



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação
Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação

**O CURRÍCULO E A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

LEDA REGINA BITENCOURT DA SILVA

Brasília/DF
Março/2014

LEDA REGINA BITENCOURT DA SILVA

O CURRÍCULO E A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Profissão docente, currículo e avaliação

Eixo de Interesse: Currículo e formação de profissionais da Educação

Grupo de Pesquisa: Currículo: fundamentos e práticas

Brasília/DF
Março/ 2014

O CURRÍCULO E A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEDA REGINA BITENCOURT DA SILVA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação
da Universidade de Brasília (UnB) pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges
Orientadora
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB)

Prof. Dr. Erisevelton Silva Lima
Membro Externo
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas
Membro Interno
FE/UnB

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Membro Suplente
FE/UnB

Brasília, 28/03/2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família: pai (in memoriam), mãe, avó (in memoriam), esposo, filhas e filho. Vocês souberam respeitar, sem cobrar, os momentos em que precisei me afastar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela inteligência e pela vitória de ter chegado até aqui e posso dizer com convicção: “até aqui me abençoou o Senhor”.

À minha família: esposo Eval; filhas: Andréa, Eunice e Suzana; filho: Eval; netos: Samuel, Pedro e Natan; neta: Eliza; genros: Marcelo, Cléber e Diego – muito obrigada pelo apoio, incentivo e companhia.

À professora doutora Livia Borges, minha orientadora, a primeira pessoa que acreditou e aceitou esta ideia, quando embrionária, no pré-projeto apresentado no processo de seleção ao mestrado.

Aos professores doutores Erisevelton Silva Lima e Benigna Maria de Freitas Villas Boas por terem aceitado participar da banca e por todas as sugestões no decorrer do processo de construção desta dissertação. Ao professor Waldeck Carneiro, pelas contribuições na banca de qualificação do projeto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, pelos conhecimentos adquiridos e compartilhados, em especial às professoras Kátia Curado e Fernanda Müller e à professora Silvia Cristina Yannoulas: vocês acrescentaram muito aos meus conhecimentos.

Aos meus colegas da faculdade Helena Narciso, Marizete Oliveira e Francisco Thiago, pelo companheirismo e por dividirmos momentos alegres e de estudos. À Deire Lúcia, pelas aulas de Excel; à Stephanie Duarte, companheira de pesquisa, e a Mônica Pivante, Raquel Moura, Luciana Lemos, Yesmin e outros com os quais troquei ideias e participei de trabalhos em grupos: vocês todos são muito importantes.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por conceder o afastamento para estudo; com essa disponibilidade para estudar, pude realizar as leituras e os trabalhos solicitados, o que não seria possível se estivesse trabalhando quarenta horas semanais.

À Escola Classe da Resistência que abriu todas as portas, com acesso aos documentos dos estudantes, bem como da sua organização, às professoras, à coordenadora, ao diretor, aos estudantes, aos pais, que não criaram nenhum obstáculo para a realização da pesquisa; aos pais, que aceitaram conversar, e aos estudantes que participaram do grupo focal com liberdade e tranquilidade.

Aos meus colegas da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Conceição Nunes, Virgínia Silva, Doracir Feitosa, Suzana Carvalho, Gabriela Mieto, Raquel

Santana, Gislene Barral, Carmyra Batista e Wellington Ferreira – sem vocês eu não teria participado nem mesmo do processo seletivo; vocês sempre acreditaram em mim.

À minha amiga Terezinha Vilarinho, sempre presente, mesmo quando eu me fazia ausente, lendo este texto com a sensibilidade que lhe é peculiar e sempre disposta a ajudar.

[...] Nos gloriamos nas tribulações; sabendo que a tribulação produz paciência. E a paciência a experiência, e a experiência a esperança. E a esperança não traz confusão porquanto o amor de Deus está derramado em nossos corações pelo Espírito Santo que nos foi dado.

(Apóstolo Paulo aos Romanos, cap. 5, v. 3-5)

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado em Educação filiada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, coordenadora do Grupo de Pesquisa Currículo: Fundamentos e Práticas. A pesquisa foi realizada em escola pública, localizada na periferia do Distrito Federal. O tema central é a distorção idade-série, ou seja, a defasagem entre a idade e a série/ano que o estudante deveria estar cursando. Foi feita uma pesquisa com abordagem qualitativa que utilizou como procedimentos dois grupos focais com os estudantes; entrevistas semiestruturadas com dez mães/pais, com as três professoras que atuavam em turmas de distorção idade-série, sendo uma de 'alfabetização' e duas denominadas 'em processo', e com o diretor e a coordenadora da escola; observação participante; e análise documental dos históricos dos estudantes. Os eixos de análise da pesquisa foram o currículo, série/ciclo e a avaliação das aprendizagens. O texto está dividido em capítulos: no primeiro, identifica-se que a distorção idade-série não é um problema local do Distrito Federal, pois ocorre em todos os estados brasileiros, e as causas recorrentes são reprovação, abandono e entrada tardia, sendo que a reprovação prevalece sobre as demais; o segundo mostra como a distorção idade-série se faz presente nas pesquisas, bem como o problema e os objetivos desta pesquisa; no capítulo três, apresentam-se o percurso metodológico com os respectivos instrumentos e os procedimentos de pesquisa; no quarto, estuda-se a gênese dessa problemática; no quinto, abordam-se as teorias de currículo orientadas por autores da teoria crítica; no sexto capítulo, a avaliação formativa e seus princípios são expostos ancorando-se em autores que a estudam e defendem como instrumento de superação da avaliação quantitativa, utilizada para medir, quantificar e classificar; o sétimo apresenta a escola em que foi realizada a pesquisa empírica, denominada neste trabalho como Escola da Resistência; e a última parte defende que a distorção idade-série se dá em decorrência da organização do sistema escolar e que a avaliação formativa e os estudos curriculares podem servir para minimizar essa problemática.

PALAVRAS-CHAVE: Distorção idade-série. Currículo. Avaliação formativa.

ABSTRACT

This work is the result of a Master's degree research in Education affiliated with the Post-Graduation Program in Education of the Faculty of Education of the University of Brasilia, under the guidance of Professor Dr. Lívia Freitas Fonseca Borges, coordinator of the Research Group Curriculum: Fundamentals and Practices. The research was held in public school located in the periphery of the Federal District. The central theme is the age-grade distortion, i.e., the gap between age and grade/year that the student should be enrolled in. It was made a research with qualitative approach that used as procedures two focus groups with the students; semi-structured interviews with ten mothers/fathers, with the three teachers who worked in groups of age-grade distortion, being one of 'literacy' and two called 'in process', and with the principal and the coordinator of the school; participant observation; and document analysis of the students' academic records. The axes of analysis of the research were the curriculum, grade/cycle and learning evaluation. The text is divided into chapters: in the first it is identified that the age-grade distortion is not a local problem of the Federal District, since it occurs in all Brazilian states, and recurrent causes are failure, dropout and late entry, and failure prevails over the other ones; the second shows how the age-grade distortion is present in researches, as well as the problem and the objectives of this research; in chapter three, are presented the methodological path with its respective instruments and research procedures; in the fourth, it is studied the genesis of this problem; in the fifth, are approached the theories of curriculum guided by authors of the critical theory; in the sixth chapter, formative evaluation and its principles are exposed, anchoring in authors who study and defend formative evaluation as a tool for overcoming quantitative evaluation, used to measure, quantify and classify; the seventh one presents the school where the empirical research was held, referred in this work as School of Resistance; and the last part argues that the age-grade distortion happens as a consequence of the school system organization and that formative evaluation and curriculum studies may serve to minimize this problem.

KEYWORDS: Age-grade distortion. Curriculum. Formative evaluation.

LISTA DE SIGLAS

AAL – Turmas de Alfabetização

AI – Anos Iniciais

ASI – Aceleração das Séries Iniciais

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIA – Bloco Inicial de Alfabetização

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

CEDF – Conselho de Educação do Distrito Federal

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília

CRE – Coordenações Regionais de Ensino

DF – Distrito Federal

DIS – Distorção Idade-Série

DRE - Diretoria Regional de Ensino

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EF – Ensino Fundamental

IAS – Instituto Ayrton Senna

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TR – Turma de Reintegração

UnB – Universidade de Brasília

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Distribuição dos estudantes por gênero..... | 69 |
| Gráfico 2: Causas da DIS nas turmas de alfabetização | 77 |
| Gráfico 3: Causas da DIS nas turmas ‘em processo’ | 79 |
| Gráfico 4: Média de permanência no ano dos estudantes das turmas DIS..... | 80 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Taxa de DIS nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos estados e nas regiões brasileiras..... | 22 |
| Quadro 2: Distribuição da DIS nas diferentes redes de ensino | 23 |
| Quadro 3: Comparação da quantidade de habilidades e conteúdos no 4º Ano e em turmas de DIS..... | 54 |
| Quadro 4: Quantidade de turmas e alunos no diurno | 64 |
| Quadro 5: Quantidade de turmas e alunos no noturno | 65 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| CAPÍTULO 1 A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: UM PROBLEMA LOCAL? | 17 |
| CAPÍTULO 2 A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E O CURRÍCULO NAS PESQUISAS | 24 |
| 2.1 O PROBLEMA | 28 |
| 2.2 OBJETIVOS | 29 |
| 2.2.1 Objetivo geral..... | 29 |
| 2.2.2 Objetivos específicos | 29 |
| CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO: O MAPA DA PESQUISA | 30 |
| CAPÍTULO 4 A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO DISTRITO FEDERAL..... | 35 |
| CAPÍTULO 5 TEORIAS DO CURRÍCULO..... | 47 |
| 5.1 CURRÍCULO PARA A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE | 53 |
| CAPÍTULO 6 AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO MEIO DE SE EVITAR A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE | 57 |
| CAPÍTULO 7 A ESCOLA DA RESISTÊNCIA..... | 63 |
| 7.1 A ESCOLA E OS PROGRAMAS COMPENSATÓRIOS..... | 67 |
| 7.2 AS TURMAS DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE..... | 68 |
| 7.3 E O QUE DIZ O PERCURSO DOS ESTUDANTES... .. | 76 |
| 7.4 E O PERCURSO DAS PROFESSORAS | 85 |
| 7.5 A SOLIDÃO PEDAGÓGICA | 85 |
| 7.6 DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO REAL | 889 |
| DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO | 92 |
| REFERÊNCIAS | 98 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA NA ESCOLA.... | 105 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO DA ANÁLISE DOCUMENTAL | 106 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE | 1077 |
| APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES..... | 108 |
| APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS..... | 109 |
| APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 110 |
| APÊNDICE G – PERCURSO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO | 111 |
| APÊNDICE H – PERCURSO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA TURMA ASI-A | 113 |
| APÊNDICE I – PERCURSO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA TURMA ASI-B..... | 115 |

O ENCONTRO DE UMA PROFESSORA COM A TEMÁTICA DA DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui.
Percorri milhas e milhas antes de dormir
[...]
A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção.*

(Marcus Menna e Toni Garrido)

Sirvo-me da epígrafe acima para iniciar este trabalho lembrando o longo percurso acadêmico percorrido para se chegar a um mestrado e toda uma vida que não se resume à escola. Desse modo, há uma trajetória por trás do sujeito que consegue se inserir no programa de pós-graduação *stricto sensu* com o objetivo de construir uma pesquisa relevante que se caracterize por apresentar um diálogo teórico-metodológico para sustentar e responder os questionamentos que cercam o objeto de estudo.

Em 1998 houve o encontro formal desta pesquisadora com a temática ‘distorção idade-série’. Até então, embora já tivesse experiência na docência, esse problema era concebido como algo natural nos processos de escolarização do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), onde o regime adotado era o da Escola Candanga¹. Como não conhecia a organização das turmas em fases e a organização do trabalho no momento da distribuição de turmas, embora tivesse uma boa classificação após a contagem de pontos², a opção foi escolher os ‘estudantes maiores’, com mais idade, como critério apresentado à direção. O

¹ Denominação ao projeto implantado no Governo do Distrito Federal de 1995 a 1998 que, entre muitas mudanças, organizava as turmas em ‘fases’, de acordo com a idade, e implantava a eleição de diretores das escolas.

² No Distrito Federal, anualmente é publicada uma portaria com os critérios para escolha de turmas nas escolas e a contagem de pontos é um dos procedimentos para definir a distribuição de turmas.

encaminhamento foi para uma Turma de Reintegração II (TR)³, com alunos de 13 a 16 anos. Em 1999, com a mudança de governo, não houve a continuidade dessas turmas e nem a implantação de outro programa para atendimento a esses alunos. Na Escola Candanga, nas fases de formação, não havia aprovação/reprovação. Existiam estudantes em desenvolvimento e a perspectiva de a escola se organizar pedagogicamente para atender às necessidades de aprendizagem. Foi na Escola Candanga que o professor de anos iniciais (AI) passou a atuar 40 horas semanais, sendo 25 horas em uma única turma e 15 horas em atividade de coordenação pedagógica, mas com a necessidade de compreender que os estudantes eram da escola, não somente do professor. Em muitas escolas houve uma incompreensão da filosofia da Escola Candanga e se tentou, muitas vezes, seriar as fases de formação.

Em 2000 teve início o Programa de Aceleração da Aprendizagem, com os módulos elaborados pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) e, em um primeiro momento, tratava-se de uma opção pedagógica plausível. No entanto, como o ‘canto da sereia’, mostrou-se atraente em um primeiro momento, mas com o decorrer dos dias tornou-se maçante e cansativo desenvolver as atividades somente a partir do livro. Assim, reduziu-se a profissionalização e a autonomia docente na sala de aula.

O referido programa utilizou os materiais elaborados pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e vigorou de 2000 a 2010. De 2000 a 2006, funcionou com o nome de Programa de Aceleração de Aprendizagem, dividido em Programa de Aceleração da Aprendizagem – Alfabetização e Programa de Aceleração da Aprendizagem – Séries Iniciais. Com a mudança de governo em 2007, continuou-se com o uso do mesmo material, com outro nome, utilizando as metáforas da Fórmula Um – ‘Se Liga’ e ‘Acelera’ –, ou seja, você liga o carro para depois acelerar. O projeto ‘Se Liga’ era para os alunos não alfabetizados e o ‘Acelera’ era para os alfabetizados. Pelo que se verifica na fala de todos na escola, ainda se mantiveram essas nomenclaturas, principalmente a denominação de Turmas de Aceleração.

Nesses dois programas, ‘Se Liga’ e ‘Acelera’, o material já estava ‘pronto’ e o professor era um mero executor das atividades previstas, não sendo permitido nem mesmo alterar a ordem dos exercícios, existindo uma justificativa de que os mesmos eram para estabelecer rotinas. Periodicamente, técnicos do IAS elaboravam avaliações, por meio de provas, das quais o professor não tinham conhecimento antes e de cujas correções também não participavam.

³ Essa turma tinha como objetivo colocar os alunos nas fases correspondentes à faixa etária.

Após o encaminhamento desta pesquisadora às TR sem nenhum material concreto de direcionamento, chegaram materiais de ensino na forma de módulos que continham aulas prontas. No CAIC foram formadas nove turmas e a justificativa recebida sempre foi que, com a Escola Candanga, o aluno ‘passava de ano’ só por idade. Muitos não estavam nem mesmo alfabetizados e, portanto, não poderiam ser inseridos em uma série. Com o passar dos dias letivos, percebeu-se que não bastava ter os módulos com as aulas planejadas, o mesmo material, a mesma rotina. Isso não atendia à necessidade de todos, uma vez que cada estudante tem seu percurso escolar diferenciado e, com isso, a demanda de conteúdos e estratégias não pode ser uniforme.

De 2001 a 2003, o trabalho desenvolvido por esta pesquisadora na Gerência de Aceleração da Aprendizagem, como coordenadora em nível central, levou à participação na implantação do Programa de Aceleração da Aprendizagem nas séries finais do Ensino Fundamental (EF). Nele se propunha uma matriz curricular diferenciada; preparava-se então material com os conteúdos desenvolvidos por meio de projetos que contemplassem as competências, habilidades e procedimentos descritos no Currículo de Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2000). Esse material não teve o impacto desejado pela equipe de elaboração por ter sido produzido apenas para os professores. Esperava-se que fosse distribuído para os estudantes, pois havia gravuras e textos para consulta dos mesmos.

Após 2003, a dedicação foi em relação à Educação Especial, com trabalhos desenvolvidos em escolas, na Diretoria Regional de Ensino Plano Piloto/Cruzeiro. Já de 2008 a 2012, continuou-se a trabalhar com essa modalidade de ensino na formação continuada de professores, com coordenação e docência em cursos da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Embora não estivesse diretamente vinculada a estudos sobre a distorção idade-série, essa temática era motivo de preocupação principalmente ao se discutir as adaptações curriculares por temporalidade⁴. Entende-se que essa é uma das causas que provocam esse fenômeno, como uma forma de ‘discriminação positiva’. Todavia, nesta pesquisa não houve a abordagem a respeito desse público, uma vez que ele não está matriculado em turmas de DIS, conforme orientações da SEDF.

⁴ Instrumento que permite ao estudante com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e dificuldades acentuadas de aprendizagem fazer um ano escolar em dois anos letivos.

CAPÍTULO 1 A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: UM PROBLEMA LOCAL?

Ao se organizar o sistema de ensino na forma seriada a partir de critérios globalizadores de enturmação, houve uma tentativa de homogeneização das turmas com o agrupamento de estudantes considerados com saberes/conhecimentos próximos, ou por faixa etária, em uma mesma sala. A busca por uma turma única, na qual se trabalha um mesmo conteúdo com as mesmas estratégias pedagógicas ao mesmo tempo, ocasiona distorções, uma vez que a singularidade e a subjetividade do sujeito são inerentes ao próprio processo de formação.

A distorção idade-série (DIS), ou seja, a defasagem etária em relação à série é constituída por aqueles estudantes que não conseguiram acompanhar os objetivos e as diretrizes escolares, representados principalmente pelos que passaram por diversas reprovações. Uma explicitação conceitual pode ser compreendida a partir de Menezes e Santos (2002), para quem a DIS

[...] é a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. Essa distorção é considerada um dos maiores problemas do Ensino Fundamental brasileiro, agravada pela repetência e o abandono da escola. Muitos especialistas consideram que a distorção idade-série pode ocasionar alto custo psicológico sobre a vida escolar, social e profissional dos alunos defasados.

Uma das soluções para consertar a distorção idade-série é a adoção da correção de fluxo, que consiste numa medida política e estratégica, sendo um dos elementos aplicados no seu processo à aceleração de aprendizagem (s/n).

Essa problemática educacional não é recente. Mainardes (2009) apresenta estudos cujos resultados indicam que no início do século XX já existiam, no Brasil, propostas de se implantar o sistema de ciclos como uma das alternativas para diminuir a reprovação que predominava na época.

A preocupação em resolver o problema do fracasso escolar já se fazia presente no início do século XX, época em que se manifestava a necessidade de se abrirem novas vagas escolares. Em 1918, Oscar Thompson escreve uma carta recomendando que, diante dos males de que padecia a escola primária, a medida saneadora seria a promoção em massa do primeiro para o segundo ano, só se permitindo a reprovação caso não houvesse candidatos para aquela vaga com a justificativa de “[...] não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos só porque vadios ou anormais teriam que repetir o ano” (THOMPSON, *apud* PATTO, 1996, p. 85). Desde essa época, observa-se que denominar crianças de “vadios ou anormais” já

demonstrava que a culpa do insucesso escolar recaía sobre os estudantes, de maneira preconceituosa e irresponsável.

