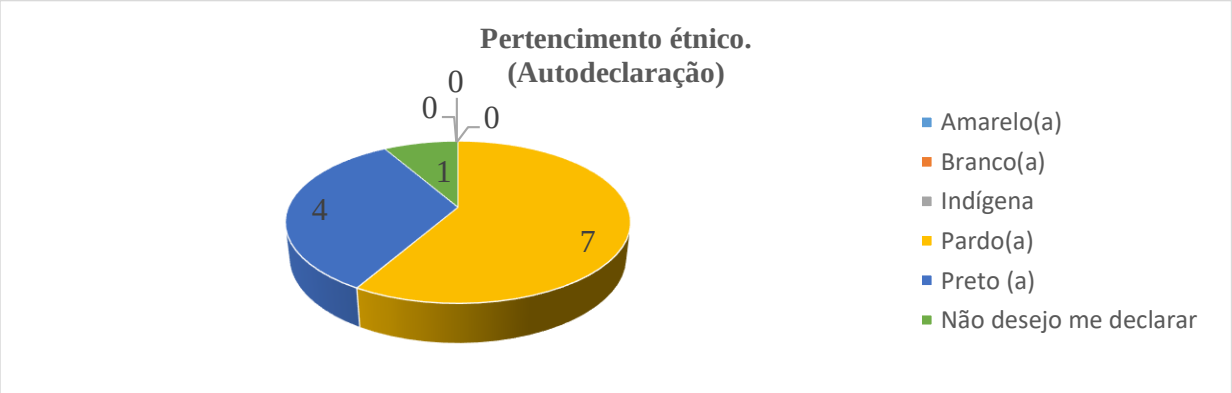
Gráfico 5 - Tipo de vínculo



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Quanto ao pertencimento étnico, os sujeitos se declararam pretos e pardos (11), apenas um dos professores não se declarou. Conforme é possível observar no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Pertencimento étnico



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

O fato de a maioria dos sujeitos se autodeclararem pretos e pardos pode ser considerado um reflexo da lei 10.639/03, que trata do ensino da cultura afro-brasileira, permitindo uma discussão e uma inserção maior dos sujeitos escolares na valorização dos povos africanos no Brasil. Para Silvério (2002), o fato de "[...] que uma parcela significativa da população negra seja permanentemente racializada no cotidiano e que, por isso mesmo, tenha assumido sua identidade negra de forma não-ambígua e contrastante em relação ao seu outro, o branco" (2002, p. 224).

Além dos 12 professores, os outros sujeitos que compõem o quadro de profissionais pedagógico-administrativo e que compuseram a pesquisa foram 3 diretores, 3 coordenador.

CAPÍTULO II

2 COMPREENDENDO A DIS NA TOTALIDADE DO ESTADO CAPITALISTA

[...]
Gente quer comer, gente quer ser feliz
Gente quer respirar ar pelo nariz
Não, meu nego, não traia nunca essa força, não
Essa força que mora em seu coração
Gente lavando roupa, amassando pão
Gente pobre arrancando a vida com a mão
No coração da mata, gente quer prosseguir
Quer durar, quer crescer, gente quer luzir
Rodrigo, Roberto, Caetano
Moreno, Francisco, Gilberto, João
Gente é pra brilhar, não pra morrer de fome
(Caetano Veloso)

2.1 Concepção de Estado por Marx, Lênin e Mészáros

O referencial no qual se fundamentou este estudo para a compreensão das relações sociais que buscam entender o homem na sua totalidade como sujeito histórico, criador da sua realidade social, foi o marxista. Antes de ampliar a concepção de Estado, é, portanto, necessário fazer uma discussão acerca das relações de produção que coloca os homens na atual situação de exploração.

Analisando a sociedade através de sua concepção histórica e social, sabe-se que a exploração do homem pelo homem não nasceu no capitalismo. Para Engels,

> A escravidão é a primeira forma de exploração, a forma típica da Antiguidade. Sucedem-se a servidão da Idade Média e o trabalho assalariado nos tempos modernos: são três formas de avassalamento que caracterizam as grandes épocas da civilização. A civilização faz-se sempre acompanhar da escravidão – a princípio franca, depois mais ou menos disfarçada. (ENGELS, 2018, p. 216)

O que houve com o advento do capitalismo foi a ampliação dessa exploração no que Mészáros (2007), baseando-se numa passagem de Marx, chama de “sistema orgânico” pela oniabrangência que este conseguiu desenvolver com a reificação do homem e a mercadorização de seu trabalho. Nas palavras de Marx.

> É preciso ter em mente que as novas forças de produção e as novas relações de produção não se desenvolvem a partir do nada, nem caem do céu, nem nascem tampouco do útero da Ideia que a si mesma se põe; mas se formam no interior e em antítese ao desenvolvimento da produção existente e às relações de propriedade tradicionais herdadas. Se em pleno sistema burguês cada relação econômica pressupõe todas as outras em sua forma econômica burguesa, e tudo o que foi posto é, portanto, também um pressuposto, então o mesmo se dá com qualquer sistema orgânico. Esse mesmo sistema orgânico, como totalidade, tem seus pressupostos, e seu desenvolvimento em direção à totalidade, e consiste precisamente em subordinar a si todos os elementos da sociedade, ou criar a partir dela os órgãos de que ainda carece; eis como historicamente ele se torna uma totalidade. (MARX, 1983, p. 203)

Para Marx, o desenvolvimento do capital e a sua até então forma de desenvolvimento partem da constituição histórica das relações de produções, as quais foram se transformando, sem perder de vista o seu caráter de dominação de uma classe por outra.

A organicidade do capital está na relação de seu tripé de desenvolvimento que sustenta as bases capitalistas atuais, também nomeado por Mészáros (2011) como sistema sociometabólico, que consiste na relação entre capital, trabalho assalariado e Estado. Para Mészáros (2011), as engrenagens do sistema sociometabólico do capital, por não ter limites de expansão, acaba tornando-se incontrolável e profundamente destrutivo, entretanto, estaria passando pelo que ele chama de crise estrutural, que é “a reveladora manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos” (MÉSZÁROS, 2007, p. 62). Ao tempo que a máxima capitalista do *fim da história*, do capitalismo *ad aeternum* consiste numa afirmação intencional para a manutenção do capitalismo no poder e mais uma das formas do capital se reinventar.

O caráter expansionista e irreversível do capital sobre a natureza e as relações humanas trazem o que Mészáros coloca como uma preocupação com o futuro e com a necessidade de uma mudança urgente para a destruição do sistema vigente. “[...] É o futuro que precisamos ter em mente com olhos críticos, para que sejamos participantes ativos do processo histórico, plenamente conscientes e preocupados com as preocupações fatídicas do poder destrutivo do capital no estágio presente da história” (MÉSZÁROS, 2007, p. 74).

É preciso reconhecermo-nos como sujeitos vivos da história que há de existir enquanto existir humanidade. Essa é justamente a preocupação que Mészáros, quando questiona o tempo de humanidade que ainda teremos com a expansividade e relação de destruição que o capital impõe sobre a natureza, no caso que diz: “temos de enfrentar [o sistema do capital] ou [teremos] a catástrofe total, devido ao desperdício monstruoso promovido pelo sistema do capital ou precisaremos encontrar um modo radicalmente diferente de regular seu metabolismo social!” (MÉSZÁROS, 2007, p. 75).

Para Mészáros, “o grande desafio histórico para a atual geração e para as gerações futuras é passar de um tipo de ordem sociometabólica a outra radicalmente diversa” (2007, p. 76). Essa, para ele, é uma “imensa e difícil” tarefa histórica e conta com uma “dramática urgência que hoje nos é inescapável” (MÉSZÁROS, 2007, p.76). Essa tarefa histórica se daria pela eliminação da conformação “conflitual/adversa/antagônica ora dada, na qual uma parcela da população – uma minúscula maioria – tem de dominar a maioria esmagadora por uma questão de determinação estrutural intransponível” (MÉSZÁROS, 2007, p. 77).

A partir da questão da conformação, começamos a discussão sobre a influência do Estado na manutenção do capital. O surgimento do capital sucede da criação da propriedade privada, quando, a partir da apropriação da terra, do seu uso para a herança, da redefinição dos laços familiares, o surgimento do patriarcado e a estrutura da sociedade comunal passa a se modificar. Segundo Mendonça,

> Assim, a origem do Estado reside na emergência da propriedade privada, quando um dado grupo social apropriou-se daquilo que a todos pertencia, subordinando os demais e transformando-os em força de trabalho. O Estado, nessa perspectiva, deriva da necessidade dos grupos de proprietários privados de assegurar e ocultar por meio de leis e me didas coercitivas capazes de manter os despossuídos nessa condição, sem se rebelarem contra ela – tal apropriação. (MENDONÇA, 2012, p. 349)

A visão marxista acerca do Estado é de que a sua criação não foi um contrato firmado, mas sim do desenvolvimento das relações sociais, cuja classe dominante utilizou-se deste mecanismo para garantir a reprodução das suas vantagens de classe.

Engels, no livro *A origem da família, da Propriedade Privada e do Estado,* destaca, historicamente, como se deu o surgimento do Estado. Para o autor (2018), o Estado surge do antagonismo de classes ainda no momento de ruína das *gens*[6]. Ele destaca Athenas como uma das formas mais clássicas do surgimento do Estado, a partir do antagonismo de classes desenvolvidas no ambiente da mesma sociedade gentílica. Destaca que em Roma “a sociedade gentílica se converteu numa aristocracia fechada, em meio a uma plebe numerosa e mantida à parte, sem direitos, mas com deveres; a vitória da plebe destruiu a antiga constituição da *gens*, e sobre os escombros instituiu o Estado” (ENGELS, 2018, p. 207). Entre os germânicos, “o Estado surgiu em função direta da conquista de vastos territórios estrangeiros cujo regime gentílico era importante para dominar” (ENGELS, 2018, p.208).

Neste sentido, Engels reitera que

[6] Tipo de organização das primeiras organizações sociais, a família consanguínea e seu grupo.

> O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro. Tampouco é ‘a realidade da ideia moral’ nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É, antes, um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-la dentro dos limites da ‘ordem’. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela e que se distancia cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 2018, p. 208)

Engels prossegue dizendo que,

> Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. (ENGELS, 2018, p. 211)

Os teóricos marxistas, a exemplo de Mészáros (2007, 2011) e Lênin (2017), tratam a fundo a questão do poder do Estado de mediar as questões de classe. Neste sentido, pode-se debater que, embora numa crise estrutural, com desemprego estrutural e ainda que esteja sofrendo desses problemas, até mesmo nos países de capitalismo avançado, o capital busca se reinventar através de sua oniabrangência.

Tal característica se mostra, sobretudo, no processo de globalização capitalista e/ou hegemônica e do imperialismo dos Estados Unidos da América (EUA) como potência superior que se abrange e busca exercer a supremacia absoluta sob os outros países. Essa supremacia toma caminhos cada vez mais preocupantes, o investimento em armas químicas, em controle da ciência e tecnologia, da manipulação das sementes. No *livro Os desafios e o fardo do Tempo Histórico*, Mészáros discorre sobre tais fatos e nos leva a refletir o quão perigoso é esse monopólio para a humanidade, uma vez que o capital não tem limites, ou melhor, o limite é a destruição humana.

Cabe aqui ressaltar que o capital vem se utilizando de estratégias de conformação da classe trabalhadora. Isso se dá de várias formas, através da afirmação do fim do socialismo, como fez Margareth Thatcher, quando era a primeira-ministra da Inglaterra. Tal falácia, que vem se desenvolvendo desde o início do século XX, nada mais é do que a negação de que os seres humanos, através das relações de produção, fazem a sua história e tal como afirma Mészáros, podem tornar um mundo melhor possível.

Outra forma de conformação da classe trabalhadora às vistas do capital está na adequação ideológica minimizada das relações sociais. Ao criticar as análises que percebem a realidade por meio de questões rasas, superficiais e locais, Mészáros salienta que

> [...] mencionar aqui também os esforços – tanto ideológicos como organizacionais – investidos para superar a estrutura nacional de tomada de decisões. O slogan superficialmente tentador 'pense globalmente, aja localmente' é um exemplo interessante. Pois é óbvio que as pessoas em geral, que são privadas de todo poder significativo de decisão numa escala mais ampla, [...] talvez considerem viável intervir de alguma forma no nível estritamente local. De mais a mais, não é possível negar a importância potencial da ação local adequada. Entretanto, o 'global', a que se espera que prestemos atenção acrítica – subscrevendo obedientemente as teses relativas à 'impotência dos governos nacionais' e à 'inevitabilidade da globalização multinacional', a que descreve errada e tendenciosamente as empresas nacionais-transnacionais (dominadas em grande parte pelos Estados Unidos) como 'multinacionais' e portanto universalmente aceitáveis – torna-se totalmente vazio sem as complexas relações com as comunidades nacionais. (MÉSZÁROS, 2007, p. 101)

Tal afirmação trazida pelo autor torna-se perceptível quando se faz uma análise mais completa da realidade. Todos nós agimos localmente, as ações geralmente são tomadas assim, mas é preciso que essas ações estejam voltadas a uma análise crítica com base na totalidade e no pensamento da unidade em vez do pensamento fragmentado. Neste sentido, o autor completa:

> Ademais, uma vez que se divorcia o 'global' de sua inserção nos múltiplos ambientes nacionais, desviando a atenção das relações contraditórias que entrelaçam os Estados, também o "local", dentro do qual se espera agir, torna-se absolutamente míope e, em última análise, sem significado. Se a 'democracia' ficar confinada dessa forma a essas 'ações locais' resumidas, seria então o caso de 'a tomada de decisão e a ação globais', que inevitavelmente afetam a vida de todos os indivíduos, serem autoritariamente exercidas pelas forças econômicas e políticas dominantes – naturalmente dos estados Unidos – de acordo com a posição ocupada por elas na hierarquia global do capital. (MÉSZÁROS, 2007, p. 101-102)

Há também o perigo da responsabilização dos problemas locais, apenas aos governos locais, e até mesmo a quem ali vive e trabalha, e a retirada da responsabilidade do capital acerca daquilo que ele mesmo causou. Exemplo disso é a questão ambiental, uma vez que vivemos com campanhas para a população reduzir os gastos enérgicos e hídricos, diminuir a produção de lixo, mas o que vemos é um incentivo ao consumo, enquanto as indústrias e as empresas do agronegócio como as responsáveis por maior parte da deterioração do meio ambiente passam ilesas às críticas.

Outro exemplo são os "problemas" da Educação, ainda que inserida no sistema capitalista e imersa nas suas contradições, sempre que o próprio capital, mediante seus

mecanismos de ajustes da política local, como o Banco Mundial, avalia o ensino e o classifica como ruim, responsabilizando o país/estado/município/escola/professor/aluno como incapaz de fazer uma educação de "qualidade" acontecer, que acaba atuando com base na responsabilização local e aplicando a sua agenda de conformação de classe, sob o véu de estar agindo para a melhoria da educação.

Chegamos à discussão de como o poder hegemônico interfere na criação de políticas para a manutenção das relações antagônicas entre as classes, isso, dado à organização estatal de dominância, conciliação e manutenção dos privilégios de uma classe sobre a outra. Entretanto, ainda com a discussão iniciada em Engels, vimos que:

> O Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado ou do seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à separação da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade. (ENGELS, 2018, p. 213)

Como no curso da história tudo se transforma, os marxistas acreditam que numa sociedade sem classe, o Estado não será necessário, uma vez que não existirá situação de exploração do homem pelo próprio homem. Entretanto, para que alcancemos essa sociedade sem classes, é preciso organização em massa da classe trabalhadora. Neste sentido, Harnecker discorre sobre a percepção de Marx sobre a tomada do Estado e diz que

> Não obstante, as experiências da prática política do proletariado na Comuna de Paris fizeram Marx ver que 'a classe operária não pode simplesmente tomar posse da máquina estatal existente e pô-la em marcha para seus próprios fins'. A classe operária deve 'romper', 'destruir', o aparato burocrático-militar do Estado burguês e substituí-lo por um aparato totalmente diverso, por um aparato proletário que lhe permita ir pouco a pouco, fazendo desaparecer o Estado como tal, como órgão de repressão e de dominação política. (HARNECKER, 1983, p. 120)

Lênin, no livro *O Estado e a Revolução*, traz a discussão de Estado para Marx e Engels. Ele a amplia ao afirmar o papel de existência do Estado e de seus aparatos para a hegemonia das relações de poder das classes dominantes. Lênin (2017) destaca o exército e a polícia como principais instrumentos da força do poder de Estado. Segundo o autor,

> Forma-se o Estado, cria-se uma força especial, destacamentos especiais de pessoas armadas, e cada revolução, ao destruir o aparelho do Estado, mostra-nos a luta de classes nua, mostra-nos em primeira mão como a classe dominante se esforça por reconstruir os destacamentos especiais de pessoas armadas que a servem, como a classe oprimida se esforça por criar uma nova organização desse gênero, capaz de servir não aos explorados, mas aos exploradores. (LÊNIN, 2017, p. 33)

O cerceamento das ações revolucionárias se dá pela coerção e pela alienação, uma vez que há na sociedade uma crescente falta de consciência de classe, o que, obviamente, enfraquece a luta. Para Lênin, apoiando-se no Manifesto Comunista de Marx e Engels, só uma revolução do proletariado que tomaria o poder político, organizando-se em classe dominante, poderia fazer definhar o Estado. Assim, antes de ver definhar o Estado, de uma vez por todas, teria a fase de Estado proletário, até a sua extinção gradual, uma vez que se não há dominação de uma classe por outra, não há a necessidade de um agente de repressão das classes.

Levando em conta que uma das facetas de dominação é a suposta criação de um "Estado democrático", o qual passa a impressão (dentro da superficialidade às quais à primeira vista os fenômenos se apresentam) de que essa forma política é uma forma justa de participação do povo no poder, através do sufrágio universal. A esse respeito Lênin diz que:

> Somos pela república democrática coma melhor forma de Estado para o proletariado sob o capitalismo, mas não temos direito de esquecer que a escravatura assalariada é o destino do povo mesmo na república burguesa mais democrática. E não para por aí. Qualquer Estado é um "poder repressor específico" contra a classe oprimida. Por isso, nenhum Estado é livre nem nacional. (LÊNIN, 2017)

A ideia da revolução do proletariado está na pauta socialista desde o Manifesto Comunista de Marx e Engels, entretanto, não por acaso, a desarticulação da classe trabalhadora, através das várias abordagens do capital, fizeram com que essa ideia fosse sendo posta de lado. A ditadura do proletariado figura como uma das "palavras esquecidas" do marxismo. Neste sentido, Lênin diz que "foi esquecida, justamente por ser completamente inconciliável com o reformismo, é uma bofetada na cara dos preconceitos oportunistas de sempre e das ilusões filistinas quanto ao 'desenvolvimento da democracia'" (2017, p. 46). Continua: "Decidir, uma vez a cada tantos anos qual membro da classe dominante reprimirá, esmagará o povo no parlamento, é nisso que reside a verdadeira essência do parlamentarismo burguês não só nas monarquias constitucionais, mas também nas repúblicas democráticas" (LÊNIN, 2017, p. 69).

O apagamento de questões nucleares para uma mudança de realidade. A venda que é colocada aos nossos olhos sob o nome de democracia e a alienação do ser humano são fatores que impedem que a revolução proposta por Marx, Engels, ampliada por Lênin e Mészáros, e defendida por aqueles que acreditam que a forma de condução em construção da sociedade não é a mais eficaz, uma vez que aliena o homem, faz dele escravo de um sistema no qual poucos têm muito e muitos não possuem quase nada. Lênin conclui que:

> A democracia para uma ínfima minoria, a democracia para os ricos – tal é a democracia da sociedade capitalista. Se observarmos mais de perto o mecanismo da democracia capitalista, só veremos, sempre e por toda parte, restrições ao princípio democrático nos 'menores', alegadamente, detalhes da legislação eleitoral (censo domiciliário, exclusão das mulheres etc.), assim como no funcionamento das instituições representativas, nos obstáculos de fato ao direito de reunião (os edifícios públicos não são para os 'maltrapilhos'), na estrutura puramente capitalista da imprensa diária, e assim por diante e adiante. Essas limitações, essas exceções, essas exclusões e esses obstáculos para os pobres parecem insignificantes, principalmente para aqueles que nunca conheceram necessidade e nunca conviveram com as classes oprimidas nem conheceram de perto a sua vida [...] totalizadas, essas restrições, eliminam os pobres da política e da participação ativa na democracia. (LÊNIN, 2017, p. 113)

Através dessa discussão, pretendemos ter deixado claro como o Estado (burguês) serve aos interesses da classe dominante, utilizando-se, para isso, da conciliação de classes. Entretanto, é preciso não ignorar que o Estado democrático é, como coloca Lênin (2017), a melhor forma de governo dentro do capitalismo, porque através dele é possível a manifestação dos trabalhadores e o alcance de direitos para a classe trabalhadora, como são, por exemplo, as políticas públicas. Essas, servem, muitas vezes, à existência de condições básicas à sobrevivência da classe trabalhadora. Diante disso, cabe levantar que, embora cientes dos objetivos de manutenção de hegemonia do Estado capitalista, não podemos ignorar o fato de que é dentro dele que os trabalhadores e a sua classe de intelectuais orgânicos vêm buscando condições para estruturar-se em prol de uma sociedade socialista.

2.2 O Estado e as políticas públicas

A discussão sobre políticas públicas é ampla e em si já se relaciona a um segmento da política, àquelas feitas pelo Estado, com ou sem participação popular. Para Azevedo, a "política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões" (2003, p. 38). Assim, não podemos vê-la como algo distante dos homens, como algo acima de todos e de tudo, ela é intencional feita por homens e para os homens.

Etimologicamente, o termo *política* tem origem grega *politikó,* que, segundo o dicionário etimológico[7], significa *cívico*, entretanto, o termo *politikó* teria se derivado de *polites*, que quer dizer *cidadão*. Importante destacar que cidadão na Grécia antiga era o homem livre que tinha direito à participação nas decisões. Já a palavra *pública* é de origem latina, *publicus*, e significa povo/do povo, relativo ao povo. Portanto, pode-se conceber como política pública aquela que é feita para atender aos cidadãos.

[7]Disponível em: https://www.dicionarioetimologico.com.br/politico/ Acesso em: 23 set. 2018.

Neste sentido, tomando a política pública com o fim de atender aos cidadãos, torna-se necessário fazer uma reflexão sobre o conceito de cidadania, tanto na Grécia Antiga quanto nos dias atuais.

O conceito de cidadania figura atualmente como princípio fundamental no artigo 1º da Constituição Federal de 1988 e aparece com bastante força em todo o âmbito educacional. Acreditamos ser importante relacionar a presença do conceito em tantos documentos, eventos, projetos e a sua relação no enfraquecimento da luta de classes, uma vez que as discussões são em torno de uma cidadania burguesa.

O que é ser cidadão? É possuir direitos e deveres? Esses direitos e deveres são colocados da mesma forma para todos? Em quais aspectos? Ter direitos legalmente consiste em tê-los formalmente? Na sociedade de classes, é possível para os trabalhadores serem realmente cidadãos? Ribeiro (2012, p. 299) vai dizer que "partimos da realidade de uma cidadania abstrata, assentada na liberdade do indivíduo, na propriedade privada e na competição, justificadoras das desigualdades sociais".

Essa afirmação parte da lógica da imersão da nossa organização política na perspectiva capitalista neoliberal. Entretanto, discutimos também a origem do conceito, surgido na Grécia Antiga cujos cidadãos eram os homens (sexo masculino) livres e pertencentes à mesma nacionalidade, ou seja, consistia numa forma de exclusão social, que utilizava de sua força para a manutenção dos privilégios de alguns.

Como afirma Ribeiro (2012, p. 300), a cidadania colocada pelos gregos consiste num hiato entre as classes mais abastadas e a classe trabalhadora, em que "aquele que trabalha é excluído, com a justificativa de que o trabalho é cansativo e impede de pensar, produzir conhecimento, inferir na vida política" consiste numa velha forma de excluir e ausentar da vida política a classe trabalhadora, assim cidadão "é aquele que, por nascimento e fortuna, é um homem livre e tem o direito de participar das assembleias e dos debates na ágora" (RIBEIRO, 2012, p. 300, *apud* RIBEIRO, 2002, p. 117).

Atualmente, o conceito de cidadania modificou-se, sobretudo com a Declaração dos Direitos humanos de 1948, construída após a segunda guerra mundial, em que um processo de internacionalização dos direitos humanos começou a se organizar. Destaca-se aqui a questão da nomenclatura, a qual o documento recebeu em virtude de, segundo Mazuolli,

> A famosa Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, de 1789, sob a influência do discurso burguês, cindiu os direitos do 'Homem' e do 'Cidadão', passando a expressão Direitos do Homem a significar o conjunto dos direitos individuais, levando-se em conta a sua visão extremamente individualista, cuja finalidade da sociedade era a de servir aos indivíduos, ao passo que a expressão Direitos do Cidadão

> significaria o conjunto dos direitos políticos de votar e ser votado, como institutos essenciais à democracia representativa. (MAZUOLLI, 2001, p. 02)

O fragmento faz menção ao documento anterior, que trazia em seu título a divisão em direitos do Homem e direitos do Cidadão, o que, de acordo com Mazuolli (2001), configura com uma concepção de homem individualista. Para a autora, a nova nomenclatura e a estruturação do documento abrangeria melhor o conjunto dos direitos políticos burgueses utilizados na conformação de classes. A explosão do conceito aquieta as discussões de classes e constrói um conceito "abstrato", pertencente a um sistema político cujos direitos - que para nós consiste nas condições do homem ser e viver como tal (casa, alimentação, emprego, lazer, educação) - parecem ser a cada dia mais distantes, ficando à *mercê* de contratos entre as nações que estão mais alinhadas à forma de pensar do capital do que a de entender o homem na sua natureza humana.

Neste sentido, pela configuração social atual, o conceito de cidadania seria "abstrato" porque configura o direito apenas nas legislações, o que é constatável mediante a situação econômica e social das populações, até mesmo nas nações com capitalismo avançado. O direito à saúde, à moradia e ao trabalho digno não são respeitados, ao fato que Ribeiro indaga: "Assim, como pensar que índios, negros, agricultores, analfabetos, trabalhadores organizados em movimentos sociais, ou seja, que os alijados da cidadania desde a sua origem grega, se conformem apenas com buscar alcançá-las?" (2012, p. 300).

Ser considerado cidadão não garante a valorização do indivíduo como ser humano genérico. Para isso, utilizamos os pressupostos marxistas de que é preciso superar aquilo que nos afasta da nossa natureza humana, num projeto voltado para a humanização, que se assente na emancipação humana. Esta, sim, consiste no entendimento de ser humano como homem que, a par de suas necessidades e capacidades exercidas através do trabalho como atividade vital não alienada participa em par de igualdade do funcionamento social.

O direito ao sufrágio universal se compôs em maior participação política popular e menos díspar nas questões de gênero, entretanto, as decisões políticas continuaram nas mãos dos dominantes, porque o Estado continuou a exercer seu papel de manutenção das classes. Assim, a democracia representativa (sistema em que, através do voto, são escolhidos os governantes), que hoje é exercida em boa parte dos países, manteve a relação de dominantes e dominados. Em síntese, é possível afirmar que agora as pessoas podem escolher aqueles que vão oprimi-las. A compreensão da democracia representativa faz-se necessária para o entendimento das bases em que se sustentam as políticas de governo atuais.

Defendido e expandido etimologicamente na sua tradução literal, o termo tem origem do grego e vem de ***Demokratia***. Segundo o dicionário de língua portuguesa (2017), sua composição é formada por dois radicais de origem grega: ***Demos***, que significa "povo, distrito"; e ***Kratos***, que expressa "Domínio, poder" - o que nos traz o significado de "poder do povo" ou "governo do povo".

A utilização do termo se propagou no campo político a partir do século XX como uma espécie de salvação, principalmente em contraposição aos países com governos ditatoriais e ou de participação popular limitada. Santos e Santos citam que

> No século XX, após a pressão dos movimentos sociais que vinham ganhando notoriedade desde o século XVIII, e das ideias do filósofo iluminista Jean-Jacques Rousseau na obra 'O contrato social', na qual introduzia importantes ideias acerca da democracia, embora num contexto de valorização do capitalismo emergente, a burguesia toma para si a ideia de democracia e essa passa ser uma das 'bandeiras' do pensamento liberal, de uma forma modificada para que servisse aos interesses do capital. (SANTOS; SANTOS, 2018, p. 384)

Neste sentido, dá-se a afirmação de Santos (2014) de que: "[...] a democracia plena não existe no sistema capitalista, pois a presença do Estado nesse contexto tem como objetivo garantir a exploração do homem pelo homem" (2014, p. 177), ou seja, "A existência do Estado e da escravidão são inseparáveis" (MARX, 1995, p.34).

A compreensão atual da democracia deve estar inserida no entendimento da conjuntura política atual. O fato é que, por estarmos vivendo numa sociedade capitalista, temos uma democracia voltada aos padrões capitalistas de governo. Isso porque forma de governo (Estado) e forma de economia estão intimamente relacionados, sendo que as relações de desigualdade têm relação estreita com a forma de governo e a manutenção da hegemonia das relações de classe.

O próprio significado com que a democracia representativa tomou no seio das relações sociais, de que o representante eleito através do voto popular deve ser aquele que atua para representar os interesses daqueles que o elegeram, configura numa falácia, uma vez que esse ideal não se configura no real. O eleitor não tem garantia de que o eleito seguirá os planos de governo que foi proposto. Na verdade, a discussão vai muito mais adiante, que esse texto não dará conta de discutir, tendo em vista a delimitação e ao que ele se propõe. Tal amplitude foi exposta por Manin, Przeworski e Stokes:

> Mesmo se as responsabilidades forem claramente assinadas, os maus governos puderem ser castigados e os bons eleitos, os eleitores forem bem informados sobre a relação entre políticos e interesses específicos, e o comportamento dos políticos em

> busca de rentabilidades estiver sujeito a escrutínio cuidadoso, a eleição não é um instrumento suficiente de controle sobre os políticos. Os governos tomam milhares de decisões que afetam o bem-estar individual. E os cidadãos têm apenas um instrumento para controlar essas decisões: o voto. (MANIN; PRZEWORSKI; STOKES, 2006, p. 133)

No âmbito do Estado moderno (capitalista), a política está intimamente relacionada às atividades do Estado e Mészáros diz que: "toda política está fadada à parcialidade" (2016, p. 147). Assim, as políticas públicas são criadas a partir de visões de mundo mediante ações de governos que possuem interesses seus próprios interesses.

Dentre essas visões de mundo, Azevedo (2003) destaca a existência de três tipos de políticas públicas: as *redistributivas, as distributivas e as regulatórias*. As políticas públicas redistributivas versam em redistribuição de "renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos" (AZEVEDO, 2003, p. 38): as distributivas, que são as essenciais para o funcionamento do país, como oferta de serviços públicos de acordo com a demanda social ou com a pressão de determinados grupos, e as regulatórias, que tratam da elaboração das leis para a liberação (ou não) das políticas distributivas ou redistributivas.

Mesmo em países de governos neoliberais, as políticas redistributivas existem como importantes armas de regulação, pois elas passam a sensação de que o Estado beneficia o povo. Assim, os governos que investiram nos modelos de bem-estar social conseguiram, por meio da persuasão, a complacência e o apoio popular. Programas como o bolsa-família, a isenção de taxas de Imposto Territorial Urbano (IPTU) e as tarifas sociais para as contas de água e luz são exemplos de políticas públicas redistributivas, que visam atenuar os efeitos das desigualdades sociais.

Ainda que ofereçam mecanismos que podem, apesar de não ser o propósito do capital, causar um despertar da população para a formação de intelectuais orgânicos[8], as mesmas consistem em meios reformistas. Sobre isso, Mészáros, em seu livro *A educação para além do Capital*, discorre, ao abordar as políticas educacionais, conforme se verifica:

> A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*. [...] Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens

[8] Intelectual Orgânico: termo desenvolvido por Antônio Gramsci para designar as pessoas que atuam para a legitimação de sua classe e que diferem dos intelectuais tradicionais, pois os mesmos são vinculados a grupos dominantes de contextos socioeconômicos específicos.

> de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema capitalista é uma *contradição em termos.* É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p. 26-27, grifos do autor)

O autor trata da forma de lucidez que se deve manter ao se discutirem as reformas feitas no âmbito do sistema capitalista. Essa deve ser a visão para as políticas públicas, não as negar, ao contrário, lutando pela manutenção das políticas sociais, mas enfrentando, no âmbito do sistema as desigualdades e as amarras que impedem uma ação mais eficaz na luta contra esse sistema desigual. Neste sentido, não ignoramos a importância das políticas públicas para que sejam asseguradas aos homens, primeiro, a sua existência, condição essencial para poder agir.

Molina traz uma definição que nos permite fazer uma discussão acerca dessas políticas. Para a autora, elas

> Traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais. (MOLINA, 2012, p. 586)

Ao tempo que apontamos o caráter maior das políticas públicas dentro do Estado capitalista numa perspectiva geral da leitura marxista; compreendemos que ela se encontra numa proposição de correlação de forças, uma vez que o capital se vê ligado às demandas, ainda que muito básicas, da classe trabalhadora.

A relação Estado x políticas públicas é algo muito complexo porque, a partir da perspectiva discutida acima, ainda que parta de uma demanda social, não funcionam para garantir a emancipação humana. Como afirmam Marx e Engels, o homem precisa ter condições para fazer a sua própria história, “mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais” (MARX; ENGELS,1998, p. 21). As políticas públicas figuram, ainda que de forma contraditória, na questão desses pressupostos básicos à vida humana, concebidos atualmente como direitos do homem, por isso a sua importância.

O fato de o homem não possuir, em muitos casos, aquilo que é básico para a sua mera sobrevivência, a ponto de ter que figurar um direito de todo o cidadão e ainda assim não ser cumprido é algo próprio do sistema capitalista e de suas contradições, o que demonstra que o sistema não dá conta de tratar com o mínimo de humanidade os seres humanos.

2.3 As políticas públicas educacionais

É notório o crescimento de estudos acerca das políticas educacionais no Brasil, publicações de artigos e periódicos, surgimento de linhas de pesquisas, grupos de estudos, programas de Pós-Graduação, entre outros, voltados para os estudos das políticas no campo educacional, o que demonstra um caminho de consolidação dessa área.

Acreditamos que, tomando a definição de Azevedo (2003) acerca das políticas públicas, é possível definir as políticas públicas educacionais como aquilo que "um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões", mas na área da educação. Assim, objetiva também o capítulo fazer uma discussão acerca dessas ações ou não ações do governo e também explanar sobre os estudos voltados às políticas educacionais a que eles se propõem e a que este trabalho se propõe dentro desses estudos.

Então, ainda que envoltas em um contexto capitalista e que não é de superação das relações de exploração, as classes trabalhadoras vêm agindo nas contradições do sistema e assim conseguimos, por exemplo, conquistar, através de muitas lutas, direitos sociais como a educação, principalmente após a chamada "redemocratização" do país, pós ditadura militar (1964-1985) com a Constituição Federal de 1988.

Chamamos a atenção para o fato de que é o movimento dialético que permite as transformações. Cabe a classe trabalhadora se organizar para poder agir ainda que não nas condições ideais, até porque sob a égide do capitalismo, essas condições não virão, senão pela luta. A Constituição Federal de 1988 é um exemplo, pois ainda que ampare os ideais burgueses, entre eles a defesa da propriedade privada, trouxe a educação como direito de todos e dever do estado e da família (art.205).

A Educação do Campo é um excelente exemplo de como os movimentos sociais conseguiram se organizar e levantar uma bandeira de luta. Temos como marcos históricos a criação do Movimento dos Sem Terra (MST), no final da década de 1970, início da década de 1980, e o fato de que esses movimentos conseguiram, juntamente com outros setores da sociedade civil e mesmo com parcerias com organismos internacionais e setores religiosos (SANTOS, 2013), avançar em questões educacionais, sobretudo durante os três primeiros mandatos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2014), avanços esses que permitem que nós, no momento atual, tenhamos subsídios e amparo para discutir temáticas voltadas a essa modalidade de educação, entretanto, mais do que isso, que possamos pensar a vida dos homens e mulheres do campo, e mais amplamente, a vida humana subjugada a relações de explorações capitalistas.

A área educacional, principalmente a partir da década de 1990, passou a ter relação direta como neoliberalismo. De acordo com Anderson,

> [...] o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. (ANDERSON, 1996, p. 09)

Teodoro define o neoliberalismo como

> [...] uma teoria da economia política que propõe que o bem-estar e o desenvolvimento humanos podem ser bem alcançados por meio da libertação das capacidades empresariais individuais, no interior de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e comércio livre. (TEODORO, 2012 p. 50 *apud* HARVEY, 2005, p. 02)

A definição de Ianni (1980) é semelhante à de Harvey, somando o fato de que, para ele, o neoliberalismo conduz a uma "globalização das forças produtivas e das relações de produção" (2004, p. 313). O neoliberalismo, segundo Therborn (1995), como conjunto de receitas e programas políticos, começou a ser proposto nos anos de 1970, onde se espalhou através do domínio dos países de capitalismo dominante, sobretudo, os Estados Unidos. No Brasil, a década de 1970 está inserida no período da ditadura militar. Tal situação fez com que, segundo Basso e Neto (2014), ele fosse percebido com menos força, uma vez que estava encoberto com o véu do Estado, respaldado pelo autoritarismo típico dos militares, ainda que fosse apenas uma ilusão, uma vez que eles eram liberais.

Se o neoliberalismo passou despercebido pelos brasileiros no período da ditadura militar, embora se fizesse presente; no governo de Collor (1990-1992), ele foi sentido com mais força. Segundo Basso e Neto:

> No governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) já se viam os reflexos do neoliberalismo pelas más condições de serviços públicos como a saúde, educação e a desigualdade na distribuição de renda. Diante desta situação, a população viu em Collor e em seus desperdícios orçamentários a causa das mazelas sociais, e, sua derrubada foi a maneira encontrada para demonstrar o descontentamento popular e a busca por mudanças. Porém, este ato popular não foi suficiente para conter o avanço do neoliberalismo, que já havia tomado conta da América Latina. (BASSO; NETO, 2014, p. 03)

O neoliberalismo tornou-se global. O mercado ganhou ainda mais força depois da segunda Guerra Mundial e a diminuição do Estado e a liberdade de mercado fez com que o

capitalismo entrasse numa nova fase, a da globalização, a qual também atingiu a educação, e desencadeou-se numa agenda global de desenvolvimento, de avaliação e regulação. Nesse sentido, Teodoro diz que

> No projeto da globalização, essas relações [plano nacional – plano internacional] se estabelecem sobretudo tendo como centro nevrálgico os *grandes projetos estatísticos internacionais* e, muito em particular, o projeto Indicators of Educational Systems (Indicadores dos Sistemas Educativos) (Ines), do Centre for Educational Research and Innovation (Ceri), da OCDE. (TEODORO, 2012, p. 22, grifos do autor)

A globalização na Educação parte da ideia neoliberal de competição, de disputa. Seus parâmetros de avaliação, como será discutido mais à frente, estão voltados aos valores do mercado. Ainda com a colaboração de Teodoro, discutimos que "nesses projetos estatísticos, a *escolha dos indicadores* constitui a questão determinante para a fixação de uma agenda global para a educação, com grande impacto nas políticas de educação dos países centrais, mas igualmente dos países situados na semiperiferia dos espaços centrais" (2012, p. 22) (grifos do autor).

Na citação acima, confirma-se o que fora dito anteriormente sobre a questão das políticas educacionais estarem completamente relacionadas às políticas neoliberais. Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista, já diagnosticavam que o modo de produção capitalista estava se impondo ao mundo e, por isso, já não de maneira profética, mas pela percepção do movimento histórico, trouxeram uma prévia do que seria a globalização a qual vivemos hoje:

> Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita estabelecer-se, explorar e criar vínculos em todas as partes. Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários, ela roubou da indústria sua base nacional. As velhas indústrias nacionais foram destruídas e continuam a ser destruídas diariamente. São suplantadas por novas indústrias cuja introdução se torna vital para todas as nações civilizadas – indústrias que já não empregam matérias-primas nacionais, mas sim matérias-primas oriundas de regiões mais distantes e cujos produtos se consomem não somente no próprio país, mas também em todas as partes do mundo (MARX; ENGELS, 2015 p. 18).

Ainda que Marx não tenha vivido no período em que o processo de Globalização tornou-se real, ele e Engels conseguiram fazer uma definição clara do processo o qual vivenciamos atualmente. Sobre as grandes potências, Mészáros destaca os EUA:

> [...] os Estados Unidos da América do Norte afirmam estar destinados pela divina providência a tratar como lhes aprouver, 'em nome da Liberdade', não só a América

> do Sul, mas todo o mundo, e a empregar os meios mais violentos de agressão militar contra aqueles que ousarem se opor a seu desígnio global. (MÉSZÁROS, 2011, p. 93)

A respeito das bases que compõem a globalização capitalista, Mészáros acrescenta que "a globalização do capital não funciona, nem pode funcionar, pois não consegue superar as contradições irreconciliáveis e os antagonismos que se manifestam na crise estrutural global do sistema" (2011, p. 29). Uma vez que essa globalização capitalista tenta, segundo o autor, subverter as relações de causa/efeito, de forma ilusória, agindo e reformando alguns dos efeitos negativos, pois não consegue corrigir as faltas.

Voltando à questão da globalização hegemônica na educação, Dale (2004) busca mostrar a influência da mesma na fixação de uma agenda globalmente estruturada da educação, cujas agências como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial - BM e/ ou a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) vão desempenhar papéis essenciais. Logo, a globalização das políticas educacionais se dá de uma forma na qual os organismos internacionais implantam suas metas, sua visão de qualidade da educação para fomentar o sistema capitalista como totalidade e os países devem cumprir esse padrão de qualidade, para que recebam financiamentos.

Teodoro (2011) utiliza o termo globalização neoliberal para designar o processo de globalização ao qual o capitalismo atual está engendrado com os megapólios, multinacionais, empresas que seguem fazendo junções, crescendo se aglutinando às menores, essas para conseguir mão de obras para servi-las e consumidores aptos a comprarem seus produtos, que seguem influenciando diretamente as políticas educacionais.

Sendo que esses valores globalizantes neoliberais estão inseridos nas políticas educacionais, seguindo princípios semelhantes do capitalismo de mercado. Os países hegemônicos influenciam na nossa educação, através de sua agenda de viés mercadológico. Apple diz que essa relação se dá por

> Uma estranha combinação de ênfase nos mercados e na 'escolha' (Estado fraco), por um lado, e num incremento intervencionista dos normativos regulamentadores (Estado forte), focados nos currículos nacionais, nos standards nacionais, nos testes/exames nacionais, por outro. (APPLE, 2000, p. 25)

Assim, o mercado age livremente para o seu fortalecimento e intervém na forma de governação e de construção das políticas públicas. Na Educação, a inserção é feita por meio das avaliações externas que influenciam a construção dos currículos, para que os mesmos possam

contemplar as exigências necessárias para a formação dos novos trabalhadores. Tal forma de ação incentiva a competição entre as escolas e os países que são submetidos a *rankings*.

2.4 O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE como universo no qual as políticas educacionais se inserem

A intrínseca relação entre políticas educacionais e as agendas do capital, firmadas, sobretudo, pelos acordos entre as organizações internacionais e os governos de países em desenvolvimento, como o Brasil, a partir da década de 1990, fizeram com que a forma de olhar para a Educação fosse modificada.

A inserção neoliberal na criação de políticas educacionais vem modificando o modo como se avalia e como se enxerga o trabalho do professor e da gestão da escola pública. Modifica também o conceito de qualidade da educação e reestrutura a discussão acerca do que é educação e de que aluno se quer formar.

Através das relações e financiamentos do BM, as premissas neoliberais no campo educacional potencializam a competitividade entre os entes federados, não conseguindo alcançar uma relação de cooperação entre eles como pressupõe a Constituição Federal (1988).

Arretche (2002) destaca que o momento é de políticas formuladas de cima para baixo, a partir do governo federal para os governos subnacionais que aderem às mesmas de forma voluntária ou por obrigação constitucional. No caso da educação, o governo federal tem buscado a aprovação de medidas "cuja estrutura de incentivos tornasse atraente a subordinação de estados e/ou municípios a seus objetivos de reforma" (ARRETCHE, 2002, p. 451).

Essas políticas vêm sendo implementadas de forma que possam possibilitar o alcance dos resultados, de se atingirem as metas preestabelecidas, controle de ações, no sentido da responsabilização e da meritocracia. A política neoliberal tem forte relação com 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. E essa investida se dá de diversas formas. Mais recentemente podemos ver a ofensiva das políticas neoliberais no campo do currículo, com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que tem se constituído como *lócus* de disputa dos setores privados naquilo que é público.

Entretanto, a BNCC, que está sendo muito refutada por boa parte das pessoas, no ambiente acadêmico, por representar o interesse dos setores privados em contraposição à luta

dos professores, intelectuais e movimentos sociais, é apenas o mais novo passo do mercado dentro da educação pública nacional.

O capitalismo não aceita a realidade de que ele passa por crises cíclicas e de, em conformidade com o que afirma Mészáros (2011), estar numa crise estrutural. Por isso busca constantemente culpabilizar o Estado, não o sistema como um todo. Nesse sentido, investe numa visão negativa do público e exalta o privado. A esse respeito, Peroni e Caetano dizem que:

> [...] a perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339)

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 destacam a participação do Movimento Todos Pela Educação, que influenciou diretamente na nossa agenda educacional das décadas de 2000/2010, na forma do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (PMCTE).

As autoras (2015, p. 346) 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”, dentre outras.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) nasce nesse contexto das políticas neoliberais, como uma das estratégias do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, por sua vez, tem a sua gênese como um plano articulado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

O PAC foi criado em 27 de janeiro de 2007, por meio do decreto nº 6.025, sendo definido pelo governo como “um novo modelo de planejamento, gestão e execução do investimento público que articula projetos de infraestrutura públicos e privados e medidas institucionais para aumentar o ritmo de crescimento da economia” (BRASIL, 2007). O PAC teve como objetivos “modernizar a infraestrutura, melhorar o ambiente de negócios, estimular o crédito e o financiamento, aperfeiçoar a gestão pública e elevar a qualidade de vida da população.” (BRASIL, 2007).

De acordo com Oliveira (2016), “o PDE foi concebido como um dos planos setoriais articulados com o Plano de Aceleração do Crescimento, o PAC, e foi anunciado pelo Ministério

da Educação, em 15 de março de 2007, como o PAC da Educação" (2016, p.2 71). O PDE, apresentado pelo MEC em abril de 2007, traz como esclarecimento em seu texto que o mesmo objetiva colocar à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo, da educação básica pública. É constituído por programas e ações voltadas para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que tem como principal objetivo a melhoria da qualidade da educação no país.

Surge também em 2007, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril, o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação para dar suporte ao PDE, composto de 28 diretrizes cujo principal objetivo é a melhoria dos indicadores educacionais, esses voltado à Educação Básica. O PMCTE buscou funcionar através de regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados, de forma que não lhes ferissem a autonomia nas esferas das competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica.

Entretanto, por se configurar como uma ferramenta já "pré-montada", com projetos já instalados, Oliveira põe em discussão esse conceito de autonomia não participativa, uma vez que

> a noção de regime de colaboração, subjacente ao PDE, não parte do princípio segundo o qual todos os entes federados deveriam participar dos princípios norteadores do plano, numa crítica à homogeneização das políticas a partir de um plano construído exclusivamente na esfera federal. (OLIVEIRA, 2016, p. 272)

Saviani (2007), no seu artigo "O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC", faz uma análise sobre a nova política pública voltada à questão educacional. No texto, ele aponta o alinhamento da classe empresarial, através do PMCTE, ressaltando que essa participação não é ingênua, uma vez que surge de uma contrapartida para que as empresas que estavam ganhando isenção governamental pudessem contribuir, mas que não só isso, o autor destaca que essa aliança necessitava de análise e cuidados.

Ao logo do texto, Saviani (2007) explicita os pontos negativos e positivos do PDE. Como positivo, destaca a novidade principalmente no olhar para o âmbito qualitativo da educação nacional. Como aspecto negativo, Saviani (2007) destaca que "[...] na verdade, o PDE não se configura como um Plano de Educação propriamente dito. É, antes, um programa de ação". (2007, p. 1242). Para o autor, a desarticulação entre o PDE e as metas do Plano Nacional

de Educação (PNE) (2001-2011) impossibilitava a articulação e dificultava experiências exitosas. A esse respeito, Graciano também colabora, quando diz que

> Para profundo dissabor de amplos setores da sociedade que participaram da formulação do Plano Nacional de Educação – PNE, as metas ali previstas não foram consideradas para a formulação do PDE.[...] O abandono das metas anteriormente traçadas causou polêmica. O balanço das metas do PNE deveria ter orientado a formulação do Plano, que deveria ter sido debatido na Conferência, que por sua vez deveria ter acontecido no primeiro mandato do Governo Lula, conforme reivindicavam as entidades e pessoas que compõem a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e outros setores da sociedade civil. A inversão da lógica é lamentável, pois, ao assumir metas cujos resultados serão avaliados em 2022, o MEC perdeu a oportunidade de estimular a avaliação sobre a adequação das políticas e ações implementadas pelo Estado na última década. (GRACIANO, 2007, p. 06)

Ressaltamos tanto por Saviani (2007), quanto por Graciano (2007), as críticas à falta de participação dos diferentes agentes da educação pública e a exaltação do setor privado na configuração do Plano. Saviani (2007) destaca ainda que os empresários se propunham ao "apoio" à educação básica, "no entanto, esses mesmos empresários dão sinais de que continuam resistentes ao financiamento público da educação superior, área que eles gostariam de ver como domínio da iniciativa privada, afastada, portanto, da esfera financeira do poder público" (2007, p. 1251). Saviani assevera a sua crítica ao falar que:

> [...] a lógica que embasa a proposta do 'Compromisso Todos pela Educação' pode ser traduzida como uma espécie de 'pedagogia de resultados': o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. (SAVIANI, 2007,1252-1253)

Saviani (2007) advoga no sentido de que essa lógica mercadológica se encaixa nas chamadas *Pedagogias das competências*, numa transformação gradativa da escola em empresas, professores como prestadores de serviços, alunos como clientes e a educação um produto que tem a sua qualidade avaliada conforme as características e os anseios do mercado.

Além dessas posições, destacavam-se, sobretudo, que as lacunas do PDE se assentavam na ausência do debate público. Como afirma Graciano, "os profissionais da educação ficaram totalmente alheios à formulação das medidas do PDE" (2007, p. 05). Juntamente com este Plano, no mesmo dia 24 de abril de 2007, foram lançados mais uma série de decretos e portarias[9], que se articulavam de alguma forma ao mesmo, numa maneira de implementar as ações nele previstas. Muitos destes consistiram em reformulação de programas já existentes.

---

[9] DECRETO Nº 6.093, DE 24 DE ABRIL DE 2007 Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências;

O decreto nº 6.094 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, conforme já fora introduzido, traz a colaboração da União com os municípios, Distrito Federal e Estados, a família e a comunidade para a participação nos programas e ações que fazem parte do PDE, sob o objetivo da melhoria da qualidade da educação pública. Integrando às críticas dos especialistas já aqui direcionadas, o Plano, como política pública, tem a sua vigência, que ultrapassa governos e, embora apresente modificações desde a sua implementação, ainda está em vigor.

2.4.1 O Plano de Ações Articuladas em pauta

O Plano de Ações Articuladas (PAR) figura na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo definido como

> [...]uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino. (BRASIL, 2007)

Através da descrição presente na página e da própria leitura do decreto, os entes subnacionais, para receber recursos financeiros provenientes da União, devem elaborar um "plano de trabalho, a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, consequentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de suas redes públicas de ensino". Sendo assim, conforme consta no artigo 5º, do Decreto 6.094, "O apoio [financeiro, técnico e administrativo] da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR". A seção II firma a definição e as normas para a elaboração, avaliação e efetivação do PAR em cada ente federado. Ou seja, ainda que a adesão ao PMCTE não consista

---

Portaria Normativa Nº 9, De 24 de Abril De 2007, institui o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA;
Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil";
Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 200, juntamente com Ministério de Desenvolvimento Social e Combate À Fome, Ministério do Esporte e Ministério da Cultura, institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra-turno escolar.

em obrigatória, o ente federado que tiver interesse nos recursos advindos do Governo Federal deve fazer a adesão e a construção do PAR.

O PAR consiste em um plano plurianual. Sua avaliação deve ser feita a cada 4 anos, consistindo numa ferramenta de análise organizacional a nível de cada ente federado. Ele é constituído por indicadores definidos a partir do diagnóstico e dos planejamentos locais, o que possibilita o controle situacional e a análise/avaliação do cumprimento das metas. Esses indicadores são consolidados, anualmente, mediante quatro dimensões, a saber: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar; 3. Práticas pedagógicas e de avaliação, e 4. Infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Essas dimensões dão conta das totalidades de programas educacionais presentes atualmente no cenário das políticas públicas educacionais nacionais. Destaca-se a sua constituição, traçando-se um paralelo de que a educação pública está permeada do privado e de sua regulação.

A destinação dos recursos federais se dá através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), que "correlaciona as demandas do ente por recursos técnicos, financeiros e pedagógicos e identifica as medidas mais apropriadas para solução dos problemas identificados e para execução das ações" (FNDE, 2018).

Através da Figura 02 é possível ter uma noção da área de abrangência do PAR.

Figura 2 - Abrangência do PAR

Nível	Etapa	Modalidades	Ações Pedagógicas	Ações de Infraestrutura
Educação Básica	• Educação infantil • Ensino fundamental • Ensino médio	• Educação especial • Ensino tecnológico e profissional • Educação de jovens e adultos • Educação ambiental • Educação do Campo • Educação étnico-racial • Educação indígena • Educação quilombola	• Acervos bibliográficos • Formação continuada e capacitação • Jornada literária • Material didático • Material pedagógico • Material escolar • Material de consumo • Cursos EAD • Materiais esportivos	• Ampliação • Construção • Reforma • Equipamentos • Ônibus escolares • Ônibus acessível • Bicicleta e capacete • Equipamentos e kit de cozinha • Brinquedos • Quadras escolares • Equipamentos de climatização • Instrumentos musicais • Mobiliário • Computadores, projetores e tablets

Fonte: FNDE (2018)

Através das reformulações, ao longo desses 11 anos de implementação, o site do FNDE busca relacionar a organização do PAR ao PNE, 2014-2024. Conforme já explicitado na seção

anterior, essa vinha sendo uma das críticas ao funcionamento do PDE e busca fazer isso através do conceito de Gestão Democrática, através da constituição e do controle social, conselhos escolares, conselhos municipais de educação, conselho de alimentação escolar etc. Essas ferramentas estão na dimensão 1 do PAR, mas encontram dificuldades desde a análise e interpretação dos critérios no diagnóstico das dimensão até a tomada de responsabilidade e importância por meio do conselheiro. Alcântara e Silva argumentam que

> O PAR, elemento-chave para a articulação do governo federal com o municipal, pretende romper com a histórica descontinuidade da política educacional ao estabelecer ações plurianuais. Além disso, objetiva envolver, de forma mais sistematizada, diferentes sujeitos para o diagnóstico da realidade educacional local, tendo como referência o instrumento de campo, encaminhado pelo MEC. Esse instrumento contém indicadores pormenorizados construídos a partir das 28 diretrizes expostas no 'Plano de Metas' (BRASIL, MEC, s/data). Ademais, o PAR seria o esteio para traçar demais programas e ações no município com apoio técnico e /ou financeiro da União. (ALCÂNTARA; SILVA, 2016, p. 13)

Outro fato questionável acerca da gestão "democrática" proposta pelo PAR pode ser mostrado na seguinte assertiva de Oliveira:

> A análise dos documentos referentes ao PAR permite a constatação de um paradoxo entre o discurso proclamado e o conteúdo do plano, uma vez que preconiza um modelo de gestão democrático que para se efetivar utiliza instrumentos gerenciais. Como observamos em seções anteriores, o PDE/PMCTE caracteriza-se pela adoção de uma concepção fundada na democracia social que prevê a participação da comunidade apenas no momento de fiscalização dos resultados, compreendendo-a como consumidora dos serviços públicos. A gestão democrática, por sua vez, só pode realizar-se quando a comunidade participa desde o momento da elaboração dos princípios que norteiam as políticas adotadas. (OLIVEIRA, 2016, p. 328)

Pode-se considerar que o PAR, embora atualmente com todas as suas fraquezas e potencialidades, engloba as principais políticas educacionais para a Educação Básica. Por esse motivo, é de importância trazê-lo ao esclarecimento de seus pontos principais, de seus avanços e fragilidades. Pois a correspondência entre a compreensão de como as políticas educacionais são criadas, monitoradas, executadas e avaliadas, atualmente, corrobora com o entendimento do objeto de estudo em questão.

2.5 Golpe de 2016 e a nova conjuntura das políticas educacionais

Apesar da inserção do empresariamento na educação e dos mecanismos de regulação nas nossas políticas educacionais, tivemos, de 2003 a 2016, um governo de viés popular exercido por Luís Inácio Lula da Silva 2003-2010 e Dilma Rousseff (2010-2016), pelo Partido

dos Trabalhadores (PT). A análise desse período, numa perspectiva dialética, mostra que ainda, apesar de ter acontecido uma abertura e alargamento da participação do empresariado, houve também um crescimento de políticas públicas sociais. Dentre estas, destacamos na área da educação, as políticas voltadas ao acesso e à permanência às escolas e às universidades, visibilização das diversidades nos currículos escolares, maior incentivo à formação do professor, maior debate acerca das modalidades de ensino, bem como repasse de recursos para programas e políticas educacionais.

Entretanto, o crescimento e a organização da "nova direita"[10] que vinha se articulando, inclusive com a participação nos governos do PT, consistia numa organização sólida, cujo desfecho culminou no "golpe jurídico, parlamentar e midiático"[11], assistido pela população em 2016, com o *impeachment* de uma presidenta legitimamente eleita. Essa tomada do poder demonstra que a nova direita volta a utilizar recursos considerados superados na democracia liberal (FREITAS, 2018). Entretanto, esse não é um movimento unicamente do Brasil, pois mostra a relação de disputas de projetos efetuadas pelo capital em vários países. A esse respeito, Giroux diz que

> No meio de um massivo ataque global ao estado de bem-estar e provisões sociais alimentadas pelas políticas neoliberais, o contrato social central para as democracias liberais foi triturado e, com ele, qualquer noção viável de solidariedade, justiça econômica e bem comum. O progresso foi transformado em seu oposto e registra mais desigualdade, sofrimento e violência. A linguagem mais antiga dos direitos coletivos deu lugar ao discurso dos direitos individuais, e o vocabulário da colaboração e da compaixão foi arrancado por um discurso do individualismo radical e de um ethos severo, a sobrevivência do mais apto. 'Liberdade' transformou-se em sinônimo de auto-interesse desenfreado e uma razão para abdicar de qualquer senso de responsabilidade moral e política. (GIROUX, 2017, p. 01)

Frigotto reitera as bases que formaram o golpe de 2016 no Brasil:

> É neste processo e neste tecido social, sob a ditadura do capital e do mercado, na particularidade da classe burguesa brasileira, colonizada e colonizadora, escravocrata, egoísta, elitista, violenta e cínica, que se organizou, desenvolveu e consumou o golpe contra a soberania do voto popular e a institucionalidade democrática. O que sustenta a violência do golpe se apresenta numa esfinge aparentemente menos voraz, a saber: um sistema jurídico parcial e alinhado dominantemente não na defesa da justiça, mas da lei produzida pela classe detentora do capital; um parlamento construído pelo poder econômico, no qual se inclui hoje o mercado religioso que explora a boa-fé, especialmente dos setores mais pobres, estes mantidos na ignorância pela negação da escola básica e pelo monopólio das corporações da mídia empresarial martelando e moendo os cérebros na construção de 'verdades' que interessam às forças autoras do golpe. (FRIGOTTO, 2017, p. 30)

---

[10] Termo utilizado por Freitas (2018).
[11] *Ibidem.*

Após o Golpe, assume o vice-presidente Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que dá prosseguimento aos anseios do capital e de seu aparato ideológico dominante. Para Peroni; Caetano e Lima,

> Na concretização do golpe, a radicalização do projeto liberal, derrotado nas últimas quatro eleições, caminha no sentido de levar ao extremo a reforma do Estado iniciada nos anos de 1990. O objetivo é "privatizar tudo o que for possível", tanto na infraestrutura econômica quanto na infraestrutura social (FAGNANI, 2017, p.11). (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 418)

Logo, para esses fins, vão funcionar as políticas públicas. Para as supracitadas autoras, o projeto pós-golpe se impõe na educação - que é parte não apenas determinada pelas mudanças, mas constitutivas das mesmas (PERONI, 2006), que é o de aprovar reformas sem consulta e sem aprovação dos professores, sindicatos, pesquisadores e sociedade civil no geral. Assim foi com a BNCC e com a Reforma do Ensino Médio, ambas contaram com a participação e a contrapartida dos setores empresariais, como discute Caetano (2018).

Em 2018, após a eleição do ex-deputado federal Jair M. Bolsonaro à presidência da república, a direita se firma no poder. Nesse contexto, as políticas educacionais de cunho neoliberal tendem a serem ampliadas e consolidadas, pois, desde a proposta eleitoral, o atual presidente mostra seguir as premissas do neoliberalismo de diminuição do Estado e mercadorização da educação.

Ainda em seu plano de Governo, disponível no site do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), já mostrava repúdio à educação popular, na figura de Paulo Freire, conforme podemos comprovar com o seguinte excerto retirado do plano[12]: "Além de mudar o método de gestão, na Educação, também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire[...]"; mais diretamente deixa claro que seu desejo para a educação das pessoas das áreas rurais: "Educação à distância: deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática. Deve ser considerada como alternativa para as áreas rurais onde as grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais" (TSE, 2018).

Nos primeiros meses de governo, há muita indefinição acerca da continuidade de programas da área educacional, como o Mais Educação, Mais Alfabetização, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outros.

---

[12] Endereço de acesso nas referências. Buscar por TSE.

Como concreto, já temos a extinção de secretarias, como a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), além dos cortes orçamentários publicado pelo decreto 9.741, de 29 de março de 2019, em que a educação perdeu 5.839 bilhões de reais, cerca de 25% do previsto.

Aliadas a essas ações, temos os discursos de ódio contra os profissionais da educação. Atualmente, esses discursos estão alinhados com o Escola Sem Partido. Para Frigotto,

> O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados. (FRIGOTTO, 2017, p. 29)

O Escola Sem Partido tem um partido claro, que é a busca por uma educação acrítica. Lima diz que o objetivo é “romper com a possibilidade de construção de uma educação vinculada às questões e valores sociais, políticos e culturais existentes na diversidade, e que possibilitam o exercício de uma prática democrática na escola” (2017, p. 44). A partir desse movimento histórico atual, é possível que vivamos sob a ameaça do autoritarismo e de políticas educacionais cada vez mais alinhadas ao mercado.

CAPÍTULO III

3 A PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

É preciso estar atento e forte
Não temos tempo de temer a morte
(Caetano Veloso – Gilberto Gil)

O presente capítulo pretende apresentar o estudo acerca do *Estado do Conhecimento* ou *Estado da Arte* presente no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tenha aproximação com o objeto de pesquisa de nome *A Distorção Idade-Série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-Ba*.

Ao pesquisar este título, no Banco de teses e Dissertações da CAPES, nenhum resultado foi encontrado, o que dá indicativos de que o trabalho é inédito. Entretanto, pesquisamos títulos semelhantes, tais como *A Distorção Idade-Série nas escolas do campo de ensino fundamental anos iniciais* e Distorção Idade-Série na Educação do Campo, mas também não foram encontrados trabalhos publicados.

É importante ressaltar que, buscando maior objetividade e exatidão nas escolhas dos textos no universo em que consiste o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, optamos por usar aspas nos descritores de pesquisas. O uso das aspas (“ ”), segundo o “Google suporte”[13], consiste num mecanismo que dá mais precisão às buscas pelos resultados de pesquisas que mais se relacionam ao tema. Tal ferramenta faz-se essencial para pesquisas do tipo estado da arte, uma vez que os pesquisadores se deparam com um universo muito grande de teses e dissertações.

Dando prosseguimento às buscas, decidimos desmembrar o título em dois descritores, a saber: “Distorção Idade-Série” e “Educação do Campo”. Os resultados obtidos foram: 115 trabalhos para o primeiro descritor, e 1.244 para o último. Nessa fase da pesquisa, não aplicamos quaisquer filtros além do uso das aspas.

[13]Página disponível no seguinte endereço eletrônico: https://support.google.com/websearch/answer/2466433?hl=pt-BR. Acesso em: 20 jun. 2018.

3.1 Em que consiste e quais os objetivos do estado da arte?

Com o objetivo de conhecer as produções de trabalhos que pudessem se relacionar ao objeto de estudo a ser ampliado com a pesquisa de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), linha de Políticas Educacionais, que versa sobre a Distorção Idade-Série na Educação do Campo no município de Nazaré-Ba, buscou-se fazer pesquisas sobre o *Estado da Arte* ou *Estado do Conhecimento*, que são, segundo Ferreira:

> [...] definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Essas pesquisas consistem em um levantamento acerca do que já fora produzido e são de grande importância para a produção acadêmica, uma vez que permitem sistematizar o conhecimento já construído e fornecem a possibilidade de avanço nas lacunas ainda existentes.

Tal como afirma Haddad (2002, p. 09), quando diz que as pesquisas do tipo Estado da Arte, permitem "num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura". Sendo assim, é possível acreditar que a relevância da produção do estado da arte justifica-se pelo seu caráter enriquecedor para o andamento da pesquisa.

Na perspectiva de se fazerem bons trabalhos e que eles realmente possam contribuir para a construção do conhecimento, Silva e Carvalho explanam que é necessário às pesquisas de *Estado da Arte* cumprirem alguns elementos em comum, destacando-se:

> [...] o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos. O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/às pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas. (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 349)

Silva e Carvalho (2014) ainda destacam a importância de serem bem definidas as fontes nas quais esses trabalhos serão levantados e a referência, a fim de manter o rigor científico e a confiabilidade dos dados analisados. As pesquisas de estado da arte devem passar uma visão rica e precisa daquilo que se propõe a analisar, servindo como uma "memória da educação", um "um arquivo coletivo da pesquisa" (CHARLOT, 2006).

Outro aspecto que pode ser ampliado com as pesquisas de estado da arte são os aspectos metodológicos abordados nos trabalhos selecionados, o embasamento teórico-metodológico entre outros. Segundo Silva e Carvalho elas buscam:

> Identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social. (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 348-349)

Compreendendo, então, que as pesquisas de *Estado da Arte* permitem conhecer com maior profundidade a importância atribuída a determinada área do conhecimento ou a determinado objeto, este texto pretende analisar, compreender e descrever o que já fora produzido sobre a Distorção Idade-Série (DIS) e a Educação do Campo, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2012 a 2018 para a Distorção Idade-Série e de 2012-2017 para a Educação do Campo.

O levantamento, a seleção e a leitura das teses e dissertações que se assemelham ao objeto tema do mestrado subsidiaram a produção de um estado da arte descritivo e que buscou, no seu bojo, cumprir o rigor científico, de forma a contribuir para a construção de um conhecimento novo.

3.2 A seleção da pesquisa no Banco de Teses: Descritor "Distorção Idade-Série"

Buscando conhecer o que já foi produzido sobre o objeto central da pesquisa do mestrado, que é a *Distorção Idade-Série*, fizemos um levantamento dos trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Como descritor de pesquisa, foi utilizado o termo *"Distorção Idade-Série"*, relatando quantitativamente o que fora obtido na primeira pesquisa, com o filtro referente ao tipo *(Mestrado, Mestrado Profissional, Doutorado e Profissionalizantes)*, utilizamos as buscas por Mestrados, Mestrados Profissionais e Teses, excluindo os trabalhos profissionalizantes. Dessa maneira, foram obtidos os seguintes resultados:

Quadro 2 - Busca Banco da Capes – Título Distorção Idade-Série – Filtro: Tipo

Teses	Mestrados	Mestrados profissionais
21	65	25

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2018)
Nota: Elaboração própria

Os trabalhos acima perfizeram um montante de 111 trabalhos. Entretanto, com objetivo de selecionar aqueles que realmente fossem mais próximos do objeto, utilizou-se o filtro *Grande Área de Conhecimento*, selecionando-se as *Ciências Humanas*. E com o fim de alcançar leituras que pertencessem à atual conjuntura, o recorte temporal, no filtro *Ano*, foi de 2012-2018. Desse modo, chegou-se a 46 resultados. É importante frisar que, de início, foram utilizados outros filtros, todavia, em virtude do número pequeno de trabalhos, considerou-se ser viável a leitura dos 46 trabalhos, para, a partir deles, fazer a seleção dos trabalhos que mais pudessem colaborar para a construção desse Estado da Arte.

Como resultado, foram obtidos os seguintes números: 7 teses; 25 dissertações de mestrado acadêmico e 14 dissertações de mestrado profissional. Em relação a essas produções e as suas datas de produção, temos a seguinte tabela:

Tabela 1- Busca Banco da Capes – Título Distorção Idade-Série/ Filtros: Tipo; Ano; Grande Área

ANO	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL
2012	-	2	2
2013	3	2	5
2014	-	8	8
2015	1	12	13
2016	1	7	8
2017	2	7	9
2018	-	1	1
	7	**39**	**46**

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2018)
Nota: Elaboração própria

Da tabela de número 1, é possível inferir que as produções as quais abrangem a discussão acerca da Distorção Idade-Série vêm crescendo desde 2013, quando de 2 (duas) produções no ano anterior, vai para 5 (cinco), crescendo para 8 (oito) em 2014 e chegando ao seu pico em 2015, com o total de 13 (treze) trabalhos entre dissertações e teses, em 2016. Esse número decresce para 8 (oito) produções, mas é ainda maior do que nos dois primeiros anos investigados. Em 2017, volta a crescer, atingindo 9 (nove) trabalhos. Em 2018, não é possível fazer alguma análise, pois quando feita a pesquisa o ano ainda estava em curso. Entretanto, o

resultado encontrado foi juntado ao quantitativo, por acreditar ser importante ter contato com as novas produções, tendo em vista que o tema possui poucas produções.

No quadro seguinte, foram distribuídas as 46 produções por região. Cabe ressaltar que nesta fase de seleção, nós optamos por não trazer os autores e títulos dos 46 trabalhos, e sim, apenas trazer para a análise, aqueles que contribuíram mais diretamente para a discussão.

Quadro 3 - Produções distribuídas por Instituições e Regiões do Brasil no período de 2012 a 2018

REGIÃO	**UNIVERSIDADE**	**SIGLA**	**TIPO**		**TOTAL POR REGIÃO**
			T	**D**	
CENTRO OESTE	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UnB	2	3	8
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	UFMS		3	
NORDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA		5	9
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA	UEPR		1	
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	UECE		1	
	UNIVERSIDADE TIRADENTES	UNIT		1	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE		1	
NORTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	UFAC		1	1
SUDESTE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ		3	25
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPA	1		
	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	PUC-RJ	1		
	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF		1	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCar		1	
	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP		1	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP		1	
	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PUC-SP		1	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF		9	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP		2	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	1	2	
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	1		
SUL	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ	UNICHAPECÓ		1	3
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	1	1	
Total Geral			7	39	46

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2018)
Nota: Elaboração própria
Legenda: D – Dissertação; T - Tese

A partir da análise do Quadro 3, é possível perceber que a Região Sudeste destaca-se na quantidade de trabalhos sobre a Distorção Idade-Série. Tal fato pode ser explicado pelo fato de "as regiões Sudeste e Sul serem favorecidas pela concentração de universidades e institutos de pesquisa historicamente consolidados" (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016).

Outro fator para essa predominância na Região Sudeste pode se dar por a mesma ter um alto índice de municípios que aderiram ao Programa Acelera Brasil (PAB), criado em parcerias público-privado, tendo como elaborador dos materiais e responsável pelo treinamento dos professores o Instituto Ayrton Senna – IAS e os programas de Teleensino, propulsionadas na década de 1990 pela Fundação Roberto Marinho - FRM. Prado (2000) aponta que, no final da década de 1990, o Instituto Ayrton Senna já se destacava como o agente privado de maior projeção na implementação de projetos de correção de fluxo no país. O grande envolvimento do setor privado e a presença dos programas do IAS pode ter se tornado fator de interesse de pesquisadores.

O que chamou atenção durante as leituras das dissertações e teses foi o fato de algumas dissertações (SILVA F., 2014; LIMA, 2016; ESTEVES, 2014; BASTOS, 2013) apontarem a questão da organização escolar por Ciclo e a aprovação automática como uma das políticas que permitem a aprovação sem aprendizagem, principalmente, nos anos iniciais, e que mais tarde, colaboram para, no fim de cada ciclo, haver a reprovação e acentuar a Distorção Idade-Série.

Boa parte dessas dissertações e teses (BASTOS, 2013; MARTINS, 2017; MAGALHÃES, 2014) analisam os programas de correção de fluxo implantados nas escolas, sobretudo, a partir da década de 1990. Dos 46 (quarenta e seis) trabalhos, 12 (doze) abordavam diretamente esses projetos e 3 (três) abordavam a participação do terceiro setor nos programas, totalizando 15 trabalhos, aproximadamente um terço dos trabalhos pesquisados.

É necessário também destacar que, segundo Lima, o MEC, "anunciou apoio à adoção de políticas de correção de fluxo escolar através do Plano de Ações Articuladas (PAR)" (2016, p. 23), a partir de 2007. Ainda, segundo a autora,

> De forma generalizada, analogamente às experiências pioneiras, tais políticas, desdobradas em programas e projetos, adotados primordialmente através de parcerias público-privadas, consistem em intervenções pedagógicas padronizadas, alternativas ao ensino regular, dirigidas aos alunos com Distorção Idade-Série agrupados em turmas específicas. (LIMA, 2016, p. 23)

Após a análise dos 46 trabalhos, foram excluídos aqueles que se distanciavam em demasia do objeto em questão e que de certa forma tratavam a Distorção Idade-Série em

segundo plano. Acredita-se que eles apareceram nas buscas, uma vez que possuíam em seu resumo alguma relação, ainda que distante do objeto de estudo.

A predominância pelos programas de correção de fluxo justifica-se por ser a forma pela qual, na maioria das vezes, tenta-se resolver o problema da Distorção Idade-Série, entretanto, o enfrentamento por meio desses programas consiste em soluções pontuais, a respeito dessa afirmação. Freitas colabora dizendo que:

> Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas 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. (FREITAS, 2007, p. 968)

A compreensão tida aqui é a de que o enfrentamento à Distorção Idade-Série deve ser tomado numa perspectiva de totalidade, como uma das contradições do sistema capitalista, no âmbito de sua ação dentro das políticas educacionais, em que há o que Freitas (2007) trata por "eliminação adiada" dos pobres que recai no que Bourdieu (2001, p. 221) chama de "exclusão branda" das classes populares de uma perspectiva escolar de sucesso.

Além dos programas de correção de fluxo, aparecem também, com destaque, teses e dissertações que tratam das mais prováveis causas da Distorção Idade-Série, a saber: reprovação, abandono e o fracasso escolar. O maior fator para a seleção dos textos analisados foi a proximidade com o objeto de pesquisa, histórico da Distorção Idade-Série nas políticas educacionais brasileiras e a discussão teórica levantada pelos autores.

3.3 Distorção Idade-Série: o que trazem as pesquisas?

O primeiro texto escolhido para análise foi a dissertação de nome *O currículo e a Distorção Idade-Série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,* defendida em 2014, pela Universidade de Brasília, UnB, de autoria da Leda Regina Bitencourt da Silva. O texto assemelha-se com o objeto de estudo em questão por estudar a Distorção Idade-Série e tratar do ensino fundamental anos iniciais. Esse último ponto, inclusive, é de destaque, uma vez que a quase totalidade dos trabalhos analisados tratam de outras etapas e modalidades de ensino.

A autora tem como objetivo identificar as relações entre a Distorção Idade-Série e o currículo da escola, numa análise desse currículo em três vertentes: o emanado da política de

governo, o praticado pelo professor, e o real, apreendido pelos estudantes. Para atingir tal objetivo, ela traz a definição de Distorção Idade-Série e faz uma contextualização acerca do fenômeno a nível nacional e mundial e depois volta-se para o seu local de estudo, que é o Distrito Federal. A autora busca também localizar as discussões e as buscas por diminuição da Distorção Idade-Série ao longo do tempo, explicitando as experiências de progressão automática (LEITE, 1959; TEIXEIRA, 1954; SAMPAIO DÓRIA, 1918), organização por ciclos (MAINARDES, 2009; FREITAS, 2003) e as turmas de "aceleração".

Para isso, ela utilizou uma pesquisa qualitativa, desenvolvida nos meses de maio, junho e agosto de 2013, em uma escola pública dos anos iniciais do DF, que participa do programa "Correção da Distorção Idade-Série". O programa é organizado de duas formas: turmas denominadas de 'em processo', compostas por alunos considerados não alfabetizados, e turmas de 'alfabetizados'. A pesquisadora utilizou como técnicas de pesquisa a observação participante aberta, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e análise documental, utilizando, para isso, preferencialmente, o horário destinado à coordenação pedagógica individual, exceto para a observação feita em sala de aula.

Foram participantes entrevistados a equipe gestora (diretor da escola e coordenador das turmas de DIS). O grupo focal foi realizado com os alunos, que tiveram autorização dos responsáveis por serem menores, os quais foram divididos em dois grupos. Cada grupo, com 8 componentes, um grupo da turma de "alfabetizados" e outro da turma "em processo". Com os pais de estudantes matriculados nessas turmas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. O critério de seleção foi a disponibilidade de tempo para participar das entrevistas.

A ênfase do trabalho está na relação entre o currículo das turmas de DIS, fazendo uma discussão das teorias do currículo e entre currículo prescrito, currículo real e oculto e como esse currículo contribui para o sucesso do programa de correção de fluxo. Em outro ponto, Silva coloca como essencial para o sucesso das turmas um entendimento e relação entre currículo, avaliação e trabalho pedagógico. Assim, a autora também discute avaliação, dentro da perspectiva de uma avaliação formativa.

A autora chega à conclusão de que é preciso colocar em discussão a questão social por trás das reprovações (principal causa da Distorção Idade-Série) e que essa ferramenta deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP). Retoma também a necessidade de discutir a organização por Ciclos, presentes na escola investigada, visando uma reorganização do currículo, o qual ainda está voltado à seriação. Ela afirma que: "a alteração que precisa ser feita é a de garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes" (*Ibidem*, p. 94).

Sendo para isso necessário que a escola pense de forma coletiva os sujeitos, o currículo e a avaliação que estão vivenciando.

Outra dissertação analisada é a da Sonia Regina Thiago Bastos, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que tem como título *"Do fracasso escolar à Distorção Idade-Série: caminhos percorridos pelas classes de aceleração do Projeto 'Acelerar para Vencer'"*, defendida no ano de 2013. A dissertação foi escolhida porque trata numa visão crítica o problema da Distorção Idade-Série e as causas do insucesso em sua raiz, tomando como base o fundamento de que a educação é excludente e a distorção é uma marca dessa exclusão. Enquanto tantas outras tratam apenas dos programas, muitas vezes, numa ótica apenas reformista, a dissertação de Bastos vai além, analisando desde a gênese do problema à forma como as políticas nacionais, através dos programas internacionais, influenciam na questão.

Ela retrata em sua dissertação como as políticas educacionais, advindas de um ideal neoliberal, fazem da escola um campo de competições e "que vença o melhor" (DUBET, 2003, *apud* BASTOS, 2013, p. 26). Os que não conseguem a vitória são considerados fracassados e são despejados, muitas vezes em turmas de aceleração que, segundo a autora (2013), comete vários "atropelamentos", e continua o processo de exclusão.

Bastos traz as discussões de Afonso (2000) sobre o "Estado avaliador", segundo o qual, a educação estaria envolvida em negociações e associações de mercado, movida por disputas e competições que transformam a aprendizagem, a qual deveria ser efetiva em metas a serem alcançadas, ranqueadas, premiando escolas e seus profissionais e relaciona essa ação do Estado através das políticas demandadas dos órgãos internacionais, sobretudo, após a década de 1990, através do compromisso firmado pela conferência mundial Todos Pela Educação, que foi financiada pela UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, em Jomtien (Tailândia).

Segundo a autora, o Banco Mundial, nos anos 1990, aplicou 1 bilhão na educação do nosso país. Ela traz para o debate as considerações de Figueiredo (2009) sobre as marcas da intervenção desse "investimento" do BM em nossa realidade, que vai desde a divulgação de ideias internacionais, tipos de projeto e gestão dos mesmos, até a inculcação ideológica, além da competitividade e disputa entre as escolas que conseguirem combater a repetência por meio de projetos.

A visão crítica da autora abrangeu também as políticas de ciclo, que são compreendidas atualmente como uma das formas de maquiar a Distorção Idade-Série. Todavia, a crítica abarca a forma como foram implantadas e faz a distinção entre ciclo de formação, ciclo de aprendizagem, promoção continuada e progressão automática. Para isso, ela utiliza Mainardes

(2009) e Arroyo (2003). Esse estudo da autora foi importante porque se assemelha com o caminho de pesquisa que decidimos percorrer.

Por conseguinte, a autora faz uma discussão acerca do Projeto Acelerar para Vencer, através da análise da implementação da política, apoiando-se em Mainardes e Marcondes (2009), para dizer que para uma política ser implementada é necessário, sobretudo, partir de um processo linear em direção à prática, o que é bastante complexo, pois perpassa da escrita à prática e a prática envolve valores locais e pessoais, que devem ser debatidos e ajustados, o que não vem acontecendo.

A autora finaliza, fazendo uma discussão acerca da importância de se priorizar um currículo de construção coletiva, não impositivo, que respeite as diferenças culturais e sociais dos alunos, para que não ocorra o engavetamento de problemas cíclicos, como vem sendo com a Distorção Idade-Série.

Analisamos também a Tese de Maria de Fátima Magalhães de Lima, defendida pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), no ano de 2016. O texto tem como título a *Correção de Fluxo na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro (2009-2014): aspectos da política e as trajetórias dos alunos*. A tese foi escolhida para análise por tratar as políticas educacionais para reduzir a Distorção Idade-Série, explicitando a parceria público-privado que consubstanciam essas políticas.

Lima (2016) investigou a política de correção de fluxo implementada na rede pública municipal do Rio de Janeiro, no período de 2009 a 2014, com foco na análise da trajetória dos alunos matriculados no 5º ano do ensino fundamental, em 2010. Analisa dois grupos de alunos: os matriculados em projetos de correção de fluxo em 2010, 2011 e/ou 2013 e 2) e alunos que não foram matriculados em projetos de correção de fluxo em nenhum desses anos letivos.

A autora analisa as políticas educacionais, e para isso, baseou-se na integração de procedimentos metodológicos e de abordagens de análise de política, visando captar a complexidade da política educacional investigada, que é a política de diminuição da DIS. Para isso, analisou dados documentais pertinentes à formulação da política, elucidados e complementados por meio de entrevistas semiestruturadas com agentes da administração da educação municipal.

Fez também análise exploratória dos dados do Censo Escolar, sendo realizadas entrevistas com os responsáveis pela política no nível central (Secretaria Municipal de Educação - 29 SME) e analisados os documentos sobre a formulação inicial e posteriores adequações da mesma no período de 2009 a 2014. Adiante, foram realizadas entrevistas em uma Coordenadoria Regional de Educação (CRE) com agentes responsáveis pelo

desenvolvimento dos projetos do Instituto Ayrton Senna e da Fundação Roberto Marinho, nas unidades escolares, com o intuito de compreender as distintas características e estratégias de implementação. Ao todo, foram 8 (oito) entrevistas com média de 90 minutos, cada uma.

A autora faz em seu texto uma caracterização de como funciona a parceria público-privada, intensificada pelas políticas educacionais, sobretudo, as posteriores à década de 1980 e 1990, em que, para a autora, surgiram as políticas de não seriação e correção de fluxo.

Lima (2016) destaca que em 2009 o MEC anunciou apoio à adoção de políticas de correção de fluxo escolar, através do Plano de Ações Articuladas (PAR). E a partir dele foram estabelecidos convênios com estados e municípios condicionando o aporte técnico e financeiro à elaboração de planejamentos estratégicos, objetivando a focalização das prioridades educacionais e o alcance das metas estabelecidas. Na ocasião, os objetivos substantivos fixados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) eram a integração dos estudantes nos anos correspondentes às idades e a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nas escolas atendidas, tais políticas, para a autora, foram adotadas, primordialmente, através de parcerias público-privadas, consistindo em intervenções pedagógicas padronizadas, alternativas ao ensino regular, dirigidas aos alunos com Distorção Idade-Série, agrupados em turmas específicas.

Analisando o diagnóstico apresentado por estes municípios no PAR, a autora verificou, através de um mapeamento das políticas educacionais geridas pelas redes de ensino dos respectivos municípios, que a correção de fluxo integrava de forma central nas agendas políticas. Pode-se inferir que, em face do atual cenário no qual o IDEB norteia as metas a serem atingidas e induz a implementação de políticas educacionais, que visam melhorar o desempenho e regularizar o fluxo escolar, os gestores recorrem aos projetos e programas ofertados, através do MEC, para desenvolver as ações planejadas e suprir tal demanda educacional.

Foi o que aconteceu em 2009, após a mudança de gestão municipal no Rio de Janeiro e o desprestígio da população e dos profissionais da educação com o programa de ciclo e a proveniente aprovação automática, que se deu no município de 2000 a 2008. Após esse período, o município fez parcerias para a escolha da tecnologia para a correção de fluxo adequada ao problema da rede, através do PAR. Essas parcerias, no Rio, foram feitas com o Instituto Ayrton Senna (IAS), que fornecia o material padronizado para alunos e professores, bem como fazia o acompanhamento das turmas de correção de fluxo.

Como conclusão de seu estudo, a autora tece algumas críticas à forma como o programa de reforço escolar firmado em parceria com o Instituto Ayrton Senna não trata especificamente da Distorção Idade-Série, e sim, do analfabetismo funcional. Ressalta, também, que a forma de

atuação dos profissionais nessas turmas e os recursos padronizados que são utilizados não ajudam na resolução do problema. Trata ainda da falta de cobertura das turmas, sendo que no período observado apenas 23% do público-alvo foi atingido.

Quanto ao objetivo geral, que era a análise do desfecho das turmas de 5º ano, ela chegou ao seguinte resultado:

> Comparando-se a distribuição dos alunos nos dois conjuntos (matriculados em turmas de projetos e não matriculados em turmas de projetos) pode-se constatar que os alunos matriculados nas turmas de projetos são majoritariamente do sexo masculino, mais pobres, suas mães são menos escolarizadas, e apresentam maiores níveis de Distorção Idade-Série e maiores percentuais de não brancos do que os alunos que foram mantidos sempre em turmas regulares. (*Ibidem*, p. 203)

Resultado esse que ressalta a Distorção Idade-Série e o fracasso escolar como problemas sociais que demonstram a exclusão dos alunos mais pobres. Para a autora, os achados parecem reforçar a relevância de testar e avaliar políticas públicas com isenção, para que possam ser continuadas ou corrigidas, e tenham repercussão positiva sobre a vida dos cidadãos.

3.3.1 Considerações sobre as discussões feitas

Na perspectiva de compreender a Distorção Idade-Série como mais uma das contradições da sociedade capitalista, é possível apontar como a classe trabalhadora vivencia essa exclusão desde que a escola, como instituição de educação, surgida na sociedade europeia do século XIX, desenvolveu-se para atender ao interesse dos capitalistas. A educação, assim, segundo Bourdieu e Passeron (1975), serve como campo de dominação e de reprodução das situações de classe.