No início da década de 1920, estudos com alternativas para diminuir os índices de reprovação, abrindo mais vagas para os estudantes no início da escolarização, levou à promoção automática de todos os alunos (MAINARDES, 2007). Na Reforma Francisco Campos (década de 1930) e na Reforma Capanema (1942), o termo ‘ciclo’ aparecia para designar o agrupamento dos anos de estudo.

Esteve sempre presente, na educação brasileira, a preocupação com os resultados e com as alternativas, como a proposta por Anísio Teixeira, em 1953, na nota preliminar da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos ao artigo de Moysés I. Kessel ‘A evasão escolar no ensino primário: estudos referentes ao Brasil, em geral, e às escolas rurais e urbanas do Rio Grande do Sul e São Paulo’. Nela se defende a

[...] promoção automática no ensino primário, classificados os alunos pela série cronológica dos seus estudos e no nível a que tiver atingido pela sua inteligência e pelos métodos e professor que possuir a escola. Assim tem de ser, primeiro, por motivos financeiros, e para disponibilizar vagas a novos estudantes (TEIXEIRA, 1954, p. 53-54).

No artigo citado anteriormente, a promoção automática seria uma medida necessária porque

[...] em todo o País, de cada dez mil alunos que ingressam na 1ª série primária, apenas 1.500 são aprovados na 4ª série, isto é, 15%. No Rio Grande do Sul, 3429, isto é, 34% nas escolas urbanas, e 1155, isto é, 1,5% nas escolas rurais; e em São Paulo 5219 nas escolas urbanas, isto é, 52%, e nas escolas rurais 2280 (3ª série), isto é, 22%.

A superioridade do sistema escolar de São Paulo e Rio Grande do Sul, no conjunto do sistema brasileiro, é manifesta (TEIXEIRA, 1954, p. 52).

Para a superação desse problema, Teixeira (1954) apresenta cinco justificativas para a implantação do regime de promoção automática: 1) os estudantes possuem os mesmos interesses; 2) a escola para todos deve se adaptar ao aluno e conduzi-lo ao progresso possível; 3) a continuidade do grupo em todo o período do curso é uma situação desejável; 4) a reprovação causa frustração no estudante e é uma das mais fortes razões da evasão escolar; 5) a aprovação automática possibilitará ao professor dar atenção a todos os estudantes, não ocasionando discriminação do regime escolar seletivo ou preparatório.

Ainda na mesma década, em 1959, Leite escreveu o artigo ‘Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno’, no qual afirmava que buscar uma escola obrigatória para todas as crianças com organização de classes homogêneas não é

possível nem desejável e isso deixa de ser um ideal educacional e torna-se um problema didático. Sugeriria a organização de um currículo adequado ao desenvolvimento da criança e ao seu ajustamento social, então não deveria ser pensada concomitantemente a introdução da promoção automática. Considerava que são medidas que se complementam e que uma não tem sentido sem a outra. O currículo – das escolas de todos os níveis – devia satisfazer a dois critérios indispensáveis: um, acompanhar o desenvolvimento do educando; e outro, dar-lhe os elementos indispensáveis a um bom ajustamento social, sendo essas duas exigências mais rigorosas na escola primária. Mesmo com todos esses estudos, o que se observou é que

[...] durante três décadas (de 1942 a 1969) a taxa de perda da 1ª para a 2ª série se manteve inalterada, em torno de 60%. Dados mais atualizados indicam que essa tendência permanece, a despeito do crescimento econômico, das mudanças políticas e sociais e das modificações legais introduzidas no sistema de ensino (BARRETTO, 1979, p. 25).

Entretanto esse fenômeno da reprovação no EF não é local. Coimbra (2008) identificou que, em 1990, registraram-se 35,6 milhões de repetentes no EF em nível mundial, em 84 países. Quatro deles concentravam quase metade dessa cifra: China, 7,5 milhões; Brasil, 5 milhões; Índia, 3,4 milhões; e México, 1,3 milhões. No mundo, 10 a 20% dos estudantes foram reprovados em algumas das séries do ensino obrigatório. As regiões da África Subsaariana e a América Latina mantêm as taxas mais altas de repetência (20 e 10 a 15%, respectivamente). Nos Estados Árabes e na Ásia, a taxa de repetência é de 10% e, na Europa, 3% a 4%. Em Portugal, em 2003, de 1,5 milhão de estudantes do ensino básico e secundário, 280 mil foram reprovados. No período de 1999 a 2008, a taxa de repetência no ensino até o 9º ano foi de uma média de 13%. A taxa de retenção e interrupção no ensino secundário é ainda mais alta (34,33% no período de referência).

Alguns países têm adotado iniciativas pontuais como forma de amenizar essa problemática da DIS. Na década de 1970, a Colômbia implantou um modelo denominado ‘Escuela Nueva’ (VILLAR, 2010) como uma alternativa para trabalhar com as crianças da zona rural daquele país e diminuir as taxas de repetência e evasão, que eram consideradas altas. De acordo com os princípios metodológicos da Escola Ativa⁵, um grupo de pesquisadores da Universidade de Pamplona desenvolveu guias autoinstrucionais para os estudantes que possuíam o domínio da leitura e escrita e, com isso, os professores teriam mais tempo para os que ainda não dominavam essas práticas. Para o êxito do programa, eram

⁵ No Brasil esse mesmo programa foi adotado com o nome de Escola Ativa, utilizado na Educação do Campo, especialmente com as turmas multisseriadas.

considerados quatro componentes essenciais para o sistema educativo: o currículo, a capacitação dos professores, a administração e as relações com a comunidade. As turmas eram multisseriadas e anos depois esse modelo se expandiu por todas as escolas do país.

Com esse programa, houve uma expansão numérica da oferta e as avaliações quantitativas têm mostrado que as crianças inscritas no programa apresentam rendimentos melhores em Espanhol e Matemática, quando comparados com os das escolas tradicionais, na Colômbia. Mas há críticas sobre

[...] la falta de una teoría explícita sobre el aprendizaje de los niños, y sobre el significado de la cultura local en el proceso de aprendizaje, así como la pobreza en el desarrollo de conceptos como “aprender haciendo”, “aprendizaje activo”, proceso inductivo, etc., hacen que el papel del maestro y por tanto la capacitación de los mismos, tengan actualmente varias deficiencias (VILLAR, 2010, p. 380)⁶.

O autor aponta três estratégias para o programa ter mais êxito em seu desenvolvimento: produção de material local, capacitação concreta e contínua de planejamento e comunicação entre os participantes.

Na Argentina, um grupo de pesquisadores (BAQUERO e GRECO, 2007), ao fazer perguntas sobre o grande número de crianças com problemas de aprendizagem escolar matriculadas na escola denominada Vieja Escuela nº 57, identificou os seguintes fatores como causadores de 54% da defasagem idade-série: a entrada tardia, os estudantes que haviam abandonado o sistema escolar e estavam reingressando e a repetência. Entre as alterações adotadas para solucionar esse problema, os pesquisadores e os professores da Vieja Escuela nº 57 decidiram adotar as seguintes estratégias: organização diferenciada dos tempos escolares; não seriação; mudanças nas concepções de ensino e de aprendizagem, avaliação e promoção; e o desenvolvimento de novas estratégias para o desenvolvimento da prática cotidiana. Para os autores, o programa foi exitoso porque estava imbricada a ideia de que

[...] esta concepción de las relaciones entre los actores educativos implica necesariamente comprender que no sólo hay responsabilidades individuales, sino que los éxitos o fracasos que resultan del desarrollo del proyecto son responsabilidad del conjunto de los actores.

En este sentido, la horizontalidad no es vista como la búsqueda de la uniformidad, sino como la complementariedad de la diversidad, tanto de las diferentes funciones

⁶ Tradução da autora: “[...] a falta de uma teoria explícita sobre a aprendizagem das crianças e sobre o significado da cultura local no processo de aprendizagem, assim como a pobreza no desenvolvimento de conceitos como “aprender fazendo”, “aprendizagem ativa”, processo indutivo etc., fazem com que o papel do professor e, portanto, a capacitação dos mesmos, tenham atualmente várias deficiências” (VILLAR, 2010, p. 380).

como de los distintos compromisos de los actores escolares y de sus particularidades.

La práctica pedagógica es considerada e desarrollada en forma colectiva y basada en la solidaridad. Las evaluaciones, los instrumentos de diagnóstico, los problemas particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo, las promociones y movilidad de los alumnos son producto de la discusión del equipo de orientación básica y del grupo de docentes [...] (BAQUERO e GRECO, 2007, p. 172-173)⁷.

No Brasil, o censo de 2003 demonstrou que o EF regular teve, em 2002, 4 milhões de estudantes reprovados e foi abandonado por 2,8 milhões de estudantes. O número de reprovações manteve-se elevado em relação aos anos anteriores – em 2000 foram 3,8 milhões e em 2001, 3,9 milhões. Quanto às taxas de abandono, mantiveram-se também altas: em 2000 foram 3,4 milhões, em 2001, 2,7 milhões e em 2002, 2,8 milhões (COIMBRA, 2008). No Brasil, há um aspecto dificultador para especificar o quantitativo de estudantes com distorção porque o Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais (INEP), responsável pelo Censo Escolar, não divulga de forma separada os dados dos sistemas que tem utilizado na modalidade de ciclos e na modalidade de séries.

Os dados do Censo Escolar 2010⁸ apontam que um em cada cinco estudantes brasileiros do EF está atrasado na escola. No Ensino Médio, pelo menos três em cada dez alunos também estão nessa situação. Verifica-se que a DIS está presente em todos os estados brasileiros. As taxas nacionais, de acordo com o Censo Escolar, são de 21,4% no terceiro ano, 24,4% no quarto ano e 24,4% no quinto ano do EF, com um total de 23,6% de alunos em defasagem de DIS ao término do EF, como se verifica no quadro abaixo.

⁷ Tradução da autora: “[...] esta concepção das relações entre os atores educativos implica necessariamente compreender que não há somente responsabilidades individuais, mas que os êxitos ou fracassos que resultam do desenvolvimento do projeto são responsabilidade do conjunto dos atores.

Neste sentido, a horizontalidade não é vista como a busca da uniformidade, mas como a complementaridade da diversidade, tanto das diferentes funções como dos distintos compromissos dos atores escolares e de suas particularidades.

A prática pedagógica é considerada e desenvolvida de forma coletiva e baseada na solidariedade. As avaliações, os instrumentos de diagnóstico, os problemas particulares do processo de ensino-aprendizagem, o currículo, as promoções e a mobilidade dos alunos são produto da discussão da equipe de orientação básica e do grupo de docentes [...]” (BAQUERO e GRECO, 2007, p. 172-173).

⁸ Disponível em: <<http://www.ecodesenvolvimento.org/posts/2011/julho/censo-escolar-aponta-taxa-de-distorcao-idade-serie>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

Quadro 1: Taxa de DIS nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos estados e nas regiões brasileiras

| REGIÃO/ESTADO | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO | MÉDIA 1º AO 5º ANO | MÉDIA 6º AO 9º ANO | TOTAL |
|-----------------------|------------|-------------|-------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|-------------|
| SUDESTE | 3,3 | 7,3 | 12 | 13,5 | 14,8 | 10,6 | 21 | 15,5 |
| Espírito Santo | 4,6 | 11,1 | 18,9 | 21 | 20,8 | 15,7 | 26,5 | 20,6 |
| Rio de Janeiro | 9,3 | 16,5 | 25,8 | 27,9 | 28,3 | 22 | 35,1 | 28 |
| São Paulo | 0,9 | 2,6 | 4,6 | 5,6 | 7,9 | 4,7 | 12,2 | 8,4 |
| SUL | 2,3 | 10,1 | 13,8 | 18 | 15,8 | 12 | 23,8 | 17,8 |
| Paraná | 1,8 | 5,5 | 7,6 | 11,1 | 11,9 | 7,7 | 22,1 | 14,8 |
| Santa Catarina | 2,1 | 6 | 13,6 | 19,9 | 12,1 | 11,1 | 19 | 15,2 |
| Rio Grande do Sul | 2,9 | 16,5 | 19,7 | 24,6 | 21,3 | 16,9 | 28,8 | 22,6 |
| CENTRO – OESTE | 3,7 | 11,5 | 17,2 | 20,4 | 21,5 | 15 | 28,5 | 21,3 |
| Mato Grosso do Sul | 3,4 | 17,3 | 21,3 | 25,7 | 32,7 | 19,9 | 35,2 | 27 |
| Mato Grosso | 3,3 | 8,1 | 14,4 | 18,1 | 19,5 | 12,9 | 24,6 | 18,3 |
| Goiás | 4,5 | 13 | 18,7 | 21,2 | 20,8 | 15,7 | 28,4 | 21,7 |
| Distrito Federal | 2,9 | 4,1 | 13 | 16,6 | 29,9 | 11 | 26,3 | 24,1 |
| NORTE | 10,2 | 25,9 | 36,1 | 38,7 | 38,1 | 30,7 | 40,7 | 34,8 |
| Rondônia | 1,6 | 18,6 | 24,1 | 27,6 | 27,2 | 20,3 | 34,3 | 26,9 |
| Acre | 15,7 | 26,8 | 33,8 | 31,4 | 35 | 28,7 | 29,8 | 29,1 |
| Amazonas | 6,5 | 22,3 | 35,3 | 35,6 | 37,6 | 28,5 | 46,1 | 35,8 |
| Roraima | 6,6 | 14,8 | 21,2 | 22,5 | 23,1 | 18 | 28,9 | 22,8 |
| Pará | 14,6 | 32 | 42,1 | 45,6 | 49,1 | 36,9 | 44,7 | 39,9 |
| Amapá | 4,4 | 22,3 | 28,3 | 32,5 | 30 | 24,8 | 30,3 | 27,1 |
| Tocantins | 2,4 | 13,1 | 19,2 | 22,7 | 24,2 | 16,7 | 29,8 | 22,8 |
| NORDESTE | 8,3 | 20,3 | 30,3 | 33,8 | 35,3 | 26,6 | 40,4 | 32,7 |
| Maranhão | 8,1 | 16,5 | 26,5 | 32,2 | 34,4 | 24,8 | 38,3 | 30,5 |
| Piauí | 11,8 | 26,6 | 35,5 | 37,3 | 38,7 | 31 | 40,3 | 34,8 |
| Ceará | 6,9 | 15,5 | 23,6 | 27,5 | 28,6 | 21 | 31 | 25,5 |
| Rio Grande do Norte | 5,7 | 11,1 | 18 | 35,1 | 37,5 | 23,1 | 41,3 | 31,1 |
| Paraíba | 9 | 25,8 | 33,1 | 34,1 | 35,7 | 28,3 | 42,3 | 34,5 |
| Pernambuco | 7,2 | 15,9 | 28,5 | 28,8 | 31 | 23,2 | 37,3 | 29,7 |
| Alagoas | 9,3 | 13,5 | 29 | 30,6 | 38,3 | 25,7 | 46,6 | 35,4 |
| Sergipe | 6,7 | 27,4 | 35,8 | 38,5 | 38,4 | 30,9 | 46,5 | 37,9 |
| Bahia | 9,5 | 26,3 | 37,3 | 40,1 | 39,7 | 31,9 | 45,8 | 38,1 |
| BRASIL | 5,4 | 14,5 | 21,4 | 24 | 24,4 | 18,5 | 29,6 | 23,6 |

Fonte: Elaboração própria (INEP, 2011)

De acordo com os dados do INEP (2010), a taxa média, no Distrito Federal (DF), de estudantes com distorção de idade-série no ano de 2010, ao término dos AI do EF, é de

20,1%; sendo que dos anos finais é de 32,1%. No terceiro ano, que é o último do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) – que engloba o primeiro, segundo e terceiro ano do EF – quando justamente começa o processo de retenção, é de 15,9%; enquanto no quarto ano, primeiro ano que começa o sistema seriado, essa taxa sobe para 20%.

Segundo dados desse mesmo Instituto, no âmbito da SEDF há um número de 180 escolas com a média superior a 20% dos estudantes com defasagem idade-série nos AI do EF (INEP, 2011). Dessas, somente 77 escolas ofereceram, em 2012, turmas específicas com o objetivo de reduzir tal distorção (SEDF, 2012), mesmo com os documentos oficiais indicando que essas turmas deveriam ser organizadas, obrigatoriamente, em instituições que tenham número de estudantes previstos na Estratégia de Matrícula⁹.

A DIS não é um problema local, mas sim predominantemente na escola pública brasileira, de acordo com os dados de 2012 (INEP, 2013). Tais números revelam que o país possui uma média de 22% dos alunos, do EF, com DIS, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2: Distribuição da DIS nas diferentes redes de ensino

| REDE | TOTAL |
|-----------|-------|
| Estadual | 23,4 |
| Federal | 13,5 |
| Municipal | 25,5 |
| Privada | 5,5 |
| Público | 24,7 |

Fonte: TDI BRASIL 2012 (INEP, 2013), elaboração própria

Com base nesses dados, é possível afirmar que 75,3% dos estudantes do sistema público de ensino, nas diferentes redes – estaduais, municipais e federais –, estão com a idade correspondente à série, enquanto na rede privada o índice é de 94,5%. O DF, na rede pública de ensino, apresenta uma taxa de 82,5% (INEP, 2013). Percebe-se que a DIS é um problema mundial, mas neste trabalho o foco é a realidade do DF.

É relevante compreender como as pesquisas acadêmicas têm percebido o problema que envolve esse objeto de estudo, no intuito de delinear suas contribuições e inserir novas percepções teóricas sobre o tema.

⁹ Documento elaborado anualmente para definir as normas de organização e funcionamento das turmas nas escolas públicas do Distrito Federal.

CAPÍTULO 2 A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E O CURRÍCULO NAS PESQUISAS

O desafio colocado ao se pesquisar um tema tão polêmico como a DIS parece, neste momento, relevante. Pesquisas desta natureza podem desestabilizar crenças que estão arraigadas no sistema escolar, como, por exemplo, a ideia preconcebida de que o aluno é reprovado porque é desinteressado, irresponsável ou descomprometido com a própria formação escolarizada.

Nos últimos anos, houve aumento considerável da produção acadêmica educacional, principalmente com a ampliação dos programas de pós-graduação (BIANCHETTI e MACHADO, 2012). Contraditoriamente, isso não ocorre com esta temática. Quando se busca a relação entre o currículo da escola e a DIS no banco de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁰ (BDTD) com os descritores ‘currículo’ e ‘distorção idade-série’, o resultado apresenta apenas uma dissertação. A biblioteca virtual da CAPES¹¹ apresenta quatro pesquisas. Uma nova pesquisa foi acrescentada ao referencial pelo fato de esta pesquisadora ter assistido à defesa de dissertação de mestrado contemplando esta temática (SOUZA, 2012). A utilização desses dois verbetes na pesquisa justifica-se pela opção desta pesquisadora em buscar desvelar a DIS numa perspectiva curricular. Objetivando dialogar com outras pesquisas a respeito do assunto, os parágrafos seguintes apresentam uma breve análise dos trabalhos nos dois bancos de dados citados.

Ribeiro (2005) desenvolveu sua pesquisa no município de Castanhal, no Pará, orientada pelos princípios da dialética do concreto. A orientação desse método é ir da parte para o todo e do todo para a parte, na tentativa de perceber as conexões entre o objeto de estudo e outros aspectos que compõem a realidade e, assim, compreender como o referido objeto vem se modificando ao longo da história. Justifica que “o objeto de estudo, enquanto parte de uma realidade, precisa ser investigado em sua totalidade concreta, levando em consideração o momento histórico no qual estão inseridas, suas contradições e transformações” (RIBEIRO, 2005, p. 23).

O fracasso escolar persiste, para esse pesquisador, representado pelos índices de repetência, reprovação e DIS, cujas causas estão na má formação docente. A culpa disso não pode ser atribuída somente aos professores, mas aos próprios sistemas que não investem

¹⁰ Pesquisa realizada em setembro de 2012.