O problema da Distorção Idade-Série, neste sentido, deve ser compreendido dentro da conjuntura atual de sociedade na qual ela está inserida e com respaldo na história de seu desenvolvimento. A reprovação escolar é um dos maiores problemas atuais da educação nacional. Por mais que o acesso à escola tenha sido expandido, a permanência e a qualidade desse ensino ainda constam no campo das discussões que o objeto de estudo pretende trazer.

Tal como já foi explanado, o objetivo do Estado da Arte é conhecer as publicações que mais se aproximam do objeto de estudo ao qual se quer pesquisar.

Com a seleção, foi possível perceber que as produções acerca das relações entre a Distorção Idade-Série e as políticas educacionais são escassas, ainda que esse seja um problema que atinge um contingente educacional tão grande. Assim, pretende-se fazer uma análise crítica

da Distorção Idade-Série, frente às políticas educacionais nacionais, com ênfase naquelas que também estão na Educação do Campo e seu comprometimento com a condição de exclusão gerada não só pela reprovação, mas, sobretudo, pelas deficiências na aprendizagem da classe trabalhadora.

As análises das Teses e Dissertações foram importantes para esclarecer questões pertinentes aos estudos da Distorção Idade-Série, servindo, sobretudo, para confirmar a hipótese sobre a importância do objeto de estudo em questão, uma vez que, atualmente, a DIS configura-se não apenas no campo da reprovação do alunado. Essa discussão precisa ser vista além de programas de correção do fluxo escolar, uma vez que eles não o resolvem efetivamente. Ademais, a análise de programas de correção da aprendizagem nunca foi objeto de estudo a que esta pesquisa se propôs, pois, entendemos que hoje é necessário ampliar os estudos em cima das políticas que visam corrigir os índices, a exemplo os programas de ciclo e dos demais programas que estão dentro das escolas e das avaliações externas.

Ressaltamos também a importância de trazer à discussão para o lado social e político que envolve os alunos da educação pública, sobretudo das áreas mais isoladas, com maior índice de pobreza. Compreendemos que estudar a Distorção Idade-Série pelo seu viés de classe, consistindo a mesma em uma contradição que a Educação capitalista, pela forma punitiva, individualista e competitiva que a mesma impõe aos seus, ajuda-nos a construir um conhecimento, a fim de combater de frente o problema.

Torna-se essencial, pois, discutir a educação para a emancipação humana, buscando alternativas para o enfrentamento da exclusão e percalços aos quais os envolvidos diretos (professores, alunos, gestores e comunidade escolar) estão submetidos através da educação pública e suas políticas educacionais voltadas ao capital.

3.4 A importância de se discutir a Educação do Campo

As discussões que envolvem a Educação do Campo ainda estão se firmando, principalmente, pelo seu histórico relativamente recente quando tomado como política pública em nosso país. Através das pesquisas feitas durante este Estado da Arte foi possível aprofundar o entendimento de onde se circundam as discussões voltadas à referida modalidade, seus princípios, deficiências e entraves.

O surgimento da Educação do Campo assinala-se como um comprometimento social contra-hegemônico, uma vez que nega o caráter alienante capitalista e busca uma educação para a emancipação humana, como afirma Moura:

> A ação de luta pela terra vincula-se a luta por uma educação escolar para os sujeitos do campo, em um processo de formação humana. A construção de uma sociedade que busca não ser mais explorada pelo capital e uma educação empenhada em transformar o trabalhador em agente político, que pensa, age e utiliza da palavra como arma para transformar o mundo. (MOURA, 2013, p. 100)

Entretanto, frente ao poder do capital que está nas entranhas das políticas educacionais, sobretudo a partir de 1990, década em que o Brasil se abre de vez para acordos com órgãos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO, a UNICEF entre outros, que pautados na agenda neoliberal, agem diretamente para descaracterizar a Educação do Campo em prol de uma educação rural[14], que segue os modelos homogêneos baseados na adaptação da educação urbana e voltada ao mercado.

A Educação do Campo, ainda que gestada por ideais contra-hegemônicos, está envolvida e faz parte da educação capitalista. Daí a importância de as discussões serem pautadas dentro das contradições inerentes a esse sistema. Assim, algumas questões que norteiam constantemente a Educação do Campo, tais como: sucesso/insucesso, condições de estrutura das escolas, acepção negativa da educação campesina, falta de formação específica, inicial e continuada dos professores, entre outras, são resultados do modo de pensar e agir do capital.

Chama-nos atenção na análise dos textos elencados, no próximo tópico para a discussão, o fato de que as teses e dissertações acerca das políticas educacionais têm uma relação bastante íntima com o embate ao capitalismo, fundamentando-se, em sua maioria, no materialismo histórico-dialético. Os autores buscaram realizar análises que levasse ao concreto, voltadas a um olhar histórico, visando o desvelamento das relações por trás das cortinas que, por vezes, escondem o verdadeiro sentido de uma política pública.

3.4.1 Educação do/no campo: o que revelam os estudos?

Como o objeto do nosso mestrado está voltado para a análise da Distorção Idade-Série na Educação do Campo, conhecer as discussões produzidas no âmbito acadêmico acerca da modalidade faz-se essencial, uma vez que possibilitará o conhecimento das pesquisas produzidas em que estão focando e qual método e referenciais teóricos priorizados em suas produções.

---

[14] Discussão ampliada no próximo capítulo.

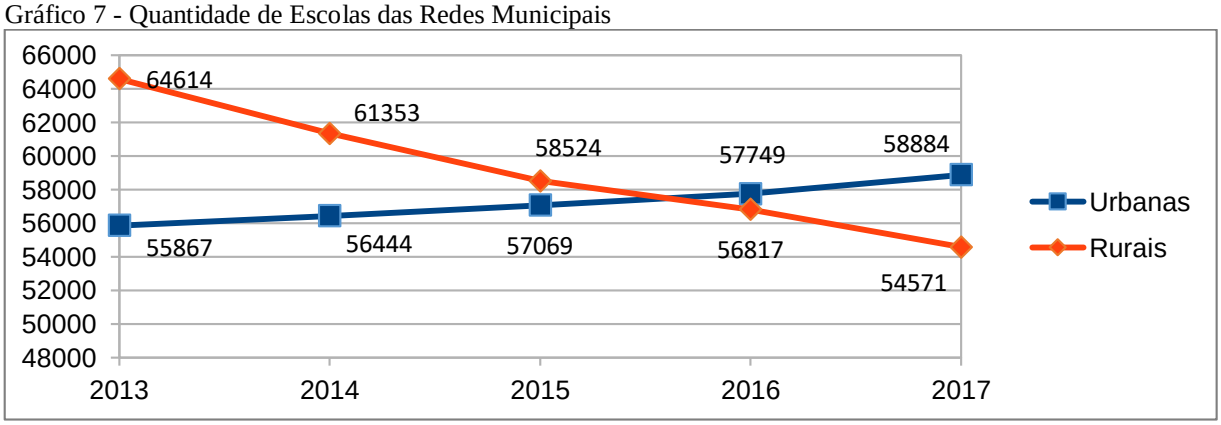
Acreditamos que ampliar o olhar no campo do conhecimento teórico sobre a Educação do Campo e de seu caráter plural de unidade na totalidade, de luta e resistência frente aos interesses do capital, suas políticas neoliberais e de suas ações de esvaziamento do campo mediante o enfraquecimento e aniquilação das pequenas comunidades campesinas, da desvalorização dos pequenos agricultores rurais e do fechamento das escolas do campo é parte essencial para o exercício da *práxis*.

Dados recentes (QEDU, 2018) mostram que o fechamento das escolas do campo vem crescendo, o que contraria as indicações da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (9.394/96), e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo- DOEBEC, instituídas pelas resoluções CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Segundo a LDB, artigo 28, esse artigo foi alterado pela Lei 12.960/2014 para fazer constar a exigência de manifestação do órgão normativo do sistema de ensino. Tal artigo ficou assim:

> Parágrafo único: O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)

O artigo citado reafirma o artigo 3º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, dizendo que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Entretanto, os dados mostram que esses artigos da legislação vigente não estão sendo respeitados, como é possível observar no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Quantidade de Escolas das Redes Municipais



Fonte: Qedu (2018)
Nota: Elaboração própria

O Gráfico 7 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. Na outra perspectiva, a educação urbana cresceu, de 55.867 (cinquenta e cinco mil oitocentos e sessenta e sete), para 58.884 (cinquenta e oito mil, oitocentos e oitenta e quatro) escolas, um acréscimo de mais de 3.000 escolas.

Para confirmar o que fora dito anteriormente sobre o desmonte da educação do campo, contribuem Munarim e Locks, quando dizem que

> Uma vez fechada uma determinada escola do campo, seu corolário é a oferta do transporte escolar dos alunos para a sede do município. Acessar um veículo para transporte coletivo, dirigir-se à sede do município, estudar em uma escola localizada no espaço urbano significa status, prestígio, ascendência social para muitos sujeitos sociais diante da sociedade. Há uma lógica nessa visão diante da ideologia que sustenta a superioridade hierárquica da cidade sobre o campo, inculcada pela literatura, pela indústria cultural, pelos meios de comunicação e, enfim, pela opinião pública. (MUNARIM; LOCKS, 2012, p. 88)

Luciene Rocha Silva (2017), em sua dissertação de mestrado, quando analisa os dados acerca da implantação da política de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Ba, diz que

> Os dados apresentados referem–se às principais contradições observadas na implementação da política municipal de Educação do Campo, a exemplo do número de fechamento das escolas, a falta de prioridade para o atendimento à Educação Infantil no campo, o distanciamento da legislação municipal para com a legislação Nacional e Estadual no que se refere à Educação do Campo, currículo distante da

> realidade rural e formação continuada dos professores equivocada para o fortalecimento da identidade camponesa. (SILVA L. R., 2017, p. 35)

Compreender essas e outras questões foram essenciais para a produção dessa dissertação. Assim, acreditamos que a partir das leituras feitas para compor esse estado da arte, acrescidas de teóricos conceituados na Educação do Campo e as leituras de Marx e de teóricos marxianos, pudemos fazer teorizações que dão conta de situar o problema da Distorção Idade-Série nas escolas do campo, como algo que faz parte de uma totalidade maior, fazendo, sobretudo, um estudo voltado às multideterminações que compõe esse todo.

3.4.2 As pesquisas sobre a Educação do Campo no Banco de Teses da CAPES

A pesquisa acerca da Educação do/no Campo ocorreu no Banco de Teses da CAPES e o descritor utilizado foi "Educação do Campo". Ao aplicá-lo, nessa primeira etapa, utilizamos apenas o filtro *tipo* e buscamos apenas por trabalhos de Mestrados, Mestrados Profissionais e Doutorados, obtendo, assim, 1.240 resultados.

Entretanto, como o estado da arte consiste numa produção acerca daquilo que mais se aproxima ao trabalho ao qual se quer construir, necessita de um processo de seleção, minuciosa pesquisa bibliográfica, a fim de delimitar a pesquisa.

No processo de seleção, foi incorporado ao descritor "Educação do Campo", os filtros *tipo (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), Ano (2012-2017), Grande Área do Conhecimento (Ciências Humanas), Área de Conhecimento (Educação).* Com tais critérios alcançamos um quantitativo de 552 resultados.

Na análise das produções por Região geográfica, obtivemos o seguinte número de produções:

Quadro 4 - Produções Acadêmicas sobre Educação do Campo por Região

ANO	CENTRO-OESTE	NORDESTE	NORTE	SUDESTE	SUL
2012	15	13	4	15	9
2013	12	14	5	32	14
2014	16	21	6	21	30
2015	17	21	6	32	26
2016	17	12	20	42	17
2017	14	35	14	21	31
TOTAL	91	116	55	163	127

Fonte: CAPES (2018)
Nota: Elaboração própria

Mediante a análise do Quadro 4, constatamos que a produção acadêmica sobre a Educação do Campo é maior nas regiões Sul e Sudeste. A esse respeito utilizamos, Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2014, p.23) que dizem:

> [...] as regiões Sudeste e Sul são favorecidas pela concentração de universidades e institutos de pesquisa historicamente consolidados (Suzigan& Albuquerque, 2011) e pela maior disponibilidade de recursos humanos (Albuquerque et al., 2002) e financeiros devido a políticas implementadas por importantes agências de fomento, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), o CNPq, a Capes e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2011). (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2014, p. 23)

Entretanto, é possível notar que ainda que, em menores proporções, as regiões Norte e Nordeste têm aumentado suas produções durante o período observado, e a região Centro-Oeste tem mantido um equilíbrio no decorrer destes anos.

Quanto aos temas encontrados nas análises dos títulos das 552 produções, podemos destacar os apresentados no Quadro 5:

Quadro 5 - Temas mais recorrentes no Banco de Teses e Dissertações: Descritor “Educação do Campo”

TEMAS
A etnomatemática
A participação dos movimentos sociais do campo
Agroecologia
Arte
Avaliação para/na Educação do Campo
Classes multisseriadas
Currículo nas escolas do campo
Educação a distância
Educação de Jovens e Adultos
Educação e Tecnologias no campo
Educação integral do/no campo
Formação continuada de educadores do campo
Formação de professores
Gestão democrática
Licenciatura em Educação do Campo
Livros didáticos para a Educação do Campo
O olhar da criança sobre a educação do campo
Os jogos como ferramenta de aprendizagem na alfabetização
Pedagogia da alternância
Políticas públicas educacionais para a Educação do Campo
Práticas de letramento
Práticas educativas em ciências
Programa Mais Educação nas escolas do campo
Projeto Político Pedagógico das escolas do campo

Fonte: CAPES (2018)
Nota: Elaboração própria

A fim de delimitarmos os trabalhos presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e alinharmo-las ao trabalho em andamento sobre a Distorção Idade-Série na Educação do Campo, acreditamos ser importante fazer uma análise mais aprofundada sobre as Políticas Públicas de Educação do Campo, uma vez que faz parte dos objetivos do nosso trabalho do mestrado discutir sobre as políticas e quais os seus impactos no problema da Distorção Idade-Série.

Nas dissertações filtradas, buscamos analisar os caminhos percorridos para compor as políticas educacionais para a Educação do Campo, os seus impactos para a efetividade de uma educação pública emancipatória e os caminhos metodológicos utilizados pelos autores. Neste sentido, nós filtramos as teses e dissertações que trazem no título a questão das Políticas para a Educação do Campo e com elas compusemos o Quadro 6:

Quadro 6 - Trabalhos sobre Políticas da/para a Educação do Campo

TÍTULO	**AUTOR**	**TIPO**		**INSTITUIÇÃO**	**ANO**
		T	**D**		
1. Educação do Campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil'	Marilene Santos	X		Universidade Federal de Sergipe	2013
2. Educação do Campo: recorte das políticas públicas no município de Maués-AM'	Ana Cristina Tavares Pimenta.		X	Universidade Federal do Amazonas	2015
3. Políticas de Educação do Campo no Paraná: a práxis na Educação do Campo no assentamento Pontal do Tigre'	Maria Edi da SilvaComilo.		X	Universidade Estadual de Maringá	2013
4. Políticas públicas para a educação do campo no Estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas'	Elianeide Nascimento Lima.	X		Universidade Federal de São Carlos	2014
5. Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa'	Cleivane Peres dos Reis.	X		Universidade Federal De São Carlos	2014
6. A Política de Educação do Campo entre o pensado e o praticado: um estudo sobre convênio Uea/Incra/Pronera (2004/2008)'	Waldemar Moura Vilhena Junior		X	Universidade Federal Do Amazonas	2013
7. A Educação do Campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado'	Fabiana Fatima Cherobin.		X	Universidade Federal De Santa Catarina	2015
8. A política pública da Educação do Campo em Feira de Santana: entre o dizer e o fazer'	Rosangelis Rodrigues Fernandes Lima.		X	Universidade Estadual De Feira De Santana	2014
9. A política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017'	Luciene Rocha Silva.		X	Universidade Estadual De Santa Cruz	2017

10. Educação do Campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo.'	Adalberto Penha De Paula.		X	Universidade Estadual De Ponta Grossa	2013
11. Política pública de educação do campo: um estudo sobre a participação popular em Miradouro - Minas Gerais'	Miriam Cristina Schmidt Priebe.		X	Universidade Federal De Viçosa	2013
12. Políticas da Educação do Campo no estado do Paraná'	Jose Osmar Carolino Da Silva.		X	Pontifícia Universidade Católica Do Paraná	2014
13. Movimentos sociais e sindical do campo e a política de educação do campo: Representação na vida dos/as trabalhadores rurais do MSTTR Nazaré da Mata 2016'	Sonia Maria Dos Santos		X	Universidade De Pernambuco	2016
14. Política da Educação do Campo: a construção de estratégias para o MST no Paraná e a ação de agências internacionais'	Kethlen Leite De Moura		X	Universidade Estadual De Maringá	2013
15. Educação do Campo como Política Educacional: (Neo)Desenvolvimentismo e hegemonia no Brasil (2003-2016)'	Rubneuza Leandro De Souza		X	Universidade Federal De Pernambuco	2017
16. Políticas públicas de educação para a população do campo: uma análise do pronacampo a partir da abordagem cognitiva'	Damiana De Matos Costa França	X		Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul	2016
17. A educação no MST diante do estado e da política pública de Educação do Campo sob influência dos organismos multilaterais'	Vagner Luiz Kominkiewicz		X	Universidade Federal De Santa Catarina	2015
18. Os limites das políticas públicas/estatais para o campo hoje e a possibilidade de uma superação'	Mirian Helena Goldschmidt	X		Universidade Federal De São Carlos	2016

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2018)
Nota: Elaboração própria
Legenda: D – Dissertação; T - Tese

O Quadro acima é composto por 18 (dezoito) trabalhos, sendo 5 (cinco) teses de doutorado e 13 (treze) dissertações de mestrado. Essa seleção serviu para que nós pudéssemos delimitar aquilo que fosse de interesse maior no momento da pesquisa e para aprofundar o debate para a construção de referencial teórico da pesquisa de mestrado que compôs esse texto. Entretanto, não discutimos todos os trabalhos apresentados no Quadro 6, uma vez que deixaria o trabalho demasiadamente extenso. Sendo assim, nós filtramos aquelas que acreditamos melhor compor os interesses aqui em questão.

O primeiro trabalho analisado foi a tese de doutoramento de Marilene Santos, defendida em 2013, pela Universidade Federal de Sergipe *(UFS)*, a qual tem como título *Educação do Campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil.* A autora inicia seu

texto explicitando as principais dificuldades apresentadas pela Educação do Campo em termos de números (analfabetismo, condições escolares) e apresenta os alunos do campo como os que possuem maior defasagem idade-série. Segundo a autora, os alunos do campo "ingressam mais tarde e saem mais cedo do processo educativo", expõe o estigma que fora dado à Educação do Campo como lugar de atraso, mas o enaltece quando destaca que ele é "lugar de luta social".

A autora explicita a importância de se ampliar a visão acerca das práticas educacionais dos movimentos sociais, a exemplo, o Movimento Sem Terra (MST), o que possibilita a ampliação acerca da escola além do âmbito estatal, e parte então para uma análise da trajetória da organização das políticas para a Educação do Campo no Brasil e em Sergipe, a partir daí, traça a sua questão de pesquisa: A implementação dos programas do governo federal nas escolas do campo no estado de Sergipe tem produzido transformações na política educacional camponesa? Apresenta contradições? Há, a partir de tais programas, possibilidade de superação do contexto educacional atual segundo os interesses dos trabalhadores do campo?

Para responder a tais questionamentos, ela tem como objetivo geral analisar as transformações e contradições nas políticas educacionais implementadas nas escolas do campo no período correspondente entre 1997 e 2010, no estado de Sergipe.

Quanto ao caminho metodológico, a autora sinaliza a sua tese como qualitativa e multirreferencial, com utilização de métodos que permitiram uma "análise crítica" dos efeitos das políticas públicas na vida das pessoas. A autora trabalha com pensadores marxistas e de pesquisadores que desenvolvem teorias sobre políticas públicas. Utiliza como instrumentos a pesquisa bibliográfica, a análise documental das políticas e as entrevistas. Como sujeitos da pesquisa, entrevistou quatro representantes pela implementação das ações oficiais da Educação do Campo no âmbito estadual. Em cada território do estado, foram escolhidos dois municípios, totalizando 16 municípios, nos quais a autora fez as entrevistas com secretários municipais de educação, coordenadores municipais, diretores de escolas e professores que atuam na Educação do Campo.

Através de sua pesquisa, chegou a algumas conclusões, sendo elas: o jogo de compromissos provisórios assumidos pelo estado tanto com as classes dominantes como para as classes dominadas, tudo isso para manter a sua hegemonia burguesa. Esse jogo, segundo a autora, é perceptível na Educação do Campo no Brasil, quando acolheu parcialmente as demandas dos movimentos sociais. Com a angústia adquirida após entrevistar os sujeitos em alguns municípios, a autora compreende que a ausência de ações também é uma forma de dominação.

Como resposta ao seu questionamento inicial, a autora afirma que os programas não têm contribuído para gerar a transformação na educação camponesa. Em síntese, segundo a autora, não há, no estado de Sergipe, uma política de Educação do Campo, e destaca a importância de haver uma política de estado, em substituição aos programas.

Outro trabalho analisado foi o de Maria Edi da Silva Comilo, cuja dissertação de Mestrado, defendida em 2013 pela Universidade Estadual de Maringá, tem como título *Políticas de Educação do Campo no Paraná: a práxis na Educação do Campo no assentamento Pontal do Tigre'*. O texto foi escolhido por trazer no seu bojo a discussão da Educação do Campo através do enfrentamento do modo capitalista de produção, tendo como método de pesquisa o materialismo histórico-dialético, utilizando as categorias de luta, educação, contradição e realidade.

A autora tem como objetivo conhecer as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, para constatar se estas são significativas para a construção de um projeto que forme quadros de professores, dirigentes e militantes, que priorize em seu trabalho a formação da consciência social e política, perpassando pelo trabalho escolar.

Analisamos também a tese de Elianeide Nascimento Lima, defendida pela Universidade Federal de São Carlos, em 2014, que possui como título: *Políticas públicas para a educação do campo no Estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas*. De acordo com a autora, a tese tem como objetivo entender as relações entre Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo e como essas são implementadas no estado de São Paulo.

Para atender os seus objetivos, a autora faz uma incursão pela teoria de Estado em Marx e Gramsci, a fim de fazer um contraponto ao modelo capitalista. Este aspecto interessa por trazer uma visão de Estado com diferenças e similitudes à posta no corpo deste texto (capítulo II), sendo no último, analisado o Estado sob a ótica de Marx, Lênin e Mészáros. A autora faz também uma investigação sobre as políticas educacionais e discute sua intrínseca relação com o neoliberalismo, para, a partir daí, analisar as políticas para a Educação do Campo em âmbito federal e como o estado de São Paulo tem lidado com esse novo formato de educação, sobretudo, no que se refere à Educação do Campo.

Mais uma das teses analisadas foi a de Cleivane Peres dos Reis, defendida pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, em 2014, que recebeu o título de *Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa.* A tese objetivou analisar as políticas de Educação do Campo no estado do Tocantins, implantadas, especialmente, a partir dos anos de 1990.

A autora analisa que as políticas educacionais, sobretudo, as surgidas a partir da década de 1990, estão situadas no contexto das reformas educacionais orientadas pelas agências internacionais comprometidas com o ideário capitalista, criando um ensino forjado em dominação ideológica e que atende às necessidades do mercado de trabalho. Na Educação do Campo, a autora evidencia a expansão do agronegócio, a precarização das condições de trabalho e o trabalho escravo no contexto contemporâneo.

Como conclusão, a autora afirma a inexistência de políticas para a Educação do Campo no Tocantins que atendam aos interesses da classe trabalhadora do campo, bem como afirma a importância da dialetização dos componentes imediatos presentes nas concepções teórico-práticas das atuais políticas educacionais, a fim de que seja potencializada a dimensão transformadora das práticas educativas escolares, na perspectiva da emancipação humana e da superação da relação de classes.

Fez parte também das análises aqui apresentadas a dissertação de Fabiana Fátima Cherobin, defendida em 2015, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tem por título *A Educação do Campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado*, a qual busca compreender o processo de normatização da política de Educação do Campo, sua vinculação pela luta do MST e as contradições decorrentes desse processo.

A autora utiliza três procedimentos teórico-metodológicos: o primeiro, consiste no levantamento e na análise da produção acadêmica de 1996-2015; o segundo foi a análise dos documentos do MEC/SECADI[15], conferências Nacionais de Educação do Campo, do FONEC[16] e do MST, em que ela constatou que as discussões da Educação do Campo que se vinculavam à luta pela terra foram deslocadas às Universidades, aos fóruns, deixando de ter como objetivo a construção de uma sociedade socialista, ficando restritas à luta pelo acesso a uma educação escolarizada. Segundo a autora, a implementação da Educação do Campo como política pública teve como propósito instituir o consenso frente às mobilizações que vinham sendo realizadas até o final de 1990; o terceiro procedimento foi identificar, por meio de entrevistas, como essas discussões foram influenciadas pelas mudanças políticas ocorridas no Brasil e como a Educação do Campo se insere na lógica capitalista.

A autora conclui que o conceito de Educação do Campo discutido até os anos de 1990 foi ressignificado, estabelecendo consenso frente às lutas e mobilizações realizadas pelo MST.

---

[15] Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
[16]Fórum Nacional de Educação do Campo.

Cherobin conclui ressaltando a importância de olhar além das aparências, compreendendo que os interesses da classe trabalhadora e da classe dominante são opostos.

Trazemos também à análise e apreciação a dissertação de Luciene Rocha Silva, defendida pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em 2017, e que recebeu o título de *A política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017*. A dissertação de L. R. Silva (2017) objetiva analisar se a política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – BA estava em conformidade com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica que orientam as escolas do campo no país, no período de 2010 a 2017.

Além disso, segundo a autora, o texto pretendeu identificar e analisar as ações estruturantes da política administrativa e pedagógica implementadas na rede municipal de ensino, no período citado; verificar se os princípios norteadores e curriculares estão em conformidade com as Diretrizes Operacionais que orientam a educação nas escolas do campo do país; bem como criar um fórum para acompanhar a pesquisa, fórum este criado para intervir nas ações municipais e para direcionar e estimular as políticas a atuarem em conformidade com as diretrizes.

Para isso, a autora utiliza como método o materialismo histórico-dialético, intermediado pelas categorias da totalidade, contradição, mediação, alienação e práxis, e teve a pesquisa-ação como enfoque metodológico. Mediante as análises das entrevistas e questionários aplicados, além do estudo dos documentos oficiais, foram depreendidos alguns resultados, tais como: currículos distantes da realidade do campo, planejamento precário e descaracterizado, insuficientes recursos didáticos, entre outras contradições entre o que é praticado e o que orientam as diretrizes. Por isso, a autora criou juntamente com os movimentos sociais do campo, sujeitos da pesquisa, o fórum municipal de educação do campo, como proposta de intervenção por meio da pesquisa-ação, o qual, segundo a autora, tem como intuito atuar como organismo político, para acompanhar, monitorar, propor e inferir sobre a Educação do Campo no município pesquisado.

Outro texto analisado foi a dissertação de mestrado denominada *Política da Educação do Campo: a construção de estratégias para o MST no Paraná e a ação de agências internacionais*, de autoria de Kethlen Leite de Moura, defendida pela Universidade Estadual de Maringá, em 2013. A referida dissertação tem por objetivo analisar as ações discursivas para a educação do campo divulgadas nos documentos do Banco Mundial, UNESCO e CEPAL[17],

[17]Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

apreendendo suas influências nos documentos do Ministério da Educação (MEC) e como essas orientações repercutem na política educacional do campo no estado do Paraná, a partir de 1990. Por compreender essa temática como importante para entender as políticas de educação do campo a escolhemos para compor essa seleção.

Segundo a autora, os documentos do BM, UNESCO e CEPAL desenvolvem orientações com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade, tratando a Educação do Campo como rural, buscando apenas acrescentar capital humano à produção agrícola, ressaltando-se que as categorias encontradas nos documentos, disseminadas por agências internacionais e pelo Estado brasileiro, no que tange a educação do campo/rural, são definidas pelas relações capitalistas de produção.

A autora afirma que o MST tem na educação e no trabalho uma concepção educativa, e são nesses fatores que os Sem-Terra instituem a formação humana de seus militantes. A gênese do MST procura transformar os pobres rurais em sujeitos que lutem por uma educação e sociedade emancipadora, mas esbarram na organização e aparelhagem do capital, fazendo parcerias com essas instituições como forma de inserir o debate da Educação do Campo nas agendas politicamente estruturadas.

Moura conclui sua análise dizendo que embora haja reconhecimento governamental, este não expressa a possibilidade de uma educação concreta que emancipe e transforme a realidade da Educação do Campo paranaense. Mesmo em face à luta do MST, a Educação do Campo ainda é marcada pelas ideologias capitalistas e de agências internacionais por parte do Estado.

3.4.3 Algumas considerações sobre os resultados

Percorrer as produções acadêmicas que compõem o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o descritor “Educação do Campo”, consistiu em uma tarefa bastante trabalhosa, todavia de benefícios incalculáveis para a composição deste trabalho de Estado da Arte, bem como para a construção da pesquisa em andamento.

O delineamento dado a partir das buscas voltadas para as políticas de Educação do Campo foram essenciais para o enriquecimento do conhecimento teórico acerca da Educação do Campo, bem como da construção das políticas públicas educacionais.

É importante ressaltar que fomentar pesquisas em Educação do Campo demonstra uma preocupação com uma modalidade que foi invisibilizada durante muito tempo e que hoje, como

demonstram em quase totalidade as pesquisas acima mencionadas, têm suas inclinações para a educação mercadológica.

O surgimento da Educação do Campo, embora tenha se pautado na luta dos movimentos sociais, hoje foi ressignificada como consenso entre movimentos sociais, educadores e simpatizantes, e as políticas educacionais que seguem o modelo neoliberal de economia, regulação, competição e subserviência ao capital.

Entretanto, as discussões seguem fomentando a necessidade de reafirmar os laços perdidos de busca pela emancipação do sujeito e transformação do sistema atual. O fato de boa parte das produções lidas, ao tratarem sobre políticas de Educação do Campo - a exemplo dos estudos de Santos (2013) e Reis (2014) -, chegarem à conclusão de que não existia tal política, demonstra que as leis, dispostas no papel, fruto de lutas e consensos, não estão garantidas na prática.

Tal constatação, trazida anteriormente, colabora com o entendimento de Mészáros quando discute sobre a situação de crises cíclicas do capital: "para o nosso contexto atual, a verdade interna revela-se como a necessidade de reestruturação radical da própria política, pela qual a realização dos objetivos econômicos socialistas tornam-se, pela primeira vez, factíveis como um todo" (MÉSZÁROS ,2011, p. 90).

Tal como afirma Cherobin:

> Neste contexto, é necessário olharmos para além da aparência e, sobretudo, compreender que na luta de classe, trabalhadores e burguesia defendem interesses opostos, e que nesta relação, o Estado exerce papel importante na conformação dos trabalhadores, para que estes não se compreendam como expropriados e explorados, mas sintam-se contemplados no abrigo do slogan da "Educação para todos", que chegou ao campo, assim como à cidade. (CHEROBIN, 2015, p. 12)

Na luta de classes, não pode haver lugar para reformismos ou continuaremos a ver a exploração da classe dominante e a subordinação dos dominados, tal como reitera Mészáros, "remendar aqui e ali, nos tempos atuais, não conduz a parte alguma. Só conseguirá reforçar a posição de vantagem dos que detêm hoje o controle do sistema do capital historicamente anacrônico" (MÉSZÁROS, 2011, p. 108).

Neste sentido, é importante frisar que o engajamento metodológico se pautou, na maioria dos trabalhos que analisavam as políticas para a Educação do Campo, no materialismo histórico-dialético. O que demonstra que, primeiro, o método está relacionado à discussão sobre a Educação do Campo, uma vez que analisa as contradições não como algo local, mas sim, dentro da totalidade, não tratando as políticas como uma ação particular, mas que acontece

mediante a determinação de um emaranhado de multiplicidades. Segundo, porque demonstra o crédito no ideal de transformação socialista e na perspectiva de um homem do campo emancipado e que tenha ressignificada a sua importância e a importância do seu trabalho para a vida em sociedade.

CAPÍTULO IV

4 EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA DISTINÇÃO NECESSÁRIA

Guerreiros são pessoas
São fortes, são frágeis
Guerreiros são meninos
No fundo do peito
Precisam de um descanso
Precisam de um remanso
Precisam de um sono
Que os tornem refeitos

É triste ver meu homem
Guerreiro menino
Com a barra do seu tempo
Por sobre seus ombros
Eu vejo que ele berra
Eu vejo que ele sangra
A dor que tem no peito
Pois ama e ama

Um homem se humilha
Se castram seus sonhos
Seu sonho é sua vida
E vida é trabalho
E sem o seu trabalho
O homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata

Não dá pra ser feliz
Não dá pra ser feliz
(Luiz Gonzaga)

4.1 Caminho percorrido por uma Educação do Campo

A educação nacional é marcada, desde o período da colonização, até os dias atuais, por lutas entre os setores populares e a classe dominante, destacando-se que a classe dominante sempre conseguiu direcionar a criação das políticas públicas para a manutenção dos seus interesses. Essa forma de dominação hegemônica é diferente na Educação do Campo.

Sendo assim, o interesse pela educação dos povos do campo foi relacionado, durante a história do país, aos interesses do capital, que é marcado pelo abandono das classes populares e do fortalecimento dos grandes proprietários de terra, que tratam a terra como mercadoria. Como destaca Stedile,

> Este processo tem uma história longa, mais de 500 anos. Mas a terra não pode ser considerada uma mercadoria qualquer, que pode ficar retida, acumulada nas mãos de poucos. Ela é uma coisa especial. Dela depende a humanidade para sobreviver. Por isso, a maioria dos países impôs leis severas contra a concentração de terras. A terra somente tem sentido se apropriada com fins produtivos. (STEDILE, 2013, p. 168)

É nesse entendimento que se pautam os interesses dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária: "terra para quem produz". Comprovadamente, a concentração de terra pelos grandes proprietários não significa mais produção, nem mais empregos (STEDILE, 2013). Pelo contrário, são, em boa parte, terras improdutivas, conforme demonstra o autor quando discute esses números das décadas de 2000-2010:

> No Brasil existem 69,2 mil grandes propriedades improdutivas (2010), portanto passíveis de desapropriação, com área equivalente a 228,5 milhões de ha. Apenas para fins aproximativos, vale considerar que, de acordo com o IBGE, há, no Brasil (posição de 2006), 94 milhões de ha com matas e/ou florestas naturais [...]. (STEDILE, 2013, p. 97)

Esse número acentuado de terras improdutivas nas mãos dos grandes latifundiários deu-se, sobretudo, pela forma de colonização do país; depois, pela não distribuição da terra entre os ex-escravos e, mais recentemente, pelo modelo macroeconômico brasileiro, que surge no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e segue nos governos Lula e Dilma, o qual centra sua lógica em ganhos especulativos pelo capital financeiro, o que dá "condições macroeconômicas para a aliança política conhecida como agronegócio"[18] (STEDILE, 2013 p. 27). Assim, o fundamento primordial dos movimentos sociais do campo têm sido a reforma agrária, a apropriação da terra para aqueles que nela produz as suas condições de vida, considerando-se parte da natureza, não superior a ela.

A disparidade entre ricos e pobres, grandes proprietários e trabalhadores camponeses também foi díspar na educação. Ainda que o Brasil tenha características predominantemente rurais, no que tange à densidade populacional da maioria dos municípios brasileiros, a educação para os povos do campo foi pouco contemplada nas constituições anteriores à de 1988. Santos destaca que:

> Durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo "importado" de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos. (SANTOS, 2017, p. 211)

---

[18] Termo advindo do inglês *Agrobusiness* e está ligado ao capital financeiro na agricultura que possibilita a aquisição e acumulação de terras para a produção de monoculturas, expropriação dos trabalhadores das pequenas propriedades, destruição do meio ambiente etc. Ver mais na coleção A questão Agrária no Brasil (I ao VIII).

Outra estudiosa da Educação do Campo, Santos (2016) destaca que até o início do século XX não havia interesse pela educação dos trabalhadores do campo, porque para a atuação e o trabalho nas grandes lavouras de café não era necessária escolarização, logo, como não era essencial ao capital, o estado se eximia da responsabilidade. Entretanto, na primeira metade do século XX, com a crise no mercado exportador, há uma tentativa de modernização do trabalho no campo, com necessidade de preparação desses trabalhadores para lidarem com as novas tecnologias, assim, "a educação rural nesse período, que acontece ainda de forma incipiente, passa a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar" (SANTOS, 2016, p.165).

A crise de 1920-1930, na superprodução cafeeira, acabou por fazer crescer o êxodo rural, e com o inchaço das cidades, torna-se necessário fazer algo para conter o fenômeno. Santos (2016, p.166) destaca que: "nesse mesmo período, o país foi palco de um cenário liberal na educação, denominado de escolanovismo, do qual se originaram os ideários do ruralismo, que indagava sobre a escola rural, os conteúdos escolares, a formação de professores".

Importante analisar que a educação rural foi criada para atender, mais uma vez, aos interesses dos grupos dominantes, que tinham o objetivo de não inchar ainda mais os grandes centros e de formar trabalhadores para servir às empresas agropecuárias (RIBEIRO, 2013). Uma educação feita sem pensar as especificidades dos sujeitos do campo. Esse ruralismo percebia o homem do campo como atrasado, que precisava se modernizar, desconsiderando a diversidade do campo e ao mesmo tempo desamparando-o, uma vez que ele não podia emancipar-se ao permanecer amarrado aos grandes proprietários. Calazans, Castro e Silva dizem que

> [...] a educação não tem o poder de mudar as estruturas agrárias. O que ela consegue fazer, nesse caso específico, é desadaptar o agricultor tradicional, desenraizá-lo, sem lhe assegurar uma colocação no setor moderno da agricultura. Na verdade, a educação, ao desagregar as populações rurais, transforma-se na *ponta de lança da invasão capitalista do campo*. (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 164, grifo nosso).

Os autores conseguem trazer uma visão do que pode ser considerada a inserção do capitalismo no campo: a desagregação do protagonismo do modo de vida, o trabalho e a educação do povo campesino, através de inserção de uma forma de vida que não se articule aos interesses do homem do campo na sua totalidade, que não seja construída *com*, mas *para* ele, de uma forma vertical e que ignora sua forma de produzir a sua existência.

Ribeiro (2013) destaca que eles são educados, também, para utilizar os produtos dessas empresas[19] destinados ao cultivo de alimentos e sementes e à técnicas de criação de animais, numa ótica de produção rentável, não de cultivos de subsistência.

Temos que destacar que essa ênfase, dada à educação rural a partir da década de 1930, consistiam em 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 UNESCO. Santos (2014) destaca nas décadas de 1960 e 1970, os investimentos do Banco Mundial na educação rural. Tais investimentos mexiam 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 vivem é repleto de "carências". A esse respeito, Calazans, Castro e Silva dizem que com nessa concepção, o trabalhador do campo é tomado como "desnutrido (carente de alimentos), ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos com o exterior), anômico (carente de laços sociais e conscientes), ou avesso à solidariedade social" (CALAZANS, CASTRO & SILVA, 1981, p.171).

Buscava-se o enfraquecimento da produção familiar através da inculcação de uma ideologia de inferiorização dos povos do campo através da desconfiguração da sua forma de viver, ser e produzir, justificando e estimulando, assim, a saída dos povos do campo para a cidade. A esse respeito, Ribeiro afirma que:

> Com isso, é fácil deduzir que as políticas sociais destinadas às populações camponesas, em particular a educação, tiveram maior incremento e volume de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo. (RIBEIRO, 2013, p. 171)

Santos (2014) discute que, a partir da década de 1980, o esvaziamento do campo vai intensificar-se, a fim de que, com a ida dos trabalhadores do campo para as cidades, os grandes latifundiários e as empresas multinacionais puderam adquirir mais terras. Esse período se

[19] Essa discussão também pode ser vista no capítulo II *O oligopólio na produção de sementes e a tendência à padronização da dieta alimentar*, escrito por Horácio Martins de Carvalho, presente no volume 7 do livro A questão agrária no Brasil, de organização do João Pedro Stédile.

coaduna com a expansão neoliberal e das políticas de ampliação dos subsídios para a produção agrícola por grandes capitalistas.

Entretanto, não havia movimento apenas por 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, fazem contraposição ao modelo capitalista de educação, fomentando a formação com a participação dos sujeitos, discussão política, formação de lideranças. Para Santos, os movimentos sociais surgiram como "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 última Constituição Federal. A participação dos movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra MST, que começava a se organizar no final da década de 1970 e tem o seu marco legal em meados da década de 1980, traz como um de seus principais objetivos a luta pela reforma agrária, impulsionando a criação de movimentos em prol de uma educação emancipatória que considerasse as especificidades dos povos do campo. De acordo com Santos, o MST foi quem "junto com outros movimentos sociais que 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 campesinos que ficou conhecida como Educação do Campo" (SANTOS, 2014, p. 62).

Esses grupos compostos pelos movimentos sociais, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, alguns setores da igreja católica e profissionais da educação básica fortaleceram as discussões acerca de uma Educação do Campo, que se contrapunha à Educação Rural, até então ofertada.

Embora não de forma específica, a Constituição Federal de 1988 traz no seu artigo 205, a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família; e no artigo 206, coloca o princípio da igualdade nas condições de acesso e permanência para todos na escola. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) são estabelecidos artigos próprios para contemplar as especificidades das áreas rurais (artigos 23, 26 e 28). Essas garantias legais, fruto das lutas dos movimentos, propiciaram a possibilidade de mudanças efetivas na forma como a educação para os povos do campo vinham sendo tratadas.

A partir dessas conquistas, há um entendimento entre os movimentos e os intelectuais a respeito de uma diferenciação entre Educação Rural e Educação do Campo, uma vez que agora começava-se a ter consistência uma educação a partir do sujeito.

A esse respeito Fernandes, Cerioli e Caldart 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 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. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 25)

Kolling, Nery e Molina também trazem um apontamento entre os termos *rural* e *campo:*

> Conforme explicam os principais intelectuais do Movimento, desde o ENERA, utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26)

Essa não consiste numa mudança de nomenclatura vazia, mas na construção de uma proposta nova de educação para os povos do campo, sendo assim, a educação rural ainda existe e está a serviço do capital, a Educação do Campo se difere porque não pretende formar para sair do campo, para destruir os recursos naturais e tratar a natureza apenas como uma matéria prima para a extração de lucro.

Segundo Caldart, essa nova concepção “passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004” (2012, p. 258).

As discussões sobre a Educação do Campo nascem no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, o qual abre caminho para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em Luziânia, Goiás, em 1998. A conferência contou com a participação dos movimentos sociais, de entidades internacionais, da

sociedade civil, do governo e da igreja, foram eles o MST, CNBB[20], UnB[21], UNESCO e UNICEF.

Para Santos,

> Romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica (CALDART, 2015), a agroecologia (ALTIERI, 2014), agricultura orgânica, reforma agrária, soberania alimentar, entre outros aspectos. (SANTOS, 2017, p. 212)

Com bases na discussão trazida entre Educação do Campo e Educação Rural, compusemos o Quadro 7, construído com base nas discussões de Ribeiro (2012, 2013) e das DOEBEC (2002, 2008).