¹¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 12 set. 2012.

adequadamente no sistema público de educação. A taxa de DIS, no município pesquisado (Castanhal – PA) é alta, ocasionada principalmente pelos índices de reprovação e evasão nas primeiras séries. Esses fatores fazem com que os alunos cheguem à 4ª série ou demais séries superiores com uma idade distorcida. A explicação para esses fatos pode ser dada pela

[...] falta de investimento na educação infantil; melhores políticas de valorização do Magistério que corresponderem a salários dignos, formação inicial e continuada adequadas com a realidade educacional; mudanças nas propostas pedagógicas das escolas, nas quais pudessem discutir concepções de aprendizagem, currículo e avaliação que, em vez de somente classificar, pudessem evidenciar as reais potencialidades dos alunos etc. (RIBEIRO, 2005, p. 212).

Para mudar essa realidade, não bastam boas intenções, atividades isoladas e compensatórias. Assim,

[...] faz-se necessário um investimento maior na Educação Infantil para que as crianças de 6 anos, principalmente, ao ingressarem na 1ª série, estejam familiarizadas com a cultura escolar, facilitando o trabalho dos professores dessa série, bem como o seu próprio desenvolvimento intelectual; o aumento do número de escolas do Ensino Fundamental para acabar com o ensino no turno intermediário, já constatado como prejudicial ao trabalho docente e à aprendizagem do aluno; a diminuição do número de alunos por turma em sala de aula; a profissionalização dos profissionais da educação, especialmente professores, supervisores e diretores escolares, numa perspectiva integrada que corresponda a um salário digno, formação inicial e continuada que possibilite a construção de conhecimentos técnicos-científicos, éticos e políticos capazes de subsidiar ações coerentes, eficientes, eficazes no âmbito educacional e social mais amplo, progressão na carreira, melhor condição no ambiente de trabalho e a criação de estratégias de acompanhamento, controle e apoio técnico-pedagógico regular às escolas, na perspectiva de que estas possam discutir seus problemas, elaborar propostas político-pedagógicas coerentes com a realidade e executar suas ações de forma sistemática, avaliando os resultados, numa dinâmica que envolva sempre reflexão - ação - reflexão (RIBEIRO, 2005, p. 219-220).

Para esse pesquisador, a formação continuada de professores, após as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior¹² e a Rede Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, entre outras, aumenta a oferta de oficinas, palestras, reuniões, como formação continuada, financiadas pelo Estado. Baseiam-se em uma concepção do neoliberalismo para obedecer a acordos externos, como a utilização do termo ‘competência’, que se transfere do meio empresarial para a escola, o que não reflete a melhoria nos índices de aprendizagem dos estudantes, observados por meio de aprovações, reprovações, abandono, evasão e a DIS (RIBEIRO, 2005). A pesquisa enfoca mais aspectos de avaliação e formação de professores na perspectiva abordada na Lei de

¹² Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, considerando que deve ocorrer a formação continuada aos professores prevista no artigo 67 da referida lei.

A formação inicial e continuada não tem dado conta de interferir nos índices da DIS, razão pela qual o autor propõe que se vincule e integre formação inicial e continuada com: aumento de salários, progressão automática e certificações de competências, melhores condições de trabalho e, principalmente, a melhoria da qualidade de ensino. Esses aspectos são importantes para diminuir o fracasso escolar, mas não representam toda a problemática desse fenômeno (reprovação, DIS, abandono e evasão), que inclui questões curriculares, de avaliação e metodologias, entre outras.

Ao fazer uma análise do programa de correção de fluxo, implantado no estado do Paraná no período de 1995-1999, Marochi (2006) apresenta uma dissertação sobre o desenvolvimento do projeto 'PAIS: Correção de Fluxo' nas turmas de 5ª a 8ª Séries do EF, com alunos que apresentavam dois anos ou mais de DIS. Esses alunos, em sua maioria, eram multirrepetentes. A pesquisa centrou-se na análise das políticas públicas, na desnaturalização da evasão e repetência. As questões norteadoras da análise: as iniciais (fracasso escolar, avaliação, resistência, mitos, álibis e preconceitos) e as construídas no processo (inovação e formação continuada).

O projeto 'PAIS: Correção de Fluxo', no Paraná, foi desenvolvido com a assessoria do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Realizaram-se a confecção de materiais didáticos para professores e estudantes, a formação continuada para professores e gestores das escolas e da administração educacional estadual, tanto antes do início do projeto quanto no decorrer do mesmo, e o acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos estudantes por meio de avaliações periódicas.

A autora estava envolvida na administração do programa, por exercer cargo comissionado na Secretaria de Educação. Ela apresenta dados positivos, pois se constatou que a efetividade do programa provocou forte alteração nos indicadores de produtividade da rede estadual de ensino, reduzindo quase à metade a reprovação de 5ª a 8ª série (de 17,2% para 10,5%). Houve também diminuição em cerca de um terço nas taxas de abandono das séries finais do EF (de 12,8% para 8,1%) entre 1996 e 1999, demonstrando ser o projeto uma alternativa eficiente para acabar com a defasagem idade-série. A pesquisa contribuiu para a elaboração de estratégias de avaliação de programas, estudos de documentos oficiais e questionários organizados para os diferentes profissionais envolvidos no projeto.

No estado do Ceará, após constatação dos altos índices de repetência e evasão, o governo do estado lançou o projeto ‘Escola Viva’, com o objetivo de minimizar a distorção existente entre a idade cronológica e os anos de escolaridade do educando, de sete a quatorze anos, estabelecidos para efetivação do EF, com a implantação do sistema de ciclos, objeto de estudo da tese de Veras (2007). Para a pesquisadora, esse sistema “[...] fadou-se ao insucesso, devido à inexistência de mecanismos operacionais para a execução do programa, entre eles a ausência de formação acadêmica, pedagógica, didática e de treinamento dos gestores da educação e do ensino” (VERAS, 2007, p. 19). Ela mostra que, no sistema educacional brasileiro, “[...] somente as escolas públicas municipais e estaduais adotam a modalidade de ciclo, enquanto as instituições privadas permanecem ofertando o ensino convencional na estrutura de séries anuais” (*Ibid*, p. 25). Conclui que o sistema de ciclos implantado na rede pública de ensino contribui para a manutenção da escola dual, uma vez que as escolas da rede privada continuam com seus modelos seriados. A tese discorre sobre os diferentes tipos e concepções de avaliação para verificar se os índices de matrícula por faixa etária, o movimento do rendimento escolar e a DIS, mediante os índices de aprovação, reprovação e evasão, vêm promovendo a melhoria da educação cearense, em face de adoção dos ciclos.

Comprova-se que o programa Escola Viva propiciou a diminuição do fracasso escolar mediante o decréscimo dos índices de reprovação, abandono (evasão) e repetência. Apresentam-se também as variáveis apontadas para a existência do fenômeno e que se minimizaram os índices e indicadores da DIS. Houve uma redução de, em média, 15%, demonstrando que os mecanismos adotados para a diminuição da defasagem entre idade cronológica e anos de escolaridade se mostraram eficientes.

A dissertação apresentada por Souza (2012) na 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), no município do Rio de Janeiro, analisou o projeto de correção de fluxo para alunos não alfabetizados, denominado ‘Se Liga’ e a participação dos docentes como avaliadores da política educacional. Esse projeto foi desenvolvido por meio de convênio com o Instituto Ayrton Sena, que forneceu o material e a formação continuada para os professores dessas turmas. Tal a ingerência, o IAS determina até mesmo como as turmas serão avaliadas. O trabalho está fundamentado, principalmente, em Pierre Bourdieu, discutindo e apresentando os conceitos, denunciando as alternâncias dos programas de educação quando ocorre mudança do governador ou do prefeito e quando não há uma política educacional.

O projeto Se Liga, na avaliação de Souza (2012), tira o protagonismo do professor, tratando-o como mero repassador de conteúdos prontos e não leva em consideração a

realidade desse e nem a de seus estudantes. A contradição aparece com ênfase na fala da professora (p. 122): “[...] fazia a criança TER prazer naquilo que ela estava fazendo, apesar de eu não ter”. A autora reconhece que, para os professores, o fator que mais favorece ao desenvolvimento do trabalho é o número reduzido de alunos em cada turma. Caso esse critério de número de alunos fosse mantido, independentemente da utilização do projeto, seria possível uma prática pedagógica que considere as dificuldades e potencialidades de seus estudantes. Mostra ainda que o programa está presente em todos os estados brasileiros.

Como se percebe, pela tese e dissertações analisadas, a ênfase está na avaliação, nos ciclos e nas políticas públicas educacionais. As referências aos estudos curriculares se apresentam ainda de forma tímida nas pesquisas, estando subsumidos, embora sempre presentes no cotidiano da organização escolar, o que demonstra a relevância e a responsabilidade de se estudar o tema, tendo como tronco teórico os estudos críticos curriculares. Esses possibilitam perceber como a temática envolve os processos elaborativos, bem como sua materialização nos contextos escolares onde ocorre esse fenômeno.

O problema de pesquisa do presente trabalho está alicerçado nesses dados iniciais, sendo necessário, portanto, apresentá-lo, bem como os objetivos, o caminho metodológico e os eixos teóricos que o envolvem, a saber: currículo, série/ciclo e avaliação das aprendizagens.

2.1 O PROBLEMA

A DIS apresenta-se na escola como decorrência de diversos fatores (reprovação, entrada tardia, abandono, evasão) que acarretam uma disfunção na organização das turmas com estudantes de diferentes faixas etárias. Consequentemente, essa diversidade gera diferentes interesses que influenciam o currículo, que é, de acordo com Sacristán (2000), um projeto seletivo que designa não só os conteúdos do ensino, bem como as formas de seleção, organização e transmissão, política e administrativamente condicionadas, que se tornam realidade dentro das configurações da escola.

Desse pressuposto elaborou-se a seguinte questão de pesquisa: Existe relação entre a DIS e o currículo da escola emanado da política de governo, o currículo praticado pelo professor e o currículo real apreendido pelos estudantes? Dessa questão central, derivam as seguintes questões secundárias: como o currículo escolar pode contribuir para a superação da DIS? A distorção idade-série, que no DF começa de forma mais acentuada no 3º e 4º ano do EF, tem sua gênese no BIA? Como o currículo prescrito pode contribuir para evitar ou

corrigir a DIS? Como a gestão da escola, os professores e os responsáveis pelos estudantes têm trabalhado para resolver esse problema?

2.2 OBJETIVOS

2.2.1 Objetivo geral

- Identificar as relações entre a DIS e a disfunção do currículo da escola emanado da política de governo, o currículo praticado pelo professor e o currículo real apreendido pelos estudantes em relação à DIS.

2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar e caracterizar os estudantes das turmas de distorção idade-série estudadas;
- Analisar como os currículos prescritos e praticados tratam da DIS na perspectiva de solução do problema;
- Analisar as causas da DIS por meio das percepções dos responsáveis pelos estudantes, gestores e professores;
- Analisar as metodologias que a equipe gestora e os professores e os responsáveis pelos estudantes têm desenvolvido para resolver a problemática da DIS.

CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO: O MAPA DA PESQUISA

[...] a inquietação é uma consequência relevante na pesquisa; mas indicar o caminho para uma prática mais efetiva é igualmente uma consequência e, talvez, a mais importante.

(BERNSTEIN, *apud* MAINARDES, 2007, p. 172)

A pesquisa desenvolvida é uma análise reflexiva sobre a DIS, com abordagem qualitativa, o que não exclui a necessidade de analisar dados quantitativos da rede pública de ensino do país, do DF, bem como advindos de outras pesquisas que tratam dessa temática. Quantidade e qualidade são aspectos que se complementam e podem ser considerados campos inseparáveis em pesquisa acadêmica. Considera-se que

[...] a regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade social estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões (ZAGO, 2003, p. 294).

A pesquisa empírica foi realizada em escola pública dos AI do EF do DF que participa do programa ‘Correção da Distorção Idade-Série’, nas duas formas de organização, ou seja, turmas denominadas de ‘em processo’, compostas por alunos considerados não alfabetizados, e turmas de ‘alfabetizados’. Foi desenvolvida nos meses de maio, junho e agosto de 2013.

Os procedimentos utilizados na realização da pesquisa foram: observação participante aberta, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e análise documental.

Para o desenvolvimento desses procedimentos previstos, no ambiente escolar, foi utilizado, preferencialmente, o horário destinado à coordenação pedagógica individual, ou seja, no horário contrário ao da regência de classe, exceto a observação em sala de aula. A coordenação pedagógica é dividida em três atividades distintas: um período para coordenação individual, um para a coordenação coletiva e outro para formação continuada em serviço. Esse horário “caracteriza-se como espaço conquistado para debate, discussões, avaliação e planejamento para o exercício da prática interdisciplinar, contextualizado e de uma aprendizagem significativa” (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 95).

A entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação, que pode ser considerada como conversa, e se classifica em: sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, e focalizada (MINAYO, 2011). No caso da entrevista semiestruturada, “[...]”

combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2011, p. 64).

O levantamento de dados por meio do uso de entrevistas em profundidade – designadas também como ‘não-estruturadas’ ou ‘abertas’ ou ainda ‘de estrutura flexível’ (BOGDAN e BLIKEN, 2010). Esse tipo de procedimento diferencia-se da entrevista semiestruturada porque se pretende compreender como os próprios sujeitos estruturam os tópicos estudados e não somente obter dados comparáveis entre si. Os respectivos autores entendem como entrevista “[...] uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (*Ibid.*, p. 134).

Ao se realizar as entrevistas, esta pesquisa pretendeu entender o que a DIS produz na vida desses sujeitos e em toda a organização da escola, como isso se manifesta e o que acontece com o estudante após passar por essas experiências, consideradas, muitas vezes, como o fracasso da escola: baixa autoestima, rebeldia, abandono ou aceitação e passividade, como ‘obra do destino’.

Na apresentação da pesquisadora aos entrevistados, foram consideradas as orientações de Bogdan e Biklen (2010), ou seja, em primeiro lugar explicou-se resumidamente tudo o que seria feito, qual a utilização dos resultados, o porquê deles (as) serem escolhidos (as) e os benefícios que se espera que esse estudo tenha na discussão dessa problemática. Houve, ainda, apresentação da instituição e garantia de anonimato e sigilo.

Os participantes da pesquisa entrevistados foram: a equipe gestora em nível local – representada pelo diretor da instituição educacional e a coordenadora das turmas de DIS na escola – e as professoras das turmas de DIS. A partir de suas falas, delinearam-se as nuances e os contextos que envolvem o problema desta pesquisa. Sob a luz das teorias curriculares críticas, pretendeu-se desvelar os percalços, os avanços e as possibilidades de enfrentamento da DIS a partir dos dados advindos da pesquisa empírica.

Para buscar uma compreensão do entendimento dos estudantes sobre as causas da DIS buscando uma relação com o currículo, foram desenvolvidos dois grupos focais com estudantes pertencentes às turmas de DIS: um grupo com os estudantes das turmas ‘Em processo’ e o outro com os estudantes da turma de ‘Alfabetizados’. O grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e convidadas para comentar e discutir um tema, a partir das experiências pessoais, sendo útil nos estudos em que há diferenças de poder entre os participantes, quando se quer explorar o grau de consenso e quando se quer

compreender as diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2012). O critério de seleção dos sujeitos foi idade, priorizando os mais velhos. Como todos são adolescentes, antes de participarem do grupo focal, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os responsáveis por aqueles estudantes assinassem (Apêndice F).

Cada grupo focal foi preparado para conter oito participantes, convidados a participar voluntariamente da pesquisa, e foi realizado na própria escola pesquisada, no turno de aula, pois, segundo justificativa das professoras, assim a participação seria maior, uma vez que elas não têm sucesso em atividades em horário contrário. O horário da realização foi decidido em comum acordo com a direção e coordenação da escola. Foi organizado em uma sala de aula, desocupada, com duração entre uma hora e meia a duas horas, com a utilização de dois gravadores de voz e do pesquisador como moderador. Houve a participação, no decorrer dos grupos focais, de outra pesquisadora, mestranda, que desenvolvia a pesquisa na mesma escola, a fim de dar apoio às observações.

Antes da realização do grupo focal a pesquisadora ficou durante um período fazendo observação em sala de aula com o objetivo de criar um vínculo com os estudantes, conhecê-los e também a rotina e organização dos mesmos no desenvolvimento das atividades e nos grupos.

Para Gatti (2012), o número de participantes deve ser de seis a doze para possibilitar a participação, a oportunidade de socialização de ideias e aprofundamento do tema. A autora recomenda que o ideal seja não trabalhar com mais de dez pessoas. Embora escolhendo mais de oito estudantes para enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no dia da realização da atividade nem todos os estudantes trouxeram o termo assinado. Como são adolescentes, não participaram do grupo, mesmo afirmando, de forma oral, que os pais tinham autorizado. No primeiro grupo focal, houve a participação de nove estudantes e no segundo, seis, quantidades que possibilitaram uma maior interação entre os estudantes e a pesquisadora.

Com os pais de estudantes matriculados nessas turmas foram realizadas entrevistas semiestruturadas. O critério de seleção foi a disponibilidade para fazer uma entrevista com a pesquisadora. Foram realizadas dez entrevistas, sendo oito mães e dois pais. Quatro entrevistas ocorreram na escola, quatro nas residências dos participantes e duas por telefone. As entrevistas foram gravadas, exceto as que ocorreram via telefone. Posteriormente foi feita a transcrição para a análise por meio do material impresso.

Nesta pesquisa também foi utilizada a análise documental, que consiste em “[...] estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas [...]”, extraindo “deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta” (PIMENTEL, 2001, p. 180). Analisaram-se históricos escolares dos estudantes, para identificar a gênese da DIS, e currículos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) utilizados pela instituição de ensino no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Para isso, foi necessária a análise de outros documentos oficiais elaborados pela SEDF que regulamentam e organizam todo o sistema público de ensino do DF.

A pesquisa bibliográfica buscou obras relacionadas ao currículo, à DIS e à avaliação formativa. Para Minayo (2011), desenvolver uma pesquisa bibliográfica requer disciplina. O pesquisador deve ter uma prática sistemática de estudo e estabelecer critérios para a escolha das obras e dos autores, deve ser crítico e estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros objetos de estudo, precisa dar conta do estado atual do problema, deve ter foco e sempre estabelecer diálogo com o tema e o objeto de estudo.

A observação participante aberta, como procedimento, foi feita na escola pesquisada. Primeiramente verificou-se a localização da escola, a distribuição dos espaços físicos, em qual local estão funcionando as turmas de DIS e como a temática é trabalhada nos momentos da coordenação pedagógica, na reunião com os responsáveis e em sala de aula na organização e desenvolvimento das atividades. A denominada ‘observação participante aberta’ difere da observação casual e da formal porque o observador é identificado e os sujeitos sabem que estão sendo observados (VIANNA, 2003). Caracteriza-se pela presença constante do pesquisador no campo de pesquisa, sendo que

[...] esse é um procedimento que possibilita realizar mais que a mera descrição dos fatos, porque parte do pressuposto de que os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com estruturas sociais mais amplas e com tradições que foram sendo incorporadas pelo grupo em ritos e costumes, que tem sua gênese em situações distantes do momento em que são vividas (TURA, 2003, p. 190).

A delimitação das ações observacionais revelou-se necessária a fim de que o problema de pesquisa se tornasse visível a todos os interlocutores. Vianna (2003) recomenda que algumas dimensões sejam consideradas: espaço físico, pessoas envolvidas no processo, conjunto de atividades relacionadas que as pessoas executam, coisas que as pessoas tentaram fazer e emoções sentidas e expressas. Para essa atividade, foram desenvolvidas práticas de

concretização de observação participante com o uso de várias estratégias: registro de arquivos, observação, notas de campo, conversas e entrevistas informais.

Outro tipo de observação participante oculta produz conhecimentos válidos, mas costuma ser criticada por questões éticas, considerando que os sujeitos não têm conhecimento de que estão sendo observados, o que para Vianna (2003) é um fato bastante questionável.

Dessa forma, as análises sobre os dados levantados no trabalho empírico foram construídas e consolidadas no cruzamento de informações obtidas por meio de três procedimentos centrais da investigação: a análise documental; as entrevistas com as professoras, a coordenadora pedagógica, o diretor e os responsáveis; assim como a observação participante. Essa triangulação (ZAGO, CARVALHO *et al.*) permitiu detectar, sempre que ocorrer, alguma possível divergência entre os dados, um ponto de tensão nas ocorrências. A organização e análise dos dados foram feitas a partir dos problemas apresentados neste trabalho.

Além da descrição do percurso metodológico desenvolvido, torna-se fundamental compreender as ligações entre os eixos teóricos que cercam o problema central desta pesquisa, que serviram de orientação para o campo empírico a ser pesquisado, ou seja, currículo, série/ciclo e avaliação das aprendizagens.

CAPÍTULO 4 A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO DISTRITO FEDERAL

A distorção idade-série é um fenômeno que está presente na educação brasileira desde o momento que a escola pública ampliou seu atendimento a um número maior de brasileiros, independente da classe social ou econômica. Provavelmente, essa tensão se deu devido à escola não se preparar para atender a uma população tão complexa em fase de escolarização, ou seja, a escola esperou o aluno ideal, mas recebeu, em sua fase de ampliação, estudantes representantes dos vários ‘brasis’. Isso foi um choque para a escola tradicional, que, por incapacidade pedagógica, rotulou os estudantes que não se adaptaram ao sistema – assim como Oscar Thompson, em 1918 – como reprovados.

Dado o aumento de estudantes nessa condição, somados àqueles que só conseguiam entrar na escolarização com idade a mais do que a prevista, a relação oferta/procura em algumas séries entrou em colapso. Dessa maneira, em alguns momentos históricos, a nomenclatura utilizada para designar esse fenômeno foi ‘defasagem idade/série’, ‘distorção idade-série’ (INEP, 2010, 2011) e ‘disparidade idade/série’ (MAINARDES, 2007). Entretanto, é preciso considerar que por trás dessas expressões não há neutralidade, as palavras carregam uma carga semântica que lhes dão significados: ‘distorção’¹³, em um dos seus significados, quer dizer “desvio, deturpação, adulteração”, “defasagem”¹⁴; em uma de suas acepções, significa “diferença de fase, não coincidência entre dois fatos; não concordância, não conformidade”; já ‘disparidade’ remete a “qualidade ou condição do que é díspar, desigual; *desigualdade*; *diferença*, dito insensato ou tolo; *despropósito*” [grifos do autor]¹⁵.

Independente da nomenclatura, a grande questão a ser compreendida é: por que o problema permanece? Existe sim uma desigualdade na DIS que se torna visível não só pela idade diferente, mas também pelo ‘tamanho’ físico, e, conseqüentemente, pelo fato de que os interesses não são os mesmos entre os estudantes da turma. O que se buscou estudar nesta pesquisa de mestrado é que não se pode continuar produzindo uma geração de

¹³ Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=distor%E7%E3o#ixzz28RmTUctH>. Acesso em: 10 out. 2012.

¹⁴ Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=defasagem#ixzz28Rme1Qvc>. Acesso em: 10 out. 2012.

¹⁵ Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/disparidade>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

‘pseudoescolarizados’ em que nem mesmo o mínimo dos conhecimentos necessários está sendo garantido. Essa distorção gera, nos estudantes, baixa autoestima, agressividade e indisciplina. Dessa forma pode provocar o que Willis (1991) chama de poder de troca do conhecimento por obediência, polidez e respeito, passando “[...] de uma base objetiva para uma base moral” (p. 93).

Dizer que a escola é democrática porque oportunizou o acesso a ela não garante que estão sendo ofertadas condições a todos de aprenderem com a necessária e desejada qualidade. Para Algebaile (2009), no Brasil houve uma “ampliação para menos”, ou seja, expandiu-se o número de vagas para os alunos, universalizando a oferta do EF. Contudo, a expansão da escola ocorreu com objetivos diversos e não somente para fins educacionais, pois se utilizou a estrutura escolar para implantar programas de saúde, de renda mínima, entre outros, sem que houvesse mudanças estruturais e curriculares de impacto. Desse modo, a ampliação não foi embasada em uma proposta educacional, mas por entender a educação como um fator minimizador de riscos e de tensões sociais. Algebaile (2009) chama a atenção para o fato de que, ainda que essa expansão tenha ocorrido associada à reorganização do espaço, as políticas educacionais, atuando nas brechas da legislação e beneficiando-se da deficiência do sistema de ensino, transforma o mínimo previsto no máximo ofertado.

O DF, nos últimos quinze anos, passou por uma série de mudanças na forma de organizar o sistema público de ensino. Houve a experiência da Escola Candanga, com a proposta de fases de formação, dividida em dois momentos (1995/98); o retorno à seriação (a partir de 2000); em 2005 um sistema híbrido com ciclos de aprendizagem nos três primeiros anos denominados Bloco Inicial de Alfabetização; depois o regime seriado e também as turmas de DIS, que possuem outra matriz curricular. Em 2013, tentou-se implantar a modalidade de ciclos em todo o EF, mas tal medida tem encontrado barreiras, até mesmo com ações judiciais¹⁶ contrárias, exigindo que o governo recue.

Em todas essas diretrizes contemplam-se a preocupação com os índices de DIS e as estratégias para diminuí-los, porém todas acabaram sendo interrompidas com as alternâncias promovidas por eleições para governador, o que conseqüentemente promoveu rupturas e descontinuidades na gestão da educação pública local. Os respectivos programas não foram concluídos em sua totalidade, uma vez que nenhum deles completou um ciclo mínimo de oito

¹⁶ Informação disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2013/02/25/interna_cidadesdf,351497/justica-suspende-implantacao-da-educacao-em-ciclos-no-distrito-federal.shtml>. Acesso em: 22 ago. 2013.

anos do EF. E, pela pesquisa, pode-se inferir que, em muitos casos, essas tentativas de implementação de programas para resolver a DIS não chegaram efetivamente à escola, que continuou a funcionar com os conhecimentos dos professores em suas salas de aula.

Em 1998, o DF era governado pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que se autointitulava Governo Democrático e Popular, e trouxe como proposta para o ensino implantar a Escola Candanga, inicialmente na primeira e na segunda fase do EF, que corresponde à etapa dos AI e o primeiro dos anos finais com a turma de 11 anos. Não chegou a implantar o referido projeto na terceira e na quarta fase. Esse projeto foi interrompido devido à mudança de governo em 1999. Com a posse do governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), a reestruturação não chegou às séries finais do EF.

A Escola Candanga era implantada, na instituição de ensino, em forma de adesão. As escolas que aderissem a esse regime teriam modificações em sua estrutura organizacional, com a jornada dos alunos ampliada de quatro para cinco horas de aula. As turmas eram divididas em ‘fases’, de acordo com a faixa etária dos alunos. Era uma escola em ciclos. A primeira fase incluía as crianças de 6, 7 e 8 anos; a segunda, as de 9 e 10 anos. A avaliação passou a ser realizada de acordo com os pressupostos da avaliação formativa, com o registro por meio de relatório individual descritivo, não mais por notas. Não havia reprovação.

Os professores, com jornada de trabalho de quarenta horas semanais, passavam vinte e cinco dessas horas em regência de classe, em único turno; e quinze horas, no turno contrário, eram destinadas à formação em serviço e à coordenação pedagógica. Havia gestão democrática (com a eleição de diretores das escolas), Conselhos de Classe Participativos, representação da comunidade escolar nas plenárias do Orçamento Participativo¹⁷, o que permitiu aos sujeitos (pais, educadores e alunos) redescobrir e se reapropriar do aparelho educativo mantido pelo Estado (SOUZA, 2000). Essa organização estava descrita em quatro documentos denominados ‘Cadernos da Escola Candanga’, os quais explicitam que

[...] a escola está marcada pela ideologia dominante, o que não impede que, nessa escola, esteja sendo articulada uma contra ideologia, por meio da conscientização e da ação da comunidade escolar.

¹⁷ O orçamento participativo é uma forma de rebalancear entre a democracia representativa e a democracia participativa, com quatro características: cessão da soberania, por aqueles que a detêm, a um conjunto de assembleias; implica na reintrodução de elementos de participação em uma combinação dos métodos da tradição de democracia participativa; baseia-se no princípio da autorregulação; se caracteriza por uma tentativa de reversão das prioridades de distribuição de recursos públicos a nível local por meio de determinações de prioridades orçamentárias (AVRITZER, 2014).

Assim, a partir da concepção de educação como prática social transformadora, é concebido o currículo da Escola Candanga [...] baseado na concepção de um ser ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente histórico e social (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL, 1998, p. 14).

Os estudantes que apresentassem dois anos ou mais de defasagem idade-série deveriam ser matriculados nas Turmas de Reintegração (TR), que por sua vez eram divididas em TR 1, para os alunos de 9 a 12 anos, e TR 2 para os alunos maiores de 12 anos. Não se estipulava uma idade limite e determinava-se que as situações de enturmação não previstas no documento de orientação deveriam ser analisadas pela escola (FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 38). Não existia um material didático específico para ser usado nessas turmas. E foi exigido que os professores participassem do curso ‘Formação continuada para profissionais que atuam no subprojeto Turmas de Reintegração’¹⁸, em que se discutia ‘como’ e ‘o quê’ trabalhar na turma. Os conteúdos abordados eram: sexualidade, avaliação, adolescência e violência, sucesso escolar, matemática, produção de texto e pedagogia de projetos.

Em 1999, com a posse do novo governo, de oposição ao anterior, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, mantém-se por mais um ano o sistema de fases para as escolas que já estavam funcionando assim. Acabou-se o projeto das TR e esses alunos foram inseridos em determinada série, de acordo com a indicação do professor do ano anterior, independente da idade. A partir de 2001, todas as escolas voltaram ao sistema seriado, com a ampliação de cinco horas de aula diárias para toda a Educação Básica.

Em 2000, a defasagem idade-série voltou à cena política local e o governo assinou convênio com o IAS e o CETEB. Essas instituições ficaram responsáveis pelo fornecimento dos livros didáticos que deveriam ser utilizados pelos alunos e pela formação dos professores. O material foi utilizado entre os anos 2000 e 2010, para os alunos dos AI que fossem considerados alfabetizados, exigência estabelecida pelo próprio Instituto que elaborava até mesmo as provas dos estudantes. Em 2007, esse programa foi repaginado e tornou-se mais abrangente, adotando também os módulos para a alfabetização, e passou a se chamar Projeto ‘Se Liga’. O programa era dividido em duas fases, sendo a primeira denominada ‘Se Liga’, cujo objetivo era o de alfabetizar; e a fase subsequente, ‘Acelera’, que destinava-se a estudantes já alfabetizados. Utilizavam-se, dessa forma, metáforas da ‘Fórmula Um’, utilizando como referência o que acontece na relação do piloto com o automóvel nas

¹⁸ De acordo com o projeto de curso disponível na secretaria da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

competições automobilísticas, cuja linguagem foi transferida para simbolizar a relação pedagógica da escola com os seus respectivos estudantes; no caso da primeira para os não alfabetizados e a segunda para os alfabetizados. A partir de 2012, acatando decisões da Conferência Distrital de Educação, organiza-se o Programa de Correção da Distorção Idade-Série por indicação de professores que entendiam que o DF não poderia continuar refém de pacotes e políticas encomendadas (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Embora desde 1998, no DF, existam programas que objetivam a correção da DIS, somente em agosto de 2002, com a promulgação da Lei Distrital nº 3.042, que ainda não foi revogada, é que se instituiu o Programa de Assistência Pedagógica aos Alunos do EF da Rede Pública do Distrito Federal com defasagem de aprendizagem. Essa lei estabelece em seu artigo primeiro que

[...] fica instituído, no âmbito do Distrito Federal, o Programa de Assistência Pedagógica aos Alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino com defasagem de aprendizagem demonstrada na relação entre a sua idade e a série que cursam (DISTRITO FEDERAL, Lei 3.042/2002).

A referida lei previa material didático específico constituído de módulos a serem distribuídos aos estudantes e aos professores de acordo com o diagnóstico da turma e respeitado o ritmo de aprendizagem de cada um deles. A frequência e o desempenho dos estudantes deveriam ser objeto de acompanhamento por meio de relatórios objetivos individuais e indicação da série que estariam aptos a cursar. Essa previsão de avaliação não é mencionada nas Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2008b), não havendo referência de formas diferentes no processo de registro da avaliação desse programa.

Essa lei foi regulamentada pelo Parecer 193/2002, do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), de outubro de 2002, o qual aprovou a matriz curricular estabelecida para o Programa de Aceleração da Aprendizagem contemplando as séries finais do EF que já funcionavam desde o ano de 2001. Isso significa que o sistema público de ensino, a partir do artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), organizou as turmas de reintegração, de aceleração, sem ter a regulamentação local. E, somente em 2011, com uma nova mudança de governo, a SEDF elaborou um documento com diretrizes construídas por profissionais da própria Secretaria, desvinculando-se de empresas que subsidiaram até então a organização e os materiais que deveriam ser utilizados nessas turmas.

Conforme a LDB número 9.394/96, em seu artigo 23, a educação básica passa a poder se organizar 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.

A implantação do EF de nove anos na rede pública do DF, conforme previsto na Lei 3.483, de 25 de novembro de 2004, no Decreto 25.619, de 1º de março de 2005, e na Portaria 283/2005, começou no ano letivo de 2005, por meio do BIA, que justificou a incorporação dos estudantes do terceiro segmento da Educação Infantil, crianças com seis anos de idade, ao EF. Inicialmente, o BIA foi implantado em escolas na Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Ceilândia. Posteriormente, o projeto foi ampliado para as DREs¹⁹ de Taguatinga, Brazlândia, Guará e Samambaia e, em 2008, foi universalizado para toda a rede pública de ensino.

Nos três primeiros anos denominados BIA, que têm os ciclos de aprendizagem como organização das turmas, o aluno passa do primeiro para o segundo ano e do segundo para o terceiro, ficando retido nos dois primeiros anos caso ultrapasse 25% de faltas. Essa exigência de frequência está justificada pelo artigo 24, item VI, da LDB. No entanto, de acordo com as Diretrizes Curriculares do BIA, o estudante do terceiro ano poderá ficar retido se não atingir o nível alfabético de leitura e escrita.

Ao sair do BIA, a criança passa a dar continuidade à sua vida escolar no sistema seriado. Se a escola fosse organizada em ciclos, sem retenção em nenhuma etapa, estaria resolvendo os problemas da DIS, porém só essa estratégia não garante a aprendizagem dos estudantes, que é a função principal da escola. Ao contrário, pesquisas (POLICHE, 2006; OLIVEIRA, 2003; VERAS, 2007) têm demonstrado que boa parte dos estados que implantaram o sistema de ciclos têm propostas de volta à seriação, enquanto outros têm apresentado problemas na aquisição de conhecimentos básicos, como a apropriação da leitura e das quatro operações. Organizar o sistema escolar em ciclos envolve questões que ultrapassam o fim da reprovação. Desde o início, já há uma confusão entre os ciclos como sinônimo de promoção automática (LEITE, 1959) e emerge o debate de questões como número de estudantes em sala, organizações de tempos e espaços escolares diferenciados, novas formas de avaliação, formação permanente dos professores e outras medidas.

Os problemas que causam a DIS começam a aparecer nos primeiros anos escolares e vão se acentuando nos anos subsequentes. Esses problemas são repetência, abandono, evasão ou entrada tardia na escola (OLIVEIRA, 2000).

¹⁹ Atuais Coordenações Regionais de Ensino (CRE).

Oliveira (2000) organizou como proposta para superação da DIS o Programa de Aceleração, utilizado pelo IAS. Nele apresenta seis módulos, denominados ‘Projetos’, com os conteúdos dos AI do EF, a serem utilizados por alunos alfabetizados. Freitas (2002, 2008), por sua vez, tem sido um dos autores que defendem a organização escolar em forma de ciclos, entende que os ciclos são positivos, não como uma mera solução pedagógica, mas como um longo processo de resistência de professores, alunos e pais à lógica excludente e seletiva da escola pois

[...] os ciclos procuram contrariar a lógica da avaliação formal. Os ciclos não eliminam a avaliação (nem formal e muito menos a informal), mas redefinem seu papel e sua autoria e associam-na com ações complementares (FREITAS, 2002, p. 316).

No material elaborado por Oliveira, o papel do professor é de um mero reproduzidor das aulas programadas nos módulos, uma vez que para cada dia existe uma aula pronta com toda a rotina estabelecida. Além disso, a avaliação é realizada mediante uma prova elaborada pelo IAS, à qual o professor não tem acesso anteriormente. Isso em si pode ser um impeditivo para a autonomia do professor e ainda colaborar para o desenvolvimento do processo de desprofissionalização docente (SACRISTAN, 2000; SANTOMÉ, 1998; GIROUX, 1997). Os termos do contrato com a instituição e o governo demarcam essas ações entre os limites sobre a participação do professor no referido projeto.

Contrapondo-se a essa forma de oferecer material acabado, que trata o professor como técnico que reproduz o que está pronto, Giroux (1997) conceitua o professor como intelectual transformador e a escola como espaços públicos onde os estudantes aprendem o conhecimento e as habilidades para viver em uma democracia autêntica. Esses fatores apresentados pelo autor não se configuram no programa ora analisado, pois o professor é um técnico que deve motivar o aluno a ‘aprender a aprender’ sem considerá-lo como um sujeito capaz de produzir conhecimento. O autor citado, ao comentar sobre os materiais que os professores recebem prontos, sem terem participado em nenhum momento de sua elaboração, diz:

Estes materiais promovem a incapacitação dos professores ao separar concepção de execução e ao reduzir o papel que os professores desempenham na real criação e ensino destes materiais. [...] os professores são reduzidos ao papel de técnicos obedientes (GIROUX, 1997, p. 35).

Não basta oferecer materiais aos professores sem garantir que eles possam participar de todas as etapas do planejamento e elaboração dos mesmos. Isso só representa tentativas de remendar o problema e não de solucioná-lo, como o que se observa com a DIS. Cada governo

que muda (ou às vezes muda somente o Secretário de Educação) já surge com uma ideia nova propondo resolver todos os problemas em menor tempo. Contudo, o que se comprova com essa descontinuidade das políticas educacionais é que o problema é somente camuflado até o novo governo chegar e apresentar novas medidas paliativas sem intervir no cerne do problema, que passa certamente pelas questões da profissionalização docente. Os professores não podem ser tratados como meros executores das políticas públicas educacionais, mas como sujeitos que têm potencial intelectual.

O programa é todo estruturado sob a justificativa de que é preciso trabalhar a autoestima dos estudantes. Contudo, a partir dessa proposição surge um questionamento de como trabalhar a autoestima do aluno dissociada da do professor, pois esse profissional também passa por dificuldades ao trabalhar com esse grupo que carrega o estigma de que ‘não aprende’.