Quadro 7 - Educação do Campo x Educação Rural

Educação do Campo	**Educação Rural**
Educação que considera a vida, aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia dos povos do campo.	Mesma modalidade de educação oferecida às populações da área urbana, com apenas pequenas mudanças.
Estudo associado com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra, o que estimula a participação da comunidade	Estudo desarticulado do trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Não se relaciona com a forma de viver e produzir da comunidade.
Formação adequada para lidar com a realidade do campesinato.	Formação geral, sem considerar as especificidades do campo e o ensino multisseriado. Formação para o capital.
Valorização do homem do campo, busca por emancipação dos sujeitos.	Concepção preconceituosa acerca dos povos do campo e de sua forma de produção.
Tem por base a cooperação, está inserida num projeto popular de sociedade.	Relacionada ao capital e ao agronegócio, segue a lógica neoliberal de individualismo e competição.
Envolvimento da comunidade na construção da proposta de educação.	Proposta de educação verticalizada, vinda de “superiores” (organismos internacionais, Estado, secretarias de educação, setores privados) para as escolas.

Fonte: Elaboração própria (2019)

O Movimento de Educação do Campo, surgido nesse contexto, buscava e ainda busca estimular as lutas feitas pelos próprios trabalhadores, em prol da legitimação da existência

[20] Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
[21] Universidade de Brasília.

desses sujeitos, sem perdas nem descaracterização das especificidades que compõem esses povos. Já as Conferências, estas propiciaram a construção de uma comissão dos movimentos sociais para atuarem junto ao MEC na discussão sobre Educação do Campo. Tal feito significa um passo importante, principalmente no que diz respeito à construção de materiais que realmente apresentem uma concepção de campo relacionada aos sujeitos que nele vivem. A comissão também pôde atuar na formação de políticas para a Educação do Campo e acompanhar mais de perto a tramitação do primeiro Plano Nacional de Educação, lei n° 10.172, de 09/01/2001.

As lutas firmadas pelos movimentos sociais, dos educadores e educadoras do campo e dos intelectuais orgânicos, universidades, dentre outros sujeitos, puderam consolidar uma série de mudanças positivas. A esse respeito, Santos (2017, p. 211) destaca que: "pressionado pela massa popular, coube ao estado reconhecer estas experiências e desenvolver políticas públicas específicas para o campo, de modo que as referidas práticas educativas fossem ampliadas e reconhecidas pela sociedade.". Essas políticas públicas no âmbito legal reconhecem e legitimam as lutas por uma educação, efetivamente, voltada às especificidades dos povos do campo. Trazemos abaixo, no Quadro 8, a síntese dessas conquistas legais

Quadro 8 - 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[22].	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo
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.

Fonte: Elaboração própria (2018)

[22] Validação legal do Programa criado em 2007.

Esses arcabouços legais que foram criados para a Educação do Campo representam conquistas para os povos campesinos, decorrentes do processo de luta, de muitos encontros e debates. Entretanto, em 2012, o governo federal criou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), o qual foi atribuído pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), como dentro da lógica do agronegócio. Podemos compreender, a partir desse fato, que o processo de enfrentamento deve ser constante, porque este representa um campo em disputa. Segundo o FONEC:

> O formato do programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de "educação rural", no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíras a prática social identificada como Educação do Campo. (FONEC, 2012, p. 01)

A principal queixa do FONEC é a forma vertical como a política foi elaborada e sem a presença dos movimentos sociais e demais representantes dos povos do campo. Outro aspecto é a ênfase que foi dada ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC (campo), que visa a preparação de mão de obra para o emprego, numa perspectiva capitalista, uma vez que não vem a pautar questões de soberania alimentar, vida e valorização do campo, mas uma preparação nos moldes da atuação para o agronegócio, que, inclusive, demanda porquíssima mão de obra.

Ainda que dentro do Estado capitalista, sobretudo durante os governos petistas de Lula e Dilma, houve investimentos na área das políticas educacionais para os povos do campo, porém, esse movimento é interrompido em 2016, com o golpe que destituiu do cargo a presidenta eleita, Dilma Rousseff. O projeto assumido pelo presidente seguinte, Michel Temer, ampliou as forças neoliberais iniciadas em 1990. Uma das principais medidas deste "novo" governo foi a Emenda Constitucional nº 95/2016 que, conhecida como PEC de Teto dos gastos, que congela os gastos com Educação e Saúde por 20 anos.

Atingindo diretamente a Educação do Campo, a diminuição orçamentária pode ser percebida pelos cortes no PRONERA, em 2016. Os recursos para o programa chegavam a R$ 30 milhões, enquanto em 2017 foi de pouco mais de R$ 11 milhões. O corte impacta diretamente no funcionamento do programa que atende milhares de jovens.

Outras ações que podemos levantar no contexto pós-golpe (2016) é a aprovação da BNCC. Devemos ter a compreensão de que essa base foi criada para atender aos interesses do

mercado e vai contra os princípios da LDB (9.394/96), ao desconsiderar ou subvalorizar as modalidades de educação: Educação do Campo, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, e ao propor conteúdos por idade/série. Para Freitas, “tais processos constituem-se em violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo” (2017, p. 81).

Freitas, atento à argumentação dos setores que ajudaram a construir a base, expõe:

> A reforma empresarial costuma argumentar que a ‘base’ pode ser modificada nos estados, incluindo outros conteúdos, no entanto, isso é enganoso. Primeiro, porque não há educação de tempo integral cuja escala permita aos estados irem além do básico em escala significativa de escolas, segundo, porque há um sistema de avaliação nacional que é construído sobre o que está definido como ‘básico’, e dessa forma o que for acrescentado pelos estados não é incluído nas avaliações nacionais. (FREITAS, 2018, p. 84)

Não podemos deixar de evidenciar a ameaça da educação à distância para o atendimento dos estudantes do campo, proposto ainda no plano de governo no então presidente[23] Jair M. Bolsonaro. Cabe a compreensão de que a Educação do Campo, pela sua história contra-hegemônica, está mais propícia aos ataques de um governo, cujo presidente traz em seu discurso depois de eleito: "Essa é a nossa bandeira, que jamais será vermelha. Só será vermelha se for preciso nosso sangue para mantê-la verde e amarela", ou seja, demonstra a intolerância ao socialismo e, de certa forma, a toda a luta de caráter popular, como é, por exemplo, a luta pela reforma agrária e pela educação dos povos do campo.

Em 29 de abril de 2019, o então presidente, Jair Bolsonaro, fez a seguinte afirmação, que foi divulgada pelo portal de notícias do G1:

> Será encaminhado um projeto nosso à Câmara, vai dar o que falar, mas é uma maneira que nós temos de ajudar a combater a violência no campo, é fazer com que ao defender a sua propriedade privada ou a sua vida, o cidadão de bem entre no excludente de ilicitude. Ou seja, ele responde, mas não tem punição. É a forma que nós temos que proceder para que o outro lado, que teima em desrespeitar a lei, tema vocês, tema o cidadão de bem, e não o contrário.

Observamos que essa reformulação da organização pela qual passa o país, seja através das reformas neoliberais na educação ou no trato desumanizador com trabalhadores, insere-se na concepção que Marx trazia do burocratismo na sociedade. Para Marx:

> Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe com um poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a outro homem distinto do trabalhador. Se a atividade constitui para ele um tormento, tem de

[23] Assunto já discutido no capítulo II.

> ser fonte de gozo e de prazer para outro. Só o homem e não os deuses ou a natureza é que pode ser esse poder estranho sobre o homem. (MARX, 1968, p.160)

Trazemos a discussão de burocracia porque compreendemos que é a partir dela que o Estado age, como o Marx traz ao dizer "os objetivos do Estado transformam-se em objetivos da burocracia e os objetivos da burocracia, em objetivos do Estado. A burocracia é um círculo ao qual nada pode escapar" (1983, p.72). Logo, a burocracia vai servir para realçar a ideologia dominante. Para Santos (2014, p. 147), há uma bricolagem do conceito de alienação das relações de produção de Marx, para a burocracia, na qual, o burocrata como ser humano deixa de existir, passando então a prevalecer a função exercida por ele no Estado ou na empresa. Desumanizado e a serviço do Estado, o foco de interesse do burocrata é fazer permanecer as relações de poder capitalistas.

4.2 Campesinato, Agricultura familiar e educação

As lutas pela Educação do Campo numa contraposição à educação capitalista devem permanecer, mas sem perder de vista que a primeira, ainda que tenha na sua gênese se contraposto aos valores do capital, está dentro da educação neoliberal, que no campo, possui como aliado o agronegócio. Por isso, a formação de educadores do campo deve pautar numa valorização dos sujeitos campesinos e numa leitura crítica a respeito do modo de produção capitalista e da inserção desses por meio de programas e projetos que descaracterizam o homem do campo e só o vê como instrumento para servir ao capital, como mais um a ser explorado.

A classe camponesa vem agindo fortemente no enfrentamento ao capitalismo por meio de ocupações de terras improdutivas, formação de militantes, mobilizações, seminários através dos seus intelectuais orgânicos, entretanto, esse é apenas um passo da luta. Sabemos que só alcançaremos a emancipação quando os trabalhadores tiverem consciência da sua condição de explorado e fizerem a revolução por meio da luta de classes. Todavia, Fernandes diz que: "urge ao campesinato assumir de fato seu lugar na história, e ao Estado democrático, o papel de garantir a participação efetiva dos camponeses na construção de projetos de desenvolvimento da agricultura camponesa" (FERNANDES, 2013, p. 202). Da fala de Fernandes, destacamos o papel do Estado democrático. É discutível os limites desse estado mediante os últimos acontecimentos, como o golpe de 2016 e as suas consequências atuais. Cabe então aos camponeses criarem novas formas de organização e resistência.

As conquistas presentes no arcabouço legal, já apresentados, são frutos de alguns conflitos dos povos do campo, que vêm enfrentando deslealmente os grandes proprietários de

terras amparados pelo aparato legal do Estado. Esses embates vão desde enfrentamentos físicos com mortes de lideranças dos movimentos sociais; jurídicas com os mandados de desapropriação de terras pelo caráter dúbio e as brechas na Constituição; a embates ideológicos, como investimentos das empresas multinacionais e do agronegócio na educação.

Santos (2016), no livro *Aliança (neo)desenvolvimentista e a decadência ideológica no campo – Movimentos sociais e reforma agrária do consenso*, faz uma pesquisa sobre a relação de parceria e acordos entre o MST e empresas do agronegócio no extremo Sul da Bahia, por meio da qual a pesquisadora descobriu por meio da construção de dados documentais e de entrevistas com membros das empresas e de movimentos sociais do campo[24], do Extremo Sul da Bahia, que foi firmado um compromisso entre eles. As empresas do agronegócio (Fíbria e Veracel Celulose S.A.) concederiam uma parte das terras que tinham sido ocupadas, contanto que os movimentos sociais do campo não fizessem novas ocupações. Além dessa aliança, outras, tais como relações com a comunidade mediante a criação de postos de saúde e escolas, estas últimas aptas a formar a mão de obra necessária e ao mesmo tempo enfraquecer a luta, pois os membros dos movimentos acreditam que estão sendo contemplados com algo bom, sendo assim, alienados da realidade, enquanto que a empresas utilizam o solo, na cultura do eucalipto, de forma irresponsável e destruindo a terra que deveria servir para a produção de alimentos.

A essa forma de imersão e de virada ideológica através da aliança entre empresas do capital e movimentos sociais, que trazem no seu bojo o enfrentamento às mesmas, Santos (2016) chama de Reforma Agrária do consenso. Consideramos que o resultado da pesquisa de Santos demonstra um limite extremo do poder do capital e de como a alienação permeia os ambientes menos prováveis.

Outra discussão que devemos travar, ao falar das formas de dominação dos povos do campo pelos capitalistas, é a distinção entre campesinato e agricultura familiar. Embora o primeiro seja tratado na literatura como sinônimo do segundo, é importante o esclarecimento de que ambos são opostos.

O campesinato está ligado à resistência dos povos do campo que não se enveredaram nas amarras do capitalismo, está ligado ao modo como produzem, a sua cultura e às formas de luta que travam para ter uma vida justa longe da exploração de outrem, consistindo em produção

[24] Os movimentos sociais que firmaram parceria com o agronegócio no Extremo Sul da Bahia, de acordo com Santos (2016), foram: Movimento Sem Terra (MST), Movimento de Luta pela Terra (MLT), Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAG), Associação de Produtores Unidos Venceremos (APRUNVE), Movimento de Resistência Camponesa (MRC) e Frente Trabalhadores Livres (FTL).

para a subsistência e a venda apenas de pequenos excedentes. Já a agricultura familiar está condicionada ao mercado capitalista, uma vez que é atribuído a ela, em contraposição às produções agrícolas do agronegócio, um caráter de atrasada, que não agrega valor econômico, assim, torna-se necessário modernizá-la, torná-la rentável. Santos (2016) explica a situação dizendo:

> Para sair dessa condição marginal que lhe fora atribuída, propõe a sua incorporação ao mercado capitalista, por meio da inserção de tecnologias, incorporação de inovação técnica e do assalariamento. Para esta tendência de análise, uma agricultura familiar, altamente integrada ao mercado, capaz de incorporar os avanços tecnológicos e de responder às políticas governamentais não pode ser caracterizada como camponesa. (SANTOS, 2016, p. 106)

Os conceitos de campesinato e agricultura familiar estão relacionados à criação de dois paradigmas, que poderíamos também entender por forma de encarar um determinado fato. O paradigma da questão agrária que consiste na luta de classe a partir de questões territoriais, de maneira que possibilitem o crescimento e garantam a existência do campesinato (FERNANDES, 2013) e o Paradigma do capitalismo agrário, que acredita que as desigualdades do sistema capitalista podem ser superadas por meio de políticas de integração do campesinato com o mercado capitalista (ABRAMOVAY, 2012). Para este último, essa seria a única forma do campesinato sobreviver.

Acreditamos na primeira tese porque sabemos o quanto o campesinato é incomodo ao capital e o quanto ele resiste. Neste sentido, Fernandes diz que:

> Enquanto o capital promove a recriação do campesinato no interior de suas relações, por meio do arrendamento e da compra e venda de terras, o campesinato ocupa terras e reivindica a desapropriação. Essa é uma forma de rompimento com a relação dominante, mas que não supera a subalternidade, já que, após a conquista da terra, os novos camponeses são dominados pelos capitalistas por meio da sujeição da renda da terra. (FERNANDES, 2013, p. 183)

Essa contradição, dominação e resistência são, para o autor, constituinte estrutural da questão agrária. Sem dúvidas que eles expressam a luta de classes no campo, os camponeses são os que mais sofrem no conflito, porque são presos, mortos, desapropriados, pois não contam com o aparato estatal na sua defesa, por isso, resistir e mobilizar é o caminho. O Estado capitalista, conforme já fora discutido, está a favor da manutenção da classe dominante, por isso, a urgência de uma mudança para um estado socialista.

O discurso dos dominantes é de que o campesinato acabou, enquanto realmente tentam acabar com ele. Com isso, há os autores que, assim como Fernandes, debatem que o

campesinato não acabou porque o próprio capitalismo, nas suas contradições, o recria, ao deixar os pequenos agricultores em condições de produzir apenas para sobreviver. E os que acreditam que esse tenha acabado, como é o caso de Kautsky (1986), no livro *Questão agrária*, e Ricardo Abramovay (2012), no livro *O paradigma do capitalismo agrário em questão*. Só que o primeiro acredita que é um problema que pode ser superado a partir da transformação da sociedade capitalista em uma sociedade socialista; já o segundo acredita no fim do campesinato e na manutenção da agricultura familiar, criada pela conversão do camponês que, de uma certa forma, deixa de ser um modo de vida para ser uma profissão assalariada.

A compreensão dos dois paradigmas ajuda a ter um olhar crítico sobre o uso do termo *Agricultor familiar*, no lugar de "camponês", uma vez que o primeiro traz em sua roupagem o fim não só de um modo de produção material, mas de um povo, com todo seu arcabouço de vida e luta, já o primeiro é uma aliança, uma transformação daquele que foi marginalizado para que sirva ao capital, como trabalhador assalariado do campo ou que até mesmo o abandone.

Nós acreditamos que essa discussão é demasiadamente importante e que ela perpasse por algo maior que esse texto pela sua limitação não dá conta de continuar, mas encerramos com Fernandes (2013, p.204), que transcreve aquilo que acreditamos "A resposta é a luta por terra, reforma agrária, resistência e perspectiva de superação da questão agrária".

4.3 A Educação do Campo: uma discussão pertinente

Embora frequentemente se relacione o termo Educação ao termo escolarização, ambos são distintos. A educação não necessariamente está voltada à escola, e a escola deve ter isso bem claro para que não se acredite como a detentora de todos os saberes, pois ela apenas faz parte do processo. Em específico, a Educação do Campo, para que se constitua com a participação da comunidade, deve se apropriar do conhecimento construído socialmente, tanto os de base cultural, como os que compõem o currículo, assim a participação da comunidade nas tomadas de decisões, na construção da proposta pedagógica e na gestão democrática.

Por ter em sua gênese uma natureza contrária ao que prega o capitalismo e por estar situada em campo (local) de interesse do mesmo através do agronegócio, a Educação do Campo é marcada por conflitos e lutas entre os movimentos sociais, educadores do campo e o Estado através da educação capitalista de cunho neoliberal. Caldart diz a esse respeito que:

> A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos

> de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por Educação do Campo direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. (CALDART, 2008, p. 71-72)

Esta seção busca aprofundar aspectos referentes à Educação do Campo discutidos nos documentos oficiais, já referenciados, e nas discussões de teóricos, intelectuais orgânicos que vêm mediando as discussões acerca da modalidade de ensino, de maneira a oferecer aos campesinos uma educação voltada para a vida desses sujeitos. Para Marx, o conhecimento teórico e a *práxis* (ação revolucionária) são essenciais e não devem andar só. Assim, a discussão teórica busca compreender a Educação do Campo na sua totalidade, para mais à frente permitir a discussão dos dados da pesquisa em sua singularidade e o encaminhamento para ações concretas.

Assim, iniciamos a discussão com a conceituação de Caldart sobre a Educação do Campo. Para a autora,

> Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado das coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar lutas concretas. (CALDART, 2009, p. 37)

Logo, a Educação do Campo aproxima-se do ideário de uma educação socialista, de base materialista, uma vez que se contrapõe ao modelo atual de educação, que questiona e luta pela sua transformação. Destacamos também a práxis transformadora, sendo que nem se age sem uma teoria, nem apenas se fica nela.

Neste sentido, a luta é por uma educação emancipatória. Caldart (2008) aponta três momentos distintos e que, segundo a autora, constituem a Educação do Campo: o primeiro, negatividade - denúncia, resistência, luta contra, não aceitamos mais que os povos do campo sejam subalternizados, tratados como inferiores, fadados à miséria; segundo, positividade com práticas e propostas concretas; o terceiro, superação – projeto, utopia, projetar na perspectiva de transformação social.

Assim, se constitui a perspectiva de uma educação que seja "no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2002, p. 18).

Após a Constituição Federal de 1988, que efetivou a educação como um direito de todos e atribuiu ao Estado a sua parcela de responsabilidade, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) tratou de especificar as garantias dos povos do campo. Esta estava sendo uma das reivindicações dos movimentos sociais do campo. O texto da referida Lei trata da adequação dos sistemas de ensino para atender às especificidades da Educação do Campo:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

O artigo 28 contribuiu para que as discussões acerca da necessidade de um trabalho diferente fosse feito, desde a sua preocupação com a adaptação curricular até o fato de atentar para a adequação do calendário, que considera a situação social e geográfica e é fruto das observações dos próprios educadores do campo que notam, em certas regiões, as condições de acesso em temporadas chuvosas e também o fato de que em algumas localidades, a comunidade toda se mobiliza para o trabalho de plantio, colheita, pesca, o que acaba influenciando na frequência dos alunos.

Infelizmente, ainda há um longo caminho para garantir que os órgãos públicos sigam o que está na lei, principalmente, pela visão economicista inerente à educação capitalista que se centra nos custos e que vê a educação como um negócio, não como um direito.

Para direcionar a construção de uma educação realmente voltada aos povos do campo, em 2002, foram criadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, e complementadas mais tarde, pelo Parecer CNE/CEB Nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, consistem em uma ferramenta essencial para o estudo e aprofundamento dos povos do campo, incluindo aqui toda a comunidade escolar, para que possam orientar as construções dos currículos das escolas do campo de acordo com as especificidades dos povos que nele vivem.

Essas diretrizes trazem que:

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002).

Essas diretrizes introduziram discussão mais aprofundadas sobre a organização escolar do campo, sua proposta pedagógica, orientação para os Projetos Políticos Pedagógicos, formação de professores, participação dos movimentos sociais, inclusive o estudo de questões inerentes a ele, gestão democrática, materiais didáticos, entre outros pontos que são importantes para a construção de uma educação do e no campo.

Em 2007, foi aprovado pela Câmara Federal, e,em 2008, entrou em vigor o Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, que complementava as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Nesse Parecer, algumas questões como o transporte escolar e o fechamento das escolas do campo foram abordadas, como o artigo 3º que diz: "A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças" (BRASIL, 2008).

Esse Decreto visa diminuir o fechamento das escolas do campo, entretanto, como já apontaram os dados apresentados no capítulo II do Estado da Arte, o artigo não parece vir sendo cumprido, uma vez que o número de escolas fechadas nos últimos dez anos foi altíssimo. Entretanto, traz no primeiro parágrafo do mesmo artigo a seguinte brecha:

> § 1º Os cincos anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. (BRASIL, 2008)

Com a abertura para a nucleação das escolas do campo, permitindo o transporte intracampo dos alunos, contribui para o fechamento das escolas, uma vez que os estados e municípios justificam o fechamento das escolas, apoiando-se sobretudo no que Hage (2014) chama de paradigma da seriação, que consiste na ideia de que a seriação é melhor que o multisseriado, entretanto, segundo o autor, não há nenhum estudo que comprove tal suposição.

É importante ressaltar que a qualidade da educação perpassa por questões estruturais. Muitas escolas do campo são abandonadas pelo poder público, que utiliza do próprio estigma que se formou para o enfraquecimento da escola do campo e êxodo dos moradores, usando da inferiorização das escolas unidocentes para justificar o fechamento das mesmas. A esse respeito, Hage argumenta que

> De fato, se torna muito difícil desenvolver o trabalho docente de qualidade nas condições inadequadas em que se encontram as escolas rurais na atualidade, e o Censo

> Escolar de 2011 esclarece com mais detalhes essa situação ao indicar que das 76.229[25] escolas existentes no campo, 68.651 não acessam internet (90,1%), e 11.413 não possuem energia elétrica (15%), 7.950 não possuem água potável (10,4%), e 11.214 não possuem esgoto sanitário (14,7%). Essa situação, não estimula professores e estudantes a permanecerem nessas escolas ou sentirem orgulho de estudar nas escolas localizadas em suas próprias comunidades, fortalecendo assim o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural, que força as populações do campo a deslocarem-se para a cidade como solução para essa problemática. (HAGE, 2014, p. 1172)

O autor continua:

> De fato, quando nos interrogamos sobre os fatores que interferem na qualidade da educação e fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais multisseriadas em primeira instância se destaca a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escolas e dos docentes às interferências do poder local, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo... Enfim, múltiplas questões que impactam na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo. (HAGE, 2014, p. 1174)

A partir dessas constatações, é possível perceber que não se trata da seriação ou da multisseriação, mas sim de uma forma de emparelhamento da Educação do Campo, que carrega estigmas e sofre com o descaso do poder público. E, muitas vezes, os próprios professores são levados a diminuir e inferiorizar as escolas do campo, pois estão impregnados com a sensação de abandono e com a ideologia dominante, que busca a todo momento desmerecer o rural em detrimento do urbano, como se a educação urbana, que conta com uma melhor estrutura, fosse, em termos de resultados, algo completamente diferente do que é apresentado nas escolas rurais.

O Decreto nº 7.352/2010, que eleva a Educação do Campo à nível de política pública, amplia o olhar para as especificidades dos povos do campo, ao reconhecer que a Educação do Campo não ocorre apenas no campo, mas onde esses sujeitos, que são do campo, residam, além de fornecer uma maior quantidade de sujeitos considerados como do campo e que não foram incluídos nas Diretrizes Operacionais de 2002, e na complementar de 2008. Assim, o seu artigo 1º apresenta a população do campo e as escolas do campo, da seguinte forma:

> § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:
> I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os

[25] Números atuais, segundo os dados do Censo Escolar, no ano de 2017 existiam 60.708 (sessenta mil, setecentas e oito) escolas do campo no país. Mais de 15.000 (quinze mil) escolas do campo foram fechadas de 2011 a 2017.

> trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
> II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010)

A Educação do Campo não é algo estanque, ela abrange uma diversidade muito grande dos povos brasileiros, representando a diversidade de social, cultural e econômica em todos os cantos do país. Entretanto, ainda que resguardada como política pública, está longe de ter cumprido o que está na legislação, o fechamento das escolas, a adequação do material urbano para as áreas rurais e até mesmo a entrada de programas pensados sem uma especificidade, as condições de acesso e permanência, de estruturas físicas das escolas, esses são pontos, dentre outros, que precisam ser cobrados, pois já estão garantidos em leis.

CAPÍTULO V

5 A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE NAZARÉ - BA: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM QUESTÃO

Quando você for convidado pra subir no adro
Da fundação casa de Jorge Amado
Pra ver do alto a fila de soldados, quase todos pretos
Dando porrada na nuca de malandros pretos
De ladrões mulatos e outros quase brancos
Tratados como pretos
Só pra mostrar aos outros quase pretos
(E são quase todos pretos)
E aos quase brancos pobres como pretos
Como é que pretos, pobres e mulatos
E quase brancos quase pretos de tão pobres são tratados
[...]
Ninguém, ninguém é cidadão
[...]
E na TV se você vir um deputado em pânico mal dissimulado
Diante de qualquer, mas qualquer mesmo, qualquer, qualquer
Plano de educação que pareça fácil
Que pareça fácil e rápido
E vá representar uma ameaça de democratização
Do ensino do primeiro grau
E se esse mesmo deputado defender a adoção da pena capital
E o venerável cardeal disser que vê tanto espírito no feto
E nenhum no marginal
[...]
Pense no Haiti, reze pelo Haiti
O Haiti é aqui
O Haiti não é aqui
(Caetano Veloso)

Trouxemos a letra da música *Haiti*, de Caetano Veloso, porque ela retrata com maestria as desigualdades sociais e o caráter de raça nos quais a sociedade está assentada. Neste capítulo, em que vamos debater de maneira mais aprofundada a DIS e os resultados da pesquisa, é

importante que não desassociemos a discussão de classe da questão da qualidade educacional das escolas públicas, assim, podemos pensar também em formas de contraposição do caráter alienante, buscando uma educação que valorize o homem enquanto ser humano.

5.1. Problematizando a Distorção Idade-Série

Distorção Idade-Série ou defasagem idade-série é a condição em que se encontram alunos cuja idade destoa da série/ano, na qual os mesmos deveriam estar. No Brasil, o aluno ingressa no Ensino Fundamental aos seis e deveria concluí-lo, caso não tenha impedimento, aos catorze anos de idade. A LDB (1996) diz que o ensino fundamental tem início aos seis anos (artigo 32), sendo que a obrigatoriedade do aluno na escola se dá na pré-escola, aos quatro anos de idade (artigo 4). O Ministério da Educação 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 9, abaixo, apresenta-se a série/ano com a idade considerada certa e a idade em que se considera em distorção:26

Quadro 9 - 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 própria (2018)

A distorção está associada às reprovações seguidas, mas também ao abandono e à entrada tardia dos alunos no ensino fundamental. Pode-se afirmar que o problema adquire mais evidência com a democratização do ensino. A partir do momento em que a escola deixa de ser um lugar explicitamente para "selecionados" e passa a ser aparentemente "para todos", a reprovação, a evasão e a desistência passam a permear esse espaço. Tal fato pode ser analisado

[26]Lei Nº 11274/2006 Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

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.

A afirmação pode ser comprovada através da análise dos dados de Distorção Idade-Série no Brasil entre escolas públicas e privadas. Segundo dados do Censo Escolar, a divisão encontra-se nos seguintes números:

Quadro 10 - DIS – Escolas públicas e privadas

TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO BRASIL: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS			
	PRIVADA	**PÚBLICA**	**TOTAL**
BRASIL	4%	12%	14%
NORTE	4%	21%	19%
Rondônia	2%	23%	32%
Acre	2%	22%	23%
Amazonas	5%	19%	18%
Roraima	2%	15%	14%
Pará	4%	25%	23%
Amapá	2%	24%	22%
Tocantins	3%	11%	10%
NORDESTE	6%	20%	17%
Maranhão	4%	16%	15%
Piauí	6%	22%	20%
Ceará	6%	10%	9%
Rio Grande do Norte	4%	18%	15%
Paraíba	6%	21%	17%
Pernambuco	7%	21%	17%
Alagoas	5%	23%	20%
Sergipe	5%	26%	21%
Bahia	6%	25%	21%
SUDESTE	4%	9%	8%
Minas Gerais	2%	5%	4%
Espírito Santo	2%	14%	13%
Rio de Janeiro	8%	23%	18%
São Paulo	2%	5%	5%
SUL	2%	9%	8%
Paraná	1%	7%	6%
Santa Catarina	2%	8%	7%
Rio Grande do Sul	2%	13%	12%
CENTRO-OESTE	2%	11%	10%
Mato Grosso do Sul	2%	18%	16%
Mato Grosso	2%	5%	5%
Goiás	3%	10%	9%
Distrito Federal	2%	13%	10%

Fonte: Censo Escolar (2018)
Nota: Elaboração própria

No Quadro 10, é possível observar que em nenhum estado brasileiro a Distorção Idade-Série foi maior em escolas privadas. Isso revela que esse é um problema predominantemente da escola pública. Os dados permitem inúmeras elucubrações, dentre elas as seguintes: as regiões Norte e Nordeste têm um índice maior de Distorção Idade-Série, e são, segundo os dados do IBGE, os estados destas regiões que figuram entre os com menor renda *per capita* (por cabeça; por pessoa), conforme aponta a Tabela 2:

Tabela 2 - Renda per capita por estado

ESTADO	2017 R$
Brasil	**1.268,00**
Distrito Federal	2.548,00
São Paulo	1.712,00
Rio Grande do Sul	1.635,00
Santa Catarina	1.597,00
Paraná	1.472,00
Rio de Janeiro	1.445,00
Mato Grosso do Sul	1.291,00
Goiás	1.277,00
Mato Grosso	1.247,00
Minas Gerais	1.224,00
Espírito Santo	1.205,00
Roraima	1.006,00
Rondônia	957,00
Tocantins	937,00
Amapá	936,00
Paraíba	928,00
Bahia	862,00
Pernambuco	852,00
Amazonas	850,00
Rio Grande do Norte	845,00
Sergipe	834,00
Ceará	824,00
Acre	769,00
Piauí	750,00
Pará	715,00
Alagoas	658,00
Maranhão	597,00

Fonte: IBGE (2017)
Nota: Elaboração própria

Com isso, não estamos dizendo que a reprovação não acontece na escola privada e com os mais ricos, mas que ela acontece, com eles, de forma diferenciada. Todavia, os dados de Distorção Idade-Série entre escolas públicas e privadas, bem como o destaque para o fato de

que os seus índices são mais altos em estados e regiões com menor renda *per capita* destaca o viés de classe, as quais as discussões são, aqui, focalizadas, de que há um hiato entre as condições de sucesso escolar, aos quais estão submetidos os alunos da escola pública.

No âmbito que esse trabalho vem discutindo, essas relações emergem das contradições de uma escola capitalista, que existe para manutenção da classe dominante sobre os dominados, por isso, existem as diversas formas de exclusão dentro do próprio sistema.

A discussão da Distorção Idade-Série compreende também os processos de avaliação. Temos diversos estudiosos, como Luckesi (2011), Sant'Anna (2010), que vão tecer elucubrações sobre a avaliação escolar e analisar a mesma quando utilizada como instrumento de poder e voltando seus resultados para uma nova forma de avaliar.

Ribeiro (1991) cunha o termo "pedagogia da repetência", para se referir a uma suposta cultura de que a reprovação seria positiva para o aluno que não conseguiu aprender o considerado suficiente pelos os professores. Ribeiro diz que:

> A probabilidade de um aluno novo na lª série ser aprovado é quase o dobro do que a probabilidade daquele que já é repetente na série. Isto mostra que a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de que repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos. (RIBEIRO, 1991, p. 15)

Ele destaca que a reprovação no 4º ano faz com que os indivíduos se sintam "velhos" e abandonem os estudos. Neste sentido, ele trata da Distorção Idade-Série e da sua capacidade de causar o abandono escolar. O autor continua: "[...] parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural". (RIBEIRO, 1991, p. 18).

É preciso desnaturalizar a ideia que ainda mantém muitos educadores presos a essa metodologia, mas não é apenas isso, olhar os índices de reprovação apenas pela ótica de aprovação/reprovação é tomar o problema de forma superficial e responsabilizar apenas um sujeito. Partimos do pressuposto que, por mais que o professor tenha dificuldades com a sistematização das avaliações e dos diversos instrumentos avaliativos, ele não pode ser o responsável exclusivo do insucesso dos alunos, assim como os alunos não podem ser culpabilizados pelas condições estruturais que os impede de aprender: salas cheias, poucos recursos didáticos, pouca formação dos professores para atender a um público plural, condições físicas, alimentação, problemas familiares, de aprendizagem, de transporte, entre tantos outros que fazem com que o direito à educação seja surrupiado dos mais pobres.

Para discutir como o problema é diferente no ensino privado, Mandelert (2010), em um artigo, recorte de sua tese de doutorado, faz um estudo de caso de duas escolas privadas, consideradas de prestígio do Rio de Janeiro, ambas com alto índice de aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No texto, a autora realiza um mapeamento sobre quando essas escolas reprovam, quantos alunos são reprovados, o que acontece com esses alunos e, finalmente, como as escolas recompõem as turmas com as sucessivas reprovações que ocorrem durante uma geração escolar.

Os estudos de Mandelert (2010) apontaram, sobretudo, o movimento de seletividade pelos quais os alunos que não se adaptam à escola passam, sendo, frequentemente, transferidos para outras, inclusive porque, segundo a pesquisa da autora, as próprias escolas não estimulam a permanência dos repetentes - o que pode justificar, em parte, os índices apresentados no Quadro 10.

A autora ressalta a forte seletividade das escolas privadas, que se dá, inclusive, desde o valor das mensalidades, às provas de nivelamento feitas para ingressantes. Entretanto, a autora faz um adendo no que tange às escolas privadas e públicas: a de que elas são para poucos, sendo que a seletividade se torna tanto para as escolas privadas, quanto para as públicas uma marca de “qualidade”, em que só os melhores vão adiante, não importam as questões subjetivas inerentes a todos os sujeitos, nem a subjetividade do conceito de qualidade presentes nessas escolas.

Sobre a Tabela 2, acreditamos importante ressaltar que os estados que apresentam menor índice de Distorção Idade-Série, adotaram a organização escolar por ciclos de promoção continuada que impede a reprovação no decorrer do mesmo, sendo esta permitida, apenas ao final de cada ciclo.

Outro fator é o de que nos anos finais do Ensino Fundamental a Distorção Idade-Série tende a crescer. Tal como apresenta o Quadro 11:

Quadro 11 - Distorção Idade-Série por etapa de ensino no ano de 2017

LOCAL	ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO
Rondônia	12%	32%	31%
Acre	22%	30%	29%
Amazonas	18%	33%	42%
Roraima	14%	28%	28%
Pará	23%	41%	47%
Amapá	22%	35%	35%
Tocantins	10%	28%	30%
Maranhão	15%	33%	37%
Piauí	20%	35%	39%
Ceará	9%	22%	28%
Rio Grande do Norte	15%	38%	43%
Paraíba	17%	36%	35%
Pernambuco	17%	30%	27%
Alagoas	20%	38%	36%
Sergipe	21%	43%	43%
Bahia	**21%**	**41%**	**44%**
Minas Gerais	4%	20%	27%
Espírito Santo	13%	30%	26%
Rio de Janeiro	18%	31%	34%
São Paulo	5%	11%	13%
Paraná	6%	18%	23%
Santa Catarina	7%	21%	23%
Rio Grande do Sul	12%	31%	33%
Mato Grosso do Sul	16%	32%	35%
Mato Grosso	5%	10%	26%
Goiás	9%	21%	23%

Fonte: Censo escolar (2018)
Nota: Elaboração própria

Ao analisar o Quadro 11, é possível compreender como o problema da Distorção Idade-Série é grande no país e que os programas de Ciclo nos anos iniciais não garantem que a trajetória desse aluno seja alterada. Em números absolutos, são, segundo o Censo Escolar (2017), sete milhões cento e sessenta e dois mil e quinhentos e setenta e seis (7.162.576) de alunos, com dois anos ou mais de atraso escolar em relação à série que deveria estar cursando.

Embora essa discussão não deva se estender, pela limitação do trabalho que aborda os anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário problematizar o fato de que a Distorção Idade-Série cresce em todas as regiões nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio - o que significa que, conforme aumentam os anos de escolarização, aumenta-se, também, o processo de seletividade, atingindo picos no 6º ano do ensino fundamental e no 3º

ano do Ensino Médio. Obviamente que esse fato precisa ser estudado mais profundamente, na essência do problema.

Quantitativamente, os estados das regiões Norte e Nordeste figuram, nas três etapas da Educação Básica, com números altíssimos de Distorção Idade-Série. Destacamos a Bahia, neste cenário, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental fica apenas atrás do Pará 23%; Acre 22% e Amapá 22%, empatando com Sergipe, que também aparece com 21%. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o estado da Bahia, com 41% de Distorção Idade-Série, fica apenas atrás de Sergipe, que figura com 43% de alunos em distorção. No Ensino Médio, a Bahia também fica em segundo lugar, com 44% dos alunos considerados com idade a mais do que deveria estar na etapa de ensino.

Fizemos também um levantamento da Distorção Idade-Série num comparativo entre escolas da área urbana e escolas da área rural. Nisso, obtivemos os resultados, expostos no Quadro 12:

Quadro 12 - Distorção Idade-Série por estado. Escolas urbanas e Escolas do Campo

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

Fonte: Censo escolar (2018)
Nota: Elaboração própria

O Quadro 12 apresenta-se como essencial para compor o trabalho que tem como ponto de interesse central discutir a Distorção Idade-Série na Educação do Campo. Dezessete estados do Brasil apresentaram maior Distorção Idade-Série, nas escolas situadas em áreas rurais, enquanto oito estados apresentam maior índice de distorção nas áreas urbanas e apenas o estado da Bahia apresentou um empate entre áreas rurais e urbanas, no ano de 2017.

Antes de aprofundarmos a análise acerca da especificidade do objeto na Educação do Campo, na seção de análise dos resultados, já chamamos a atenção para a necessidade dos problemas educacionais do campo serem percebidos diante de uma perspectiva própria, não como extensão do urbano.

Consoante já apresentado no capítulo que discorre sobre as produções científicas presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, não foram encontradas produções que tratassem da Distorção Idade-Série nas escolas do campo, sendo essa uma temática necessária a ser desenvolvida. Neste sentido, este trabalho se propõe a analisar como as políticas públicas educacionais implementadas no município de Nazaré – Ba contribuem para a correção da Distorção Idade-Série dos alunos da Educação do Campo da rede municipal, que estudam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Oliveira e Campos (2012) atribuem ao 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 como um fato contribuinte à evasão, à repetência e à 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.

Essa realidade é predominantemente dos alunos do campo, e geralmente ela não se dará em outro contexto. Fatores também analisados são as condições de oferta de transporte escolar intracampo, a distribuição e a qualidade da merenda escolar, a formação dos professores para atuarem na modalidade e os recursos que os mesmos dispõem entre outros que esse trabalho pretende abordar.

Numa perspectiva mais totalitária, há de se compreender a 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, a sua invisibilização, quando era desnecessária ao capital, porque ele não precisava de mão de obra qualificada; o repúdio aos ideais socialistas sob o qual ela foi formada, a insistência em programas copiados do urbano e o fechamento das escolas numa visão economicista, sem considerar os sujeitos, entre outros.

5.2 A Distorção Idade-Série ao longo do tempo

O problema da Distorção Idade-Série não é recente, tampouco as formas de tentar amenizá-la. Mainardes (2009) aponta que esse já era fator de preocupação desde o início do século XX, quando as primeiras atitudes para a diminuição dos índices de reprovação foram tomadas, tais como a promoção automática de alunos; e as experiências de escolarização por Ciclo. Tais alternativas consistem nas atitudes defendidas e implementadas durante quase todo o século XX, mas que não lograram êxito, nem tiveram um caráter legal estabelecido pela legislação educacional do país, não consistindo, assim, em política pública. Tendo apenas em 1996, com a LDB número 9.394/96 sido contemplada legalmente.

Bittar e Bittar (2012) ressaltam que os interesses pela organização e implantação de um sistema público educacional no começo do século XX, sobretudo a partir de 1930, era condição essencial para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Gil descreve o cenário educacional no período que compreende 1930-1971, da seguinte forma:

> Ao examinar as estatísticas escolares entre 1930 e 1971, Romanelli (1978) indicava que a expansão da escola, nesse período, evidenciou uma "oferta insuficiente", um 'baixo rendimento interno' e uma notável 'discriminação social'. Isso decorria da compreensão de que a ampliação das matrículas foi significativa nessas décadas, mas não chegava a oferecer vagas a todas as crianças em idade de frequentar a escola; dos alunos matriculados na 1ª série do ensino primário, poucos chegavam às séries seguintes, abandonando a instituição ao longo do percurso; e a reprovação e o abandono dos estudos eram mais acentuados entre os alunos oriundos das camadas populares. (GIL, 2018, p. 03)

Segundo Patto (2015), os alarmantes índices de reprovação no país não eram discutidos no seu viés social, ainda que esses fatores estivessem completamente associados às questões de pobreza, e em sua tese de doutorado, que resultou no livro *A produção do fracasso escolar*, a autora comprova que o insucesso das crianças pobres se dava pela seletividade interna educacional e não pelas deficiências cognitivas dos educandos.

Outro ponto de discussão era o fato de que os índices de Distorção Idade-Série divulgados não representavam a realidade da educação nacional. Apesar de altos, eles só consideravam repetentes os alunos que eram reprovados e tinham que repetir a mesma série; não considerando aqueles que evadiam e voltavam nos anos seguintes - o que tornava a precisão dos índices, no mínimo, duvidoso. Segundo Klein (2006), só a partir de 1995, o Censo Escolar passou a considerar como repetentes, também, os alunos evadidos. Isso, segundo o autor, por

indicação do Banco Mundial que, desde 1986, vinha buscando esses dados para produzir materiais para a educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 abre o caminho para modificações na questão da organização do ensino, dos tempos de aprendizagem e em formas de enfrentamento para as questões relacionadas à Distorção Idade-Série. O artigo 23 regulariza a organização por Ciclo e outras formas de organização, inclusive a formação de grupos não-seriados, com base na idade

> Art. 23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

Assim, abre-se caminho legal para a implantação de turmas de aceleração e de turmas de Ciclo de Aprendizagem com progressão continuada, adotadas, sobretudo, nos últimos anos do século XX. Destacam-se na produção dos materiais, a divulgação e a instalação de turmas de aceleração, o Instituto Ayrton Senna com os programas de regularização de fluxo, através de convênios com governos, estabelecendo as parcerias público-privadas. Neste sentido, é importante destacar o crescimento do setor privado na Educação pública, principalmente através dessas turmas. Tal prática foi regulamentada através do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 que diz no inciso 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; [...] (BRASIL, 1996)

Conforme já apontados no capítulo sobre Estado da Arte, as pesquisas vêm discutindo a eficiência desses programas e, sobretudo, o caráter mercadológico embutido em um problema tão sério e complexo, como é a condição dos alunos em distorção. Para abordar a visão mercadológica, destacamos um excerto retirado de um site relacionado 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.