Os professores, no decorrer da pesquisa, relatam que se sentem desafiados com comportamentos de indisciplina e salas superlotadas. Esses achados de pesquisa corroboram os estudos (FIDALGO, 2009) que identificam que esses aspectos não são relacionados na literatura como causas dos problemas da DIS, ficando o foco na reprovação, entrada tardia, abandono e evasão. Sempre, porém, o professor é citado como um dos responsáveis pelo problema. Essas questões não podem ser consideradas como secundárias, mas não é anulando a atividade docente e fornecendo o material com as aulas prontas que se resolverá o problema. Na verdade não há uma proposta efetiva para atacar ‘as causas’ e sim corrigir, tanto que o programa é denominado em alguns momentos como “programa de correção de fluxo”.

Para Oliveira (2000), assim como para Freitas (2004), a repetência é a principal causa da distorção, porque o estudante, uma vez reprovado, poderá permanecer com essa distorção por toda sua vida escolar. Já a organização da escola em ciclo permite uma ruptura total com a reprovação, pois

[...] justificativas filosóficas e políticas indicam a organização da escolaridade em ciclos como uma modalidade de organização que, potencialmente, permite a ampliação do direito à educação, contribui para a democratização da educação e permite uma ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola (MAINARDES, 2009, p. 14).

Conforme dados do INEP (2011), no DF a média de repetência, em 2010, foi de 6,7% nos AI do EF e 17,3% nos anos finais. Dos estados brasileiros, o DF está em 12º lugar nos índices de estudantes reprovados e com uma média abaixo da nacional, que é de 8,8%, nos AI do EF (INEP, 2010, 2011). Os estados brasileiros com a menor taxa de reprovação são Mato

Grosso e São Paulo, com 3,6% e 4,9%, respectivamente, os quais organizaram os sistemas de ensino em forma de ciclos de desenvolvimento.

O abandono refere-se aos estudantes que se matriculam no início do ano escolar e deixam a escola, retornando no ano seguinte. A taxa de abandono é de 0,5% nos AI e 1,9% nos anos finais do EF (INEP, 2010, 2011). Contrariando esses dados, em 2012 o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) publicou um estudo baseado na análise de estatísticas nacionais que apontam, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009, que cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estão fora da escola no Brasil, o que representa 8,5% da população com essa idade. Desse total, 1,4 milhão tem 4 e 5 anos (19,9%) e mais de 1,5 milhão de adolescentes (16,7%) tem entre 15 e 17 anos (UNICEF, 2012). Os dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que, no Brasil, 15,2% das crianças com 8 anos de idade não estão alfabetizadas. No DF, são 6,8% nessa situação.

No entanto, essas crianças estão dentro das escolas. De acordo com o IBGE, em 2010, na população de 6 a 14 anos de idade, 96,7% frequentavam escola, 1,3% nunca frequentou escola ou creche e 2,0% não frequentavam, mas já haviam frequentado. Assim, em 2010, havia 966 mil crianças e adolescentes desse grupo etário que não estavam frequentando escola no país (IBGE, 2012). O percentual de mulheres que não frequentavam escola na população feminina de 6 a 14 anos de idade ficou em 3,1%, enquanto que esse indicador para o contingente masculino foi de 3,5%. Em área rural, a parcela do grupo etário de 6 a 14 anos que não frequentava escola atingiu 5,0% e, em área urbana, ficou em 2,9%.

O mesmo relatório refere-se à DIS quando aborda o tema de crianças dos AI do EF em risco de abandono:

A taxa de distorção idade-série pode dar ainda uma noção mais precisa de quantas crianças ingressam tardiamente no Ensino Fundamental. Segundo a taxa calculada com base nos dados do Censo Escolar 2009, 6,2% dos alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos têm dois anos ou mais acima da idade recomendada para a etapa (156.776 crianças). No Ensino Fundamental de oito anos, 15,4% dos matriculados na 1ª série/2º ano têm idade acima da recomendada (551.652 crianças). Os índices aumentam ainda mais quando se compara a localização: nas zonas rurais, as taxas são de 11,6% e 28%, no 1º ano e na 1ª série/2º ano, respectivamente, ante 5% e 12% nas áreas urbanas (UNICEF, 2012, p. 12).

Outro aspecto relevante são os dados apresentados em um relatório elaborado pelo Ministério Público do Distrito Federal e Territórios em 2011, apontando que, em 2010, 73,2% dos adolescentes infratores estavam matriculados em escolas, com frequência regular de 80,5%. A maioria, 55%, estava cursando o EF; 24,4 o Ensino Médio; 14,4 em turmas de

aceleração; 5,7% no supletivo; e 0,3% no Ensino Superior. Desses, 90,5% já haviam repetido o ano escolar, conseqüentemente apresentavam DIS (MPDFT, 2011).

Sendo assim, a escola não pode se omitir dos problemas sociais de seu entorno, deve trabalhar questões de cidadania, lutar pela aprendizagem de todos como mecanismo de ascensão social e acima de tudo saber trabalhar com o conhecimento e a forma de tratá-lo. Para Paul Hirst, segundo Forquin (1993), há quatro critérios distintivos que merecem ser considerados para que o conhecimento se torne logicamente possível:

[...] existem conceitos que pertencem exclusivamente a alguns domínios do saber. [...] os contextos que pertencem a um dado domínio podem ser postos em relação uns com os outros segundo configurações determinadas, no contexto das quais uma inteligibilidade pode ser conferida aos dados da experiência, enquanto que em outras configurações mostram-se lógica e epistemologicamente impossíveis. [...] toda a forma de conhecimento deve poder dar lugar a enunciados testáveis de uma maneira ou de outra, a partir da experiência, de acordo com os critérios de validação específicos a cada uma destas formas. [...] as formas de conhecimento desenvolveram técnicas ou *savoir-faire* específicos com vistas à exploração da experiência e do controle da validação dos enunciados (FORQUIN, 1993, p. 57-58).

A evasão acontece quando os estudantes que abandonaram a escola não retornam no ano seguinte. Oliveira (2000) entende que é o caso mais complexo, porque requer que esse “[...] acompanhamento seja personalizado do destino de cada aluno” (p. 25). Na escola, esse dado pode ser obtido por meio da análise do histórico escolar do estudante, ao verificar o seu percurso.

O estudo intitulado ‘A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia’ (PATTO, 1996) põe em relevância, por meio de quatro histórias de reprovação escolar, a força dos estereótipos e dos preconceitos de classe e dá visibilidade à forma como historicamente é tecido o fracasso escolar. Esse trabalho conclui que: 1) há necessidade da revisão das explicações sobre fracasso escolar que se apoiam nas teorias do déficit e da diferença cultural; 2) o fracasso escolar da escola pública é resultado de um sistema; 3) o fracasso escolar é gerido por um discurso pretensamente científico, que naturaliza o fracasso aos olhos daqueles envolvidos no processo e, por fim, 4) a convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos através das manifestações de insatisfação e rebeldia dos alunos, observadas no estudo, faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico. Patto (*Id.*) identifica os causadores da repetência na escola primária e os analisa sob a seguinte perspectiva:

[...] nos surpreende duplamente: *pela incoerência que introduz em seu raciocínio*, ao passar as principais dificuldades da escola pública a características externas à escola e localizado no aluno e em seu ambiente familiar e cultural; em segundo lugar, *pela*

maneira preconceituosa e estereotipada como vê os integrantes das classes subalternas [...] (p. 89, grifos da autora).

Para Charlot (2005), o fracasso escolar se constrói no dia-a-dia da sala de aula e deve-se considerar que as práticas pedagógicas são muito importantes, pois muitas vezes esse fracasso é construído quando o estudante não entende nada e o professor continua ensinando da mesma forma, sem se aperceber da dificuldade dele.

A escola como um espaço da educação formal, que sistematiza os conhecimentos acumulados pela humanidade, tem o saber como questão central; “[...] não se deve esquecer que a escola é um lugar onde há professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e onde há alunos que estão tentando adquirir saberes” (CHARLOT, 2005, p. 65).

O sucesso e o fracasso escolar dos estudantes não são obra do acaso. Apple (2006) identifica que as categorias empregadas para pensar o que está sendo feito com eles são condicionadas histórica e ideologicamente, “[...] são parte de um processo de avaliação social” (*Ibid.*, p. 180). Entender que as escolas não apenas ensinam conhecimentos, mas também ensinam crianças, demanda entender como é feita a organização do funcionamento escolar, como os símbolos e conteúdos são selecionados e estratificados econômica e socialmente.

Freitas (2007) denuncia que a universalização do ensino não resolveu o problema da qualidade da educação básica e a ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e de qualidade. Para o autor, há um grande contingente de estudantes 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 em 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 (*Ibid.*, p. 968).

A DIS, que é produzida ano a ano, pode ser resultado da organização do sistema público de ensino em séries ou outra forma de disposição que busca homogeneizar e classificar os estudantes na formação das turmas e trata de todos da mesma maneira. Não considera que são diferentes o percurso e as vivências de um estudante que entrou mais tarde na escola, com defasagem em relação ao que se espera dele naquela idade/série, daquele que entrou com a idade correspondente apropriada e apresenta multirreprovações. Essas são provocadas por não haver uma construção harmônica entre o currículo, a avaliação e a organização do sistema de ensino.

Há uma diretriz da SEDF que aponta as formas de organização da escola em ciclos; por outro lado, o currículo é apresentado com uma organização e previsão de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas ano a ano e a maioria das escolas convivem com esse sistema híbrido de ciclo e série e as turmas de DIS. A avaliação é trabalhada em outro documento, como se fosse possível desenvolver as atividades de forma tão desmembrada e distante como apresentada nos documentos (DISTRITO FEDERAL, 2012; DISTRITO FEDERAL, 2008b).

Entender o currículo como determinante não somente dos conteúdos a serem trabalhados, mas também das formas de seleção, da organização dos tempos e espaços escolares, constitui-se um dos eixos para entender o fenômeno da DIS neste estudo.

CAPÍTULO 5 TEORIAS DO CURRÍCULO

‘Currículo’, termo polissêmico que tem sua origem no latim *curriculum* (SILVA, 2011), que designava a pista de corrida de cavalos, pode ser utilizado para descrever as experiências da pessoa, como no *curriculum vitae*, ou a experiência escolar, no currículo adotado nas escolas, seja ele ‘prescrito’ ou ‘oculto’. Lopes e Macedo (2011) identificam que o termo aparece pela primeira vez em 1863, mas que somente a partir de 1900, com o início da industrialização americana, e em 1920, com o movimento da Escola Nova no Brasil, é que se iniciam os estudos curriculares.

Borges define currículo como “[...] instrumento estruturante que dá sentido e materialidade ao processo pedagógico. É uma espécie de amálgama sedimentador da cultura mais ampla e dos conhecimentos veiculados nas instituições educativas” (BORGES, 2008, p. 10). Já Silva (2011) faz a análise a partir de três perspectivas, ou seja, a forma de se compreender o significado de ‘currículo’ indica concepções teóricas de educação nas perspectivas *tradicional*, *crítica* e *pós-crítica*.

A necessidade de se estabelecer a teoria é importante (BERNSTEIN, 1996) por uma questão do método a ser estudado, gerando critérios para a avaliação, os contextos necessários para exploração, os princípios para a descrição e definindo as regras de interpretação.

Nesta pesquisa, discutem-se as concepções de currículo a partir da teoria crítica. O entendimento de autores que defendem essa teoria é de que “[...] tanto a pobreza quanto os problemas curriculares, como os baixos desempenhos, são produtos integrais da vida econômica, cultural e social” (APPLE, 2006, p. 68) e permitem estudar a escola como lugar da reprodução cultural, econômica e também das relações de classe na sociedade.

A teoria crítica, sustentada por autores marxistas da Escola de Frankfurt e da Nova Sociologia da Educação, desloca a ênfase de conceitos pedagógicos de ensino-aprendizagem para conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação e libertação (SILVA, 2011). Nesse contexto, o ‘currículo oculto’ surge como ações não escritas que acontecem na escola, mas que fazem parte do cotidiano, como se fossem uma verdade prescrita, mas de que nem sempre se tem consciência, ou seja, como o conhecimento oficial representa as configurações ideológicas dos interesses dominantes na sociedade.

Apple (2006, p. 48) cita “o ensino tácito de normas, valores e inclinações aos alunos, ensino que permanece pelo simples fato de os alunos viverem e lidarem com as expectativas institucionais e rotinas das escolas todos os dias durante vários anos” (p. 48).

O ‘currículo oculto’, no entendimento de Apple (2006), é um tema central para ser examinado. Ele mostra que no passado se enfatizava a formação de hábitos e práticas automatizadas e não conscientes que pouco tinham a ver com o conhecimento trabalhado nas escolas; são “[...] as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais em geral o professor não fala nas declarações de metas e objetivos” (APPLE, 2006, p. 127). É como se houvesse uma ideia de consenso sedimentada de que os conhecimentos escolares eram os conhecimentos da humanidade sobre cada uma das disciplinas escolares.

Aquilo que é definido como conhecimento escolar é, na verdade, um recorte, uma seleção, entre inúmeras variedades de conhecimentos produzidos por diferentes culturas em diferentes períodos históricos, ou seja, o ‘currículo oculto’ não é apenas um fenômeno presente na geração de comportamentos, mas também na reprodução tão questionada de conhecimentos escolares declarados como universalmente válidos e neutros. Aquilo que a escola chama de conhecimento é, de fato, um recorte que se estabeleceu como oficial, relegando as outras formas de conhecimento à periferia. As outras formas de conhecimento são chamadas pejorativamente de ‘folclore’ ou ‘saber popular’. É crucial atentar para as dinâmicas que reduzem os horizontes dos estudantes ao tratar conhecimentos como neutros.

Ampliando nossa perspectiva, Sacristán (2000) identifica um modelo de níveis e fases na objetivação de significado de currículo no processo de seu desenvolvimento, que tem diferenças de forças e inter-relações recíprocas e circulares entre si: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, ensino interativo (currículo em ação), currículo realizado e o currículo avaliado. Todas essas formas são tangencialmente influenciadas pelos condicionamentos escolares nos campos econômico, político, social cultural e administrativo.

O desenvolvimento desta pesquisa também teve como referencial o conceito de ‘currículo prescrito’, na perspectiva de Sacristán (2000, p. 147), o qual considera que a prescrição curricular “[...] tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas, regula o campo de ação e tem como consequência o plano de um esquema de socialização profissional através da criação de mecanismos de alcance prolongado”.

No ‘currículo prescrito’ se estabelece algum tipo de orientação ou prescrição de que deve ser conteúdo obrigatório tudo que se denomina oficialmente de currículo. Desse modo, cabe ao Estado definir os conteúdos mínimos e válidos para seu sistema de ensino. Para

Sacristán (*Id.*, p. 144), a “[...] prescrição do currículo permite a realização de quatro objetivos básicos: ordena o sistema, pretende controlar o currículo, esclarece os conteúdos e métodos para o professorado e regula a obtenção das validações e títulos”.

Essa prescrição não deve inviabilizar a atuação do professor, e sim promover e possibilitar a participação desse profissional em todas as etapas do processo da construção de critérios e formas de regulação²⁰, com a definição dos objetivos e teorias que orientam o documento. Caso contrário, tal atitude pode desencadear um desestímulo no profissional da educação, em particular do professor, que não percebe sua identidade na proposta curricular em cuja autoria esteve ausente, e, conseqüentemente, a mesma não diz respeito à sua prática e ao desenvolvimento de seu trabalho.

O professor, ao se perceber como autor, sujeito que desenvolve e participa da elaboração, implantação e implementação das políticas e das ações curriculares, seguramente terá mais autonomia e liberdade para atuar, sem ficar à mercê de órgãos externos ou até mesmo do livro didático, muitas vezes concorrente com o currículo oficial. Entende-se que autonomia não se outorga, não é benesse, representa uma conquista; e essa passa pelos processos de formação e de conhecimento.

É necessário que se reflita: quem prescreve o documento curricular? Entende-se a importância de haver prescrição e regulação, com a participação do professor em toda a construção curricular. Caso contrário, a escolarização poderá deixar lacunas no processo de desenvolvimento da aquisição dos conteúdos mínimos que dificilmente serão sanadas quando o estudante não tem acesso aos bens culturais e conhecimentos construídos socialmente.

A garantia, a efetivação da definição e o desenvolvimento desses conteúdos para engendrar o currículo é uma das atribuições do professor. Sua ação eficiente e eficaz perpassa pela competência profissional, vinculada à formação inicial e à continuada, obtidas no decorrer da carreira. O “[...] caráter inoperante das prescrições curriculares na definição da prática e a debilidade profissional dos professores farão com que essa distribuição seja desigual e favorável aos meios tradutores do currículo (...) [e assim,] a desprofissionalização dos docentes é inevitável” (SACRISTÁN, 2000, p. 154). Outro fator que interfere no desenvolvimento dessa prática docente são as condições oferecidas aos professores, uma vez que os mesmos estão inseridos em uma dada realidade social.

²⁰ “As regulações curriculares se referem precisamente ao conjunto de regras, pautas ou normas que o currículo, como objeto ou como processo, e tudo ou todos que nele interveem devem seguir para obter o efeito esperado em termos do êxito do ensinar/aprender” (LLAVADOR, 2013, p. 180).

O fato de se ter um currículo prescrito não representa, por si só, um fator negativo, nem mesmo que o professor tenha uma prática robotizada. As “[...] regulações de que são objetos os conteúdos e as formas de ensino” (*Ibid.*, p. 123) são campos que determinam a intenção a partir da qual a escola e o professor vão desenvolver a autonomia profissional. A prescrição será contraproducente caso não aconteça o protagonismo de professores, crianças e jovens que efetivamente o tornem concreto na realidade da escola.

Os livros-texto, ou livros didáticos, são recursos pedagógicos que servem como fonte de informação, como mercadoria²¹ ou até mesmo, algumas vezes, como definidores da prática do professor. Sua história não é recente, surgem como uma das consequências do desenvolvimento da escrita. Uma das primeiras obras foi a *Orbis sensualium pictus*, de Comenius (*apud* SANTOMÉ, 1998), que tinha como objetivo ensinar a ler e a escrever, em 150 capítulos, sem esforço e sem tédio. Sacristán (2000) e Santomé (1998) demonstram que os livros-textos utilizados como um recurso didático podem se tornar uma concorrência com o currículo oficial e, muitas vezes, são determinantes para definir o que os alunos devem aprender para serem promovidos.

Nas escolas públicas, os estudantes recebem o livro didático por meio do Programa Nacional do Livro Didático²² (PNLD), e esse programa prevê que cada livro distribuído deverá ser utilizado por um período de três anos. Diante disso, é grande a possibilidade de que, quando ocorrer reprovação, não aconteça somente à repetição de conteúdos programados para a série, como também a utilização do mesmo livro do ano anterior.

A dependência do livro didático, como suporte da prática pedagógica, por professores que atuam nas turmas de DIS no DF, pôde ser comprovada pelas pesquisas realizadas pela SEDF no Fórum Permanente de Correção da Distorção Idade/Série²³ sobre os materiais didáticos. Houve prevalência de solicitação para que houvesse material específico para essas turmas: livro didático, livro (sem especificar qual tipo) e/ou apostila.

²¹ São considerados mercadoria por reproduzirem o que é considerado valioso e são também objeto de negócio econômico para os que se dedicam a sua edição e comercialização (TORRES SANTOMÉ, 1998).

²² O PNLD é um programa do Ministério da Educação que tem como objetivo “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica”. O Programa é executado em ciclos trienais e a cada ano o MEC adquire e distribui livros para um segmento (Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article>. Acesso em: 24 jan. 2013).

²³ Pesquisa apresentada em reunião no dia 1º de outubro de 2012, às 14h, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, realizada pela SEDF - Subsecretaria de Educação Básica - Núcleo da Correção da Distorção Idade-Série.