> [...] 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)

A preocupação acentua-se nos gastos com as salas de aula que possuem alunos repetentes, assim a criação e a divulgação de seus materiais prontos oferecem uma alternativa que promete solucionar o problema em poucos anos, livrando os municípios desse "gasto", ou seja, a educação torna-se um negócio, não figura mais no campo do direito. Parente e Lück tratam da questão da descontinuidade e da avaliação nesses programas de aceleração da aprendizagem:

> [...] vem geral, não se monitoram os processos nem se avaliam os resultados dos programas, em vista de que são tomadas decisões a respeito de continuidade, descontinuidade ou alteração de programas, tendo por base muito mais observações isoladas e opiniões do que informações globais objetivamente coletadas e devidamente analisadas e interpretadas. Sem tal prática, não é possível melhorar o trabalho nem reconhecer se o que vem sendo feito no plano educacional produz resultados compatíveis com o dispêndio realizado. (PARENTE; LÜCK, 2007, p. 18)

Seguindo os pressupostos neoliberais, a década de 1990 marca o início de uma acentuada ênfase nas avaliações. De acordo com Afonso (2000, p.49), esse interesse

> [...] Parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão 'Estado avaliador' (cf. Neave, 1988; Henkel, 1991b; O'Buachalla, 1992; Hartley, 1993). Esta expressão quer significar em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* do sistema educativos. (AFONSO, 2000, p. 49, grifos do autor)

Nisso, o autor critica essa nova concepção, pois o mesmo retoma o viés positivista na educação, indicando que a ênfase nos indicadores pode resultar em mudanças nas práticas avaliativas apenas para alcançar as metas estabelecidas. Assim, "a preocupação com o produto, mais do que com o processo, é uma das tônicas da avaliação no contexto do Estado Avaliador" (AFONSO, 2000, p. 50). Essa ênfase pelos resultados que possam atender às metas estabelecidas e às consequentes cobranças pelas quais passam os entes federados (estados e municípios) faz com que as políticas sejam voltadas aos resultados, sem uma reflexão no processo e na problematização das raízes do problema.

Pode-se notar que esse Estado Avaliador atua com bastante força, principalmente, nas primeiras décadas do século XXI. Desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, ela veio se aperfeiçoando na reformulação das avaliações em larga escala e em 2005, foi criada a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

Em 2007, com o decreto 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação". O IDEB reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações (INEP, [*s.d*]).

O interesse pelo crescimento do IDEB objetiva colocar o país nos níveis de qualidade mensurados pela OCDE, que, para 2021, é de 6,0. A relação intrínseca entre o alcance dos índices e o cumprimento do compromisso *Todos pela Educação*, fez com o que o governo criasse o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas que atua no acompanhamento das ações de cada município e através do qual é feito o repasse de verbas para implantação de programas educacionais.

Como o IDEB associou o desempenho do ensino (proficiência em Língua Portuguesa e Matemática) às taxas de aprovação/reprovação, ou seja, colocou em evidência dois problemas educacionais agudos, explicitando a necessidade de ações políticas para a resolução desses, que são problemas impeditivos ao crescimento da posição do Brasil no acompanhamento feito pela OCDE, cresce o interesse pelo desenvolvimento de políticas de avaliação e, por conseguinte, programas para amenizar as disparidades de fluxo escolar.

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

A respeito do caráter neoliberal dessa forma de gerir a educação, Araújo diz que

> O IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para

> ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. (ARAÚJO, 2007, p. 04)

Além do caráter competitivo, Afonso (2000) destaca a autonomia do professor na ótica do Estado Avaliador, em que ele se sente apenas um executor de políticas as quais não participou da elaboração. Segundo Afonso,

> M. Apple e S. Jungck comentaram que, muito embora se visse explicitamente garantir algum tipo de *controlo de qualidade*, um dos principais efeitos dessa intervenção do Estado tem sido uma considerável pressão sobre os professores para ensinar meramente para testes (cf. Apple; Jungck, 1992, p.23). Também, sobre este mesmo tema, Carlos Rosales afirma: "É evidente que este processo de avaliação externa dá lugar a uma notável desprofissionalização da função docente. O professor de algum modo, deixa de ser dono dos seus próprios actos, perde autonomia profissional e converte-se num instrumento de objetivos e de normas impostas de fora para dentro" (Rosales, 1992, p.85). (AFONSO, 2000, p. 40, grifos do autor)

Desde 2007, atuando junto às políticas de avaliação, buscando apoiá-las no cumprimento dos objetivos, o Plano de Ações Articuladas assegura o acompanhamento dos municípios para que possam melhorar os índices na avaliação externa. A Distorção Idade-Série perpassa pelas ações necessárias.

No documento, ela aparece, especificamente na dimensão três, Práticas Pedagógicas e Avaliação, cujas áreas são: 1. Elaboração e Organização das práticas pedagógicas; 2. Avaliação da aprendizagem dos alunos e tempo para assistência individual/coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. As ações estão voltadas para incentivos à criação de programas de fluxo, acompanhamento dos alunos que possuem dificuldades, reuniões para planejamento de práticas e metodologias de ensino, registros de frequência e encaminhamento dos alunos que não frequentam aos órgãos responsáveis, diversidade de instrumentos avaliativos, programas de incentivo à leitura. (MEC, 2011). Além dos programas como Novo Mais Educação, Mais Alfabetização, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que surgiram e foram se reformulando desde a criação do PDE.

5. 3 As políticas e programas educacionais e a sua relação com Distorção Idade-Série

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 (FUNFEF), atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), políticas de inclusão entre outras,

no 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.

Destacam-se maior 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 à diminuição da taxa de reprovação. Assim, situamos o nosso estudo acerca da Distorção Idade-Série, que consiste na situação de alunos que estão 'atrasados' em dois anos ou mais no seu percurso escolar. Buscamos, aqui, fazer uma discussão em um caráter do universal ao singular.

O presente capítulo discute a Distorção Idade-Série no Brasil, primeiro conceituando, depois percorrendo sobre as suas principais nuances. Procuramos fazer um retrato geral da distorção no cenário brasileiro, com comparativos e problematizações sobre os índices em escolas públicas e privadas, e nas etapas de ensino, ensino fundamental anos iniciais e finais e ensino médio, e a distorção entre escolas rurais e urbanas. Partimos, conforme indica o materialismo histórico-dialético de uma percepção universal, para compreendermos as particularidades através das contradições, e avançarmos, mais tarde, na singularidade do problema no município de Nazaré-Ba, com a análise dos dados conseguidos mediante pesquisa de campo com os professores de Educação do Campo do município de Nazaré-Ba.

Abordamos o interesse dos organismos internacionais na educação do Brasil, que condiciona o Estado a criar políticas e programas educacionais no sentido de cumprir as metas estabelecidas, inclusive fazemos uma discussão de um documento da UNICEF, lançado em 2018, em parceria com o terceiro setor, tecendo críticas à forma como o documento trata o problema na sua superficialidade.

Utilizamos as contribuições de Afonso (2000), que relaciona as reformas ao aumento na competição entre as escolas, na desfiguração do trabalho do professor, que passa a trabalhar em prol de atingir os níveis da avaliação externa. Para o autor, essas reformas, inerentes ao sistema capitalista, tendem a falhar, consistindo no que ele chama de uma "crise na gestão da crise".

Nas últimas seções e subseções, fazemos uma análise dos programas através dos próprios documentos que os regulamentam; como eles lidam com a Distorção Idade-Série e com a "melhoria" da educação, posteriormente, apresentamos os resultados da pesquisa.

5.4 Programas atuais que trazem em seu escopo o combate à Distorção Idade-Série

A discussão que se segue procura contextualizar o leitor acerca dos principais objetivos dos programas, que estão em implementação nas escolas do campo do município de Nazaré-

Ba, e que, de alguma forma, trazem na sua fundamentação a alusão à redução da Distorção Idade-Série. Assim, buscamos mostrar as regulamentações, linhas, diretrizes, opção política em termos de projeto de sociedade e de escola, analisando em que aspectos realmente estes contribuem para a correção da DIS e se contemplam a Educação do Campo.

Acreditamos que essa apresentação seja essencial para atingir o objetivo geral deste trabalho, que é analisar como as políticas públicas educacionais implementadas no município de Nazaré – Ba contribuem para a correção da Distorção Idade-Série dos alunos da Educação do Campo da rede municipal, que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, primeiro fazemos conhecer através dessa contextualização e visão total dos programas, logo após vamos para as particularidades apresentadas pelos resultados dos dados, presentes na próxima seção.

5.5.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, para fortalecer e reafirmar o compromisso assumido no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental e está também atrelado à quinta meta do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), que objetiva garantir "a alfabetização de todas as crianças, de forma plena, até o final do ciclo de alfabetização" – correspondente ao mesmo período.

O Art. 5º do decreto traz como objetivos do Pacto:

> I - 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;
> II - *reduzir a Distorção Idade-Série na Educação Básica;*
> III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
> IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
> V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012)

No programa, a alfabetização é tomada como um processo que vai do primeiro ao terceiro ano, não podendo ser interrompida. O aluno passa a não ser reprovado durante esse período, logo, reduz-se (quase elimina) a Distorção Idade-Série nessas séries.

Destacamos que o interesse pela alfabetização parte, sobretudo, mediante mobilizações internacionais, não com os profissionais da educação. A esse respeito, Possa e Bragamonte afirmam que

> Com essa intenção, consideramos importante destacar que as recentes reformulações das políticas educacionais brasileiras, voltadas para a alfabetização das crianças, inserem-se em mobilizações mundiais. Por meio de pactos e alianças com organismos internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros –, com o setor privado e com as ONGs – como o caso do Todos Pela Educação –, o Brasil vem produzindo políticas educacionais que enaltecem a distribuição de responsabilidades e tarefas entre os diferentes contextos de gestão: público, privado e da sociedade civil. (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 159)

Isso se confirma com a reformulação que o PNAIC recebeu em julho de 2017, passando a ser regido pela Portaria Nº 826, de 7 de julho de 2017, que abrange, agora, o foco nos estudantes da pré-escola. Ao inserir alunos de educação infantil num programa de "Alfabetização na Idade Certa", sem os devidos debates, abriram-se espaços para a discussão sobre os fatores que estavam por traz desse interesse dos organismos internacionais em atuar na referida etapa. Roveri e Duarte fazem o seguinte questionamento:

> À vista disso, é necessário problematizarmos o que se quer alcançar quando se firma um pacto pela alfabetização de crianças de 3 a 5 anos de idade? Quem são os participantes desse pacto e quais as atribuições de cada um? O que se deseja que as crianças aprendam? Para que? Como e o que será ensinado? Quem se responsabilizará pelos resultados alcançados? E, ainda, quais concepções de infância, de alfabetização e de docência são assumidas? (ROVERI; DUARTE, 2018, p. 809)

A ênfase em formar para o mercado e atender aos índices estipulados pelas agências internacionais torna-se o centro da gestão das políticas. Possa e Bragamonte reiteram que:

> Nesse sentido, pactuar a educação é inseri-la na ordem dos negócios em que se pode medir satisfação dos clientes via investidores das melhores práticas, das mais eficientes e eficazes, que – como diz em outro documento da ODCE – permita "el control de calidad general en el sistema educativo, y [...] el desarrollo y supervisión de programas y políticas específicos dirigidos a las mejoras escolares" (OCDE, 2011, p. 164). (POSSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 164)

Partindo desse pressuposto, podemos considerar que a discussão sobre a qualidade da educação e, dentro do objeto deste estudo, a diminuição da Distorção Idade-Série, não está construída pela escola, com os seus sujeitos; mas vindo de cima para baixo, de modo que não permite uma verdadeira transformação do processo educativo.

5.5.2 O Novo Mais Educação

O Programa Novo Mais Educação - PNME surge a partir da Portaria nº 1144, de 10/10/2016 e é atualmente regulamentado pela Resolução nº 5, de 25/10/2016. Ele substitui o programa Mais Educação, que foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. A primeira versão do programa surge elencado às ações do PDE para a melhoria do IDEB, através do fomento à educação integral no país.

O programa traz como um dos objetivos: "II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar" (MEC, 2016). A melhoria do rendimento escolar se daria, de acordo com a descrição do programa, a partir do desenvolvimento de atividades provenientes do aumento da jornada escolar, que pode se estender em jornadas de cinco até quinze horas semanais no contra-turno nas áreas de acompanhamento em língua portuguesa e matemática, além de outras atividades em áreas de artes, esporte, cultura e lazer.

O programa não é disponibilizado para todas as escolas, pois, para ter acesso, as unidades escolares precisam corresponder a alguns critérios, tais como: ter recebido o Programa Dinheiro Direto na Escola Educação Integral (PDDE) Integral; possuir baixo nível socioeconômico e estar com o IDEB baixo; ter mais de vinte alunos matriculados. Após a reformulação, o público-alvo do programa passou a ser os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental. Esses critérios demonstram a visão desintegrada de educação que o programa carrega e, mais uma vez, a assistência com o fim de alcançar os resultados das avaliações externas.

Ou seja, para que a escola possa ofertar aos seus alunos atividades de acompanhamento pedagógico e as chamadas "oficinas" nas mais diversas áreas da arte, cultura, esporte e lazer, precisa estar com o IDEB baixo, o que é, no mínimo, contraditório; uma premiação reversa. Destacamos também o fato do programa, apesar de descrever sua participação em escolas urbanas e rurais, limitar o funcionamento às escolas com o número mínimo de 20 alunos. Esse critério contribui para a exclusão de muitas escolas unidocentes e multisséries, uma vez que muitas funcionam com menor número de estudantes, do que o que fora estabelecido pelo programa.

Várias críticas permeiam o programa sobre o entendimento que ele passa, nas entrelinhas, sobre Educação integral. A esse respeito Gadotti (2009) ressalta que educação integral não é ampliação do tempo, mas a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades

humanas no que tange ao corpo, a mente, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

Quanto ao combate à Distorção Idade-Série, as críticas podem se estender a formação do mediador de aprendizagem (responsável pelo acompanhamento de língua portuguesa e matemática), e do facilitador (responsável pelas oficinas nas variadas áreas), e à pouca articulação presente entre eles e o professor regular. Essa falta de integração descaracteriza a perspectiva de educação integral que pressupõe o homem na sua integralidade, e que na concepção marxista seria uma educação omnilateral, entretanto, essa perspectiva não é compatível com a educação burguesa, uma vez que "busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico" (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Ao fato de que o programa não encara de frente a deficiência da aprendizagem dos alunos como uma problemática inerente à educação capitalista, pelo contrário, insere a ampliação do tempo integral sem, ao menos, pensar os mecanismos básicos (infraestrutura, formação e valorização dos profissionais) e a natureza da Educação Integral, além de tempos e espaços.

5.5.3 O Mais Alfabetização

O Programa Mais Alfabetização - PMALFA foi instituído por meio da Portaria Ministério da Educação – MEC, nº 142, de 22 de fevereiro de 2018 e consiste, conforme indica o seu próprio manual (MEC, 2018), em uma estratégia do ministério para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes, regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

Mais uma vez, a preocupação com a qualidade da educação está focado nos pressupostos do Estado Avaliador, uma vez que o MEC atribui o seu surgimento aos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), pertencente ao SAEB, que localizou as dificuldades na leitura, escrita e cálculo dos alunos do 3º ano do ensino fundamental.

O programa funciona no oferecimento de "apoio adicional", prioritariamente no turno regular de um "assistente de alfabetização" ao professor alfabetizador, por um período que pode variar entre cinco (escolas não vulneráveis) ou dez horas semanais (consideradas vulneráveis), nas turmas de primeiro e segundo anos do ensino fundamental, já seguindo os novos ditames presentes na BNCC, que compreende que a alfabetização deva se dar até o segundo ano do

ensino fundamental, não nos três anos como vinham tratando o Plano Nacional de Educação (PNE) e os programas anteriores, como, por exemplo o PNAIC.

Entre as finalidades do programa estão as de "prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização" (MEC, 2018, p.5). Compreendemos que tal finalidade venha da preocupação com as reprovações que voltam a se acentuar no final de cada ciclo e da preocupação com os resultados provenientes da ANA, que identificaram que boa parte das crianças estavam concluindo o ciclo de alfabetização, o sem alcançar o nível projetado pelo MEC em leitura, escrita e matemática.

Dentre as muitas contradições do programa que influenciam nos seus resultados, destacamos o papel do "assistente de alfabetização", que atua como voluntário, recebendo apenas um valor para auxiliá-lo no transporte e alimentação. Entretanto, o programa estabelece que os municípios devam "garantir a realização de processo seletivo simplificado que privilegie a qualificação do assistente de alfabetização" e atribui ao professor alfabetizador mais uma função dentre as muitas que as condições do trabalho docente no Brasil já o faz acumular, ele agora deve zelar "pela supervisão do trabalho do assistente de alfabetização e pela integração do Programa com o PPP da escola" (MEC, 2018, p. 10).

Consideramos que o programa atua de uma forma que contribui para a precarização do trabalho docente, tanto pelo seu trato com o professor alfabetizador quanto para o assistente de alfabetização que se submete a um trabalho "voluntário" na sala de aula, sendo que muitos acabam acumulando o máximo de turmas para poderem construir um valor com o qual possam suprir as suas necessidades diárias. Essa também é uma realidade do Programa Novo Mais Educação. A esse respeito, Santos, Santos e Cardoso (2018, p.106) dizem que

> Por uma questão de sobrevivência, uma vez que dependem dos honorários oriundos de seu *labor*, os professores são impelidos a se adequarem a tais novidades, obrigados a um aprendizado superficial, que não contribuirá, de fato, com a melhoria do seu trabalho e afetará, negativamente, seu prazer diante da profissão [...]. (SANTOS; SANTOS; CARDOSO, 2018, p. 106, grifos dos autores)

A relação entre o programa e o enfrentamento à Distorção Idade-Série apresenta-se no sentido de pensar as dificuldades enfrentadas nos anos iniciais, cujo professor alfabetizador precisaria de um assistente para acompanhar o trabalho, principalmente, com os alunos que apresentam mais dificuldades. Todavia, alguns pontos podem ser colocados em debate, tais como: tempo de duração do programa: em 2018, o próprio documento destacou que foram apenas seis meses, estendendo-se para oito meses nos anos seguintes; a falta de um estudo

apurado para saber dos professores alfabetizadores quais as principais lacunas que impedem a aprendizagem de alguns; falta de preparação das unidades escolares para lidar com os assistentes de alfabetização; periodicidade do programa no sentido de fazer um estudo sobre o tempo necessário para que um assistente em sala de aula possa realmente ser um fator positivo entre outros aspectos.

Pela análise feita, o programa prima pelo economicismo, ao trabalhar com sistema de voluntariado, e pode acarretar em mais um ponto de pauperização do papel dos trabalhadores de educação. A esse respeito, Bonfim destaca que:

> Nossa intenção é mostrar como a lógica capitalista atual se apropria de valores, como a solidariedade, e de motivações individuais (sejam elas de ordem religiosa ou aquelas ocasionadas por situações como desemprego etc.) para forjar uma 'cultura do voluntariado' necessária ao estabelecimento do consenso e de um "novo" padrão de intervenção social. (BONFIM, 2010, p. 11)

A respeito da citação, podemos inserir que essa ênfase no voluntariado consiste em mais uma das armas do capital para aplicar na educação as lógicas mercadológicas. Principalmente, nas regiões mais pobres, onde o nível de desemprego mais alto faz com muitos aceitem trabalhar em troca dos auxílios alimentação e transporte que não consistem em um salário suficiente.

5.5 Os organismos internacionais e o terceiro setor: uma discussão sobre o UNICEF

Em consonância com o que já foi discutido, as políticas de avaliação implementadas no país deram ênfase e visibilidade às discussões e ações acerca da Distorção Idade-Série a nível nacional, através, sobretudo, do PDE e das metas às quais ele está vinculado. Entretanto, problematiza-se que a forma como a política está sendo implementada, sobretudo o seu processo de construção distante da participação popular, principalmente dos órgãos ligados às universidades e aos professores da Educação Básica.

Destaca-se, também, além da participação dos organismos internacionais, já citados, a participação das empresas e do terceiro setor. Assim, a educação ganha um objetivo mercadológico e de subserviência aos valores capitalistas, uma vez que os organismos internacionais regulam as avaliações quando ditam os parâmetros e as metas; e as empresas passam a dominar na produção, distribuição de materiais e atuações na educação pública.

Para comprovar tal interesse, gostaríamos de destacar a iniciativa Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF - 2018), que criou um documento chamado Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil. Neste, o texto destaca como parceiros do UNICEF na criação

do documento, o setor privado representado pela Samsung[27], além de outras empresas e a Cidade Escola Aprendiz, que em sua página identifica-se como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)[28].

Decidimos problematizar o documento porque, apesar dele trazer, baseado nos dados do Censo Escolar de 2017, um apanhado da situação da Distorção Idade-Série no Brasil, relaciona o quadro atual de Distorção Idade-Série à sua predominante presença entre alunos das escolas públicas, mas não problematiza as questões de classe. Além de indicar que a solução para a questão da distorção na educação pública precisa dos incentivos desses setores que podem "prestar apoio" aos estados e municípios.

Na página virtual da Cidade Educadora ([*s.d*])[29] está explícito que as suas ações estão voltadas para "gestores públicos e agentes da cidade interessados em traduzir essa concepção em práticas ou políticas". O documento aqui analisado também 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. 03).

O documento destaca, ainda, a Distorção Idade-Série entre pretos, alunos da área rural e indígenas, mas não trata de problematizar porque a Distorção Idade-Série entre esses sujeitos se destaca. Como solução apontam: "é desejável que as políticas e ações atendam prioritariamente esses grupos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio" (UNICEF, 2018, p. 14).

Uma visão simplista dos dados apresentados no documento pode levar a interpretações superficiais e colaborar, ainda mais, para a desqualificação da educação para os povos do campo, quando, na verdade, o que é necessário para essa modalidade é que sejam cumpridas as políticas públicas criadas para atender as suas especificidades.

Cabe destacar que as escolas de ensino fundamental anos finais e de ensino médio são, na maioria dos casos, oferecidas na cidade, tendo o aluno do campo que fazer deslocamento até escolas urbanas, enfrentando até horas de viagens, em condições de transporte nem sempre dignas, e a partir da chegada lidar com cansaço, muitas vezes, fome, por terem se alimentado

---

[27] Uma das maiores empresas na área de tecnologia da informação, com sede em Seul, Coreia do Sul.

[28] Segundo a página do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE, OSCIP é uma qualificação jurídica atribuída a diferentes tipos de entidades privadas atuando em áreas típicas do setor público com interesse social, que podem ser financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada sem fins lucrativos.

[29] Um dos programas desenvolvidos pelo Cidade Escola Aprendiz.

muito cedo. Apenas apontar que no campo a Distorção Idade-Série é alta e não contribui para a resolução do problema; ao contrário, reforça o estigma negativo atribuído à modalidade.

O que fazer? Retirar o índio da aldeia? O homem do campo? Ou dar a eles condições para que estude na comunidade onde reside? Infelizmente, quase sempre, por motivos econômicos e ideológicos, o aluno acaba tendo que se afastar de sua comunidade.

Ainda o documento citado não consista, propriamente em política pública, acreditamos que essa seja uma importante discussão, pois tais documentos visam influenciar nas políticas educacionais, inclusive na criação de pacotes prontos, e tal influência é baseada em discussões que não aprofundam o problema, além de consistir em propostas de mudanças pontuais, o que corrobora para uma visão reformista da educação que não compactua com os valores de transformação radical da situação de desigualdade gerada pelas relações de classe.

5.6 A Distorção Idade-Série nas escolas do campo do município de Nazaré-Ba – Discussão dos resultados

Buscamos apresentar os resultados tomando do método materialismo histórico-dialético aquilo que ele tem como ponto fulcral: a busca pela realidade concreta. Paulo Netto faz a seguinte orientação:

> [...] (o conhecimento operado pelo sujeito) começa-se "pelo real e pelo concreto", que aparecem como *dados;* pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações mais simples. (PAULO NETTO, 2011, p. 42, grifos do autor)

Para discutirmos o fenômeno da Distorção Idade-Série nas escolas do campo do município de Nazaré-Ba, faz-se necessário que tenhamos uma visão/apresentação dos dados objetivos que revelam o problema, para depois abstrair e avançar a análise, até chegarmos às abstrações mais simples, ou seja, aos núcleos determinantes, para que possamos, a partir dessas abstrações, conhecer aquilo que compõe a totalidade do fenômeno.

Conforme já explicitado na introdução desta dissertação, o interesse pelo estudo se deu pela análise de um real aparente: "A DIS no município de Nazaré é muito alta". Tal afirmação não possuía uma base fundamentada e não tinha suas múltiplas determinações reveladas. O que está por trás da DIS Idade-Série nas escolas do campo do município de Nazaré? Para essa pergunta, respostas como reprovação, abandono e evasão escolar aparecem. São abstrações do objeto, mas não basta apenas tomá-las, é preciso conhecer o que e por que elas se apresentam

na totalidade das condições materiais da vida de milhares de alunos. Tal como esclarecem Lavoura e Marsiglia:

> O processo de conhecimento para Marx e Engels (2007) não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente. (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 352)

Analisemos alguns números relativos à DIS nas escolas do campo do município de Nazaré-Ba.

Quadro 13 - Distorção Idade-Série no município de Nazaré - 2017

	1º ano	**2º ano**	**3º ano**	**4º ano**	**5º ano**
Escolas do campo	2%	10%	10%	26%	33%
Escolas da cidade	1%	17%	24%	21%	30%

Fonte: Qedu (2018)
Nota: Elaboração própria

De acordo com o Quadro 13, há três momentos em que a Distorção Idade-Série nas escolas do campo são maiores do que nas escolas urbanas: o 1º, 4º e 5º anos, nos quais os índices são 2%, 26% e 33%, contra 1%, 21% e 30% das escolas urbanas. Em números gerais, a porcentagem de alunos do campo em Distorção Idade-Série no município de Nazaré-Ba em 2017, foi de 20%. A Bahia, na mesma etapa (anos iniciais) possui o índice de 21% dos alunos em Distorção Idade-Série, o que coloca o estado em 4º lugar, empatado com Sergipe, frente a outros estados do país.

Quadro 14 - 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)
Nota: Elaboração própria

Quadro 15- 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)
Nota: Elaboração própria

O Quadro 14 mostra a diminuição significativa dos índices de DIS nas escolas do campo do município de Nazaré-Ba. O Quadro 15 trata mais detalhadamente esses índices. O primeiro fato que chamamos atenção é de que no ano de 2010 os índices eram significativos em todos os anos de escolaridade. Em 2012, os índices caem drasticamente nos três primeiros anos do ensino fundamental. Podemos destacar, mediante esses números, os resultados da implementação do PNAIC.

O PNAIC surge em 2012 e tem como objetivo cumprir o artigo 5º do Plano Nacional de Educação (2014-2024), qual seja 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 que as crianças de 6 a 8 anos de idade estão no processo de alfabetização, então toma esse período de escolarização como um ciclo. Para Mainardes (2009), o termo *ciclos* está sendo utilizado no Brasil e em outros países numa perspectiva de superar o modelo de seriação. Nele, a reprovação é possível apenas no final de cada ciclo, tendo experiências em que ela é completamente ignorada e substituída por outra forma de progressão para os alunos.

Ainda, na discussão do Quadro 15, é importante observar como a DIS mantém-se mais alta após o fim do ciclo de alfabetização. Esse dado nos aponta que a existência do ciclo de alfabetização tem diminuído os índices de DIS nos três primeiros anos, mas que a barreira da reprovação volta a aparecer e os índices ainda são mais altos no 4º e 5º anos. A discussão favorável à forma de organização por ciclo trazida por Mainardes (2009) é também vista como uma forma de embate à fragmentação do conhecimento pela organização seriada urbana hegemônica, por autores como Freitas (2003), Caldart (2010). No entanto, salientamos que esses autores analisam o chamado ciclo de aprendizagem que, além de ser uma forma de contraposição ao sistema positivista hegemônico, no qual a fragmentação em séries pertence; para estes autores, a organização por ciclo de aprendizagem requer toda uma visão de educação diferenciada, além de modificação de tempos e espaços. Muitas vezes, o que tem sido feito é o chamado ciclo de progressão continuada cujo ciclo tem por finalidade maior evitar a retenção, numa perspectiva, sobretudo, economicista.

Na implementação de ciclos em que não haja mudanças estruturais no currículo, nos tempos, na nomenclatura, na formação do professor, entende-se que a organização está sendo meramente voltada a fins de não reprovação. Importante ressaltar que o município, no período da pesquisa, organizava-se em ciclo (1º ao 3º) e em seriação (4º e 5º). No caso da Educação do

Campo, em ciclo e multisseriação, sendo que em uma mesma turma era possível encontrar alunos de Educação Infantil ao 5º ano. O que não é permitido, segundo a resolução CNE/CEB nº 2/2008, que traz:

> Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.
> [...]
> § 2º *Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.* (BRASIL, 2008, grifos nosso)

Nesse sentido, cabe levantar um aspecto que se sobressaiu nas entrevistas: a visão que os sujeitos têm da Educação do Campo e do ensino multisseriado. Colocamos, a seguir, algumas falas dos sujeitos ao questionamento "o que é Educação do Campo para você?".

> Educação do Campo eu entendo que é uma atividade difícil, é muito difícil a gente trabalhar na Educação do Campo, por ser série multisseriada. Não é assim que que quero dizer que multisseriado é errado, é porque o professor ele se sente muito, como que eu posso dizer? Sobrecarregado, a palavra seria essa, por quê? *Já pensou o professor fazer um planejamento para o primeiro ano, segundo, terceiro, quarto, quinto, além de que têm professores que têm até educação infantil, né, é complicado...* Quando a gente fala Educação do campo, pensam assim "ah, é fácil trabalhar Educação do Campo, né? Às vezes a turma não é cheia, uma sala com poucos alunos, mas a diversidade é tão grande que a Educação do Campo... Por outro lado, por outro lado eu gosto, né, particularmente eu gosto de trabalhar Educação do Campo que eu gosto de desafios e eu acho que as crianças necessitam dessa atenção, da nossa atenção, *de serem bem tratados. A gente tem que trabalhar na Educação do Campo é porque gosta*, não é "ah, vou trabalhar porque tá sobrando vaga eu vou para essa sala", e não é assim, eu acho que você, toda série que você vai trabalhar, você tem que planejar, tem que fazer seu trabalho, entendeu? Da melhor maneira possível e na Educação do Campo não é diferente. Há dificuldade? Há. Mas é muito prazeroso também trabalhar na Educação do Campo. (Coordenadora 01 – Entrevista realizada em outubro de 2018, grifos nossos)
>
> Educação do Campo é, assim, um pouco complicada, né, para trabalhar por conta do multisseriado, né, porque não é igual aqui na cidade que cada professor tem uma série, lá o professor tem que ter jogo de cintura maior, dizendo no popular, para poder dar conta de uma turma do maternal ao 5º ano, mas assim, no final acaba dando certo, porque na verdade eles já têm também uma experiência com isso. (Diretora 02 - Entrevista realizada em novembro de 2018)
>
> Educação do Campo é a educação ainda que é o nosso calcanhar de Aquiles. Por quê? Porque a gente ainda observa as classes multisseriadas, isso gera um problema delicado porque o professor tem que se dirigir a todos os alunos de formas iguais e de maneira diferente, então, isso cria um determinado entrave, as classes multisseriadas. (Coordenadora Geral - Entrevista realizada em dezembro de 2018)

Utilizamos essas falas para apresentar a organização do ensino nas escolas do campo do município. Antes disso, apontamos a visão que esses sujeitos carregam sobre a Educação do

Campo. A pergunta não estava relacionada à facilidade ou dificuldade do trabalho na Educação do Campo, mas como o entrevistado a definia.

A contradição se apresenta na visão alienada, que impede que os sujeitos percebam que as dificuldades (que existem não apenas no ensino oferecido nas escolas do campo, mas na educação pública em geral) são mantidas pelo sistema capitalista que não tem interesse em emancipar a classe trabalhadora, por isso, não faz com que o direito à educação seja plenamente efetivado. Observa-se que a discussão de concepção de educação e de sociedade é esquecida, às condições nas quais o Estado impõe às escolas do campo não aparecem como fator preponderante para os resultados negativos.

O município de Nazaré-Ba possui, atualmente, doze escolas do campo, todas multisseriadas, da Educação Infantil ao 5° ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Essas escolas têm um motivo e importância para existirem: manter o direito do aluno de uma educação no local em que ele vive (BRASIL, 2002) e, de uma certa forma, permitem que as comunidades onde as escolas estão situadas, não sejam esquecidas pelo poder público.

Por ensino multisseriado, entende-se a forma de organização em que, numa mesma turma, encontram-se alunos de diferentes "séries", idades e níveis de conhecimento. Este tem sido tratado como "uma 'anomalia' do sistema, "uma praga que deveria ser exterminada" (SANTOS; MOURA, 2010, p. 05). Nos contrapomos a essa posição sem uma análise aprofundada da situação. Primeiro, porque o esfacelamento das escolas multisseriadas tem objetivado o fechamento das escolas, e não a melhoria do ensino.

Compreendemos que em um sistema cuja Educação é vista pelo seu viés mercadológico, não no campo do direito público, a manutenção dessas turmas têm sido a única forma de manter vivas as escolas nas comunidades, muitas vezes, isoladas dos centros urbanos. Contudo, acreditamos que o modelo hegemônico de seriação não abraça as especificidades da maioria das escolas do campo. A ênfase na nucleação dessas escolas com a promessa de que com isso haverá a melhoria do ensino, desconsidera outros fatores, como abandono de comunidades, maior tempo de deslocamento dos alunos, as dificuldades de transportes, a cultura de cada comunidade, entre outros aspectos.

Neste sentido, trazemos a discussão de Salomão Hage (2014), que propõe uma transgressão ao ensino multi(seriado) nas escolas do campo, porque ele simplesmente é uma adequação de um modelo hegemônico urbano. Concordar com tal proposição significa ir contra a nucleação e compreender que na realidade das escolas do campo, as pessoas, a forma de vida e de produção são diferentes do paradigma urbano e isso deve ser considerado na organização do ensino.

Hage diz que:

> a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação. (HAGE, 2014, p. 1175)

Neste sentido, podemos tratar dois aspectos: 1) que a perspectiva hegemônica de (multi)seriação, por ser urbana, não considera a realidade das escolas do campo; 2), que é necessário estabelecer coletivos de luta para que o ensino nas turmas de Educação do Campo conte com uma perspectiva que realmente considere as suas especificidades, principalmente, no que concerne à composição das turmas e dos tempos em que essas escolas funcionam. Para isso, elencamos o artigo 28 da LDB (9.394/96):

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I – conteúdos curriculares e *metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;*
> II – *organização escolar própria*, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

A formação dos educadores do campo, tanto inicial quanto continuada, deve ser assegurada para que eles possam melhor se apropriar e adquirir os conhecimentos necessários ao trabalho na Educação do Campo, de acordo com as especificidades inerentes à modalidade. A existência de uma formação específica estabelece a possibilidade da *práxis* pedagógica, e aqui ressaltamos a *práxis* como a categoria dialética que torna a possibilidade da transformação pela associação entre a prática e a teoria. Compreendemos que para que o professor possa contribuir para a emancipação dos sujeitos do campo, ele deve ter condições teóricas de conhecimento daquilo que é a Educação do Campo, para, assim poder articular teoria e prática.

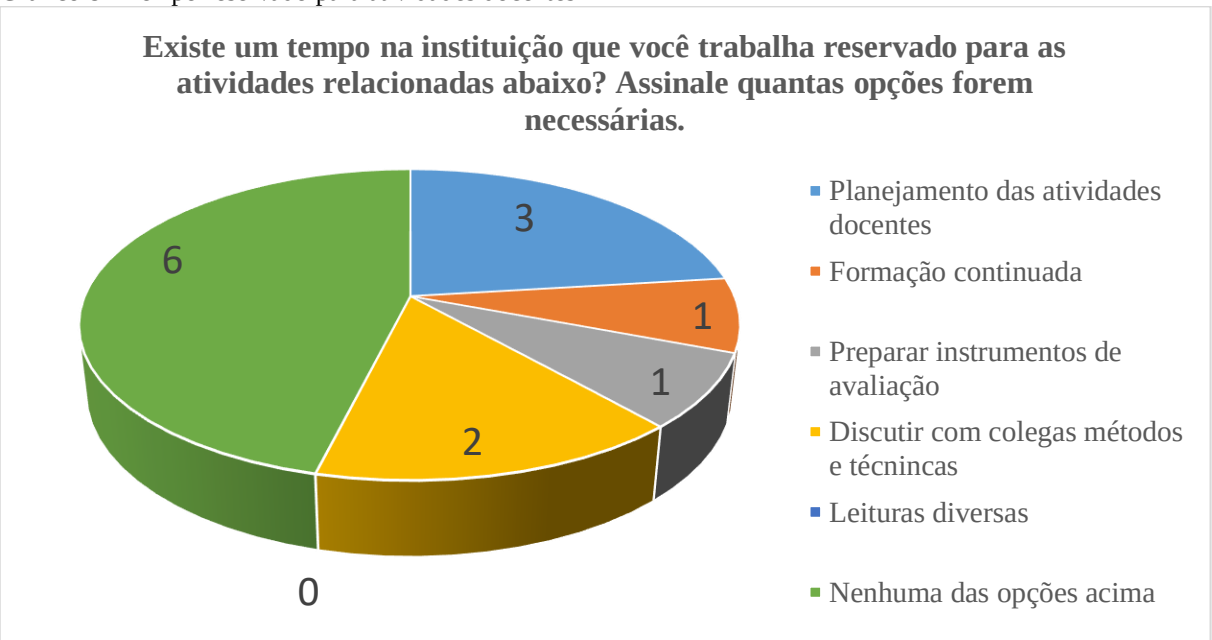
Fazem parte das conquistas alcançadas, mediante a correlação de forças entre os movimentos sociais e o Estado, algumas políticas que tratam da formação dos educadores do campo. Dentre elas, destacamos o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**,** que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que no artigo 4º assegura a formação inicial e continuada específica para os educadores do campo.

> Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:
> [...]
> VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;
> VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; [...] (BRASIL, 2010)

O PNE (2014-2024) traz na meta 15 a necessidade da formação de nível superior para todos os professores da Educação Básica e ressalta, na estratégia 15.5, que a Educação do Campo deve objetivar "Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial". Reforçamos a necessidade de uma formação que atenda às especificidades do campo, pois sem ela e impregnados da ideologia dominante de superioridade do urbano os professores e os demais sujeitos podem colaborar para a reforçar uma visão negativa dessas escolas.

Ao questionarmos os professores sobre o tempo reservado para as atividades de planejamento, a formação continuada, a preparação dos instrumentos de avaliação, a discussão de métodos e técnicas de ensino e a leitura diversas, obtivemos os resultados que podem ser observados no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Tempo reservado para atividades docentes

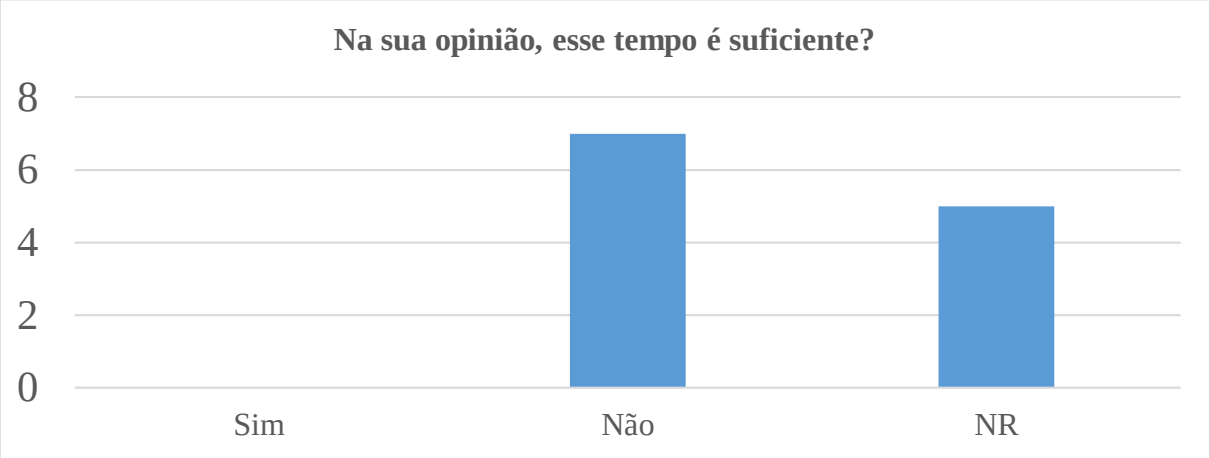


Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Mediante a análise dos resultados, é possível perceber que as escolas do campo do município pesquisado não estão conseguindo oferecer ao professor uma organização temporal para que pontos essenciais ao bom funcionamento das aulas sejam efetivados. De acordo com as respostas, apenas três professores sinalizaram que possuem tempo para planejamento das atividades docentes na unidade escolar; dois professores disseram que possuem tempo para discutir com colegas métodos e técnicas; um professor destacou que há tempo para a formação continuada, e um docente apontou que há disponibilidade para preparar instrumentos de avaliação, enquanto que seis professores sinalizaram que na escola em que trabalham não há tempo para nenhuma das demandas mencionadas.

Os professores também apontaram que esse tempo não é suficiente, de acordo com as respostas apresentadas no Gráfico 9.

Gráfico 9 - Quanto a suficiência do tempo destinado às atividades



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

De acordo com as respostas, sete dos doze professores disseram que o tempo destinado às atividades apresentadas no gráfico anterior não era suficiente, cinco não responderam. Se os professores do campo não dispõem de um tempo para fazer o planejamento e discussão de aspectos basilares da educação, como poderão pensar e fazer uma educação emancipatória? Destacamos o artigo 67 da LDB (1996):

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III – piso salarial profissional;
> IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

> V – *período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho*. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Compreendemos essas contradições dentro do fato de que o fortalecimento das questões voltadas à melhoria do ensino não é de interesse do sistema. Assim, concordamos com Saviani (2012, p.87), ao dizer que "a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada." Neste sentido, no campo das políticas e da *práxis* o que deixa de ser feito é, também, uma forma de fazê-lo, no sentido de que é intencional.

Todavia, precisamos problematizar: Por que, embora conste na lei (inciso V do artigo 67 da LDB – 1996), o tempo reservado para o planejamento não vem sendo cumprido no município? Para responder a essa questão, nós vamos fazer a discussão da relação valor-trabalho com base em Marx. Para o autor, o fim imediato do capital é a produção de mais-valia, e como vimos, a educação é vista como mercadoria, logo, essa lógica de extração de maior taxa de mais-valia abrange-a também.

Assim, a questão do tempo empregado para o planejamento escolar e aperfeiçoamento da prática pedagógica compõem uma grande contradição do sistema capitalista: investir em cumprimento do tempo para o planejamento consiste em oferecer melhores condições para o professor e a possibilidade de emancipação desses trabalhadores de sua condição de alienado. Se o professor tem tempo para pensar a sua prática pedagógica, ele poderá, além de aperfeiçoá-la, começar a questionar fatores que levam ao insucesso desta. Sendo assim, é mais válido para o sistema que esse professor não tenha esse tempo e precise estar com jornadas extenuantes de trabalho em sala de aula.