Para transformar a realidade que se apresenta quanto às práticas desenvolvidas em sala de aula, o que inclui as concepções sobre a necessidade do livro didático, e por entender que o professor é um sujeito que está em constante formação (VIANA e VEIGA, 2010), faz-se necessário um programa de formação permanente dos profissionais de educação que deva promover ou auxiliar a sistematização do pensar a estrutura curricular da SEDF, a forma como essa organização está impressa na prática de cada um, o quanto esse currículo está ou não relacionado com as próprias concepções de constituição dos sujeitos e a relação dos conteúdos mínimos indicados e os desenvolvidos na DIS.

Para isso, os estudos do campo curricular podem auxiliar, bem como o ‘currículo integrado’, como teorizado por Santomé (1998) e Bernstein (1988), interdisciplinar, no qual as disciplinas não sejam vistas como conhecimentos estanques, não pertencentes à realidade do cotidiano de cada um. Isso também não significa que elas, as disciplinas, deixem de existir como uma maneira de organizar e delimitar o conhecimento em determinado campo epistemológico.

A denominação ‘currículo integrado’ tem sido utilizada para se contrapor às propostas de currículo ‘tipo coleção’, nas quais as disciplinas são colocadas de formas justapostas: os conteúdos e disciplinas se diferenciam e não se comunicam entre si. No ‘currículo integrado’, há uma tentativa de promover uma interdisciplinaridade (pois os conteúdos relacionam-se de forma harmônica) e de contemplar uma compreensão global do conhecimento, ressaltando a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas. Borges (2010, p. 48), a partir dos estudos de Bernstein (1988), sintetiza assim o conceito de ‘currículo integrado’:

[...] pode ser compreendido como o resultado de um trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores, um trabalho orientado pelo enfraquecimento das fronteiras que determinam as diferentes disciplinas e suas respectivas relações recíprocas [...] vai além da mera justaposição de conteúdos.

Como se percebe, a integração se dá em um campo muito mais abrangente que simplesmente na formação de conceitos: exige integração de toda a equipe da escola. Seus profissionais com conhecimentos específicos vão construir, por meio de um planejamento coletivo, uma forma de abordar conteúdos e metodologias valorizando a todos, sem a hierarquização ou preponderância de uma disciplina sobre as outras.

Essa modalidade de organização não significa, também, que os estudantes vão viver um *laissez-faire* e fazer somente o que lhes dê prazer: o conhecimento não perde a centralidade na escola e também não é um simples *slogan* utilizado. Para Santomé (1998), ele deve responder aos seguintes temas que se apresentam: os estudantes se confrontam com

conteúdos relevantes na escola; esses conteúdos se encontram nas fronteiras das disciplinas e devem pensar a interdisciplinaridade para a criação de hábitos intelectuais que levem em consideração as intervenções humanas; a integração curricular favorece a visibilidade dos valores, ideologias e interesses presentes nas questões sociais e culturais, assim como favorece o trabalho coletivo, por meio de um colegiado; permite-se aos estudantes que se adaptem à mobilidade nos futuros empregos; essa modalidade desperta o interesse e a curiosidade dos estudantes, considerando que o que se estuda está vinculado a questões reais e práticas, estimulando os sujeitos a analisarem os problemas e buscarem soluções.

Para Resende (2008, p. 17), “[...] o trabalho pedagógico é concebido, às vezes, por seguir cegamente princípios e doutrinas, mas também por transgredir o existente e subverter o possível”. A partir disso, se questiona até que ponto a subversão no desenvolvimento do trabalho pedagógico se dá de forma intencional, para romper e valorizar uma historicidade dos sujeitos envolvidos ou por não saber como fazer diferente tendo em vista a construção de sua história, visando a assumir tardiamente a voz que não teve no seu percurso escolar.

Isso pode ser interpretado por meio do conceito de ‘currículo oculto’, que abarca as atividades que são desenvolvidas na escola, não previstas no currículo prescrito e nem nas orientações oficiais do sistema de ensino. Essa modalidade de currículo nem sempre ocorre de maneira planejada, às vezes sequer consciente dos valores e atitudes que estão imbricados nessa ação (SILVA, 2011; SACRISTÁN, 2000). Desvelar o que está oculto, quais as práticas no contexto escolar que muitas vezes objetivam a constituição de sujeitos passivos, que não questionam o sistema estabelecido, constitui um desafio ao se estudar o currículo na escola.

A escola deve ser entendida como um todo articulado e o ‘currículo integrado’ como uma modalidade na qual essa integração não se dá somente na formação de conceitos e centrada no professor, mas também entre pessoas. A gestão da escola não pode ser ignorada nem tratada como algo secundário nos resultados de fracasso na escola. Segundo Paro, a administração escolar identificada com os princípios de transformação social combaterá a tendência imobilista, “[...] procurando lidar com as contradições existentes dentro e fora da escola, buscando introduzir práticas democráticas de coordenação do esforço humano coletivo” (PARO, 2000, p. 162). Para isso, no decorrer deste trabalho estudam-se proposições de estratégias que a equipe gestora tem pleiteado para minimizar o impacto da DIS em todo o ambiente escolar, como as elabora e dá condições e suportes para que ocorra o projeto interventivo, como uma das possíveis alternativas de se priorizar a aprendizagem de todos no contexto escolar.

Projeto Interventivo (PI) constitui-se em um princípio [...] destinado a um grupo de estudantes, com necessidades específicas de aprendizagem que acarretem o não acompanhamento das situações de aprendizagens propostas para o ano em que se encontra matriculado, independente da idade. Tem como objetivo principal sanar essas necessidades assim que surjam, por meio de estratégias diferenciadas. É uma proposta de intervenção complementar, de inclusão pedagógica e de atendimento individualizado (DISTRITO FEDERAL, 2012 b, p. 64).

5.1 CURRÍCULO PARA A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

A SEDF possui a ‘Matriz Curricular para as Turmas de Correção da Distorção Idade/Série do Ensino Fundamental – Anos Iniciais’ (SEDF, 2012), na qual se apresentam os componentes curriculares, habilidades e conteúdos. Diferentemente dos outros currículos prescritos, não há uma relação das competências a serem trabalhadas nas turmas, somente as habilidades e os conteúdos. Essa situação diferencia ainda mais o tratamento das turmas de DIS dentro do contexto do sistema público de ensino no DF. Embora os professores não relacionem esse fato como importante – ao contrário, em seus discursos, falam em competências e habilidades no entendimento do senso comum –, não há uma discussão epistemológica desses termos. Esses conteúdos são apresentados de forma resumida, e os componentes curriculares são divididos por eixos:

- Arte - produção, apreciação e contextualização;
- Ciências - universo e terra, vida e ambiente, tecnologia e sociedade, ser humano e saúde;
- Educação Física - psicomotricidade, sociomotricidade, atividades rítmicas e expressivas, esportes, jogos e ginásticas;
- Ensino Religioso - percepção do eu (sujeito na família), compreensão da diversidade cultural religiosa: ritos, espaços históricos, textos e narrativas religiosas;
- Geografia - natureza, espaço e lugar;
- História - sujeito, tempo;
- Língua Portuguesa - leitura, escrita, literatura, conhecimentos linguísticos, língua oral;
- Matemática - números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Os conteúdos e as habilidades apresentam uma hierarquização com supervalorização de algumas áreas em detrimento de outras, como se fossem desnecessárias ou que constassem apenas porque a legislação obriga, como o caso de Arte. Abaixo, apresenta-se um quadro demonstrativo com a quantidade de conteúdos no quarto ano e o das turmas de DIS.

Quadro 3: Comparação da quantidade de habilidades e conteúdos no 4º Ano e em turmas de DIS

| ÁREA | Eixos | QUANTIDADE DE HABILIDADES | | QUANTIDADE DE CONTEÚDOS | |
|------------------------------------|---|---------------------------|-----|-------------------------|-------------|
| | | 4º Ano | DIS | 4º Ano | DIS |
| LÍNGUA PORTUGUESA | Oralidade | 22 | 16 | 15 | Não constam |
| | Leitura | 06 | 27 | 05 | 22 |
| | Escrita | 07 | 16 | 10 | 11 |
| | Literatura | 13 | 10 | 15 | 13 |
| | Conhecimentos linguísticos | 07 | 10 | 16 | 11 |
| ARTE | Produção | 03 | 02 | 18 | 02 |
| | Apreciação | 03 | 02 | 08 | 02 |
| | Contextualização | 04 | 02 | 14 | 04 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | Psicomotricidade | 01 | 03 | 08 | 06 |
| | Sociomotricidade | 03 | 06 | 06 | 11 |
| | Atividades rítmicas e expressivas | 01 | 01 | 05 | 05 |
| | Esportes, jogos e ginásticas | 02 | 01 | 06 | 04 |
| MATEMÁTICA | Números e operações | 05 | 07 | 21 | 38 |
| | Grandezas e medidas | 03 | 07 | 15 | 25 |
| | Espaço e forma | 04 | 05 | 15 | 16 |
| | Tratamento da informação | 04 | 06 | 06 | 17 |
| CIÊNCIAS DA NATUREZA ²⁴ | Universo e Terra | 03 | 01 | 10 | 01 |
| | Vida e Ambiente | 04 | 01 | 11 | 02 |
| | Tecnologia e Sociedade | 02 | 02 | 06 | 03 |
| | Ser Humano e Saúde | 02 | 04 | 04 | 05 |
| HISTÓRIA | Sujeito | 04 | 03 | 10 | 04 |
| | Tempo | 01 | 02 | 05 | 03 |
| GEOGRAFIA | Natureza | 04 | 02 | 10 | 06 |
| | Espaço e lugar | 02 | 04 | 07 | 06 |
| ENSINO RELIGIOSO | Percepção do eu | 05 | 01 | 05 | 01 |
| | Compreensão da diversidade cultural religiosa | 04 | 01 | 04 | 0 |
| TOTAL | | 119 | 142 | 255 | 219 |

Fonte: Currículo Educação Básica²⁵ (2010) e Matriz Curricular Turmas de Correção da DIS do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (2012). Elaboração própria

Com essa quantidade de conteúdos a ser desenvolvida em um ano letivo em 200 dias – um total de 255 novos a se distribuir –, terá que ser trabalhado mais de um por dia, um aligeiramento que leva à superficialidade dos conceitos trabalhados. O que se percebe nesses dois currículos, quando comparados, é que há apresentação de um ‘currículo coleção’

²⁴ Essa componente curricular hora é tratada como Ciências da Natureza, hora como Ciências Naturais.

²⁵ A opção de análise pelo Currículo de 2010 se deu porque era o que estava vigorando no ano de 2012. A Matriz Curricular para as turmas de DIS foi aprovada em dezembro de 2012. No ano de 2013, a SEDF começou a discussão e elaboração de um novo currículo, denominado Currículo em Movimento, ainda não concluído no período da pesquisa.

(BERNSTEIN, 1996), ou seja, os conteúdos são claramente distintos e isolados uns dos outros de forma independente, com classificação e forte enquadramento. Segundo o autor, com o conhecimento organizado em conteúdos isolados, cada professor no seu campo pode seguir um caminho próprio. Enfatiza Bernstein que o conhecimento formal é realizado por meio de três sistemas: currículo, que define o que é válido; pedagogia, que define a transmissão válida do conhecimento; e avaliação, que é a realização do conhecimento por parte dos estudantes (SILVA, 2011).

O documento da DIS não indica como os conteúdos foram selecionados ou quais os critérios utilizados para priorizá-los e o PPP da escola, de igual forma, não trata dessa temática. Ao se oferecer essa relação de conteúdos correspondente aos AI do EF para serem ofertados em um, de forma aligeirada, se favorece a ‘exclusão branda’, ou seja, o desenvolvimento de “[...] estratégias de criação de trilhas de progressão continuada no interior da própria escola, alterando o ‘metabolismo do sistema escolar’ de forma a reforçar práticas de interiorização da exclusão” (FREITAS, 2002, p. 304).

Como dito anteriormente, a quantidade de conteúdos listados para ser lecionada em duzentos dias letivos faz com que o professor precise trabalhar mais de um conteúdo por dia. Isso gera uma ação que o obriga a selecionar quais os conteúdos que o grupo da escola ou o professor em sua sala de aula considera mais importantes, que sejam considerados válidos, ficando assim a prática no âmbito das pedagogias invisíveis²⁶ (BERNSTEIN, 1996). Isso porque se cria uma hierarquia implícita, com regras de sequência e critérios implícitos, múltiplos e muitas vezes difusos, em que o controle do professor não é explícito, mas implícito. Para o autor (BERNSTEIN, 1988), com a forma de ‘currículo coleção’, à medida que passa o tempo, aprende-se cada vez mais a respeito de menos coisas, o que implica uma hierarquia e controle em que o último conteúdo se revela tardiamente na vida educativa. Assim, conteúdos e disciplinas não estabelecem relação entre si. Esse currículo é seletivo, pois

[...] la versión especializada del código colección desarrollará procedimientos de criba para ver quién pertenece e quién no pertenece, y una vez que tal criba ha tenido lugar, es muy difícil cambiar la identidad educativa. Las diferentes clases de conocimiento están bien aisladas entre sí. La selección son rasgos tempranos de este código particular. De este modo, la estructura profunda Del tipo especializado de colección es un elemento de mantenimiento de fuertes límites que crean mecanismos

²⁶ Para Bernstein, o visível e o invisível adjetivam a transmissão do ponto de vista do adquirente e não do transmissor (BERNSTEIN, 1988).

de control desde dentro por medio de la formación de identidades específicas (BERNSTEIN, 1988, p. 91)²⁷.

Esse currículo prescrito possui forte classificação e enquadramento (BERNSTEIN, 1996). Com a classificação forte, as relações são claramente distintas, isoladas umas das outras. Por outro lado, com o forte enquadramento, para o autor, o “transmissor regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo” (BERNSTEIN, 1996, p. 59).

Esse tipo de currículo produz na escola, para o autor citado, a prática pedagógica na modalidade das pedagogias visíveis que “atuarão para produzir as diferenças entre as crianças” (BERNSTEIN, 1996, p. 103). Com essa prática, o controle do professor apresenta uma hierarquia explícita. Como o enquadramento é forte, realiza uma classificação forte do conhecimento, cria condições de aprendizagem homogêneas. Para essas turmas de DIS, a prática indicada são as pedagogias invisíveis em que se criam contextos de aprendizagem diferenciados (BERNSTEIN, 1988).

Ponderando sobre a existência dessa escola organizada de acordo com os princípios de quem detém o poder, ora série, ciclo ou sistema híbrido, percebe-se é preciso romper com esse modelo. Entretanto, para qualquer proposta de mudanças, é preciso ouvir o professor, como aquele que vai materializar o currículo na escola. Compreender esse processo da DIS, desvelar o ‘currículo oculto’ que se esconde no intra e extramuros da escola e relacioná-lo com aspectos culturais, sociais e históricos, são os desafios que se colocam neste estudo e o campo curricular pode fornecer elementos imprescindíveis para esta análise.

²⁷ Tradução da autora: “A versão especializada de código coleção desenvolverá procedimentos de triagem para ver quem pertence e quem não pertence, e uma vez que tal exame tenha ocorrido, é muito difícil mudar a identidade educacional. Os diferentes tipos de conhecimento são bem isolados uns dos outros. A seleção são traços apressados deste código particular. Assim, a estrutura profunda do tipo especializado de coleção é um elemento de manutenção de fortes limites que criam mecanismos de controle a partir de dentro através de uma formação da identidade específica” (BERNSTEIN, 1988, p. 91).

CAPÍTULO 6 AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO MEIO DE SE EVITAR A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

Ahora podemos empezar a ver que si discutimos el tema del curriculum también tenemos que considerar los temas de la pedagogía y de la evaluación. En este sentido lo he abordado. El curriculum, la pedagogía y la evaluación forman un todo y deben ser considerados como un todo.

(BERNSTEIN, 1988, p. 77)

A avaliação formativa somente tem sentido para quem quer fazer de seu trabalho docente um ato de educação.

(MÉNDEZ, 2013, p. 311)

O trabalho empírico desta pesquisa permite constatar que na avaliação há duas funções em voga: a avaliação classificatória e a formativa. Por mais que os documentos oficiais ‘prescrevam’ a avaliação formativa, as práticas visam à avaliação classificatória, reforçadas pela forma deturpada como são ‘lidas’ as avaliações de larga escala, pelos próprios documentos oficiais que são eivados de ambiguidade entre o que prescrevem e o que se pratica, pela falta da prática da avaliação institucional nas escolas e pela inadequada preparação dos professores em aprofundar estudos e debates sobre a avaliação. Não é possível restringir as práticas avaliativas na escola ao âmbito da avaliação das aprendizagens. Igualmente importante são a avaliação institucional e a avaliação em larga escala.

A avaliação é uma categoria complexa e de muita responsabilidade, pois movimentada a vida das pessoas e é permeada de contradições (FREITAS *et al.*, 2012), em um processo contínuo, repleto de trocas em momentos formais, como nas provas, e informais. Dá-se em três níveis integrados: “[...] avaliação de larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola por seu coletivo) e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor” (*Ibid.*, p. 10). Neste trabalho, a preponderância se dá sobre a avaliação das aprendizagens e o conceito de avaliação formativa, considerando que é a orientação expressa nos documentos oficiais e também por ser uma forma democrática de desenvolver a avaliação das aprendizagens.

Uma das formas de se organizar o trabalho escolar para garantir a aprendizagem dos estudantes são os *projetos interventivos*. Constituem uma estratégia pedagógica planejada coletivamente, que será assumida por todos. Villas Boas, com base em Legrand, compreende que a intervenção

[...] é assumida por todos os que com ela se envolvem; requer antecipação coletiva e formal do seu desenvolvimento e dos objetivos a atingir; a coletividade está necessariamente presente como moderadora, informadora e avaliadora; inclui a alternância de um trabalho individual e coletiva; é praticada de maneira flexível; tem finalidade pedagógica e social e culmina com a apresentação de um trabalho final (VILLAS BOAS, 2010, p. 33).

Os projetos interventivos referem-se a uma estratégia pedagógica elaborada para intervir em uma situação determinada como, por exemplo, dificuldades específicas apresentadas pelos estudantes. Esses projetos englobam “[...] quatro momentos: identificação ou problematização; elaboração do projeto; desenvolvimento e sistematização da avaliação das atividades do projeto nos períodos definidos pela escola” (VILLAS BOAS, 2010, p. 34). Podem ser desenvolvidos dentro da própria turma ou em agrupamentos extraclasse, organizados a partir de determinadas temáticas ou dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Os projetos interventivos fazem parte das Diretrizes Pedagógicas do BIA como estratégia pedagógica que permite maiores possibilidades de aprendizagens aos alunos com defasagem idade-série. Para ser uma estratégia eficiente e eficaz, não pode ocorrer como uma ação isolada deve estar articulada com o desenvolvimento de todas as atividades, principalmente com a prática de uma avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2010).

A sugestão de Villas Boas (2010) se refere à construção de um portfólio para o registro de toda a dinâmica da aprendizagem dos estudantes. Enquanto “[...] o projeto interventivo traça as diretrizes do trabalho, o portfólio registra o seu desenvolvimento” (p. 52).

Além do portfólio, há outros instrumentos de registro, como o memorial, em que o estudante irá registrar as vivências ao longo do ano, em uma escrita livre. Devem ser registrados os avanços, os receios, os sucessos, os medos, as conquistas e as reflexões, sobre todo o processo vivenciado (FERNANDES, 2007, p. 34-35). Outro instrumento que facilita a prática de uma avaliação formativa é o Caderno de Aprendizagens, no qual os estudantes se depararão com suas dúvidas e possibilidades de avanço; um caderno de estudos paralelos, digamos assim. Pode ser uma iniciativa do próprio estudante ou uma prática a ser incorporada pelo professor em seu planejamento. Pode ser utilizado em duas situações: atividades de acompanhamento dos conteúdos escolares e registros reflexivos.