Marx sintetiza bem a questão do tempo para os capitalistas:

> A concorrência, segundo um economista norte-americano, determina quantas jornadas de trabalho simples estão contidas em uma jornada de trabalho complicado. Esta redução de jornada de trabalho complicado para jornadas de trabalho simples não supõe que se toma o próprio trabalho simples como medida de valor? A quantidade de trabalho somente, servindo de medida ao valor sem considerar a qualidade, supõe por sua vez que o trabalho simples tornou-se o eixo da indústria. Ela supõe que os trabalhos se equalizaram pela subordinação do homem à máquina ou pela divisão extrema do trabalho; supõe que os homens se apagam diante do trabalho; que o trabalho tornou-se o balanço do pêndulo e tornou-se a medida exata da atividade relativa de dois operários, assim como o é da rapidez de duas locomotivas. *Então, não é preciso dizer que uma hora de um homem vale uma hora de um outro homem, mas sim que um homem de uma hora vale um outro homem de uma hora. O tempo é tudo, o homem não é mais nada; ele é no máximo a carcaça do tempo. Não mais existe a questão da qualidade. A quantidade sozinha decide tudo: hora por hora, jornada por jornada.* (MARX, 2004, p. 48-49, grifos nossos)

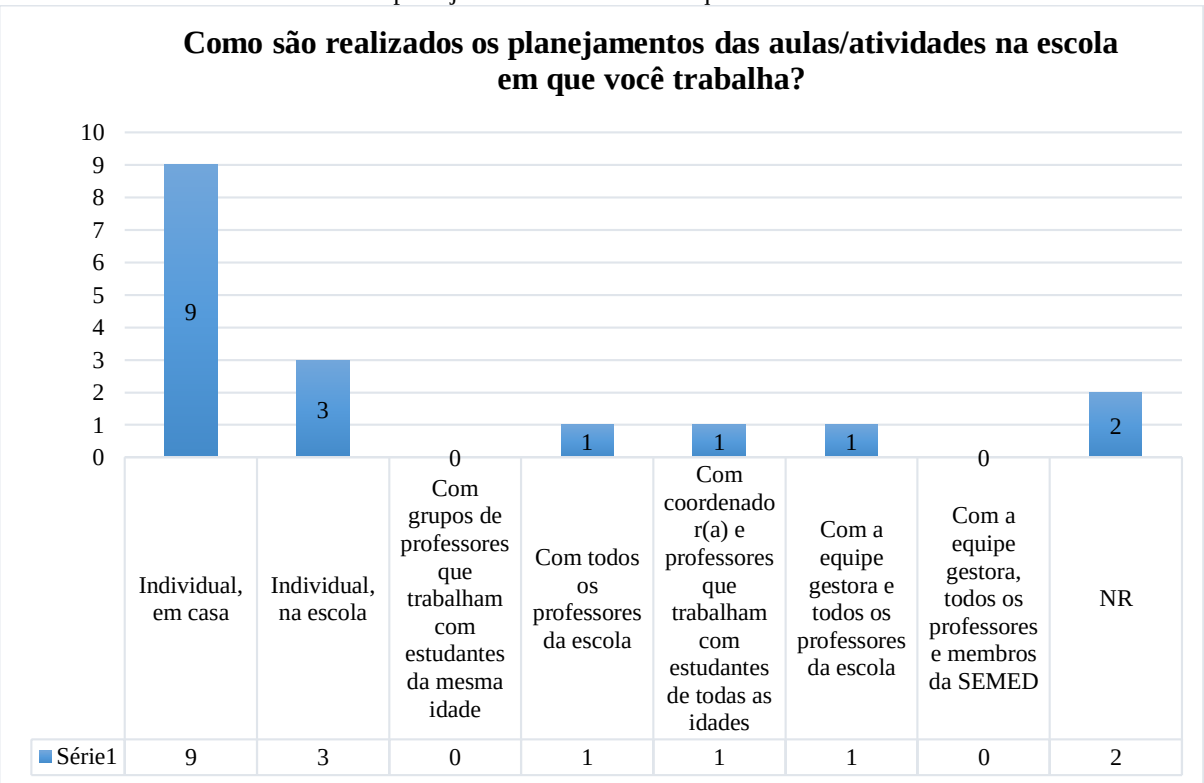
A fala de Marx é atemporal e se adequa completamente à discussão que estamos fazendo. O trabalho do professor está condicionado ao máximo do seu tempo na sala de aula, ou seja, à quantidade, não à preparação, ao planejamento, à reformulação da sua prática, à qualidade. Isso porque no sistema do capital, tempo é mais do que dinheiro, é ferramenta de alienação.

Mészáros (2007), no seu livro *O desafio e o fardo do tempo histórico*, discute, dentre outras questões, sobre a tirania do tempo do capital. O autor diz (2007, p.43): "A contabilidade socialista alternativa não pode prevalecer a menos que consiga reorientar radicalmente o processo de produção societária em sua totalidade, rompendo a tirania do imperativo do tempo desumanizador do capital". As alternativas socialistas para o uso do tempo visam a qualidade não a quantidade da produção. E servem, sobretudo, para libertar os homens da condição alienante a qual o trabalho capitalista o impõe, cujo homem não pode ser feliz em seu trabalho, só está feliz em seu tempo livre e nas condições básicas, comer, dormir, procriar, como mesmo descreve Marx.

Essa problemática observada na pesquisa consiste em mais uma contradição do capital que só é possível de ser completamente sanada, longe dos ideais burgueses.

Buscamos, no Gráfico 10, saber como é feito o planejamento, especificamente.

Gráfico 10 - Como são realizados os planejamentos na escola em que trabalha



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Destacamos que, no Gráfico 10, os professores poderiam marcar mais de uma opção quanto à confecção do planejamento, por isso, a incongruência *à priori* entre os números e a quantidade de sujeitos da pesquisa. A maioria dos docentes, nove deles, responderam que fazem o planejamento individual, em casa; três disseram fazer individual, na escola; um, juntamente com os professores da escola e um respondeu que faz o planejamento com a equipe gestora e todos os professores da escola, dois não responderam.

Aqui, evidencia-se a contradição que se revela entre o que pressupõe uma Educação do Campo emancipatória e uma Educação apenas no campo ou educação rural a partir dos dados da pesquisa. A *práxis* da Educação do Campo está assentada no fazer junto com os sujeitos, tal como afirma Caldart (2000, p. 45) ao dizer que: "o processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes". É o que também ampara os documentos legais, ao estabelecer uma relação intrínseca entre a escola e a comunidade, devendo a primeira ser um espaço para a valorização da última, na apropriação e difusão dos conhecimentos históricos e sociais que a construíram. A esse respeito, destacamos o parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC):

> Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002)

Salientamos que o fato de as escolas do campo serem, em sua maioria, organizadas como multisseriadas, trabalham no paradigma urbano de seriação, no sentido que até o planejamento (observem a fala da coordenadora 01) é voltado às séries específicas e não a um trabalho pensado para desenvolver o aluno por nível de ensino. Para Hage, ao seguirem o modelo urbanocêntrico, "desde a pré-escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral." (HAGE, 2009, p. 06).

Há, para Hage,

> [...] falta e/ou insuficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para o meio rural, situação que envolve fatores macro e microestruturais relacionados, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do

> campo, expresso nas taxas elevadas, taxas de Distorção Idade-Série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas. (HAGE, 2014, p. 1174)

Ainda é preciso olhar para as situações às quais resistem muitas das escolas do campo, com estruturas insalubres, falta de materiais, precarização do trabalho do professor. Tudo isso configura-se em situação de abandono e silenciamento por parte do Estado. Ressaltamos que todos esses problemas levantados se devem ao fato de que os municípios e estados não têm cumprido o que está garantido nas legislações que tratam da Educação do Campo, exemplo é o decreto 7.352/2010 (PRONERA) o qual estabelece no seu artigo 1º que:

> § 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010)

Compreendemos que a discussão acerca da qualidade das escolas do campo e do conhecimento que as mesmas são capazes de levar aos sujeitos do campo deva acontecer com base na totalidade das relações sociais e com a consciência crítica, e em busca da desalienação da classe trabalhadora. Caldart (2010, p.67) diz que:

> É por isso que se afirma que, para trabalhar em sintonia com nosso projeto histórico, a escola precisa ser transformada, exatamente porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora (apenas concedeu sua entrada nela para atender as demandas de formação para a reprodução das relações de trabalho capitalistas) e muito menos para formar os trabalhadores para que façam uma revolução social e torne-se um ser humano emancipado. A escola precisa ser transformada em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a constitui (especialmente as relações de trabalho e gestão) e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo que costuma ser hegemônica dentro dela e na forma que trabalha com o conhecimento. (CALDART, 2010, p. 67)

Caldart (2010) também fala da ressignificação da escola do campo na sua forma de organização, ressaltando a fragmentação do conhecimento presente na escola capitalista, assim, expõe experiências de organização curricular para a classe trabalhadora do campo, numa perspectiva contrária à lógica fragmentada e distante da realidade campesina que consiste na seriação, às quais destaca o trabalho interdisciplinar e os ciclos de formação. Freitas (2003) também discute a necessidade de modificar esse modelo fragmentado, hegemônico e vertical assumido pela seriação. O autor aponta a organização por ciclo como uma resistência necessária à lógica da seriação.

Entretanto, ambos os autores afirmam que a finalidade com que a organização por ciclo vem sendo aplicada no Brasil possui outras finalidades, como por exemplo a não-reprovação, além de sua existência não ser condicionada a efetivas mudanças no ensino. Muitas vezes só se muda a nomenclatura e a questão da não retenção, mas as estruturas das escolas, as formações dos professores, a avaliação e o planejamento continuam os mesmos. O que por si só não pode influenciar na mudança qualitativa do conhecimento e da emancipação dos alunos.

Acreditamos que esse debate seja importante, mas sem deixar para trás o fato de que a discussão a ser substanciada, colocada em destaque, tem que ser a da apropriação do conhecimento, pois a perspectiva crítica é voltada à emancipação, e essa emancipação só se dará a partir do momento em que os sujeitos tenham as condições de se apropriar das condições necessárias ao embate e enfrentamento, no âmbito escolar. Essas condições estão condicionadas à efetiva transmissão dos conhecimentos historicamente construídos e obviamente que essas condições só podem acontecer se houver apropriação dos professores e daqueles que fazem a Educação do Campo.

No campo, obviamente que deve ser discutido também a organização do ensino, porque na lógica de mercado é a do fechamento das escolas, e elas se escondem, muitas vezes, no discurso da seriação como única alterativa. Então, a nucleação de escolas a fim de formar turmas seriadas torna-se o "melhor" caminho para a maioria dos municípios, enquanto que às crianças e jovens do campo sobra o esfacelamento de suas comunidades e maiores distâncias a serem percorridas até se chegar à escola.

Fez parte dos objetivos da pesquisa analisar os principais fatores que levam à Distorção Idade-Série. Para isso, questionamos os professores, pois são estes que convivem diretamente com os alunos, e obtivemos o resultado presente no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Fatores que levam os alunos do campo à Distorção Idade-Série

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Ao serem questionados sobre as causas da Distorção Idade-Série, seis professores responderam ser a repetência o principal fator; quatro professores sinalizaram a entrada tardia na escola; três disseram ser o abandono o principal fator e dois não responderam.

As possíveis causas da Distorção Idade-Série levantadas pelos professores não são problemas exclusivos do campo, entretanto, as causas que levam à reprovação, abandono e entrada tardia no campo e na cidade diferem. Esses fatores no campo geralmente se dão pela mudança dos pais dos alunos de uma localidade a outra, abandono e negligência no acompanhamento da frequência dessas crianças pelo poder público, dificuldades com transporte e condições dos acessos às escolas, dentre outros fatores que prejudicam a aprendizagem e a permanência dos mesmos.

A repetência vem geralmente justificada pelos professores e gestores pela questão social ou por doenças (principalmente psicológicas). Essas questões também são abordadas por Patto (2015), pois, segundo a autora, as pesquisas do século XX têm contribuição nessas justificativas, pois as mesmas, apoiadas na teoria da carência cultural, justificavam o insucesso dos alunos pobres, muitas vezes numa visão preconceituosa e carregada de estereótipos, sustentados cientificamente nas produções acadêmicas da época. Patto diz que:

> Alheios às questões da ideologia e das relações de poder – que não estão simplesmente 'lá fora', na sociedade, mas entranhadas no próprio corpo da ciência – geral um conhecimento científico que leva apenas ao reconhecimento-desconhecimento do que se propõem a desvendar. Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade em que lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível, através de programas de educação compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas que as classes 'menos favorecidas' seriam portadores. (PATTO, 2015, p. 74)

A autora colabora com o entendimento de que as questões estruturais ficam escondidas por trás de estereótipos sustentados para que não se encarem os desafios de uma sociedade de classes. A esse respeito, é importante lembrar o que Chauí entende por hegemonia: "uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado [...], mas é hegemônica sobretudo porque suas ideias e valores são dominantes, mesmo quando se luta contra ela" (CHAUÍ, 1981, p. 110).

Com isso, a autora está dizendo que a ideologia dominante está entranhada em nosso meio, desviando o olhar da realidade, encobrindo os fenômenos. Nisso, a culpa por um problema grave, como é a reprovação, recai sobre o aluno, os professores, os gestores, as famílias, as doenças, entre outros fatores, menos sob o sistema que rege, não apenas a educação, mas todas as relações sociais e que é produtor das desigualdades sociais que impedem que um

aluno pobre tenha as mesmas condições de um aluno com maiores condições sociais. Essas questões influenciam na reprovação, no abandono escolar, na entrada regular de muitos alunos na escola, alguns pulando a etapa de educação infantil, indo direto para o ensino fundamental, por causa de sua idade. Essas questões no campo são, como Arroyo (2006) coloca, ainda uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo.

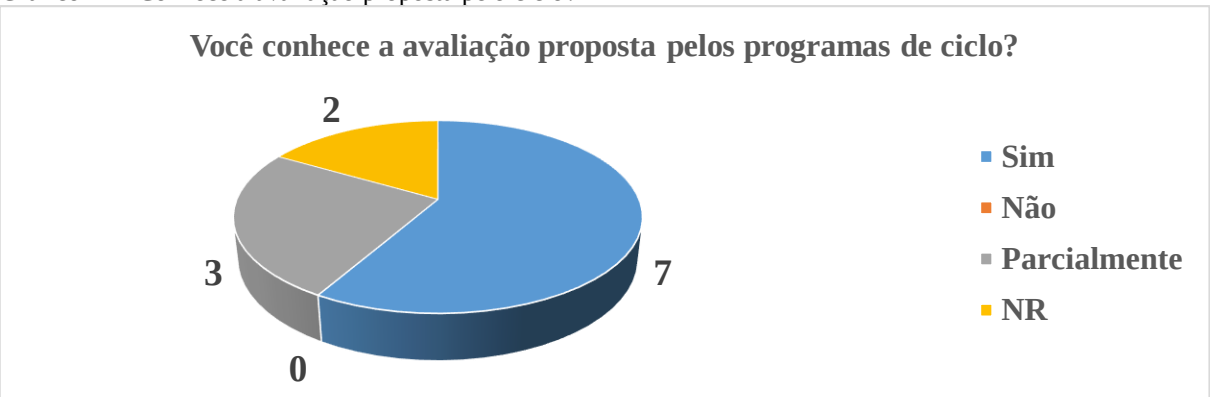
Compreendemos que a Distorção Idade-Série deva ser entendida dentro da totalidade que envolve a oferta da Educação do Campo no município, tanto as questões de condições físicas, (in)disponibilidade de recursos materiais, dificuldades com transportes, falta de uma proposta pedagógica construída com e para os sujeitos do campo sejam relevantes para a análise do problema em questão.

Além da aplicação do questionário, nós buscamos, através da entrevista, conhecer a visão dos professores e demais sujeitos sobre a Distorção Idade-Série nas escolas do campo do município de Nazaré-Ba. Analisemos agora a fala da Coordenadora 01, ao ser questionada a respeito:

> A questão de Distorção Idade-Série na zona rural, na Educação do campo, eu acho que se dá pela questão que antes reprovava muito, antigamente, o aluno ficava anos e anos numa série. Então hoje chega que o aluno está com a idade avançada numa série aí tentamos resolver o problema avançando agora, entendeu? Aí não tá surtindo efeito. Eu acho que tinha que ter, o que, que já está tendo no município: mais educação, um contraturno, um reforço escolar mesmo para que esses alunos avancem com qualidade, porque não adianta acabar com a Distorção Idade-Série, mas os alunos continuam com dificuldade. (Coordenadora 01 – Entrevista realizada em outubro de 2018)

Conforme já discutimos, os professores do campo do município de Nazaré lidam com a organização por ciclo. Neste sentido, buscamos compreender o nível de conhecimento da avaliação neste tipo de organização. Apresentamos os resultados no Gráfico 12:

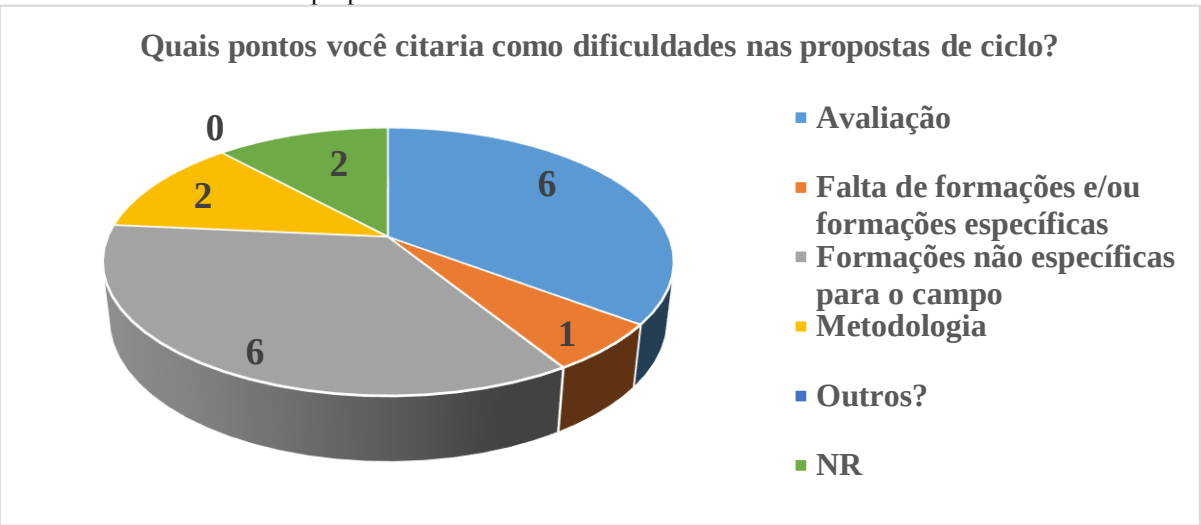
Gráfico 12 - Conhece a avaliação proposta pelo ciclo?



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A maioria dos professores afirmaram conhecer a avaliação proposta no ciclo (sete), enquanto que três deles disseram conhecer parcialmente, sendo que dois não responderam. No entanto, ao pedirmos para que citassem as dificuldades nas propostas de ciclo, as respostas foram as apresentadas no Gráfico 13.

Gráfico 13 - Dificuldades na proposta de ciclo



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A maioria dos sujeitos (seis) apontaram a avaliação e as formações não específicas para o campo como as maiores dificuldades ao trabalharem com ciclo. Isso se dá porque a questão da avaliação por nota, como instrumento classificatório, ainda é muito forte. E para que haja qualquer mudança, é preciso ter tempo de preparação/adaptação e estudo para toda a comunidade escolar (professores, direção, coordenação, pais e funcionários, alunos), sob pena da não compreensão real de qualquer que seja a modificação no sistema de ensino.

Conhecer é diferente de saber aplicar, de compreender. Essa afirmação se confirma mediante a análise das falas de dois sujeitos da pesquisa, explícita a seguir. Ao responderem o que acham da avaliação no ciclo, disseram:

> Eu estava até conversando com uma colega que a sensação é de que nem vamos precisar entrar na sala de aula, não precisa ter professor, porque qual o papel da gente aqui? Se a gente está vivendo com o aluno todo dia, tá vendo interesse, conhece a família, porque é peça muito importante a questão da família, a turma é pequena, mas é um converseiro. (Professora 02 - Entrevista realizada em outubro de 2018, grifos nossos)

> 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 saber que 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, aprovar 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. (Coordenadora 01 - Entrevista realizada em novembro de 2018, grifos nossos)

A primeira fala revela que a professora tem dificuldade em aceitar a questão da não reprovação e que, de uma certa forma, isso reverbera na sensação de segurança e autoridade que a mesma tem na sala de aula. Freitas (2003) fala sobre essa situação. Sendo ciclo de aprendizagem ou apenas com caráter de progressão, o fato é que modificar as bases nas quais a escola capitalista se assenta é contrariar a lógica, gerando desconforto.

Com isso, nós não estamos apoiando a progressão automática, pelo contrário, discutindo numa perspectiva crítica a questão da DIS, buscamos justamente apontar a forma contraditória pela qual vem se buscando diminuir os índices. Dizemos ‘contraditória’ porque não é possível resolver as contradições de classes que envolvem a qualidade da educação pública, a exclusão escolar, a reprovação, a repetência. Estes problemas precisam ser abordados, tendo em vista que a escola é uma instituição social, logo os problemas que a envolvem, também.

Analisemos a primeira fala e a ligação que a mesma encontra na citação de Freitas:

> Quando os ciclos ou a progressão continuada impedem o uso da avaliação como forma de reprovar ou reter o aluno supondo que se está apenas interferindo com o plano instrucional (primeiro aspecto constitutivo da avaliação), impedem adicionalmente o *exercício de poder* do professor no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula (segundo componente da avaliação), sem nada colocar no lugar; nem sequer a preparação do professor e dos alunos para a nova situação. Como não há motivadores naturais que o professor possa utilizar, a retirada dos motivadores artificiais (nota, reprovação etc.) desestabiliza as relações de poder existentes, obrigando o professor a lançar mão de outras formas de controle, nem sempre mais adequadas. (FREITAS, 2003, p. 42, grifos nosso)

Acreditamos que a colaboração de Freitas venha a ser reiterada por Mészáros sobre a escola capitalista.

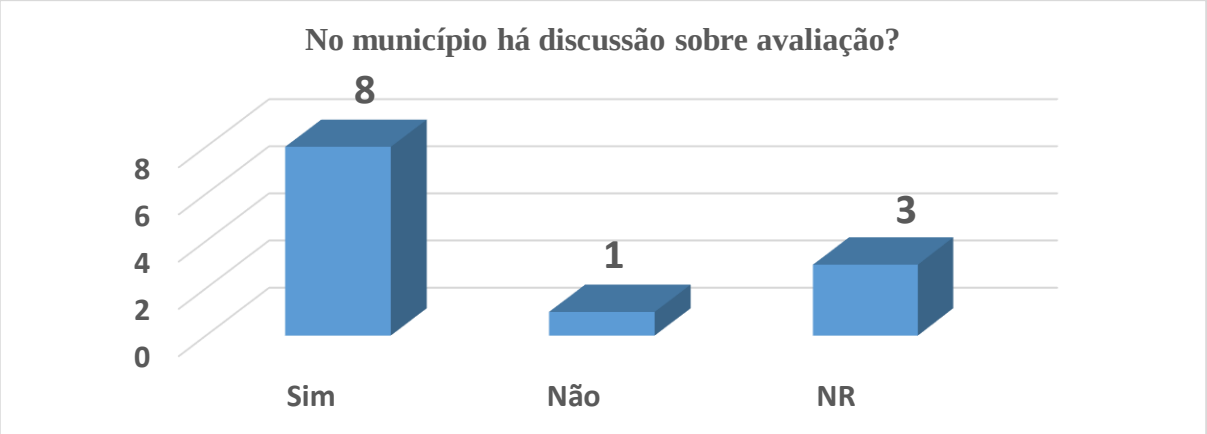
> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu-se - no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Colocamos esta citação, pois pretendemos analisar mais detidamente os resultados da pesquisa no que ela conseguiu explorar acerca da *avaliação, reprovação e abandono escolar* (elementos essenciais para compreender a DIS), dentro dessa escola de classes, e como podemos apontar para uma transformação real das condições de vida através da emancipação da classe trabalhadora.

No primeiro encontro coletivo para a aplicação dos questionários, algumas professoras aparentaram um desconforto, ao tratar das questões específicas sobre a Distorção Idade-Série, Tal fato resvalou nas perguntas específicas do questionário que ficaram sem reposta por parte dos sujeitos.

No Gráfico 14, procuramos saber se o município fazia formações/discutia avaliação.

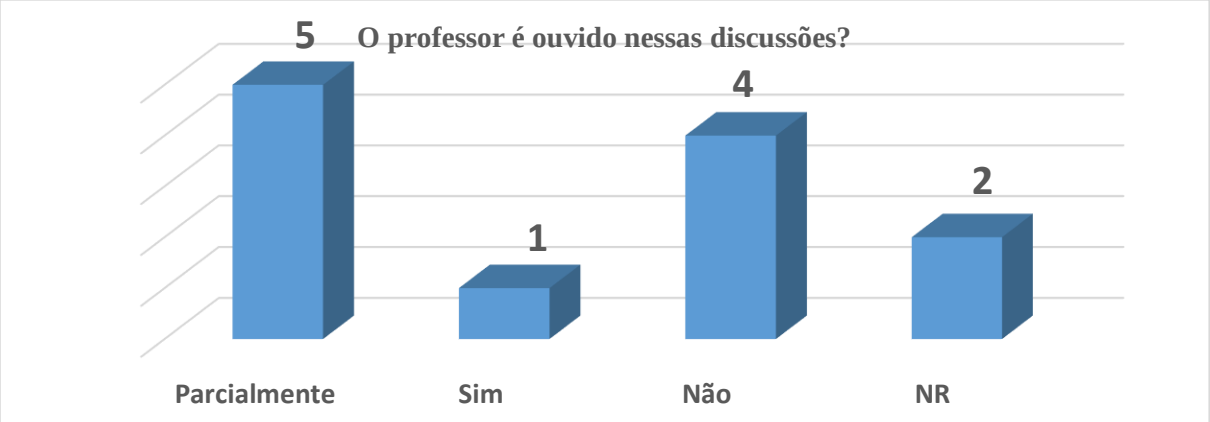
Gráfico 14 - O município discute avaliação?



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, 15, pretendia saber se a relação entre os professores e a SEMED ocorre de maneira horizontal ou vertical.

Gráfico 15 - O professor é ouvido nas discussões?



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

O resultado da pergunta foi o seguinte: cinco professores disseram que são ouvidos parcialmente; quatro disseram que não são ouvidos, enquanto que um disse sentir-se ouvido, e ainda, dois professores não responderam. Assim, nove dos dez sujeitos (dos que responderam) não se sentem completamente considerados/atendidos quando o assunto é avaliação.

Aqui percebemos claramente 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 se sente escutado, quando há alguma formação sobre o tema na rede municipal.

Ao iniciarmos a discussão sobre avaliação escolar, vamos perceber que a mesma vem, muitas vezes, servindo de ferramenta para a exclusão escolar. Freitas, ao fazer a oposição entre avaliação e objetivos, diz que

> Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação. A avaliação é um momento real, concreto e, com seus resultados, permite que o aluno se confronte com o momento final idealizado, antes, pelos objetivos. A avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem uma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação.
> 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 fala de Freitas remete a uma constatação: a avaliação tem uma função social. Primeiro, porque se avalia baseado nos objetivos, os quais nessa escola 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.

Sapelli, Freitas e Caldart (2015) atribuem três marcas que estão no dia a dia da escola capitalista e que, segundo os autores, fazem-na cumprir o processo de reprodução das relações sociais dominantes:

> A *primeira* diz respeito à reprodução na vida escolar das relações de poder que sustentam as relações sociais de produção capitalista: relações de subordinação que disciplinem as novas gerações à ordem social capitalista não apenas pela repressão, mas principalmente pela sujeição consentida às regras de funcionamento da escola, da sociedade, que implica na construção do entendimento ideológico de que essas regras são "necessárias" e, se aceitas levarão as pessoas a terem uma vida melhor.[...]
> A *segunda marca* é a da centralidade do indivíduo isolado, como se sua aprendizagem, seu desenvolvimento, sua avaliação fossem obra individual e, agora, cada vez mais, em competição com seus colegas que disputam o futuro lugar no mercado capitalista de trabalho. [...]
> A *terceira marca* é a da ruptura entre teoria e prática, entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção do fazer e execução, ruptura necessária para que o conhecimento processado na escola não se converta em ferramenta de desalienação e de poder para quem precisa ocupar posições subordinadas no processo de produção capitalista. (SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015, p. 37-38, grifos do autor)

É preciso, pois, ultrapassar essas marcas. Voltar-se à visão crítica do papel da escola, que pode, sim, agir nas contradições inerentes ao capital. Então, a lógica não precisa ser a da reprodução, mas a da transformação.

Tendo em vista o papel da avaliação, cabe fazer uma distinção entre esta e o exame. Luckesi tece a seguinte distinção:

> O ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características) pela *classificação* e *seletividade* do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu *diagnóstico* e pela *inclusão.* O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender. (LUCKESI, 2011, p. 29, grifos do autor)

A categoria de avaliação e a sua relação com a Distorção Idade-Série encontra na prática pedagógica um ponto de apoio importante. São essenciais para uma aprendizagem significativa aspectos como infraestrutura, materiais didáticos, proposta pedagógica e as próprias condições sociais a que a escola deve estar atenta e que influenciam nos índices de aprovação/reprovação dos alunos do campo, entretanto, a forma como os professores compreendem a avaliação e avaliam seus alunos é ponto chave das múltiplas determinações que influem nos índices de DIS.

Damos prosseguimento à discussão, analisando a fala da coordenadora 01, em que a mesma revela como lida com as avaliações no seu trabalho na Educação do Campo, no município de Nazaré-Ba.

> 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 avaliar 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 - Entrevista realizada em outubro de 2018)

Luckesi (2011) questiona a necessidade de um sistema de notas, uma vez que, para o autor, a avaliação nada tem a ver com elas, mas sim com a aprendizagem. "[...] assim, o objetivo primeiro da aferição do aproveitamento escolar não será a aprovação ou reprovação do educando, mas, o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento" (LUCKESI, 2011, p. 55). Entretanto, precisamos questionar quais as reais condições de, no capitalismo, termos um ensino que esteja voltado ao desenvolvimento do homem em sua totalidade, de forma omnilateral, que não exclua e não deixe de lado aqueles que não aprendem na velocidade e da forma em que é necessário ao sistema para ser considerado suficientemente bom. Além de mensurarmos, também, as possibilidades de desenvolverem um ensino em que a aprendizagem seja o foco, cujo professor possa retomar os assuntos quando ele considerar que a aprendizagem não foi satisfatória. Não existe esse tempo para o capital, porque, como afirmou Marx (2004) o tempo é tudo, o homem não é mais nada.

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

> [...] sob tais limitações, apriorísticas e prejulgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral*. (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifos do autor)

Isso porque, para que o sistema possa continuar hegemônico, ele não pode resolver as causas estruturais. A educação serve ao sistema como forma de pacificar as pessoas. Por isso, Luckesi diz que

> Quanto mais ignorância e inconsciência, melhor para o segmento dominante da sociedade. Para eles, torna-se necessário controlar o montante de pessoas educadas atendendo às necessidades do modo de produção capitalista. [...] A sociedade burguesa procura por diversos mecanismos limitar o acesso e a permanência das crianças e jovens no processo de escolaridade. (LUCKESI, 2011, p. 98)

Essa exclusão trazida por Luckesi nem sempre é direta. Se antes, o aluno era reprovado e acabava saindo da escola, atualmente, ele pode até permanecer, mas ainda encontra dentro da instituição formas de exclusão. O fato maior que envolve a Distorção Idade-Série e que se propõe a discussão deste texto não é a não reprovação, mas sim a aprendizagem significativa. Como nos diz Bertagna (2003), a ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e qualidade, mas uma educação que trate a todos os alunos como capazes de aprender, sem exclusão.

A esse respeito, Freitas diz que

> Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no interior das escolas, desacreditados 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. (FREITAS, 2007, p. 971)

A questão da qualidade educacional não pode estar associada à 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, na estrutura física das escolas e nas condições de trabalho dos professores não permitirão saltos efetivos na esfera educacional.

A questão da aprovação/reprovação escolar ultrapassa o *lócus* escolar. Embora não haja na LDB (1996) nenhum mecanismo que proíba a reprovação do aluno, esse tem sido interesse nos estados e municípios que se voltam para o aumento do IDEB. Logo, temos como influenciadores dessas políticas os mecanismos internacionais, uma vez que a Prova Brasil está nos padrões OCDE – PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes). Aliados às metas da OCDE estão os empresários que fazem parte da agenda Compromisso Todos pela

Educação. Observando tais influências nacionais e internacionais, em 2007, o governo brasileiro criou o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007).

Assim, temos uma grande quantidade de materiais elaborados por esses segmentos para auxiliar o cumprimento e acompanhamento das metas, como o já mencionado *Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil 2018 – (Unicef e Samsung); Políticas públicas para redução do abandono e evasão escolar de jovens* (*Brava*[30], *Instituto Unibanco, Insper*[31], *Instituto Ayrton Senna*), *Qedu (Fundação Lemann)*, dentre tantas outras iniciativas privadas que vêm ganhando espaço e influenciando nas políticas educacionais.

Essas instituições privadas vêm produzindo materiais para retratar os índices da educação pública e basear as reformas nessas evidências numéricas. Freitas, a esse respeito colabora:

> [...]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)

Essa "eficiência" do setor privado para mensurar os resultados das políticas públicas e agirem na proposição de programas, projetos e formações deve ser analisado com cautela e desconfiança. Como o próprio autor alerta, discutem-se os números, não se fala no que os causaram. E retomando a Mészáros, tais práticas não mudam a estrutura.

Outro fator que devemos estar atentos é sobre a precarização da escola pública, principalmente, neste caso, quando se trata da precarização das escolas públicas do campo. Essa política com evidência mostra, por vezes, números para "comprovar" que a Educação oferecida aos povos do campo tem tido menos qualidade, enquanto que nas causas não oferecem, muitas vezes, a mínima condição física, material e em termos de formação. Por esse motivo, é preciso fortalecer os coletivos populares em torno da defesa da educação do campo e do não fechamento dessas escolas.

As reformas educacionais estão presentes e revelam, na prática, como o mercado vem ganhando espaço na educação pública. Freitas discute que a

> Base Nacional Curricular Comum, testes de responsabilização e outros dispositivos da reforma são mecanismos implantados de cima para baixo e ancorados em leis que, na prática, levam as redes públicas a recorrer a uma série de possibilidades de privatização por dentro do sistema público (Ball; Youdell, 2007; Adrião, *et al.* 2016),

30 Organização sem fins lucrativos
31 Instituto de Ensino e Pesquisa

> que conduzirão, em algum tempo, a própria retirada da escola do âmbito do setor público, reinserindo-a em um mercado educacional pleno. (FREITAS, 2018, p. 79-80)

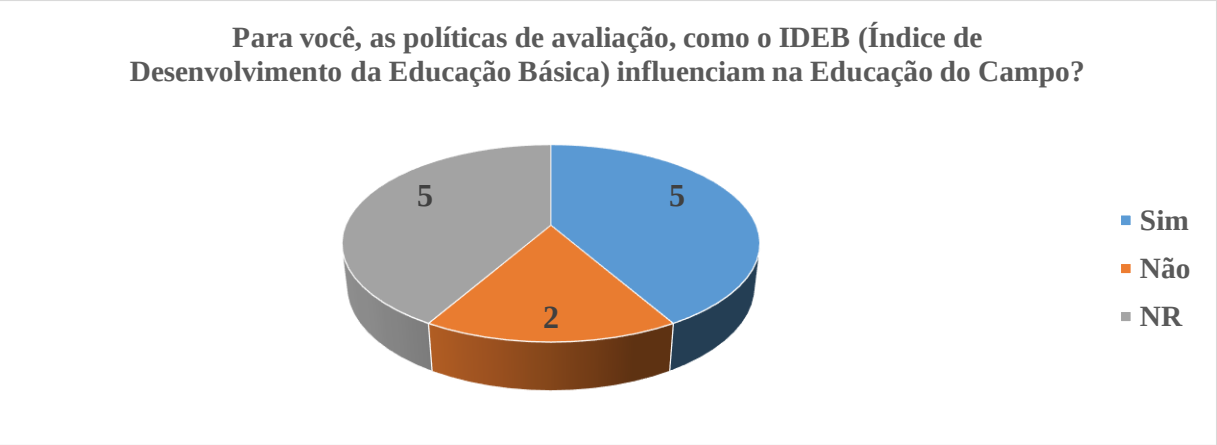
Essas iniciativas analisam os problemas da repetência, evasão e abandono através de uma ótica de mercado, com projetos prontos e que em nada criticam as bases do sistema capitalista, que é o responsável pelo desmanche da educação pública. Eles se fundamentam numa visão de que é preciso motivar o aluno, responsabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso; criam iniciativas – projetos e 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.

Dentro dessa lógica, o capital segue alienando, agindo ideologicamente para que "finjamos para nós mesmos que as classes e contradições de classe já não existem ou já não importam" (MÉSZÁROS, 2011, p. 39). No singular, essas práticas consistem em uma solução rasa. Para Mészáros,

> A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema* existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com as manifestações particulares* – ou, nas suas variações 'pós-modernas', a rejeição apriorística das chamadas *grandes narratives* em nome das *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista. (MÉSZÁROS, 2008, p. 62-63, grifos do autor)

Conforme já discutido no início deste capítulo, a ênfase nas avaliações surge, sobretudo, do interesse em atingir as metas postas pelos organismos internacionais. Perguntamos aos professores se acreditam que o IDEB influencia na Educação do Campo, apresentamos as respostas no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Influência do IDEB na Educação do Campo



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Do resultado, obtivemos resposta afirmativa da maioria, cinco professores; dois acreditam que não influenciam 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 alunos 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, grifos nossos)

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,

> [...] a *avaliação estandardizada 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 estandardizada 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. Para Afonso, "[...] 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 cuja ênfase deveria estar na emancipação dos sujeitos. Entretanto, a influência da submissão da educação ao mercado vem encurralando os professores. Uma BNCC que extermina as discussões sobre a diversidade e que, inclusive, desrespeita a autonomia dos estados e municípios na criação dos seus currículos, porque o enfoque dos municípios é, obviamente, atingir as metas das avaliações

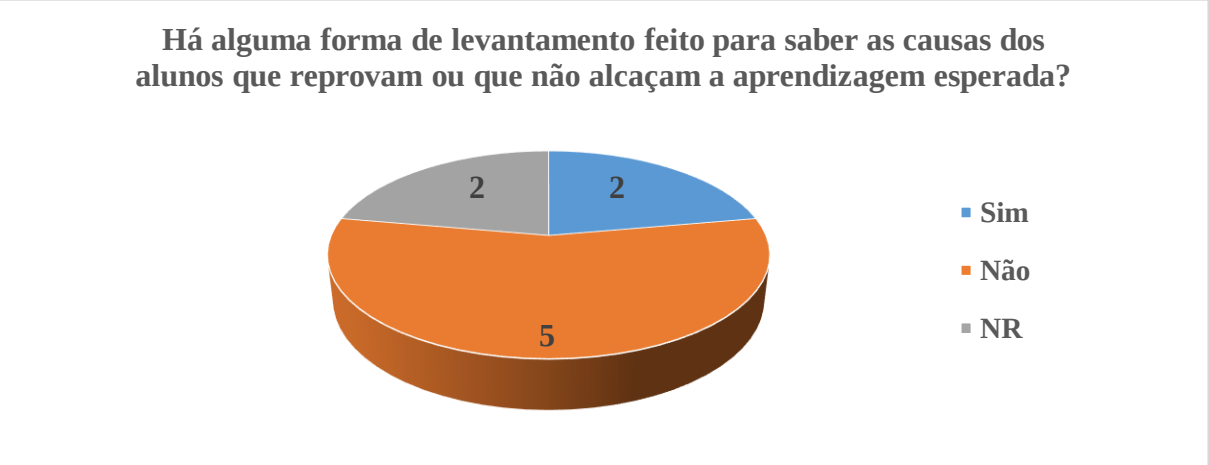
externas. E essas estarão associadas ao documento, bem como aparece no texto de apresentação da base.

> 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 exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (BRASIL, 2017, p. 05)

Caminhamos para uma retomada a uma 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.

Observamos que essa metodologia de trabalho que foca em um resultado específico (melhoria de índices) mexe com a maneira como o professor se sente perante a avaliação, o seu trabalho e os seus alunos. Discutimos aqui algumas questões, principalmente sobre a preocupação que a avaliação/reprovação passou a ter no campo das políticas educacionais; mas, e ao ter, no seu dia a dia, o encontro com as dificuldades dos alunos em aprender, o que vem sendo feito? Esse foi o ponto de investigação trazido pelo Gráfico 17.

Gráfico 17 - Causas da reprovação ou da não aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

A maioria dos professores disseram que não há nenhum tipo de levantamento para saber as causas pelas quais os alunos reprovam ou não alcançam a aprendizagem esperada. Esse dado demonstra que a preocupação mecânica estimulada pelas políticas educacionais está meramente voltada à melhoria dos índices e não torna importante discutir e trabalhar nas causas da não

aprendizagem, porque mais do que ser aprovado, a escola deveria ser lugar de aprendizado, de crescimento pessoal, um lugar em que todos pudessem aprender, mas não tem sido. A escola capitalista pode até ser para todos, mas o sucesso não.

Por isso, a discussão deve ser fundamentada numa lógica contra-hegemônica, tendo em vista que a educação vai além do espaço escolar. Caldart (2010) discorre sobre o nosso papel como educadores do campo e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora:

> A escola faz parte deste projeto educativo pelo qual lutamos, mas para que trabalhe em sintonia com o nosso projeto maior ela precisa ser transformada. Transformada como instituição que não nasceu para educar a classe trabalhadora, e muito menos educá-la para fazer uma revolução social; transformada como escola pública, que no formato da sociedade capitalista atual, acaba sendo privada, à medida que a serviço de interesses de uma classe (que não é nossa), ou mesmo e especialmente no caso do campo, a serviço de oligarquias, de latifundiários, de empresas, de prefeitos. Mas é importante ter presente que a escola não se transformará de modo mais radical senão como parte de transformações que tentemos operar em conjunto das relações sociais. (CALDART, 2010, p. 19)

Neste sentido, acreditamos ser importante a análise detalhada do Gráfico 17. Nós temos uma política neoliberal em execução, a qual nos diz: “devemos reduzir os índices de DIS”, diminuir a reprovação, nós 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. Freitas (1995) é contundente ao colocar essa questão e ao discutir os conceitos trazidos pelas reformas burguesas, conforme se verifica:

> Esclarecendo melhor: não se pode recusar lutar pela qualidade de ensino, mas se pode demonstrar que o conceito liberal de qualidade e de ensino é insatisfatório e, mais ainda, pode-se examinar os limites da proposta à luz dos determinantes históricos e sociais da escola. Não se pode recusar a descentralização do ensino, a democratização ou o aumento da participação da comunidade escolar na gestão da escola. Mas se pode tomar essa proposta de forma radical para os alunos e professores. Talvez dessa forma consigamos, ao menos, acirrar a contradição entre educar/explorar. (FREITAS, 1995, p. 140)

Sem contradição não tem transformação, não há movimento. É momento de explorar essas contradições. No caso da DIS, tomar uma postura de ver a avaliação de outra forma, voltada para a emancipação, não para a punição, como se já não fosse difícil o suficiente enfrentar e buscar aprender nas escolas públicas com as condições a que se impõem a elas. É preciso encontrar espaço para agir e resistir.

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

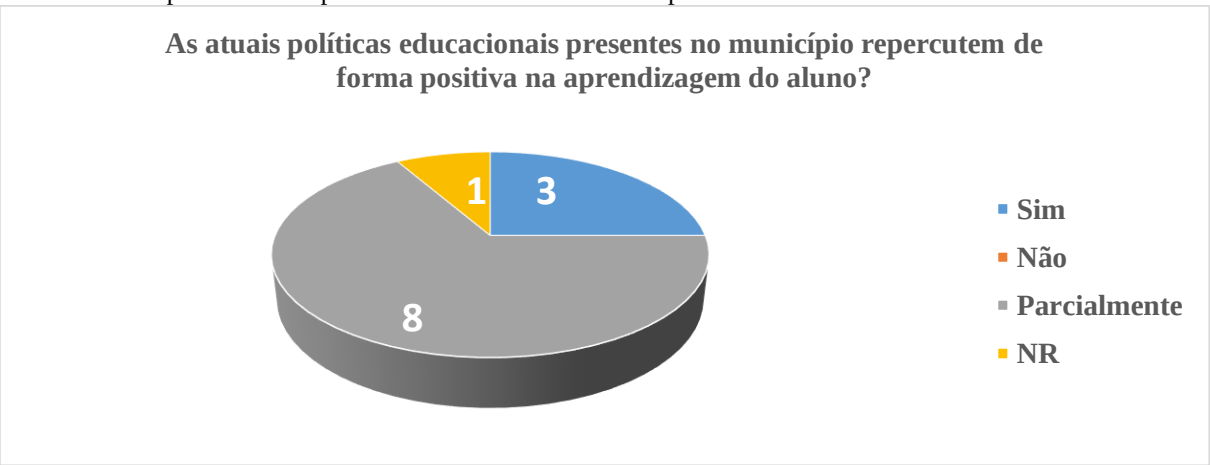
acreditar e lutar para que isso aconteça. Desta forma, o foco não pode ser a nota, deve ser a aprendizagem, o acompanhamento contínuo, a nota não servirá mais de ferramenta de opressão, porque a educação deve libertar e não oprimir.

Neste sentido, é imprescindível a relação de pertencimento entre toda a comunidade escolar em ser 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, busca por um trabalho pedagógico que objetive superar a fragmentação do conhecimento, estímulo ao trabalho coletivo dos educadores e da comunidade em busca da libertação dos valores individualistas tão caros à pedagogia burguesa.

A nossa discussão vem mostrando a importância que as avaliações externas estão adquirindo frente à organização do ensino e como vêm impactando nesse ensino. Os esforços governamentais para a melhoria dos índices nacionais contam também com programas e políticas que visam assegurar a melhoria desses índices. Dentre os programas e as políticas educacionais que trazem diretamente a questão da DIS e que estão presentes no município, destacamos o PNAIC/Ciclo de alfabetização, Programa Novo Mais Educação, Programa Mais Alfabetização.

Ao questionarmos os professores do campo sobre como esses programas e políticas educacionais presentes no município repercutem na aprendizagem do aluno, obtivemos os seguintes dados presentes no Gráfico 18:

Gráfico 18 - Repercussão das políticas educacionais no município



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

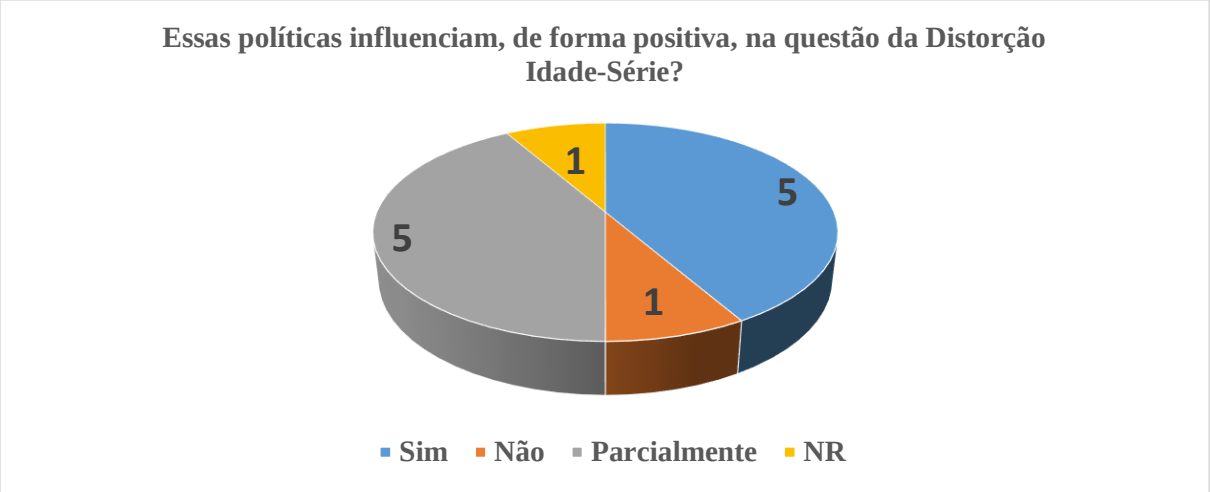
De acordo com o Gráfico 18, para a maioria, oito professores, as políticas educacionais que foram/estão presentes no município apenas repercutem parcialmente na aprendizagem do aluno do campo; três professores sinalizaram que as mesmas repercutem de forma positiva na aprendizagem do aluno e um professor não respondeu.

O fato de a maior parte dos professores dizerem que os programas repercutem apenas parcialmente na aprendizagem dos alunos, pode se dar porque esses programas não são feitos para atender a realidade do campo. Todos os três programas que abrangem os Anos Iniciais do ensino fundamental em execução nas escolas do campo do município são programas vindos do governo e que foram implementados numa lógica geral. Destacamos que, em 2012, o MEC lançou um caderno chamado *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo,* entretanto, da fala dos sujeitos da nossa pesquisa demonstra que estes nunca tiveram contato com o referido material, nem formações específicas.

O resultado do Gráfico 18 pode também se dar pela forma na qual são feitas as formações, a exemplo do que Gatti e Barreto (2009) chamam de modelo "cascata" que seriam formas de capacitação "no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte" (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202). Essa formação, por vezes aligeirada, e sem um enfoque específico para a Educação do Campo, é constituinte da forma neoliberal de educação. Ribeiro e Albuquerque (2015) dizem que "neste modelo os professores são 'bombardeados' com muita informação com pouco tempo para reflexão e ainda com a tarefa de socializarem com outros aquilo que foi 'aprendido'" (RIBEIRO; ALBUQUERQUE, 2015, p. 55-56). Assim, o capital mantém a sua contradição ao tempo que cobra a melhoria da educação e que responsabiliza os professores pelo insucesso dos alunos e não oferece uma formação consistente, com as especificidades devidas a cada etapa, nível e modalidades de ensino.

Ainda sobre as políticas, procuramos investigar se as mesmas contribuíam para o problema da Distorção Idade-Série. Assim, apresentamos no Gráfico 19 os resultados.

Gráfico 19 - Influência das políticas educacionais na Distorção Idade-Série



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Para cinco professores, as políticas atuais influem de forma positiva no problema da Distorção Idade-Série dos alunos do campo; cinco professores acreditam que essas políticas influenciem parcialmente; um dos professores respondeu que não vê influência positiva das políticas na melhoria dos índices de Distorção Idade-Série e um professor não respondeu.

As críticas dos professores, gestores e coordenadores do campo acerca desses programas abrangem desde a formação à falta de uma especificidade para o campo. Ao ser questionada sobre o Novo Mais Educação, programa que visa oferecer educação em tempo integral e tem sua atuação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, a Professora 02 respondeu:

> Eu acho que um programa viável para zona rural, agora eu acho assim que as *formações deveriam ser uma coisa mais voltada para o pedagógico, para a ajuda do professor eu não sei agora, né, que não tem nada a ver com a realidade da Zona Rural.* Hoje em dia você vê que a criança, eu acho que tem que ter mais ocupação, ainda podia ajudar o professor na parte pedagógica que tragam cursos realmente vem contar para vida daquela criança. (Professora 02 - Entrevista realizada em outubro de 2018)

A Professora 02 traz algo importante em sua fala: o programa deve ter relação com o meio em que a criança vive, logo, compreendemos que o PNME, no município não está associado às especificidades do campo. Reiteramos a fala da Professora 02 com a contribuição de Kramer (2007, p. 19), para quem “a educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana”. Valorizar a realidade campesina, primeiro, é essencial para se ter uma Educação do Campo e segundo, envolve o aluno no fazer pedagógico e contribui para a sua aprendizagem. Como o objetivo do programa é oferecer educação em tempo integral, com oficinas de leitura, matemática, além de outras variadas no campo das artes, dos esportes

e do lazer, ela deve ser contextualizada para servir à aprendizagem das crianças do campo, de forma articulada à proposta pedagógica da escola e em comunhão com a comunidade.

A coordenadora de programas afirmou que não há nenhuma formação específica para os monitores que exercem suas atividades nas escolas do campo

> Também não. Na verdade, não foi dado especificidade para a gente, nem para o Mais Educação de verdade. A gente entrou meio que pela vertente, não tinha nenhuma qualificação, esse foi um questionamento que a gente, depois meio que não foi específico para o Mais Educação porque assim, ele entende que ele vai até o nono ano. E as atividades que estavam sendo, o treinamento foi feito muito mais alçado para as séries iniciais da alfa, ou seja, do primeiro até, na época ainda era o terceiro ano. (Coordenadora de programas - Entrevista realizada em dezembro de 2018)

Além de explicitar o fato de que o programa não possui em suas formações nada de específico para a Educação do Campo, deixa claro que também as etapas as quais o programa visa atender, ficam carentes de uma maior atenção, questionamos se esses monitores e facilitadores conseguem, sem uma formação específica, fazer um trabalho que auxilie na aprendizagem das crianças do campo, principalmente, no que cabe à valorização da sua cultura de forma a contribuir para a sua emancipação. Ao analisarmos os dados evidenciados, podemos inferir que não.

Ressaltamos que a implantação dos programas não cobre todas as escolas do campo do município, apenas duas das doze escolas foram atendidas, no ano de 2018 pelos programas Novo Mais Educação e Mais Alfabetização. Isso se deve ao critério de que para participar do primeiro, a escola precisa ter, no mínimo, 20 alunos matriculados, e no Mais Alfabetização é necessário ter o número mínimo de 10 alunos matriculados no primeiro ou no segundo ano do ensino fundamental. Esse critério demonstra que a política não é pensada para atender as escolas do campo, uma vez que a maioria delas é multissérie e unidocente e tem a sua composição diversificada.

Em quais aspectos uma política que visa diminuir a Distorção Idade-Série e melhorar a “qualidade” da educação, num todo, impõe um número mínimo, sem considerar que as escolas do campo possuem especificidades inerentes a ela? Analisa-se também que a preocupação das políticas educacionais não está voltada para o sujeito, mas sim o quantitativo a que ele representa.

Os tempos para esses programas também devem ser pensados para atender a realidade das escolas do campo. Ao questionarmos a Diretora 01 sobre se os programas supracitados ajudam na melhoria da Educação do Campo, ela respondeu:

> Tem casos que sim e casos que não. Eu tenho alunos que a professora falou: “professora, fulano de tal, depois que foi para o Mais Educação piorou”, por quê? Porque ficou mais cansativo, ele fica o dia inteiro na sala de aula, o dia todo no colégio, aí ele vai do turno matutino, 13h já tem outro professor, aquela aula rotineira, merenda, não tem muita recreação na zona rural, você sabe que é aquilo mesmo, então o aluno retraiu. (Diretora 01 - Entrevista realizada em novembro de 2018)

A mesma diretora continua:

> Eu só queria que começasse mais cedo, começando já quase no final do ano e atrapalhou um pouquinho, entendeu? Eu queria que começasse mais cedo, porque assim, para os meninos se integrarem, a turma se integrar mais, hoje tem almoço, se acostumar com a rotina, é aquela coisa, se começasse cedo, seria melhor, definir se é para começar ou não. Eu acho que os monitores alguns ajudam, mas outros só atrapalham. (Diretora 01 - Entrevista realizada em novembro de 2018)

Compreendemos que apenas a extensão do tempo na escola não garante a melhoria na aprendizagem, tampouco a implementação do programa sem articulação a uma proposta pedagógica construída de forma coletiva, aspectos como estrutura física também devem ser levados em conta, porque se não se oferecem as condições necessárias (físicas e pedagógicas) para que o programa funcione de modo que possa realmente atender aos povos do campo, pois dessa forma ele será apenas mais um programa que tende a acabar.

Analisamos que o programa possui algumas deficiências que impede que ele dê conta de uma educação realmente integral, no sentido amplo, de não apenas ampliação do tempo escolar, mas de formação ampla do homem para o desenvolvimento intelectual, físico e prático. Para Marx e Engels (2004), a instrução deveria acoplar três aspetos:

> 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática (MARX; ENGELS, 2004, p. 68-69).

Na perspectiva marxista, a educação tem que retomar a humanidade e desenvolver todas as suas potencialidades do homem. Nesse viés, não vemos alternativa de fazer com que a educação burguesa sirva, sem interesses, à classe trabalhadora. Tampouco que as suas políticas e programas objetivem desenvolver as múltiplas potencialidades sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que discutir e lutar pela Educação do Campo nos dias atuais se faz essencial para que a modalidade não volte a ser invisibilizada perante o poder público. Entretanto, nos preocupa muito o rumo que as políticas públicas educacionais vêm tomando na sua estreiteza com o mercado e com os mecanismos internacionais.

Tais mecanismos vêm buscando criar, no imaginário popular, a concepção de uma escola pública - destacamos aqui escolas públicas do campo – que não é capaz de produzir conhecimento, atrasada, que não dá perspectiva ao aluno, e faz isso através da precarização levada à cabo pela própria natureza do neoliberalismo: estado mínimo para as demandas sociais e máximo para testar, divulgar números.

Por esse motivo, a discussão materialista histórico-dialética se faz tão importante e necessária, porque ela oferece subsídios para a análise das causas, não apenas das consequências. A DIS na Educação do Campo é isso, a consequência de um projeto de sociedade em que a exclusão tem que continuar existindo para que continuem explorando a força de trabalho em busca de lucro e riqueza para poucos.

Entretanto, a educação tem um lugar muito significativo de poder ressignificar ao homem o conhecimento de si e da humanidade. E não está livre das contradições burguesas, é a partir dessas contradições que é possível à classe trabalhadora agir, é através dela que há correlação de forças. Mas é preciso organização, é preciso, principalmente àqueles que se dizem do campo progressista, combater a superficialidade em que se centram as discussões educacionais, os programas, os projetos educacionais. Não é à toa o combate às categorias de totalidade e universalidade em detrimento a aspectos mais locais, específicos e pontuais.

Retomamos a preocupação de Santos (2013, p.148), quando coloca que a preocupação agrária, bem como o debate acerca da Educação do Campo "não se resume aos problemas particulares do meio rural, mas compreende um complexo de complexos sócio-históricos da sociabilidade vigente". A educação está imbricada nesse processo histórico, conforme já vimos, e a educação para os povos do campo foi pensada apenas quando houve necessidade, desde a mão de obra, à necessidade de educar os homens do campo para o consumo e formas de vida subsumidas ao capital. Essas primeiras realidades foram contribuintes para que houvessem progressos, não sem luta e correlação de forças. E é nesse sentido que colocamos a nossa crítica "para frente", como traz Saviani:

> Nessa posição reconhecem-se os avanços da ordem burguesa em relação à ordem feudal, avanços esses que deverão ser incorporados por superação em uma nova

> ordem que venha a abolir toda forma de dominação ou de privilégio socializando os meios de produção e instaurando uma forma social em que todas as conquistas da humanidade sejam compartilhadas igualmente por todos os homens: a sociedade comunista. (SAVIANI 2016, p.30)

Neste sentido, tivemos como objetivo analisar como as políticas públicas educacionais implementadas no município de Nazaré – Ba contribuem para a correção da Distorção Idade-Série dos alunos da Educação do Campo da rede municipal, que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram que, embora os índices venham diminuindo, essas políticas educacionais estão cheias de contradições internas, provenientes do próprio sistema, o qual pertencem e que impedem uma transformação realmente efetiva na vida dos estudantes do campo.

O problema da Distorção Idade-Série, como pudemos discutir, possui como base questões antigas e inerentes da educação capitalista, que mostra a todo período que, perante esse sistema, não há espaço para todos, mas o aporte teórico o qual essa pesquisa se fundamenta não concebe que alguns nasçam para explorar e outros (extrema maioria) para ser explorados. O ambiente escolar, quando não reflete um interesse de transformação da sociedade, vem reforçando essa exclusão, que é perceptível pela reprovação, a evasão e o abandono, mas não apenas por esses elementos.

Referente ao objetivo de investigação das linhas, diretrizes, opção política em termos de projeto de escola e de sociedade às quais estão alinhadas as políticas educacionais no município, a pesquisa revelou que há todo um conjunto de determinações que visam diminuir os índices de DIS, sobretudo, no que tange ao alcance dos indicadores criados pelos órgãos internacionais e pelos acordos assinados com os empresários, como o compromisso Todos pela Educação. Esses vêm juntos tomando espaço mediante à criação de políticas educacionais visando uma educação cada vez menos pública. É preciso estar atento à política de evidências (FREITAS, 2018), sobretudo em relação às escolas do campo para que não deixemos que as análises quantitativas dos resultados encubram os fatores que tornam a aprendizagem dos alunos do campo insuficiente.

Alinhando essas discussões com o fato de que os professores do campo do município revelarem que não possuem formação específica para lidarem com questões como avaliação no ciclo, por terem uma visão de multisseriado que fica na superficialidade do “não dá certo”, “é difícil” e acabam, na aceitação e interiorização desse discurso, deixando de lutar contra o fechamento das escolas do campo, por também alegarem que não se sentem ouvidos em questões como avaliação e não têm sua autonomia respeitada. Por esses e outros fatores já

levantados no texto, acreditamos que os encontros formativos poderão contribuir para uma mudança de mentalidade dos professores do campo do município, que poderá também reverberar em mudanças na prática.

Fundamentados numa base teórica crítica como forma de compreensão da realidade e nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, acreditamos que as discussões elencadas para os encontros formativos são capazes de fomentar nos professores do campo uma inquietação quanto à forma como enxergam a Educação do Campo e que podem se reorganizar para construir uma proposta pedagógica condizente com os pressupostos da Educação do Campo.

A partir da proposta da construção de uma sequência didática interdisciplinar e multietapas do desenvolvimento cognitivo (numa perspectiva não (multi)seriada, mas sim de compreensão de que numa sala, sobretudo nas escolas do campo que possuem suas especificidades, há alunos em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivos e idades), buscamos valorizar e ressignificar o trabalho desenvolvido pelos professores do campo mostrando que o planejamento no campo deve ser específico para a modalidade de forma que se planeje numa perspectiva diferenciada, voltada à valorização do campo enquanto espaço de produção de vida e de cultura; utilizamos essa construção também para discutir avaliação e numa perspectiva emancipatória, não punitiva.

Compreendemos essa atividade como um dos desafios da escola do campo atual: trabalhar numa perspectiva contrária à fragmentação do conhecimento e avançar na criação de uma proposta pedagógica que associe teoria e prática de forma que os estudos e ações sejam feitos de maneira coletiva e intencional a fim de assegurar a existência das escolas do campo e a emancipação dos sujeitos.

Finalizando esse trabalho, acreditamos termos cumprido os objetivos a que nos propusemos, entretanto, percebemos que há ainda muitos outros desafios e lacunas a serem estudadas e confrontadas. Destacamos: os impactos dessas políticas de avaliação na manutenção da educação pública do campo, uma vez que caminhamos para uma homogeneização e estreitamento curricular para conseguir avançar nesses resultados; a política de evidências e o desmanche das escolas públicas do campo através da nucleação, pois precarizam a escola e colocam nos maus resultados, motivos para fechá-las; o extermínio das escolas multisseriadas em detrimento da nucleação das escolas do campo (que acreditamos que aumentará com a homologação da BNCC e seu currículo seriado), bem como os prejuízos desse fechamento para as comunidades e para o direito à educação das crianças do campo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

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.

ALCÂNTARA, A. B; SILVA, R. M. Gestão democrática no âmbito do plano de ações articuladas: formal ou substancial? **Agenda Social**, v. 10, n. 1. 2016.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

APPLE, M. **Official Knowledge. Democratic education in a conservative age**. 2. ed. New York; London: Routledge, 2000.

ARAÚJO, L. Os fios condutores do PDE são antigos. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 2, set. 2007, p. 24–31.

ARRETCHE, M. **Federalismo e relações intergovernamentais no Brasil:** a reforma dos programas sociais. Dados, v.45, n.3, p.431-57, 2002.

ARROYO, G. M. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, Mônica Castangna. **Educação do campo e pesquisas questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, G. M. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf. Acesso em: 23 set. 2018.

AZEVEDO, S. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BASSO, D; NETO, L. B. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. Itinerarius Reflectionis. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Jundiaí**, Jundiaí, v. 1, n. 16, 2014.

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. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BITTAR, M; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BONFIM, P. **A cultura do voluntariado no Brasil: determinações econômicas e ideopolíticas na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANCO, E. P. *et. al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, mai./ago. 2018.

BRASIL. **Decreto 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 out. 2018.

BRASIL. **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.

BRASIL. 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 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Portaria nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasíla, DF. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 142**, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília, DF. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 826**, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília, DF. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF. 2012.

BRASIL. **Portaria normativa interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF. 2007.

BRASIL. Presidência da República; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **PAC: Programa de Aceleração do Crescimento.** Brasília, 2010. Disponível em:http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/pac-programa-de-aceleracao-docrescimento/visao-geral/o-que-e-o-pac,. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Ministério da Educação Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2008.

CAETANO, E; NEVES, C. E. P. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. Especial, p. 251-263, mai. 2009.

CAETANO, R. M. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, v. 4, n. 2, p. 153-168, mai./ago. 2018.

CALAZANS, J.; CASTRO, L. F.; SILVA, H. Questões e contradições da educação do Estado no meio rural no Brasil. *In*: WERTHEIN, J.; BODERNAVE, J. (org.). **Educação rural no terceiro mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. dos (org.). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, César; CALDART, R. S. (org.). **Projeto popular e escolas do campo.** Articulação Nacional por uma educação do campo. 2. ed. Brasília: UnB, 2000.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARDOSO, J. da. S; SOUZA, J. N. de. Da precarização à proletarização do trabalho docente: os impactos do programa despertar no âmbito da Educação do Campo, no município de Medeiros Neto/Ba. In: SANTOS, A. R. dos; CARDOSO, E. A. M; CAETANO, M. R. (Orgs.). **Políticas Educacionais no cenário brasileiro:** reificações e contradições no sistema capitalista. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 07-18, jan./abr. 2006.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CHEROBIN, F. F. **A Educação do Campo e sua normatização como Política Pública:** uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo Estado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

COELHO, G. L. S; ARAÚJO, G. P de. **Educação do campo e cidadania no Brasil contemporâneo.** Palmas: EDUFT, 2018.

COMILO, M. E. S. **Políticas de educação do campo no Paraná:** A Práxis na Educação do Campo no assentamento Pontal do Tigre. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

DALE, R. A globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação, Sociedade, Cultura**, n. 87, p. 423-460, 2004.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.

ESTEVES, R. dos S. **Reprovação no 6º ano: um estudo de caso em três escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FERNANDES, B. M. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: STEDILE, J. P. (org). **A questão agrária no Brasil:** o debate na década de 2000. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERNANDES, B. M. CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S.; Primeira conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo": texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, F. **Fundamentos empíricos da explicação sociológica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, ago. 2002.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC), 2012, Brasília. **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. **Ciclos, seriação e avaliação:** confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

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

FREITAS, L. C. de. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário de Educação do Campo.** 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. *In*: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G. 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**, Niterói, n. 5, 2016.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 30, n. 109, p. 1123-1138, set-dez 2009. Disponível em> Acesso em: 15 maio 2019.

FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem.** Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, N. de L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23. 2018.

GIROUX, H. A. **Trump´s neo-nazis and the rise of iliberal democracy.** 2017. Disponível em: https://truthout.org/articles/neo-nazis-in-charlottesville-and-the-rise-of-liberal-democracy. Acesso em: 01 maio 2019.

GRACIANO, M. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)** – São Paulo: Ação Educativa, 2007.

HADDAD, S. **Juventude e escolarização:** uma análise da produção de conhecimentos. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento nº 8).

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. *In*: **I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia.** Salvador, 2009.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

HARNECKER, M. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. 2. ed. São Paulo: Editora Parma, 1983.

IANNI, O. **Karl Marx.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1980.

KAUTSKY, K. **A questão agrária.** São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil: o que fazer? **Ensaio: avaliação e políticas Públicas Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo (memória).** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1998.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Janete, PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (org.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, n. 60, dez. 1997.

LAVOURA, T. N; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015.

LAVOURA, T. N; SANTOS, C. E. F. dos. Pedagogia histórico-crítica na educação escolar do MST: em defesa da escola, da apropriação do conhecimento sistematizado e da humanização dos indivíduos na luta pela emancipação humana. **GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Educação do Campo. 2013.** Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja. Acesso em: 13 jun. 2019.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, D. M. Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Pesquisa e Planejamento.** Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Ano 3, v.3, jun-1959, p.15-34. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2242/2200. Acesso em: 25 fev. 2019.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução:** doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, E. N. **Políticas públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo:** impactos, repercussões, contradições e perspectivas. São Carlos: UFSCar, 2014.

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.** 2016. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, P. V. de. **Escola sem sentido: implicações do Escola sem Partido para a democratização da educação pública**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LUCKESI, C**. Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a categoría da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

MAGALHÃES, L. G. **Estudo do Programa Autonomia em três escolas em Nova Iguaçu/RJ:** Possibilidades de diminuir a distorção idade-série. Dissertação de mestrado

profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. MG, 2014.

MAINARDES, J. **A escola em ciclos:** fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. **A organização da escolaridade em ciclos:** implicações para a gestão educacional e escolar. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, p. 66-78, mai./ago. 2015.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista (Sorocaba)**, v. 4, n. 1, p. 186-201. jan./abr. 2018.

MANDELERT, D. **Reprovação em escolas de prestígio**. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 222-249, set./dez. 2012.

MANIN, Bernard; PRZEWORSKI, Adam; STOKES, Susan C. Eleições e representação. **Lua Nova**, São Paulo, n. 67, 2006.

MARQUES, W. O quantitativo e o Qualitativo na Pesquisa Educacional. **Revista Avaliação**. v. 2, n. 3, 1997.

MARSIGLIA, A. C. G; *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, F. B. **A Distorção Idade-Série em uma escola estadual do município de Tabatinga-Am**. 2017. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MARTINS, L. M; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K. Glosas críticas ao artigo O Rei da Prússia e a Reforma Social. De um prussiano. In: **Práxis**, Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira, 1995.

MARX, K. **Manuscritos econômicos**-filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, K. **O capital.** Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: ANPED SUL, 4, Caxias do Sul, 2012. **Anais do Seminário de pesquisa em educação da região Sul**, Caxias do Sul, 2012.

MAZUOLLI, V. de O. O poder legislativo e os tratados internacionais: o treaty-making power na Constituição brasileira de 1988**. Revista de Informação Legislativa**, v. 38, n. 150, p. 27-53, abr./jun. 2001.
MENDONÇA, S. R. de. **Estado e Economia no Brasil:** opções de desenvolvimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

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

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da Alienação em Marx**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma nova teoria d2a transição. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, M, C. Legislação Educacional do Campo. *In*: CALDART (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

MOURA, K. L. de. **Política da educação do campo:** a construção de estratégias para o MST no Paraná e a ação de agências internacionais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MUNARIM, A; LOCKS, G. A. **Educação do Campo:** contexto e desafios desta política pública. Olhar de professor, Ponta Grossa, 15(1): 77-89, 2012. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor. Acesso em: 25 out. 2018.

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

OLIVEIRA, B. A. de. **O Plano de Ações Articuladas - PAR:** o processo de indução das Políticas Educacionais dos sistemas municipais de ensino. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

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.

PARENTE, M. M. A; LÜCK, H. **Aceleração da aprendizagem para corrigir o fluxo escolar:** o caso do Paraná. Brasília: IPEA, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In*: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In*: PERONI, Vera; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO Ludimar (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

POSSA, L. B; BRAGAMONTE, P. L. de A. Efeitos das políticas internacionais e a emergência do PNAIC – PACTO no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 155-184, jan./abr. 2018.

PRADO, I. G. de A. **LDB e políticas de correção de fluxo escolar.** Em Aberto, Brasília, v.17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

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, p. 116 - 128, jan./jul. 2012.

PME. 2014. Disponível em: http://nazare.ba.io.org.br/diarioOficial/download/543/1020/0. Acesso em: 23 jun. 2019.

REDE VENCER. **Políticas de aprendizagem escolar.** [*S.d*]. Disponível em:http://www.redevencer.org.br/sme/conteudoinstitucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenuPaginaConteudo.ew?idPaginaItemMenuConteudo=7349. Acesso em: 26 nov. 2018.

REIS, C. P. dos. **Estado, Lutas de Classes e políticas públicas de Educação para o campo no Tocantins:** territórios em disputa. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

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

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (org). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 293- 299.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5 n. 12, p. 07-21, mai./ago. 1991.

RIBEIRO, S; ALBUQUERQUE, A. S. de. Educação do Campo e o (im) Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Educ. Foco**, Juiz de Fora, edição especial, p. 45-61, fev. 2015.

ROVERI, F. T; DUARTE, C. Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância. Educação. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 807-822, out./dez. 2018.

SAMPAIO DÓRIA, A. Contra o analphabetismo. *In*: **SÃO PAULO (Estado)**. Diretoria Geral da Instrução Pública. Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo, 1918. p. 58-81.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 11 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

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

SANTOS, A. R. dos; SANTOS, V. P. dos; CARDOSO, J. da S. O Plano de Ações Articuladas (PAR) e a precarização do trabalho docente na Educação do Campo. *In*: TEIXEIRA, E. C. N. da S; PRADO, J. R; BRITO, R. dos S. (org.). **Discussões sobre valorização docente.** Curitiba: CRV, 2018.

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, F. J. S; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de Direito:** Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 35-47.

SANTOS, J. P. dos. **A Educação do Campo no Município de Ilhéus:** o caso do Projeto Político Pedagógico da Escola Nucleada de Sambaituba. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

SANTOS, V. P. dos; SANTOS, A. R. dos. Gestão escolar democrática: um olhar sobre as escolas do campo do município de Itabuna – Ba. **Reves – Revista Relações Sociais**, v. 1, n. 3, p. 382-396, 2018.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da educação do campo no Brasil:** o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias,** v. 18, n. 51, out./dez. 2017.

SAPELLI, M. L. S; FREITAS, L. C. De; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola:** organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, ensaios sobre complexos de estudo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores associados, 2008.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In. SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Autores Associados, Campinas – SP, 2012.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **TransInformação**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-31, jan./abr. 2016.

SILVA, F. J. da C.; CARVALHO, M. E. P. de. O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil**:** Uma Introdução. *In*: 18º ENCONTRO DA REDE FEMINISTA NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO – REDOR, 2014, Recife. **Anais eletrônicos do 18º REDOR**. Recife: UFRPE, 2014. Disponível em: http://paradoxzero.com/zero/redor/wp-content/uploads/2015/04/2192-4531-1-PB.pdf. Acesso em: 29 jul. 2018.

SILVA, L. R**. A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

SILVA, L. R. B. **O Currículo e a distorção idade-série nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

SOUZA, A. L. L. de; GONZAGA, M. J. B. O materialismo histórico dialético na pesquisa em educação ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**., v. 31, n.1, p. 138-152, jan./jun. 2014.

SOUZA, R. A. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

STEDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil:** o debate na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TEIXEIRA, A. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.21, n.53, abr./jun. 1954. p.3-20.

TEODORO, A. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. *In*: TEODORO, Antonio; JEZINE, Edineide (org.). **Organizações Internacionais e modos de regulação das políticas de educação.** Brasília: Liber Livro, 2012.

THERBORN, G. A crise e o futuro do capitalismo. *In*: SADER, E; GENTILE, P. (org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 121-142, mai./ago. 2006.

TSE. TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL**. Proposta de Plano de Governo** - Jair Bolsonaro. 2018. Disponível em:http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em: 07 abr. 2019.

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil.** 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/panorama_distorcao_idadeserie_brasil.pdf. Acesso em: 1 dez. 2018.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

ANEXO 1 – Questionário com os professores

PRIMEIRA PARTE - **Dados de identificação pessoal**

Nome(opcional): _____

1) Idade:

( ) Até 25 anos
( ) De 26 a 30 anos
( ) De 31 a 35 anos
( ) De 36 a 40 anos
( ) De 41 a 45 anos
( ) De 51 a 55 anos
( ) De 46 a 50 anos
( ) Mais de 55 anos

2) Sexo ( ) Feminino ( ) Masculino

3) Pertencimento étnico. Em relação à sua cor, como você se declara?

( ) Amarelo/a
( ) Branco/a
( ) Indígena
( ) Pardo/a
( ) Preto/a
( ) Não desejo me declarar

4) Estado civil

( ) Casado/a
( ) Divorciado(a)/ Separado(a)
( ) Solteiro/a ( ) Solteiro/a
( ) Vive com companheiro/a
( )Viúvo/a

5) Em relação aos seus PAIS, responda:

Profissão da MÃE: _____Grau de instrução da MÃE: _____
Profissão do PAI: _____Grau de instrução do PAI: _____

6) Local da residência onde mora: ( )rural ( )urbana

SEGUNDA PARTE - Dados de identificação profissional

7) Aspectos acadêmico-escolares/formação:

Níveis	***Curso***	**Instituição (pública ou privada - especificar)**	***Localização (cidade/ estado)***	***Ano de início***	***Ano de término***
2º Grau Ensino Médio					
2ºGrau/Ensino Médio Técnico					
Ensino Superior* (graduação)					
Ensino Superior (graduação)					

Ensino Superior* (Pós-graduação)					
Ensino Superior* (Pós-graduação)					
Mestrado					
Doutorado					

Obs.: *Em caso de duas ou mais graduações ou pós-graduações (aqui se refere à especialização), registrar.

8) Faz algum curso atualmente?( ) Sim. ( ) Não faço, mas pretendo fazer. ( ) Não faço e não pretendo fazer.

9) Seu tempo de serviço no magistério:
( ) Menos de 1 ano
( ) De 2 a 3 anos
( ) De 4 a 5 anos
( ) De 6 a 10 anos
( ) De 11 a 15 anos
( ) Mais de 15 anos.
Especifique: _____

9.1) Esse tempo foi cumprido todo na rede pública de ensino?( ) Sim ( ) Não

10) Você exerce outra(s) função/ões no magistério, além de professor (a)?( ) Sim ( ) Não

10.1) Se exerce, qual(is)? (Obs.: marque quantas opções possíveis forem necessárias.)
( ) Coordenador/a
( ) Diretor/a
( ) Supervisor/a
( )Outra:_____

11)Por que você escolheu o magistério?
( ) vocação
( ) atração salarial
( ) facilidade de emprego
( ) falta de outra opção
( ) outro motivo. Qual?_____ _____

12) Você mudaria de profissão se pudesse?( ) Sim ( ) Não

12.1) Se a resposta anterior foi sim, aponte os possíveis motivos:
( ) melhoria salarial
( ) menos desgaste emocional
( ) motivos relacionados à saúde
( ) menor carga de trabalho
( ) maior status social
()outro.Qual?_____ _____

TERCEIRA PARTE - Local e situação de trabalho

13) Situação atual de trabalho

Local em que a escola	**Vínculo funcional: (efetivo,**	**Turno(s)**	**Jornada de**	**Tempo gasto para**

está localizada	estágioprobatório, contrato, ou outro)		Trabalho semanal (em horas)	chegar à escola (em minutos ou horas) e meio de transporte que utiliza.

14) O prédio da escola em que trabalha é adequado ao funcionamento da modalidade de ensino em que trabalha?
( ) Sim ( ) Não

14.1) Quais as condições do ambiente físico da escola em que você trabalha?
( ) ótimas ( ) regulares ( ) péssimas
( ) boas ( ) ruins

15) Seu tempo de serviço na educação na escola em que você trabalha:
( ) Menos de 1 ano ( ) De 6 a 10 anos Especifique:
( ) De 2 a 3 anos ( ) De 11 a 15 anos _____
( ) De 4 a 5 anos ( ) Mais de 15 anos.

16)Qual o nível sócio-econômico predominante entre os estudantes da classe com a qual trabalha?
( ) Alto ( ) Médio baixo ( ) Outra
( ) Médio alto ( ) Baixo Especifique_____
( ) Médio ( ) Não sabe _____

17) Qual a importância da sua renda no orçamento de sua família?
( ) renda principal ( ) renda complementar

18) Você complementa o salário que recebe como professor/a desempenhando outras atividades?
( ) Sim. ( ) Não.

19)Você realiza trabalhos domésticos? ( ) Sim. ( ) Não.

19.1) Se realiza, quanto tempo em média, você gasta diariamente nesses trabalhos? _____

QUARTA PARTE - Sobre a prática educativa na educação

20) Na instituição que trabalha você tem acesso a que materiais didáticos?
( ) livros ( ) papel ( ) mimeógrafo
( ) Televisão ( ) Computador ( ) Acesso a todos os materiais citados.
( ) DVD ( ) Internet
( ) Microfone ( ) revistas
( ) Aparelho de som ( ) jornais
( ) Impressora ( ) Data Show

21) Existe um tempo na instituição que você trabalha reservado para as atividades relacionadas abaixo? Assinale quantas opções forem necessárias.

( ) Planejamento das atividades docentes
( ) Preparar instrumentos de avaliação
( ) Discutir com colegas métodos e técnicas
( ) Formação Continuada
( ) Leituras diversas
( ) Nenhuma das opções acima

21.1) Na sua opinião, esse tempo é suficiente?( ) Sim ( ) Não

22) Como são realizados os planejamentos das aulas/atividades na escola em que você trabalha?

( ) individual,em casa
( ) individual, na escola
( ) com grupos de professores que trabalham com estudantes da mesma idade
( ) com todos os professores da escola
( ) com coordenador/a e professores que trabalham com estudantes de todas as idades
( ) com a equipe gestora e todos os professores da escola
( ) com a equipe gestora, todos os professores e membros da SMED
()Outra forma _____

23)Que dificuldades você encontra na sua prática educativa? (assinale quantas opções forem necessárias e enumere por ordem de importância).

( ) indisciplina dos alunos
( ) quantidade e velocidade das informações
( ) uso de novas tecnologias
( ) falta de materiais e de apoio pedagógico
( ) espaço (s) inadequado (s)
( ) trabalhar a proposta pedagógica de educação do município
( ) aumento do número de horas de trabalho em casa
( ) grande número de alunos em sala de aula
( ) fatores relacionados às condições sócio-econômicas das crianças
( ) dificuldades de lidar com estudantes.
( ) relação com as famílias
( ) Outras _____

24) Você conhece a proposta pedagógica da SEMED? ( ) SIM ( ) NÃO

25)Assinale as políticas públicas educacionais que a sua escola foi ou é atendida e escreva se elas tem ou não dado algum resultado para o processo de aprendizagem com as palavras sim, não, mais ou menos:

( ) O Ciclo de Aprendizagem
( ) A EJA no contexto da SEMED
( ) Programa Escola da Terra
( ) Programa Novo Mais Educação
( ) Programa Mais alfabetização
( ) Programa Educação Inclusiva
( ) Programa Brasil Alfabetizado – PBA

( ) Programa Todos pela Alfabetização – Bahia
( ) Programa Escola da Terra
( ) O Progestão
( ) Pró Letramento
( ) ProJovem
( ) Programa Pacto
( ) Escola de Gestores
( ) PDE interativo Se tiver outras, especifique: _____
_____
_____

26) Você conhece os objetivos das políticas que sua escola é ou foi atendida?
a) políticos: ( ) sim ( ) não
b) pedagógicos: ( ) sim ( ) não
c) ideológicos: ( ) sim ( ) não

26.1) Você conhece as portarias, decretos e resoluções que regulamentam essas políticas?( ) sim ( ) não

26.2) Qual a sua receptividade para tais políticas? Assinale quais em ordem de importância começando por 1 (1 para mais importante)
( ) O Ciclo de Aprendizagem
( ) A EJA no contexto DA SMED
( ) Programa Escola Ativa
( ) Programa Novo Mais Educação
( ) Programa Educação Inclusiva
( ) Programa Brasil Alfabetizado – PBA
( ) Programa Todos pela Alfabetização Ba.
( ) Programa mais alfabetização
( ) Projeto Escola Mais
( ) Projeto Roda de Alfabetização
( ) O Progestão
( ) Pró Letramento
( ) ProJovem
( )Programa Escola da Terra
( ) Programa Pacto

26.4) Você conhece o/a projeto/proposta de cada uma das políticas que sua escola é/foi atendida?
( ) sim, de todas.( )Não. ( ) Conheço apenas de algumas

26.4) Se você não conhece de todas, qual o motivo:
( ) você não buscou conhecer, pois você, como parte da equipe não cumpriu o seu papel sobre esse aspecto.
( ) você não buscou conhecer, pois é o município que tem obrigação de lhe dar essa formação.

27)Você considera que a sua formação inicial correspondeu a uma formação necessária para desenvolver seu trabalho como profissional da Educação do Campo?
( ) muito
( ) razoavelmente
( ) pouco
( ) não correspondeu

27.1) O que acha que faltou à sua formação inicial, em ordem de prioridade?
( ) NADA
( ) conteúdos específicos da educação
( ) formação didático-pedagógica para lidar com educandos

( ) fundamentos da educação
( ) questões relacionadas ao desenvolvimento/aprendizagem
( ) Outra _____

28) Na instituição de ensino em que trabalha existe formação continuada?( ) sim ( ) não

28.1) Em caso afirmativo, como ela se desenvolve?
( ) Em locais específicos, oferecida pela SEMED
( ) grupos de estudo na instituição
( ) grupos de estudo fora da instituição
( ) cursos e/ou oficinas na instituição
( ) cursos e/ou oficinas fora da instituição
( ) palestras e/ou seminários
( ) Outra _____

28.2) A formação continuada oferecida a você corresponde às necessidades de seu cotidiano profissional?
( ) muito
( ) pouco
( ) razoavelmente
( ) não corresponde

29) A proposta de educação da escola onde você trabalha é:
( ) organizada pela Secretaria Municipal de Educação
( ) Em parceria da secretaria de educação com a escola
( ) organizada pela escola
( ) Não sei

30) A sua formação contribuiu de forma adequada para que você implemente os princípios da Educação do Campo? ( ) Sim ( ) Não

30.1)Na escola que trabalha possui laboratório de informática? ( ) Sim ( ) Não. Em caso afirmativo, funciona? ( ) Sim ( ) Não ( ) parcialmente.

30.2) Como você classifica seus conhecimentos sobre tecnologias educacionais? □Avançado □Intermediário □Básico □Não possuo

30.3) Você fez algum curso relacionado às tecnologias educacionais?
□Não □Sim. Qual? _____

30.4) Ao longo da sua carreira profissional você realizou cursos de extensão ou formação continuada relacionada a tecnologias educacionais? ( ) Sim ( ) Não. Esses cursos eram □Pagos □Gratuitos

30.5)Você recebeu algum tipo de incentivo da instituição onde trabalha para realizar esses cursos?
□Sim □□Não

30.6) Quanta importância você dá às tecnologias educacionais? ( ) Muita ( ) Pouca ( )Nenhuma

30.7) Você utiliza as tecnologias educacionais no seu planejamento? ( ) Sim ( )Não

30.8)Como você classifica o grau de atenção dos seus alunos quando utiliza alguma das ferramentas tecnológicas em sala de aula? □Ótimo □Bom □Regular □Péssimo.