Esses procedimentos podem contribuir para amenizar a situação de DIS, uma vez que os mesmos têm o foco nas aprendizagens dos estudantes e a avaliação permanente permite que se identifique o problema e possa intervir no momento em que o mesmo se dá. Porém, isso não ocorre na escola pesquisada, bem como os relatos em pesquisas demonstram que essa

lacuna permanece porque se entende que o aluno é de responsabilidade unicamente do professor regente da sala de aula e não da escola como um todo.

Na SEDF, os documentos apontam para a prática de uma avaliação formativa, mas deixam em um vácuo as contradições entre a avaliação formativa e os critérios de avaliação, a participação dos estudantes no processo avaliativo, entre outros pontos (LIMA, 2012). A avaliação formativa supera a visão de que avaliar é somente aplicar provas e testes, medir o conhecimento do estudante. Deve ser utilizada a serviço da aprendizagem, pois

[...] promove comunicação, mesmo se agregando a ela a autoridade do professor, como coordenador do trabalho pedagógico. [...] o papel da escola é reavivado porque os conteúdos passam a ser ferramentas para a construção de sentidos; a organização do trabalho pedagógico se torna um lugar privilegiado de reflexão e produção de pensamentos e de conhecimentos; e a avaliação, processo de interação, de descoberta pessoal e coletiva para a promoção de aprendizagens (BATISTA, 2011, p. 9).

A premissa da avaliação formativa é estar a serviço de quem aprende,

[...] esta é a razão de ser da avaliação formativa, porque a avaliação, em ambientes de formação, é fonte de conhecimento e recurso de aprendizagem, porque ela mesma é uma oportunidade maior de aprendizagem, não tanto uma prestação de conta pendente (MÉNDEZ, 2013, p. 306).

Méndez (2013, p. 308-10) estabelece condições para que a avaliação seja formativa:

Que seja justa, equânime na elaboração das perguntas, na correção das respostas e no uso que o professor faz dos resultados; [...]

Que atue a serviço de quem aprende, que ajude a superar os erros com a correção argumentada dos mesmos; [...]

Que seja um recurso para melhoria e motivação do aluno; [...]

Que forneça informações inteligíveis e a tempo para superar as dificuldades, compreensíveis para o aluno e valiosa para que progrida nas suas aprendizagens e ninguém fique para trás, seja excluído ou marginalizado; [...]

Que preste atenção a como o aluno aprende, não somente a o que ele aprende, e preste atenção às estratégias que utiliza para obter um bom resultado; [...]

Que assegure igualdade de oportunidades para aprendizagem, o que não significa tratar todos da mesma forma; [...]

Que os critérios avaliativos para valoração e qualificação sejam explícitos, claros, inteligíveis, transparentes e que sejam alcançados mediante diálogo entre as partes envolvidas, professores e alunos; [...]

Que a informação que agregue seja valiosa para o professor ajustar com mais acerto o ensino às necessidades e dificuldades que o aluno encontra em sua aprendizagem;

Que a informação trazida ao aluno seja valiosa para compreender os seus pontos fracos e seu progresso; [...]

Que a avaliação esteja integrada ao processo e às atividades de ensino e aprendizagens normais, e contribua para melhorá-los; [...]

Que atue em contextos de confiança, de respeito e de responsabilidade compartilhada; [...]

Que informe e prepare quem aprende sobre a capacidade de aprendizagens futuras, não somente sobre as aprendizagens passadas; [...]

Que estimule a aprendizagem e consiga que o aluno centre sua atenção e seus esforços no valor dos conteúdos que aprende, não busque somente o resultado numa prova; [...]

Que leve à aprendizagem da autoavaliação por parte de quem aprende; [...]

Que permita que o professor conheça o progresso de seus alunos e as dificuldades que encontram na aprendizagem dos conteúdos. [...]

Que utilize os resultados para recuperar aqueles alunos que necessitam ajuda na sua aprendizagem; [...]

Que centre a atenção na análise do trabalho e no progresso dos alunos; [...]

Que a informação obtida seja utilizada a serviço de quem aprende; [...]

Que envolva todos os professores e alunos, na elaboração das perguntas ou dos problemas, na resolução e na busca de resultados.

Caso esses princípios fossem observados e tidos como indicadores norteadores das ações avaliativas, haveria uma redução no número de reprovações e conseqüentemente na quantidade de estudantes que apresentam DIS, pois o trabalho, com essa diretriz, é feito coletivamente, com foco nas aprendizagens de todos os estudantes.

As orientações pedagógicas para o processo avaliativo nas turmas de DIS regulamentam que a avaliação será expressa por meio de Registro Descritivo²⁸ para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Registro de Conselho de Classe para Anos Iniciais e Anos Finais. O objetivo é que “[...] esses registros sejam utilizados pelos professores como instrumento de apoio para o seu planejamento, o redirecionamento do trabalho pedagógico e propostas de intervenções em sala de aula” (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 15).

O Registro Descritivo por si só não representa avanço no processo avaliativo e pode ser tão classificatório e excludente quanto à nota. O importante é fazer um registro real das aprendizagens dos estudantes para poder assim redimensionar a prática.

A avaliação formativa muitas vezes é considerada como um fator que contribui para que estudantes com menos conhecimentos escolares consigam concluir etapas do ensino. Para que ocorra a avaliação formativa, segundo Lima (2013),

[...] há, todavia, um elemento indispensável para que a avaliação formativa aconteça: a autoavaliação. É por meio dos olhares dos atores envolvidos diretamente com o processo, especialmente docentes e estudantes, que ambos amadurecerão e desenvolverão a tão requerida competência avaliativa. Ao passo que os estudantes são inseridos no processo por meio da autoavaliação, que se diferencia da autonotação, as responsabilidades são compartilhadas e eles assumem posturas colaborativas para com seus pares e com seus professores. Engana-se quem acredita que a avaliação formativa é “boazinha” ou para “aprovar alunos sem aprender”; ela é profissional e requer ética e planejamento.

²⁸ No DF, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas turmas de DIS não se usa nota; o professor elabora um relatório descritivo das aprendizagens dos estudantes.

O problema percebido em relação a essa temática é que a avaliação é utilizada de forma autoritária para decidir a trajetória escolar do estudante, para definir quem ‘merece’ ser aprovado ou reprovado, utilizando critérios que nem sempre estão explicitados a todos os sujeitos. Para Villas Boas,

[...] romper com o processo unilateral e autoritário de avaliação, em que somente o professor avalia e somente o aluno é avaliado, significa oportunizar ao aluno aprender a avaliar. Para isso dois componentes da avaliação formativa se tornam essenciais: a avaliação por colegas e a autoavaliação (VILLAS BOAS, 2008, p. 47).

Essa avaliação feita por colegas, que estudam no mesmo ambiente e os mesmos conteúdos acadêmicos, oferece ao estudante a possibilidade de desenvolver a autoavaliação. Por sua vez, a autoavaliação

[...] refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Essa análise leva em conta: o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores de seu trabalho, tomando como referência os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação (*Ibid.*, p. 51).

Há ainda a prática da avaliação informal e deve-se entender que esse procedimento não constitui somente uma prática nociva ou ruim, que serve para estigmatizar ou rotular estudantes. A visão como prática negativa é uma percepção equivocada, pois a “[...] avaliação informal, quando bem utilizada, tem grandes possibilidades” (VILLAS BOAS, p. 43) de contribuir no processo das aprendizagens dos estudantes.

Por isso, o professor que trabalha com essas turmas precisa reconhecer o mal que a avaliação informal negativa pode causar aos estudantes, além de uma avaliação que desconsidere a comunicação professor/estudante como fator primordial de formação humana.

Constata-se, pelos autores mencionados, a importância da avaliação formativa por constituir-se em um processo dialogado de acompanhamento das aprendizagens, ao mesmo tempo em que promove a melhoria da prática pedagógica do professor. Nesse sentido, considera-se que as práticas avaliativas nas turmas de DIS necessitam ser desenvolvidas com base em critérios estipulados de forma explícita e compartilhados com todos os envolvidos no processo de escolarização. É preciso definir que o conhecimento a ser apreendido nessas turmas é bem mais que ser obediente às normas consideradas corretas no ambiente escolar, que, em geral, estão definidas em um ‘currículo oculto’.

A avaliação formativa, se utilizada desde o início do processo de escolarização, constitui uma ferramenta para prevenir e evitar a DIS, uma vez que, com os princípios prescritos, irá interferir nos índices de reprovação.

CAPÍTULO 7 A ESCOLA DA RESISTÊNCIA

A escola está localizada na periferia do DF, na tipologia de Escola Classe, ou seja, atende aos AI do EF. Fundada em julho de 2009, será denominada doravante ‘Escola Classe da Resistência’, pelo entendimento do esforço que aquela comunidade empreende para permanecer no local.

É construída em alvenaria, demarcada por um muro alto, com quatro blocos onde se localizam as salas de aula, em forma retangular. Em outro bloco, logo na frente, fica a parte administrativa, com sala de direção, coordenação, sala dos professores, secretaria, biblioteca. Ainda há outro bloco onde ficam cozinha, refeitório, sala de recursos e sala da equipe de apoio à aprendizagem. Nos fundos da escola, há uma quadra poliesportiva aberta e um espaço gramado para os estudantes brincarem.

Nessa escola há também uma sala com computadores, que está desativada porque as máquinas precisam de manutenção. Um dos motivos de satisfação, como um dos feitos da atual direção, foi ter colocado essa sala em funcionamento, como esclarece o diretor ao relatar as atividades desenvolvidas pela gestão:

Esta escola tinha uma sala de informática que não era utilizada, eu a coloquei em condições de funcionar. Ela não está sendo utilizada agora porque não tem nada mais funcionando, tem que fazer um reparo, mas ela foi usada (Diretor da escola).

Nesse local há muitas famílias pobres que moram em áreas públicas, não regularizadas. Com isso, frequentemente os alunos veem suas casas sendo demolidas pelos órgãos fiscalizadores, mas logo retornam por não terem outro local para habitarem. Esse fato faz com que os alunos falem às aulas em dias previstos para a operação de demolição das casas, pois a presença das crianças e adolescentes inibiria tal ação.

A escola não consegue atender à demanda, há lista de espera para todos os anos e não é possível ampliá-la mais. Foi construída originalmente para ter 24 salas de aula por turno e já atende 25, com a realocação dos espaços. Contraditoriamente, no local em que está inserida a escola e a comunidade circunvizinha não há referência à pobreza nos documentos internos ou na fala dos membros da escola, gerando uma invisibilidade dessa situação, aceita como natural e que faz parte desse lugar.

Como o local não possui infraestrutura básica, ao redor da escola o esgoto corre a ‘céu aberto’, o que provoca um odor desagradável, e há buracos na pista, que dificultam o acesso de carros e pessoas que trafegam no meio da lama. Para suprir parte dessa lacuna, o Projeto Político Pedagógico tem como título ‘Sustentabilidade: uma questão necessária para a

construção da cidadania', cuja meta é o desenvolvimento do projeto de coleta seletiva de lixo, porém não havia um projeto desenvolvido para se fazer a coleta seletiva, nem mesmo nas apresentações na feira de ciências.

Há um total de 1.435 alunos matriculados, nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, assim distribuídos conforme dados apresentados no Quadro 4. Curiosamente, os dados relativos à quantidade de turmas no noturno e no diurno são apresentados de forma separada como se fossem duas escolas diferentes, em que uma desconhece a existência da outra.

Quadro 4: Quantidade de turmas e alunos no diurno

| ANO | TURNO | QUANT. TURMAS | QUANT. ESTUDANTES |
|-------------------|-------|---------------|-------------------|
| 1º | Mat. | 03 | 79 |
| 1º | Vesp. | 04 | 104 |
| 2º | Mat. | 03 | 76 |
| 2º | Vesp. | 04 | 108 |
| 3º | Mat. | 05 | 125 |
| 3º | Vesp. | 05 | 125 |
| 4º | Mat. | 05 | 145 |
| 4º | Vesp. | 05 | 148 |
| 5º | Mat. | 05 | 148 |
| 5º | Vesp. | 04 | 117 |
| TGD ²⁹ | Mat. | 01 | 02 |
| TGD | Vesp. | 01 | 02 |
| AAL ³⁰ | Mat. | 01 | 20 |
| ASI ³¹ | Mat. | 02 | 38 |
| DI ³² | Vesp. | 01 | 12 |
| DMU ³³ | Vesp. | 01 | 03 |

Fonte: Relação da distribuição das turmas em salas, fornecido pela escola. Adaptação própria.

²⁹ Classe Especial formada com estudantes que apresentam Transtorno Global do Desenvolvimento.

³⁰ Turma de distorção idade-série, 'Alfabetização'.

³¹ Turma de distorção idade-série, 'Em processo'.

³² Turma com estudantes com deficiência intelectual.

³³ Turma com estudantes com deficiências múltiplas.

Quadro 5: Quantidade de turmas e alunos no noturno

| SÉRIE | MODALIDADE | QUANT. TURMAS | QUANT. ESTUDANTES |
|----------------|------------|---------------|-------------------|
| 1 ^a | EJA | 01 | 22 |
| 2 ^a | EJA | 01 | 41 |
| 3 ^a | EJA | 01 | 29 |
| 4 ^a | EJA | 01 | 27 |
| 1 ^a | PROJOVEM | 01 | 10 |
| 2 ^a | PROJOVEM | 01 | 10 |
| 3 ^a | PROJOVEM | 01 | 15 |
| 4 ^a | PROJOVEM | 01 | 6 |
| 5 ^a | PROJOVEM | 01 | 14 |

Fonte: Relação da distribuição das turmas em salas, fornecido pela escola. Adaptação própria.

Desse total de estudantes do diurno, 1.252, 416 são cadastrados em programas sociais do governo, recebem bolsa família, que é um “programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País” (BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social, 2013). Esse número corresponde a 33% dos estudantes da instituição pesquisada. Nesse turno, a organização das turmas é em ciclos, dividida em dois blocos: o primeiro, do 1º ao terceiro ano, o BIA; e o segundo, constituído dos 4º e 5º anos. O diretor explica os critérios de formação de turma da seguinte forma: “O critério é a idade, idade-série. Estamos trabalhando com a concepção de ciclo, é a ideia inicial, estamos com ciclo até o quinto ano” (Diretor da escola).

No entanto, no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores, em sala de aula, predomina a concepção seriada, usam os livros didáticos e a seleção de conteúdo correspondente ao ano (na fala muitas vezes referem-se à série).

No turno noturno, há oferta de Educação de Jovens e Adultos e o programa PROJOVEM³⁴. Mas essas modalidades de educação não são citadas em nenhum momento no PPP, nos documentos ou no decorrer das entrevistas realizadas; funcionam como se fossem um anexo na instituição, utilizando somente o espaço físico.

³⁴ O PROJOVEM Trabalhador é um programa do Ministério do Trabalho e Emprego que tem como objetivo “preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda” e “podem participar do Programa os jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos e que sejam membros de famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo”. Informações disponíveis em: <http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem-trabalhador-1.htm>. Acesso em: 18 jul. 2013.

Embora o número de estudantes em DIS represente 19% dos matriculados na instituição, o que significa um total de 238 estudantes, essa modalidade não é estudada ou apresentada, nos momentos de coordenação local e no PPP, como um problema a ser enfrentado. O PPP cita a distorção apenas na apresentação, no ‘projeto interventivo’ e no projeto ‘Gentileza gera gentileza’. Não faz referência ao termo ‘distorção’ e sempre a trata como defasagem, ora de aprendizagens, ora de idade-série, como pode ser comprovado nos trechos do PPP, transcritos abaixo:

[...] propõe, portanto ajudar os alunos que estão apresentando defasagem na aprendizagem, resgatar a autoestima desses alunos defasados em idade e série, assim como tratar a questão da violência e sexualidade que vem sobressaindo no cotidiano escolar (p. 64).

[...] Por esses motivos o Projeto Interventivo buscará atender estudantes com defasagem idade/série, necessidades de aprendizagem, trabalhando temas voltados para o resgate da autoestima, o combate à violência e o fortalecimento da cultura de paz e também para a sexualidade.

Ao desenvolvermos estratégias voltadas para os alunos que apresentam defasagem idade/série, é necessário pensar dois aspectos que estão a ela interligados: evasão e repetência. Nesse contexto, devem-se proporcionar atividades diversificadas pautadas em temas atuais que contribuam para a utilização de objetos de aprendizagem que enriqueçam as aulas, tornando-as mais dinâmicas e possibilitando maior participação dos estudantes (p. 66).

Se o ‘currículo prescrito’ tem forte enquadramento e classificação (BERNSTEIN, 1988), bem delimitados e de forma hierarquizada, o PPP da escola, com a descrição dos projetos a serem desenvolvidos, não faz menção a esse currículo. A classificação remete à codificação do conteúdo, o enquadramento define a ordem social e corresponde às regras da comunicação e da interação pedagógica entre estudantes e professores. Por sua vez, as Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2008) apresentam as matrizes curriculares de igual forma totalmente desvinculadas, o que leva as professoras a selecionarem os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas, as que consideram mais importantes ou que mais contribuirão para o futuro do estudante em seu percurso escolar, ficando o ‘currículo real’ no âmbito do ‘currículo oculto’.

Na entrada da escola, sempre há duas pessoas na portaria: um denominado pelos estudantes de ‘guardinha’, que trabalha em uma empresa terceirizada que presta serviços na escola; e outro, um agente de portaria, servidor da SEDF, que encaminha as pessoas dentro do recinto escolar quando chegam. Os dois demonstram conhecer muito bem a comunidade, conversam com os estudantes e os respectivos familiares que levam seus filhos ou parentes à escola, identificando-os pelo nome.

7.1 A ESCOLA E OS PROGRAMAS COMPENSATÓRIOS

Na década de 1990, o projeto de garantir acesso de todos à escola teve como antecedentes compromissos assumidos pelo governo na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Entre os programas compensatórios³⁵ apresentados para buscar resolver a DIS, estava o Programa de Aceleração da Aprendizagem, que financiava a formação de professores e o material técnico-pedagógico necessário à sua implementação, mais tarde.

Frigotto (2009) defende a necessidade de se pensar a educação no Brasil a partir de uma realidade que se deseja construir, vendo-a em sua totalidade. Para ele, os problemas são muitas vezes pensados de forma desarticulada, isolada. Pela descrição da organização das turmas, é possível constatar o quanto a escola pesquisada é utilizada como meio de promover a mobilidade social, uma vez que há utilização de três políticas compensatórias em seu interior: Bolsa Família, PROJOVEM e turmas de DIS.

Entendem-se como políticas de compensação ações públicas relacionadas à “[...] implantação de inúmeros programas de ensino de compensação, lançados a partir dos anos de 1960 nos Estados Unidos, em resposta à guerra contra a pobreza” (FRANDJI, 2011, p. 128).

A partir dessa definição, classificam-se as turmas de DIS como uma política compensatória, pois é uma política pública que busca ‘compensar’ as não aprendizagens dos estudantes em anos anteriores em apenas um ano letivo; trata-se de uma visão reducionista e mercantilizada.

O Bolsa Família é um programa de transferência de renda condicionado à frequência dos estudantes às aulas. Contudo, em sua pesquisa, Soares (2013) afirma que para as mães a renda é importante no orçamento familiar, mas não é fator determinante. Os filhos vão à escola devido à importância que elas dão à instituição. Já o PROJOVEM é um programa que oferece uma bolsa de R\$ 100,00 como apoio para o estudante, além de oferecer aulas em formas de oficinas, com vistas ao encaminhamento ao mercado formal de trabalho.