PARTE 5 - Questões específicas

31 - A forma de escolha da gestão da sua escola é:
( ) por eleição ( ) indicada pela SEMED ( ) por concurso

31.1 - Você considera que a gestão da escola em que trabalha é:
( ) autoritária ( ) democrática ( )democrática-participativa

31.2 - As decisões sobre as atividades da escola são tomadas:
( )apenas pela gestão ( ) de forma coletiva entre gestão e professores( ) de forma coletiva com toda a comunidade escolar

31.2 - A escola que você trabalha tem Projeto Político Pedagógico?( )sim ( )não

31.3 Se sim, marque os representantes da comunidade escolar que participaram da construção do PPP:( )professores ( )pais ( )alunos ( )gestão ( ) funcionários do apoio

32) No município há discussão sobre avaliação?( ) Sim ( )Não

32.1) O professor é ouvido nessas discussões?( ) Sim ( ) Não ( ) parcialmente

32.2) Você sente autonomia para sugerir questões de currículo, avaliação e organização do trabalho pedagógico?( ) Sim ( ) Não ( ) parcialmente

32.3) As atuais políticas educacionais presentes no município repercutem de forma positiva na aprendizagem do aluno?( ) Sim ( ) Não ( ) parcialmente

32.4) Essas políticas influenciam, de forma positiva, na questão da Distorção Idade-Série?( ) Sim ( ) Não ( ) parcialmente

33) Você conhece a avaliação proposta pelos programas de ciclo?( ) Sim ( ) Não ( ) parcialmente

33.1) Quais pontos você citaria como dificuldades nas propostas de ciclo?
( ) Avaliação
( ) Falta de Formações e/ou formações insuficientes
( ) Formações não específicas para o campo
( ) Metodologia
( ) outros. Quais?
_____

33.2) Há dificuldades em trabalhar mesclando ciclo e seriação?( ) sim ( ) Não
33.3) Em caso positivo, qual seria a melhor solução para você?
( ) Voltar à seriação, ainda que o trabalho seja em salas multisseriadas.
( ) Ampliar o ciclo até o 5º ano, fortalecendo a questão da avaliação e as formações específicas para o campo.
( ) Outra. Especifique
_____

34. Para você, as políticas de avaliação como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) influenciam na aprovação dos alunos da Educação do Campo?( ) Sim ( ) Não

35. Quais os fatores que mais levam à Distorção Idade-Série dos alunos do Campo?
( ) Repetência
( ) Abandono
( ) Entrada tardia na escola
( ) Outros.
Quais?_____

36. Há alguma forma de levantamento feito para saber as causas dos alunos que reprovam ou que não alcançam a aprendizagem esperada?( ) Sim ( ) Não.
Em caso positivo, qual?_____
_____

37. O que você acredita que pode ser feito para que a Distorção Idade-Série diminua e que a aprendizagem seja significativa na Educação do Campo? Enumere por ordem de importância.
( )Políticas específicas para a Educação do Campo
( )Formações sobre avaliação frequentes
( )Questões de estrutura (alimentação, transporte, condições físicas do prédio)
( )Recursos (tecnológicos, didáticos impressos, jogos)
( ) Formações na/para a educação do campo (currículo, PPP, metodologias, ludicidade etc)
( ) Acompanhamento pedagógico para alunos com dificuldade.
( ) Outros. Quais?

Muito Obrigada!

ANEXO 2 – Entrevista para com professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

1 – O que é Educação do Campo para você?

2 – Alguns pontos na Educação do Campo do município para discussão:

Merenda escolar

Transporte

Livro didático

Materiais didáticos

Tecnologias

Mais Alfabetização

Novo Mais Educação

PACTO/PNAIC

3 – Em consultas aos dados do censo eu notei que a Distorção Idade-Série no município é alta. Para a senhora, quais os principais motivos?

4 – O município tem desenvolvido alguma relação em relação à Distorção Idade-Série?

5 – O que você acha que deveria ser feito para diminuir não apenas os índices de distorção, mas a aprendizagem significativa dos alunos do campo?

6 – As escolas do Campo fizeram adesão ao PACTO/PNAIC. Vocês receberam alguma formação durante esses 6 anos sobre avaliação no ciclo? Foi suficiente? Ela considerava a situação do Campo?

7 – Qual a sua concepção de avaliação?

9 – Para você essa não reprovação, no ciclo, tem sido positiva? Por quê?

10 – O que você acha que deve ser feito para melhorar o índice de aprovação aliada à aprendizagem?

11 – Quanto ao 4º e 5º ano, como acontece a avaliação? Há alguma movimentação dos técnicos da SEMED nesses anos? Vocês recebem alguma formação/orientação? Qual?

12 – Os programas atuais (novo mais Educação, mais alfabetização, PACTO/PNAIC) influem de que forma na aprendizagem dos alunos do Campo?

13 – Esses programas têm contribuído positivamente para a diminuição da Distorção Idade-Série?

ANEXO 3 – Entrevista com coordenadores

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES

1 – O que você compreende por Educação do Campo?

2 – Gostaria que falasse um pouco sobre a sua experiência com a Educação do Campo, no geral, e na função específica de Coordenadora. Dificuldades, pontos fortes.

3 – O município oferece alguma formação para a atuação na coordenação da Educação do Campo ou a formação é geral?

4 - Como você faz para organizar o seu trabalho levando em consideração as especificidades da Educação do Campo?

5 – Como é feito o planejamento nas escolas do campo do município? Há algum momento para se discutir avaliação? Como e em que é pautado? Há a orientação de algum documento oficial (municipal, federal, estadual)?

6 - Houve alguma formação específica para a avaliação na organização por ciclo? Ela foi suficiente? Por quê?

7 – Gostaria que falasse um pouco sobre a sua concepção de avaliação, a importância que a mesma adquire na vida escolar, e sobre a avaliação no ciclo.

8 – E as avaliações externas, como você vê as avaliações externas e a vinculação à Educação do Campo? Você já fez/precisou fazer algum trabalho específico a esse respeito?

9 – Você notou alguma alteração no quadro de Distorção Idade-Série das escolas do Campo? Se sim, a que isso se deve?

10 – Para você quais as principais causas para a Distorção Idade-Série na Educação do Campo?

11 - Qual seria uma boa forma de resolver o problema?

ANEXO 4 – Entrevista com coordenadora geral

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO GERAL

1 – Qual a sua compreensão de Educação do Campo?

2 – Qual o seu objetivo como coordenadora geral para a Educação do Campo do município?

3 – Alguns pontos na Educação do Campo do município para discussão:

Merenda escolar

Transporte

Livro didático

Formação continuada

Mais Alfabetização

Novo Mais Educação

PACTO/PNAIC

4 – Existe uma proposta pedagógica no município? Ela contempla a Educação do Campo em quais aspectos?

5 – Como é feita a formação continuada para os professores da Educação do Campo no município?

6 - Resolver a questão da Distorção Idade-Série é uma preocupação da SEMED? Por qual motivo?

6 – Há ações específicas para a diminuição da Distorção Idade-Série no município? Quais?

ANEXO 5 – Entrevista com as diretoras

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS DIRETORAS

1 – O que compreende por Educação do Campo?

2 – Alguns pontos na Educação do Campo do município para discussão:

Merenda escolar

Transporte

Livro didático

Materiais didáticos

Tecnologias

Mais Alfabetização

Novo Mais Educação

PACTO/PNAIC

3 – A senhora nota uma preocupação do município com a questão da reprovação/aprovação? Como se dá?

4 - O que está sendo feito para diminuir a Distorção Idade-Série ou o que vocês pensam em fazer?

5 - Os programas (Mais Alfabetização, Novo mais educação, PACTO/PNAIC) ajudam no problema da Distorção Idade-Série?

6 – O que a senhora compreende por Gestão Democrática?

7 – Como é a relação entre a escola e as famílias/comunidade?

ANEXO 6 – Entrevista com a Secretária de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1 – Como compreende a Educação do Campo?

2 – Qual o objetivo da senhora, como gestora para a Educação do Campo?

3 – Quais as políticas e programas educacionais aderidos pelo município se relacionam à Educação do Campo?

4 – Alguns pontos na Educação do Campo do município para discussão:

Merenda escolar

Transporte

Livro didático

Formação continuada

5 – O problema da Distorção Idade-Série pode ter várias causas. Na Educação do Campo, isso pode se acentuar bem mais, uma vez que tanto alunos como professores podem enfrentar maiores obstáculos (alimentação, transporte, entrada tardia na escola, desistência, ciclos de plantações e colheitas), o município de Nazaré tem, atualmente, alguma proposta para cumprir os indicativos do PNE e ensino fundamental de 9 anos para que os alunos, inclusive, os do Campo, concluam os estudos na idade certa? Como isso é tratado na Educação do Campo?

ANEXO 7 – Ofício para as formações

Nazaré, 13 de maio de 2019.

Ilmª. Srª. Isleide Maria Brasil Embiruçu Prazeres
Secretaria Municipal de Educação do Município de Nazaré

Prezada Senhora,

Solicito de V. Sª três encontros formativos (4 horas cada) com os professores, coordenadores e diretores das escolas do campo do município. A solicitação visa dar retorno aos sujeitos participantes da pesquisa de mestrado desenvolvida pela pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, linha de políticas educacionais, realizada neste município durante os anos de 2017 e 2018, cujo tema foi *a Distorção Idade-Série dos alunos da Educação do Campo*. Nesses encontros formativos serão discutidos: o histórico da Educação do Campo e o direito à educação; a avaliação da aprendizagem na perspectiva da emancipação humana e a proposta de construção de uma sequência didática tomando como base a pedagogia histórico-crítica.

Na certeza de poder contar com o prontu atendimento, agradeço pelo apoio e renovo votos de parceria, estima e consideração.

Cordialmente,

Valéria Prazeres dos Santos
Mestranda em Educação
Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual Prof. Rocha Pita
Cad. nº 92004554
Portaria nº 00020004/2019 - DOE 09/03/2019
NTE 06 - Valença

Recebido em 13/05/2019

ANEXO 8 – Cartaz I encontro formativo

APÊNDICE A – Produto Educacional

PROPOSTA DE FORMAÇÕES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO/PPGE - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS
ARLETE RAMOS DOS SANTOS

PROPOSTA DE FORMAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

ILHÉUS – BAHIA
2019

VALÉRIA PRAZERES DOS SANTOS
ARLETE RAMOS DOS SANTOS

PROPOSTA DE FORMAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA CRÍTICA

Produto Educacional da pesquisa **A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NAS ESCOLAS DO CAMPO:** um estudo sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Nazaré – Ba apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Formação de Professores da Educação Básica, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

ILHÉUS – BAHIA

2019

S237 Santos, Valéria Prazeres dos

A distorção idade-série nas escolas do campo: um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-BA / Valéria Prazeres dos Santos. – Ilhéus, BA: UESC, 2019.

197f. : il.; anexos.

Orientadora: Arlete Ramos dos Santos

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Formação de Professores da Educação Básica.

Inclui referências e apêndice.

1. Política educacional. 2. Educação rural. 3. Censo escolar. 4. Idade escolar (Divergência). 5. Diferença (Filosofia). I. Título.

CDD 379.201

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **4**
1. TEORIZAÇÃO/FUNDAMENTAÇÃO DOS ENCONTROS **4**
2. AS FORMAÇÕES **7**
REFERÊNCIAS **18**

APRESENTAÇÃO

A pesquisa buscou analisar como as políticas públicas educacionais implementadas no município de Nazaré – Ba contribuem para a correção da Distorção Idade-Série – DIS – dos alunos da Educação do Campo da rede municipal, que estudam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que há um movimento por parte do Estado para a diminuição dos índices de alunos em DIS, mas que esse esforço vem de uma forma esvaziada voltando-se à cumprir os objetivos estabelecidos internacionalmente, não se instaurando uma mudança efetiva nas bases da educação, a fim de buscar resolver o problema em suas raízes, e que essas políticas educacionais se distanciam dos pressupostos dos documentos que referenciam a Educação do Campo, como a LDB (1993), nos artigos 23, 26 e 28, e também das DOEBEC (2002, 2008).

O produto tem como objetivo propor momentos de formação com os professores do campo com direcionamento específico para a modalidade, levando em conta a realidade da escola multisseriada. Visa, como objetivo substancial, fomentar discussões sobre o processo educacional nas escolas do campo, e trata-se de um requisito para cumprir uma exigência do mestrado profissional.

O primeiro ponto, tomado a partir dos resultados apresentados pelos sujeitos, é que precisam ressignificar o que é ser uma escola do campo, compreender o processo de lutas pelas quais surgiram e vêm resistindo, apesar dos diversos ataques traduzidos em números de fechamentos de escolas e descumprimento das conquistas legais, sobretudo, pela ação dos movimentos sociais e de educadores do campo. Dizemos que precisam ressignificar porque os resultados apontam que as escolas do município de Nazaré-Ba têm suas ações atreladas ao urbano e não contam com uma proposta pedagógica própria; assim, pois, poderão ter subsídios para uma proposta pedagógica que contemple os seus sujeitos e que valorize o homem do campo, sua forma de vida e de trabalho e uma avaliação que se distancie dos valores capitalistas de exclusão.

1 TEORIZAÇÃO/FUNDAMENTAÇÃO DOS ENCONTROS

Esses encontros consistem, portanto, no resultado de uma teorização desenvolvida no âmbito de um estudo sob o objeto em questão. Logo, sua existência, existe para efetivar a prática daquilo que foi teorizado. Para Triviños (2006): “a prática baseia-se na concepção marxista de

que as ideias não mudam a realidade material, e que só o material, que é a prática, é capaz de transformar a realidade objetiva" (2006, p. 124). O que se busca, com esse produto, é a efetivação da *práxis transformadora*, que pode ser entendida como uma unidade entre teoria e prática. Marx e Engels sobre a importância da *práxis* materialista já diziam:

> Ao contrário da visão idealista da história, a concepção materialista não tem de procurar em todos os períodos uma categoria, pois permanece constantemente com os pés assentes no chão real da história; não explica a práxis a partir da idéia, explica as formações de idéias. A dialética materialista e a prática social a partir da práxis material, e chega, em conseqüência disto também a este resultado; todas as formas e produtos da consciência podem ser resolvidos não pela crítica espiritual, pela dissolução na 'consciência de si' ou pela transformação em 'aparições', 'espectros', 'manias' etc, mas apenas pela transformação prática (revolucionária) das relações sociais reais de que derivam estas fantasias idealistas, a força motora da história, também da religião, da filosofia e de todas as demais teorias, não é a crítica, mas sim a revolução" (MARX; ENGELS,1998, p. 48).

Assim, o trabalho com as formações busca possibilitar uma mudança de realidade, de uma perspectiva de campo esvaziada, distante dos sujeitos e cujo objeto de estudo, a Distorção Idade-Série, vai sendo resolvido sem uma reflexão e mudança efetiva na forma de fazer a educação, adequando-se à competitividade imposta pela política neoliberal de educação, em que apenas os índices importam para uma educação em que se valorize a vida e as especificidades dos alunos campesinos e que se lute para que eles possam aprender com dignidade e fazer a transformação social.

A *práxis* é uma categoria essencial ao materialismo por possibilitar que a transformação revolucionária possa acontecer. Numa perspectiva contra-hegemônica, Coelho e Araújo (2018) apontam para uma defasagem na educação para os povos campesinos no que tange a "um embasamento pedagógico sólido que garantisse o contato, a assimilação e a ressignificação da prática social por parte da classe trabalhadora campesina no que diz respeito aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade" (COELHO; ARAÚJO, 2018, p. 176). Por isso, optamos por ressaltar, nos encontros, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica como perspectiva metodológica para um trabalho de transformação social no campo, porque a compreendemos como uma forma de interpretação da realidade, que pode reverberar numa prática social por meio da qual pode trazer os objetivos de modificação da realidade atual de exploração do homem pelo homem e por ter sido criada a partir dos pressupostos do método materialista histórico-dialético.

Destacamos que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nasce, segundo Saviani (2007), das necessidades postas pela prática de muitos educadores, uma vez que as pedagogias

tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais que compunham a educação.

Por isso, para essa pedagogia, é necessário que a classe trabalhadora tenha acesso aos conhecimentos historicamente construídos, para que possam ter condições reais de fazer a transformação social. Lavoura e Santos esclarecem que a PHC:

> [...] não nega que a produção do conhecimento é e está na prática social, tampouco não deixa de reconhecer que existem espaços formativos os quais transcendem a educação escolar, como a família, o sindicato, o partido e o próprio movimento. Porém, ela reconhece e defende a especificidade da educação escolar, a qual se diferencia dos outros espaços formativos.
> Aquilo que especificamente deve ser tratado na educação escolar, por excelência, não poderá ser desenvolvido em nenhum outro espaço formativo. E sua função de transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado – acerca da ciência, da filosofia, da arte, da cultura corporal, dentre outros – com o intuito de fazer com que o aluno ultrapasse os níveis de conhecimento do senso comum para uma consciência filosófica (SAVIANI, 1991), ou seja, que o indivíduo transite das formas cotidianas de entendimento da realidade para as formas não-cotidianas (DUARTE, 2007) se insere na dinâmica e na luta de classes. (LAVOURA; SANTOS, 2013)

Ao longo do processo de análise dos dados e tendo em vista ter condições reais de discussões significativas que possibilitassem a *práxis* transformadora com os professores do campo, compreendemos que seja necessário um processo de formação continuada. Mészáros (2008) sobre esse tipo de formação diz que ela é “constituinte necessária dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão” (MÉSZÁROS, 2008, p. 75).

No que tange à formação do professor e a sua didática, a PHC opõe-se à pedagogia nova (que enfatiza o aluno na construção do conhecimento) e à pedagogia tradicional (e a ênfase no professor), pois ela busca a compreensão da sociedade de forma crítica, no sentido de que a escola não pode ser indiferente ao que ocorre na sociedade, devendo questioná-la e transformá-la. Nesse sentido, Saviani (2012) aponta *cinco passos da PHC* para orientar a ação docente na construção de uma proposta de educação crítica e emancipatória. Passos esses que exigem um novo olhar do professor sobre o processo de construção do conhecimento, que se distancie da lógica burguesa de educação, fragmentada e alienada das questões sociais.

O primeiro passo para essa construção a partir da PHC seria a *prática social inicial* (comum a professor e alunos), embora ambos estejam em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência), seriam os conhecimentos prévios (caóticos) que professor e aluno trazem dos conteúdos. O segundo passo seria a *problematização*, detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência que conhecimento é

necessário dominar. O terceiro passo é a *instrumentalização* que consiste na apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social. O quarto passo é a *catarse* que é a efetiva incorporação dos instrumentos culturais que servirão à transformação social, capacidade de síntese do que foi aprendido. O quinto passo é a *prática social final* que diferente da prática social inicial é uma elevação no conhecimento, antes se apresentava de forma caótica neste momento, toma a forma de síntese, torna-se orgânica e consciente (SAVIANI, 2012).

É possível identificar como Saviani formula esses cinco passos em consonância com o método materialista, uma vez que a compreensão do real também percorre um caminho de abstrações até que se estruture sua verdadeira identidade. Nós buscamos estruturar as formações mediante esses passos, buscando sempre conhecer a visão do professor, problematizar, trazer elementos teóricos para a discussão, ter o momento de análise do que foi aprendido/ressignificado e, por fim, avaliar o retorno à prática social final, que será a aplicação desse novo conhecimento nas escolas.

Deixamos claro, portanto, esses passos expostos e elencados por Saviani (2012) não buscam procedimentar a ação docente, até porque o autor apoia-se na perspectiva dialética. Conforme o próprio autor explica:

> Aqui também é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo mediação no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a intepretação formal e mecânica dessa relação. Ou seja: é uma leitura equivocada aquela que consideraria que a atividade educativa parte da prática social, no sentido de que os educandos se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (problemas entendidos, aqui, em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido), eles saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. (SAVIANI, 2016, p. 38-39)

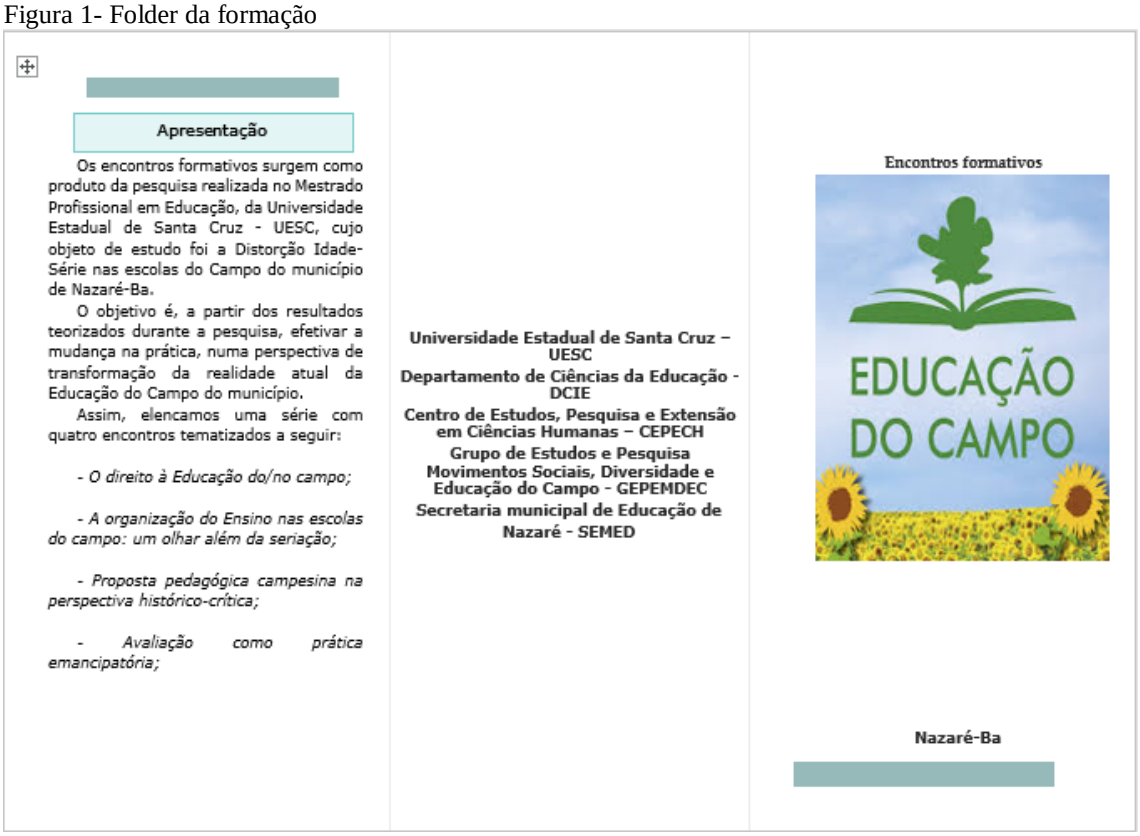
Acreditamos ser importante destacar o caráter contra-hegemônico da PHC que se deferência completamente das propostas pedagógicas hegemônicas presentes nas políticas educacionais brasileiras atuais.

2 AS FORMAÇÕES

No intuito de oferecer essa formação como devolutiva do trabalho de pesquisa, propusemos três encontros de 4 horas cada. A proposta foi feita informalmente durante o período de análise dos dados (janeiro a abril), mas tendo em vista a demora do município de

oferecer as datas, formalizamos, por meio de ofício[32] à SEMED. Os resultados da pesquisa de campo demonstraram a necessidade de trabalhar alguns temas na formação, os quais mencionamos no ofício encaminhado, pois estes serviriam de base para fazer a integração entre teoria e prática. São eles: *A Educação do/no Campo como um direito; Planejamento e currículo nas escolas do campo; A avaliação da aprendizagem na perspectiva da emancipação humana.* Temas esses nascidos da pesquisa e que foram pensados dentro dos passos da PHC. A proposta pode ser verificada na Figura 1, exposta abaixo.

Figura 1- Folder da formação



Apresentação

Os encontros formativos surgem como produto da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, cujo objeto de estudo foi a Distorção Idade-Série nas escolas do Campo do município de Nazaré-Ba.

O objetivo é, a partir dos resultados teorizados durante a pesquisa, efetivar a mudança na prática, numa perspectiva de transformação da realidade atual da Educação do Campo do município.

Assim, elencamos uma série com quatro encontros tematizados a seguir:

- O direito à Educação do/no campo;

- A organização do Ensino nas escolas do campo: um olhar além da seriação;

- Proposta pedagógica campesina na perspectiva histórico-crítica;

- Avaliação como prática emancipatória;

Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC
Departamento de Ciências da Educação - DCIE
Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas – CEPECH
Grupo de Estudos e Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo - GEPEMDEC
Secretaria municipal de Educação de Nazaré - SEMED

Encontros formativos

Nazaré-Ba

[32] Anexo nº 7.

OBJETIVO GERAL: ressignificar, através das discussões, o que é ser uma escola do campo, compreender o processo de luta pelo qual surgiram e vêm resistindo, a fim de que possam ser estabelecidas as bases para uma mudança efetiva na forma de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos campesinos, numa perspectiva emancipatória.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Apresentar os resultados da pesquisa e a partir da perspectiva crítica discutir esses resultados com os professores;
- ✓ Discutir, a partir dos resultados, como a perspectiva neoliberal e hegemônica tem estado presentes na Educação do Campo e como elas contribuem para o fechamento dessas escolas.
- ✓ Dialogar sobre uma proposta de educação voltada para as especificidades dos povos campesinos (organização do ensino, planejamento, metodologia, avaliação).
- ✓ Discutir a avaliação da aprendizagem, bem como a reprovação/aprovação dentro das contradições da sociedade capitalista.

Público alvo:
Professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas do campo do município de Nazaré-Ba.

ENCONTROS:

1º Encontro: A Educação do/no Campo como um direito;

- Mística de abertura: formação do girassol;

- Reapresentação dos objetivos e resultados da pesquisa;
- Discussão: Educação do Campo no Brasil;

- Estudo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

2º Encontro *Planejamento e currículo nas escolas do campo;*

- Acolhida: Vídeo "Educação do Campo é direito e não esmola" com fotos dos professores com alunos no dia a dia da sala.

-Problematização sobre o o planejamento do ensino e o currículo a partir da leitura do texto: A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo – Demerval Saviani;

3º Encontro: - ***Avaliação como prática emancipatória;***

Acolhida: Leitura deleite – As coisas que o afeto ensina

- Discussão sobre as avaliações Externas e avaliação da aprendizagem na Educação do campo a partir do texto: Padronização, testes e Accountability: a dinâmica da destruição – Luiz Carlos de Freitas

- Encerramento das atividades.

Fonte: Elaboração própria (2019)

A proposta do primeiro encontro objetivou levar, além do histórico da Educação do Campo, a diferenciação entre a mesma e a Educação rural, uma vez que a pesquisa revelou que a educação oferecida aos povos do campo no município possui um caráter de educação rural, conforme preconiza Santos (2013), principalmente por ter a sua organização e propostas pedagógicas advindas do urbano. Então, nesse primeiro momento, buscamos fazer essa sensibilização, retomando algumas falas dos professores colocadas durante a entrevista. Posteriormente, problematizamos essas falas, apresentando o que os documentos legais (artigo 28 da LDB) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, 2008) trazem sobre a Educação do Campo, e se na prática esses documentos norteiam o dia a dia dos professores nas escolas do campo do município.

Utilizamos também o Quadro *Educação do Campo x Educação Rural*, construído a partir das leituras sobre Educação do Campo, inserido no trabalho de dissertação, a fim de mobilizar uma discussão mais aprofundada sobre o esfacelamento da Educação do Campo e o interesse pela Educação Rural, para, assim, traçarmos uma relação entre aquilo que é a educação para os povos do campo no município.

Quadro 1 - Educação do Campo x Educação Rural

Educação do Campo	Educação Rural
Educação que considera a vida, aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia dos povos do campo.	Mesma modalidade de educação oferecida às populações da área urbana, com apenas pequenas mudanças.
Estudo associado com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra, o que estimula a participação da comunidade	Estudo desarticulado do trabalho que o camponês desenvolve com a terra. Não se relaciona com a forma de viver e produzir da comunidade.
Formação adequada para lidar com a realidade do campesinato.	Formação geral, sem considerar as especificidades do campo e o ensino multisseriado. Formação para o capital.
Valorização do homem do campo, busca por emancipação dos sujeitos.	Concepção preconceituosa acerca dos povos do campo e de sua forma de produção.
Tem por base a cooperação, está inserida num projeto popular de sociedade.	Relacionada ao capital e ao agronegócio, segue a lógica neoliberal de individualismo e competição.
Envolvimento da comunidade na construção da proposta de educação.	Proposta de educação verticalizada, vinda de "superiores" (organismos internacionais, Estado, secretarias de educação, setores privados) para as escolas.

Fonte: Elaboração própria (2019)

O nosso encontro começou no período vespertino, sucedendo um encontro do Programa Despertar. Do que pudemos acompanhar, observamos como a formadora do Programa Despertar comentava as apresentações sempre diferenciando o que era "papel" do professor e o que eles *deveriam* fazer em parceria com técnicos especializados. "*Porque o professor não vai saber dar conta de tudo"* - essa foi uma das falas feitas pela formadora. Sobre essas falas e o encontro com a metodologia do Despertar, nós acreditamos serem necessárias algumas análises, principalmente porque o nosso encontro foi feito numa perspectiva contrária.

Essa perspectiva a qual tomamos como ponto de referência se contrapõe à discussão atual que se direciona, sobretudo à Base Nacional Comum Curricular. Ao apresentarmos as Diretrizes, buscamos historicizar o processo de luta que levou à construção da Educação do Campo como política pública.

Primeira análise que fizemos diz respeito à linha metodológica divergente entre a formação do Despertar e a nossa, que é fruto de uma pesquisa assentada num método de análise da totalidade das relações sociais, com vistas à emancipação humana e à superação das classes. Enquanto o referido programa fomenta a lógica mercadológica no campo, nós trabalhamos na

perspectiva da emancipação; enquanto as formadoras demonstravam e defendiam como o Programa já trazia os pressupostos da BNCC, nós pretendemos discutir de uma forma crítica a formação do currículo das Escolas do Campo.

Para fazermos essa discussão, primeiro, precisa ficar claro qual a concepção de currículo a qual acreditamos. Saviani (2008) explicita a necessidade de se definir realmente o que é o currículo. Ele faz isso para se distanciar de concepções de educação que acreditam que currículo é tudo aquilo que se desenvolve na escola. Para o autor, ao tomar essa afirmativa como verdadeira, corre-se o risco de priorizar ações secundárias em detrimento do que é essencial. Por isso, o autor define currículo como "a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando sua função que lhe é própria" (SAVIANI, 2003, p. 18).

A função da escola seria acompanhar de perto e garantir a seleção dos conhecimentos, de forma a priorizar aquilo que o ser humano precisa conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta (SAVIANI, 2004), porque, considera-se que, só assim os indivíduos poderão desenvolver as condições de enfrentar as situações de exploração de classe a quais estão submetidos. Entretanto, a BNCC segue uma lógica contrária, pois a sua ênfase está nas competências. Branco *et al.* (2018, p. 59) colabora dizendo que:

> No que se refere a sua organização, a BNCC defende a importância do ensino baseado no desenvolvimento de "competências e habilidades" (BRASIL, 2017a, p. 15). Na seção "os fundamentos pedagógicos da BNCC", o documento explicita que os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências. Assim sendo, a competência se caracteriza como um "conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação" (BRASIL, 2017a, p. 15)

A respeito dessa ênfase nas competências, Marsiglia *et al.* salienta que:

> Ao enfatizar as 'habilidades', as 'competências', os 'procedimentos' e a 'formação de atitudes', e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao 'empreendedorismo'. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação 'flexível'. (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 118)

São duas concepções que se distinguem quanto aos objetivos: a primeira busca a apropriação pelo ser humano dos conhecimentos historicamente construídos de uma forma que o processo de ensino aprendizagem parta de uma apropriação crítica, conforme foi explicitado pelos passos elencados por Saviani (2012); a segunda objetiva a formação para as demandas de

trabalho capitalistas, que a cada dia aumenta a ênfase na competição e na meritocracia que prega e expande o conceito de empreendedorismo, como se esse não refletisse, na totalidade, a precarização do trabalho, que se torna cada vez mais flexível e alienado. Neste sentido, fazemos um apontamento sobre a ótica capitalista de formação que visa o atendimento das demandas do mercado. Marx (2017) diz que:

> Sob a aparência de um reconhecimento de homem, a economia nacional, cujo princípio é o trabalho, é, portanto, apenas a realização consequente da renegação do homem, já que ele mesmo não se encontra mais em uma tensão exterior com a essência externa da propriedade privada, mas tornou-se essa essência tensa da propriedade privada. O que antes era ser exterior a si, real exteriorização do homem, tornou-se apenas ato de exteriorização, de alienação. Logo, se aquela economia nacional começa sob a aparência do reconhecimento do homem, de sua autonomia, de sua autoatividade, etc., e como ela coloca a propriedade privada na própria essência do homem, que não pode mais ser condicionada pelas *determinações das propriedades* locais, nacionais, etc., como uma *essência existente fora dela*, torna-se, então, uma energia *cosmopolita*, universal, que derruba toda barreira, todo vínculo, para se colocar como a única política, universalidade, limite e vínculo – no desenvolvimento seguinte, ela deve rejeitar essa *hipocrisia* e aparecer em seu *completo cinismo*. (MARX, 2017, p. 224-225, grifos do autor)

Marx discute no excerto, sobretudo, a forma como o capital se apropria de maneira sorrateira das relações de trabalho e produção para a alienação do ser humano e, assim, toma a sua essência, primeiro de forma disfarçada, mas, posteriormente, como propriedade e completa liberdade. A educação está nessa totalidade das relações capitalistas.

Quanto ao Programa Despertar, Cardoso e Souza (2019), apresentando e discutindo dados de uma pesquisa realizada no município de Medeiros Neto – Ba, mostram que os professores que lidam com o referido Programa acreditam que o mesmo é apenas mais um trabalho para aumentar a carga horária de trabalho docente, e que não dá autonomia aos professores, impondo uma visão unilateral. Para estes últimos autores, o referido Programa:

> [...] visa a implantação e manutenção do agronegócio na realidade campesina do município, para tanto, a escola é utilizada como subterfúgio para disseminar na comunidade, a visão unilateral das empresas do agronegócio, e de forma indireta, culpabilizar o pequeno agricultor e as pequenas comunidades pela degradação ambiental. (CARDOSO; SOUZA, 2019, p. 188)

Outro aspecto a destacar é a necessidade de o mencionado Programa estabelecer as relações entre público e privado, e o achatamento curricular, numa ótica de formação dos sujeitos para o trabalho alienado. A esse respeito, destacamos a fala de Peroni (2006), pois segundo essa autora, a concretização dessas alianças:

> [...] demonstra como parcerias público-privadas trazem consequências para a educação pública e principalmente para a autonomia docente, já que o privado, por se considerar parâmetro de qualidade interfere na educação pública, restringindo muito a autonomia docente e as possibilidades de construção de uma gestão democrática na educação. Principalmente, ao definirem previamente o currículo, a metodologia, a formação docente, a avaliação, enfim tem um impacto enorme na concepção pedagógica de escola e em sua gestão. (PERONI, 2006, p. 11)

Outro fator que ficou explícito foi a preocupação entre o alinhamento das ações do programa à BNCC, uma vez que a todo momento a formadora abordava quais as competências da Base que estavam presentes nas proposições trazidas pelos professores na apresentação da sequência, numa tentativa de mostrar como o programa e a BNCC contemplam o trabalho nas escolas do campo.

Tendo observado essas falas, nós nos atentamos em trazer essa questão já para o primeiro debate. Ao apresentarmos a discussão inicial, após retomarmos os objetivos da pesquisa para os docentes, e de fazermos um diálogo sobre o histórico da Educação do Campo por meio da apresentação de uma linha do tempo, na qual trouxemos alguns artigos das DOEBEC (2002, 2008), selecionamos os artigos que identificam quem são os povos do campo, o respeito às especificidades e a necessidade de propostas pedagógicas e organização escolar própria.

E sentindo a necessidade de trazer um olhar mais aprofundado do que fora feito anteriormente pela formadora do Programa Despertar, inserimos uma discussão sobre o currículo, ainda que de forma rápida, pelo pouco tempo. Essa discussão visou demonstrar como a BNCC está alinhada aos interesses do mercado e construída com forte participação da iniciativa privada, portanto, distanciada das lutas pela Educação do Campo. Neste sentido, fizemos uma discussão sobre o interesse por cumprimento de metas, como o IDEB, inclusive, fazendo demonstrações de dados da pesquisa trazidos por eles, o que gerou uma discussão com a participação de várias pessoas.

Avaliamos o primeiro encontro como positivo pela colaboração e participação ativa dos professores no debate. Para sabermos a avaliação destes, disponibilizamos para os três gestores presentes um *link* para avaliação no *google* formulários[33] e pedimos para que enviassem aos respectivos grupos das escolas. Neste *link*, constavam três questões: uma fechada, que buscava mensurar de forma objetiva se a formação contribuiu para o conhecimento dos docentes, e as questões abertas, que pediam o comentário sobre o encontro e que dessem sugestões, respectivamente.

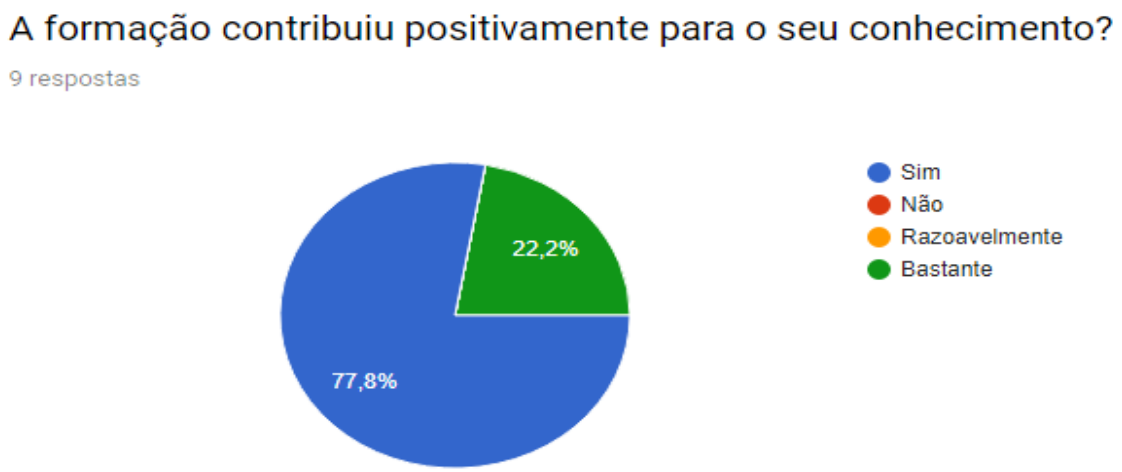
---

[33] Plataforma digital do *Google* que serve como ferramenta de pesquisa para responder aos formulários é necessário acesso à internet.

Neste encontro de formação, contamos com a participação de dez professores, dos quais nove responderam à avaliação - número que consideramos satisfatório, principalmente por ser através de uma ferramenta tecnológica, que precisava de internet para ser respondida.

Os dados obtidos revelam 77, 8% dos professores avaliaram o encontro positivamente, como mostra o Gráfico 20, e 22,2% responderam que contribuiu bastante.

Gráfico 1 - Contribuição da formação



Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Quanto às perguntas abertas, tivemos um resultado menor de respostas (sete). Na questão que pedia para que os professores comentassem sobre o encontro (Aprendizado, contribuições para a prática pedagógica), a maioria se limitou a responder que foi “proveitoso”, “muito significativo”, “muito bom”. Dois professores foram além e comentaram:

> O encontro foi muito rápido, porém significativo para refletir sobre o que está acontecendo com a educação pública. (Avaliação 6)
> Importantes discussões. Levou a pensar no nosso papel e na importância de conhecer as leis e políticas para a educação do campo. (Avaliação 7)

A última questão consistia em captar sugestões. Seis professores opinaram e as respostas foram:

> Que continue com mais inovações e que não deixe de ser um trabalho voltado à Educação do Campo. *Avaliação 1.*
> Mais encontros. *Avaliação 2 e 5.*
> Fazer mais vezes. *Avaliação 3.*
> Muito significativa. *Avaliação 4.*
> Continuar as discussões. *Avaliação 6.*

Trazemos a Figura 2 para demonstrar alguns momentos do encontro formativo, realizado na Escola Municipal Maximiano da Silva, localizada na Fazenda Santa Sofia, área Rural do município de Nazaré-Ba.

Figura 2 - 1º encontro formativo

Fonte: Acervo pessoal, 2019.

O segundo encontro, feito em agosto de 2019, objetivou discutir o *Planejamento e currículo nas escolas do campo.* Em forma de roda de conversa e leitura, buscamos ouvir os professores através de algumas problematizações, tais como: Qual a importância do planejamento no seu dia a dia? Qual o objetivo principal? O que vinha a ser currículo para eles? Como era elaborado esse currículo. Essas indagações foram sendo discutidas mediante roda de conversas e retomadas a partir da leitura de parte do texto *A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo,* de Demerval Saviani. No texto, Saviani discute a importância da educação escolar, do professor, dos conteúdos para a emancipação humana. Durante a discussão, pontos como a BNCC e as demais políticas educacionais - que implícita ou explicitamente acabam esvaziando a formação dos indivíduos, pois refutam/buscam diminuir a importância da socialização do saber sistematizado e voltam-se a pressupostos didático-metodológicos cuja atividade de ensino e cujo papel do professor acabam em uma grotesca descaracterização, - foram surgindo e debatidos.

Acreditamos que a citação de Saviani nos faz compreender melhor a compreensão de Educação para a PHC.

> Em outros termos, é preciso ter presente que a pedagogia histórico-crítica, por ser uma proposta contra-hegemônica e pelo seu caráter dialético, se diferencia claramente do

> ponto de vista teórico das propostas pedagógicas hegemônicas. Essas, porque não têm como finalidade a transformação da sociedade, mas sua manutenção e reprodução, hipostasiam os meios, diferenciando-se pelos métodos. Diversamente, a pedagogia histórico-crítica se diferencia por sua finalidade posicionando-se no sentido de que nenhum meio ou método, enquanto procedimento a ser adotado no desenvolvimento do trabalho pedagógico, será anatematizado ou consagrado a priori, seguindo sempre o princípio gramsciano segundo o qual se deve encontrar nos fins a atingir a fonte natural para elaborar os métodos e as formas. (SAVIANI, 2016, p.35)

Figura 3 - 2º encontro formativo

Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

O terceiro ainda não tem data marcada, mas consistirá numa discussão acerca da avaliação numa perspectiva crítica, contrária à ótica neoliberal preconizada pelas avaliações externas. Neste encontro, o planejado é problematizar a avaliação, avaliação processual, avaliação como ferramenta de poder e a serviço de quem está um ambiente escolar esvaziado de conteúdos e excludente. Como também, questionar a partir das discussões traçadas anteriormente: Podemos estabelecer melhores práticas avaliativas? Como podemos explorar mais a construção do conhecimento e a avaliação (contínua) para a emancipação dos sujeitos do campo?

Levaremos para mediar essas discussões o texto *Padronização, testes e Accountability: a dinâmica da destruição*, de Luiz Carlos de Freitas, que discute o papel das avaliações externas na privatização da educação pública. Esse texto nos permite problematizar o lugar da Educação do Campo para as políticas neoliberais de educação. Trazemos a fala de Freitas para exemplificar:

> Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de "alinhamento" (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino *online* e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão

> oficial, marginalizando e deslegitimizando, por exemplo, os povos do campo. (FREITAS, 2018, p. 81)

Apoiamos a fala de Freitas (2018) na compreensão de que a BNCC e as avaliações externas limitam o currículo aos testes padronizados, assim, tanto a parte diversificada quanto a comum ficam prejudicadas. O texto de Claudio Félix dos Santos *Da necessidade de superação do 'aprender a aprender' na formação de professores do campo: contribuições histórico-críticas* também será estudado e discutido por aprofundar a PHC e a ênfase na necessidade de ensino contrahegemônico que abra caminhos para uma formação humana mais emancipatória e isso, perpassa por bases sólidas de currículo, planejamento e avaliação.

REFERÊNCIAS

BRANCO, E. P. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, mai./ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. **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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Ministério da Educação Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2008.

CARDOSO, J. da. S; SOUZA, J. N. de. Da precarização à proletarização do trabalho docente: os impactos do programa despertar no âmbito da Educação do Campo, no município de Medeiros Neto/Ba. *In*: SANTOS, A. R. dos; CARDOSO, E. A. M; CAETANO, M. R. (Orgs.). **Políticas Educacionais no cenário brasileiro:** reificações e contradições no sistema capitalista. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

COELHO, G. L. S; ARAÚJO, G. P de. **Educação do campo e cidadania no Brasil contemporâneo.** Palmas: EDUFT, 2018.

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

LAVOURA, T. N; SANTOS, C. E. F. dos. Pedagogia histórico-crítica na educação escolar do MST: em defesa da escola, da apropriação do conhecimento sistematizado e da humanização dos indivíduos na luta pela emancipação humana. **GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Educação do Campo**. 2013. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja. Acesso em: 13 jun. 2019.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

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.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. *In*: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo:** história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados; 2004.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. *In*. SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Autores Associados, Campinas – SP, 2012.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TRIVIÑOS, A. A dialética materialista e a prática social. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 121-142, mai./ago. 2006.