Esses programas tratam a problemática educacional brasileira como ações isoladas, uniformes para todo o país como alternativa emergencial para resolver uma realidade posta que não ocorreu de um ano para outro, mas faz parte da construção da história educacional no

³⁵ Entendem-se como programas compensatórios “os programas planejados para reinserir as crianças em desvantagem no caminho da escola regular” (CONNELL, 2011, p. 25).

Brasil. Resolver esses problemas requer uma política de Estado que interfira na raiz da problemática e todos os meandros que o envolvem.

7.2 AS TURMAS DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE

O critério para organização dessas turmas é a DIS e, mesmo existindo uma orientação que os alunos alfabetizados e não alfabetizados deveriam ficar em turmas específicas, a explicação dos professores é que não há essa divisão. Em uma mesma turma há alunos alfabetizados e não alfabetizados, juntos. E os próprios professores não têm muita participação quanto aos critérios de formação da turma, bem como qual a série ou ano a ser indicada ao término do ano letivo, como retrata a professora da turma de alfabetização:

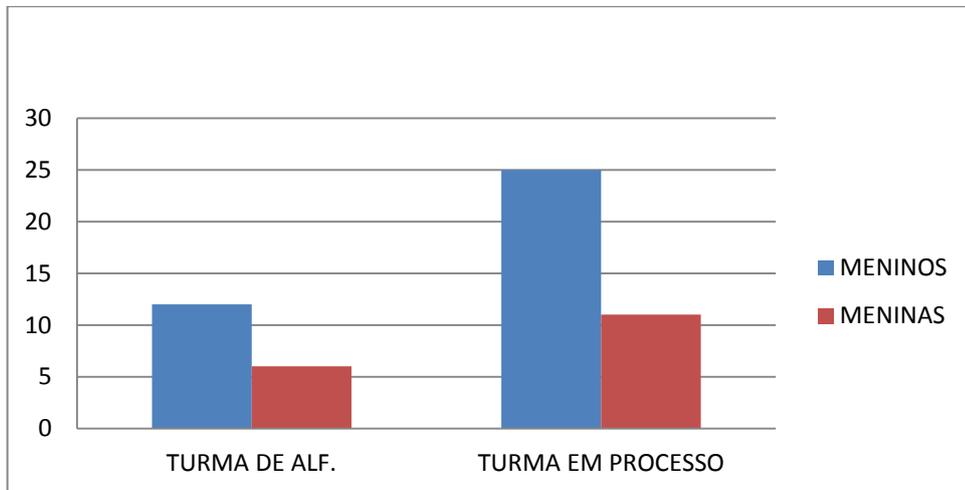
Às vezes, os objetivos para isso [série destino dos estudantes] a gente não compreende muito, a gente tem muitas dúvidas. O que eu sei é que para esses alunos estarem nessas turmas é a distorção idade-série. Para aonde eles vão não tem muita clareza. Eu penso, eu trabalho que uma turma de correção de fluxo no mínimo eles têm que ser alfabetizados. Ou eles vão para outra turma de correção, uma turma mais avançada, que não é de alfabetização ou para um 3º ou 4º ano (Professora da Turma de Alfabetização).

Essa divisão, alunos alfabetizados e não alfabetizados, conforme a orientação da SEDF, possibilita aos professores o desenvolvimento de metodologias apropriadas para o trabalho com esse conteúdo. Uma proposta para resolver essa problemática, também indicada nas Orientações Pedagógicas, é o projeto interventivo como explicitado por Villas Boas (2010).

Pela localização da escola, confirma-se o que Peregrino (2010) e Algebaile (2009) comprovaram em pesquisas: esses estudantes são pobres e os programas apresentados para atendê-los são ofertados de modo que os conteúdos sejam trabalhados de forma aligeirada com ‘encurtamento’ do processo de escolarização, sem real preocupação com a aprendizagem.

Essa forma de desenvolver o trabalho se dá até mesmo pela quantidade de conteúdos previstos para o ano letivo. Trata-se de uma preocupação a mais para o professor que, ao final do ano letivo, o aluno possa ter como resultado final que cursou até dois anos ou mais em um. Além disso, existe a preocupação com questões disciplinares por todos os profissionais na escola pesquisada.

Outro fator que foi possível identificar nessa escola é que a maioria dos estudantes dessas turmas são meninos.

Gráfico 1: Distribuição dos estudantes por gênero

Fonte: Histórico escolar dos alunos. Elaboração própria.

Ao se analisarem os índices de analfabetismo, as taxas de evasão e repetência ou as informações sobre a defasagem entre série cursada e idade da criança, as pesquisas demonstram que os meninos teriam uma trajetória escolar mais tumultuada e mais frequentemente interrompida que as meninas; esse fator foi motivo de estudos mais intensos na literatura internacional nos anos de 1990 (CARVALHO, 2009). O atraso escolar, para Castel (2008), é agravado para os meninos da periferia e se dá porque a “taxa de repetência dos meninos é sempre mais elevada que a das meninas. Esse atraso de ao menos um ano, ligado ao gênero, soma-se a outro ligado ao lugar de residência” (CASTEL, 2008, p. 136). Esse processo se dá por haver uma discriminação negativa, que

[...] não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela ao contrário marca o seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em fator de exclusão (CASTEL, 2008, p. 14).

Para as professoras entrevistadas, o número de meninos é maior porque eles apresentam comportamentos inadequados, são ‘bagunceiros’, enquanto as meninas que ficam retidas são as que realmente têm dificuldades de aprendizagem. É forte a presença da avaliação informal. Uma das professoras se expressa assim:

Porque tem aquele estigma que menina sempre consegue, que menina é mais caprichosa, menina é sempre assim, acho que até a família acompanha mais do que menino, ainda mais nessa idade. Os meninos, os pais mesmos: “ai, filho você já é rapaz”. A menina até que não, pai e mãe estão sempre ali, acolhendo mais,

verificando mais, não é uma regra porque eu tenho aluna também que pai e mãe não estão nem aí, mas eu acho que devido a isso (Professora da turma AAL).

A avaliação das aprendizagens na escola nem sempre apresenta critérios claros. Isso permite que estudantes tenham um conceito negativo, não se considerando tanto os aspectos de suas aprendizagens dos conceitos como prioritários, mas por terem comportamentos considerados corretos pela professora. Essa atitude é presente na escola brasileira e de outros países (CARVALHO, 2009).

No grupo focal, os estudantes também identificam como fator negativo o fato de os meninos serem muito indisciplinados. Essa justificativa aparece tanto na fala de meninas como dos próprios meninos:

Tem menino que briga muito na sala. Tira sangue do nariz do outro (Menino da ASI).

Às vezes, ele bate quando a professora sai (Menino da ASI).

Os meninos às vezes ficam se desentendendo (Menina da AAL).

Os meninos (Resposta de um menino da AAL quando questionado o que tem de ruim na sala de aula).

Com este estudo, nessa escola é possível afirmar que as professoras reconhecem a existência de maior número de meninos e colocam uma parcela da responsabilidade do fracasso deles às famílias, que os deixam sob menos vigilância. Na escola, não há debate sobre as questões de gênero nas discussões pedagógicas ocorridas no horário de coordenação. Esse fato é naturalizado, considerado normal, tanto que na avaliação ocorrida no conselho de classe do final do semestre o tema mais abordado foi ‘bom comportamento’. A preocupação era elogiar os que haviam melhorado o comportamento para aumentar a autoestima, desvinculada das questões relacionadas às aprendizagens adquiridas em sala de aula. Há um poder de troca do conhecimento pela obediência, polidez e respeito entre professores e estudantes (WILLIS, 1991).

Na década de 1940, o estudo de Fernandes identificou, ao analisar as trocinhas³⁶ do bairro paulista Bom Retiro, que os meninos recebiam uma educação diferenciada das meninas: enquanto eles brincavam nas ruas, formavam grupos maiores, as meninas brincavam dentro dos pátios. Para esse autor, as meninas são as mais discriminadas nas brincadeiras porque os meninos ‘aproveitam-se’ delas colocando-as em posição insustentável, enquanto

³⁶ Trocinhas: grupos infantis formados nas ruas, tendo por finalidade imediata a recreação. A condição básica para formar a trocinha é a vizinhança (FERNANDES, 1961, p. 235).

eles meninos têm sua reputação aumentada. Os que desobedecem podem ser segregados. O lema da segregação é: “Home com home/ Muié com muié/ Faca sem ponta/ Galinha sem pé” (FERNANDES, 1961, p. 238).

Essa separação por sexo corresponde ao início das atividades desiguais: as meninas são menos violentas, os brinquedos quase sempre são sedentários, não dão nome às trocinhas, a líder atua pela presença e mais anima que dirige os folguedos; as trocinhas dos meninos são mais ricas quanto à divisão de trabalho, as atividades dos indivíduos são sempre variadas e tendem a aumentar, o líder é escolhido por eleição e é o responsável por aplicar castigos aos transgressores.

Motivos que podem levar à segregação: “desobediência à norma de separação por sexos; punição de qualquer ato relativo à equipe do grupo [...]”. “Outro modo de se chegar ao ostracismo [...] se refere às disputas entre seus próprios membros” (FERNANDES, 1961, p. 239). Além de rara, a cisão dura pouco tempo. Essa pode ser uma explicação de as meninas terem mais sucesso na escola: elas são mais obedientes, tendo assim uma maior identidade com a cultura escolar. Pela bibliografia citada e os índices na escola pesquisada, pode-se afirmar que a escola gosta mais das meninas.

No decorrer da pesquisa, mesmo na realização do Conselho de Classe e da reunião de pais dessas turmas, não havia uma coletiva que demonstrasse quais os critérios de avaliação explícitos comuns que foram estabelecidos, o que ocasiona uma discrepância entre uma turma e outra. Para Martinez (2013), as meninas, ao ingressarem na escola, obtêm melhores resultados e têm menor probabilidade de serem reprovadas. Todavia, os meninos obtêm maior progresso nas oportunidades de trabalho. Para a autora, “[...] esse é um fenômeno que se dá por igual em todos os países” (p. 88).

Contudo, as práticas escolares e o currículo intervêm de forma acentuada no êxito escolar e nas desigualdades de gênero, tanto pela percepção dos professores sobre o que se espera dos meninos e das meninas quanto pela própria estrutura e organização escolar, que continua demarcando o lugar que cada pessoa ocupa na sociedade, enfrentando resistências (MARTÍNEZ, 2013, p. 98).

Prevalece prática da avaliação informal em que

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valores que vão fazendo dele. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos - para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará naquele aluno (FREITAS *et al.*, 2012, p. 28).

As questões disciplinares são as maiores dificuldades identificadas pelas professoras ao trabalharem com as turmas da DIS:

Às vezes eu acho que o que dificulta é a falta de respeito, que é algo que realmente mexe comigo. Quando eu falo com um aluno, que ele responde, xinga, isso realmente me deixa muito chateada, é algo que eu não aceito na sala. E chuta, e chuta cadeira e vira as costas para mim e não quer nem saber e responde. Falta de respeito é algo que realmente eu acho que me distancia. Para mim, é algo que mexe muito comigo, falta de respeito, eu falo para eles muito disso. Gente, respeito acima de tudo. Você tem que respeitar, você tem que respeitar opinião, você tem que respeitar como a pessoa é, você tem que respeitar o ambiente em que você está (Professora da Turma de Alfabetização).

E eles alguns têm a autoestima muito baixa, mas com o tempo foi moldando, foi adaptando, então hoje eu já consigo trabalhar normal. A disciplina é muito difícil, você tem que ser rígida, mas ao mesmo tempo eles precisam de muito carinho. É porque eles já estão desestimulados, todo mundo é maior que eles aqui na escola (Professora da Turma ASI A).

Eu procuro facilitar o máximo esse relacionamento com eles, na questão de amizade, na questão de eles poderem contar para conversar coisas que não sejam da escola que está acontecendo, porque a dificuldade é a agressividade (Professora da turma ASI B).

Para Freitas *et al.*(2012) no plano dessa avaliação informal estão os juízos de valor invisíveis que influenciam os resultados das avaliações finais, que regulam tanto o aluno quanto o professor. Esse problema está no modelo clássico de ensino, com centralidade na aula expositiva, e o professor como único responsável pelo desempenho de seus alunos. Isso gera desinteresse nos meninos e nas meninas, acrescidos “[...] dos modelos de masculinidade que agravam o fracasso escolar dos meninos de baixo status por sua aversão à cultura escolar” (MARTÍNEZ, 2013, p. 97). Os meninos, para as professoras da escola pesquisada, bem como as pesquisas demonstram o que acontece em outros países, são os que têm pior conduta e perturbam o ambiente da aula; as meninas, ao contrário, são mais amáveis.

O diretor da escola pesquisada, também, considera um dos legados de sua gestão o de ter ficado como o responsável pelas questões disciplinares e considera que com sua saída, prevista para o término de 2013, o grau de problemas na escola irá aumentar e se tornar bastante complicado:

Não existe diferença, o relacionamento com eles é igual com outros alunos da escola. Até mesmo porque não tem muita diferença do comportamento da indisciplina, porque eu entro muito nessa parte da disciplina. Aqui na escola, mesmo tendo um orientador, quem cuida da parte disciplinar sou eu. Então sou eu quem resolvo com eles. Às vezes eles desafiam a professora, desafiam o orientador, mas quando falam “então eu vou mandar você para o [nome do diretor]”. Isso é uma coisa assim que o ano que vem quando eu não estiver mais aqui pode ser problemático, vão penar muito, eu tenho essa marca já (Diretor da escola).

A escola apresenta-se no modelo de divisão de tarefas. Cada um dos profissionais é responsável pelo desempenho de sua atribuição específica, sendo que muitas regras poderiam ser construídas e desempenhadas de forma coletiva, pois diferentes profissionais podem trazer contribuições para a solução dos problemas. Com essa organização do trabalho na escola, emerge o ‘currículo oculto’ que, para Apple, “[...] serve para reforçar as regras básicas que envolvem a natureza de conflito e seus usos. Ele impõe uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece limites de legitimidade” (2006, p. 130).

Como aponta o estudo de Willis (1991), os estudantes apresentam comportamentos de confronto em relação à autoridade escolar, havendo “uma modificação clara do paradigma básico de ensino a partir de ‘baixo’, no qual as atitudes corretas tomam o lugar do ‘conhecimento’ como equivalente [...]” (WILLIS, 1991, p. 146). Entretanto, essa inversão de valores se dá em boa medida porque o professor se sente sozinho, com aquela turma que ninguém quer, e ele precisa dar um jeito.

Essas turmas estão organizadas nas duas formas de atendimento, como previsto nas ‘Orientações para a correção da distorção idade-série’, ou seja, uma turma de ‘alfabetização’ e duas turmas denominadas ‘em processo’. Estão localizadas nas últimas salas de aula, no final do corredor. No dia da avaliação institucional da escola, houve proposta de se construir uma grade para separar os alunos menores ou de se fazer um horário diferenciado do intervalo, fato que ficou para estudos posteriores porque depende de verba.

A organização que aloca os estudantes não alfabetizados e alfabetizados em turmas separadas segue a lógica da organização seriada, em que se inserem em uma mesma turma os alunos com conhecimentos próximos, sob a responsabilidade de um professor. Esse modelo leva à homogeneização da turma e ao professor cabe preparar atividades específicas que contemplem os conteúdos previstos. Todavia, a turma homogênea não existe, uma vez que cada sujeito possui especificidades e vivências que são únicas. A estratégia para se trabalhar com essa heterogeneidade é a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos interventivos.

Embora o nome da turma seja ‘Turma de distorção idade-série/alfabetização’ e ‘Turma de distorção idade-série/ em processo’, na escola todos se referem a elas como turma de alfabetização e turmas de aceleração das séries iniciais, referência a programas adotados anteriormente, inclusive no sistema da SEDF que nomeia como AAL e ASI, para as turmas de alfabetização e ‘em processo’, respectivamente.

Mesmo com a organização que prevê turmas distintas para alunos já alfabetizados e alunos em processo de alfabetização, o que se observa na constituição dessas é que não há muita diferença entre elas e as próprias professoras das turmas ‘em processo’ reclamam de não poderem trabalhar determinados conteúdos previstos por faltar conhecimentos prévios necessários. Uma das explicações para essa ‘confusão’ pode ser porque não há na SEDF nem mesmo um documento explicando ou definindo o que se entende por alunos alfabetizados e não alfabetizados, ficando sob responsabilidade da escola, e muitas vezes do professor do ano anterior, definir esses conceitos. Outro fator pode ser a formação inicial que, muitas vezes, é deficitária, com diferentes concepções e conceitos de alfabetização. A formação inicial e continuada nem sempre é adequada à

[...] realidade educacional; mudanças nas propostas pedagógicas das escolas, nas quais pudessem discutir concepções de aprendizagem, currículo e avaliação que, em vez de somente classificar, pudessem evidenciar as reais potencialidades dos alunos etc. (RIBEIRO, 2005, p. 212).

Outro fator identificado é a falta da avaliação institucional e a construção participativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Essas professoras têm esta explicação sobre como trabalham os conteúdos em suas turmas:

Ai... Eu não sei. Eu procuro pensar nisso. Em trabalhar de forma que vá ajudá-lo a progredir, continuar, da alfabetização. O currículo traz bem essa questão: eles devem ler, escrever, interpretar e as operações. Que eu acho que é o básico. O mínimo. A gente sabe que tem tantas outras situações, a gente sabe que para ele ir para o quarto ano, ele precisa de ortografia e é algo que a gente não trabalha. Trabalha, mas não é nosso foco. Não é sistematizada a questão da ortografia, mas eu trabalho. Porque não tem como não trabalhar, se eles estão aprendendo a ler e escrever, então é bem básico. Eu procuro trabalhar dessa forma aqui para eles continuarem progredindo para onde eles forem, mas realmente eu vejo uma falha nisso. Nivelá-se muito por baixo. Espera-se sempre muito pouco (Professora ASI A).

É triste, mas eu acho que não. Eu acho que os conteúdos eles tentaram dar uma enxugada, esses conteúdos de quarto e quinto ano nessas turmas de aceleração. O aluno já tinha certa dificuldade lá na turma dele de origem, ele vai tentar ver se consegue vencer esses conteúdos nas classes de aceleração. E o professor no processo das aulas, no decorrer das aulas no ano, vai promover o aluno ou não. Mas mesmo assim, não consigo vislumbrar o sucesso desses alunos depois. Eu acho que não, muito difícil (Professora ASI B).

A expectativa dos professores quanto ao sucesso escolar dos estudantes egressos dessas turmas também não é positiva, como se constata nas falas acima. O desconhecimento do currículo prescrito também é evidente quando se explica o enxugamento dos conteúdos, uma vez que dessas turmas é exigido um número maior de conteúdos. E mais uma vez é colocado sob a responsabilidade do estudante o seu fracasso ou o sucesso. Mesmo ele estando em uma turma com tratamento especial, deve conseguir vencer os conteúdos. Não se deve

negligenciar práticas escolares que contribuem para a socialização dos conhecimentos e valores, “[...] sendo um importante instrumento no processo de criação de consenso em torno das concepções de mundo de um grupo social determinado” (ESTEBAN, 2002, p. 27).

A turma de alfabetização inicialmente era composta por 25 alunos. No decorrer do ano letivo, em junho, 8 alunos foram transferidos de turmas ou de modalidade e uma aluna estava reprovada por falta, mas continuava frequentando. Os estudantes transferidos de modalidade tinham como justificativa que não estavam de acordo com os critérios estabelecidos para permanecer na turma pois, além de apresentarem dois anos ou mais de DIS, não poderiam ter como série de origem o quinto ano e nem serem diagnosticados com deficiência. Esses estudantes foram remanejados para outras turmas na escola, onde ficou mais acentuada a defasagem deles até mesmo pela altura em relação aos outros estudantes. No período da observação, em coordenações pedagógicas, os professores que os receberam falavam que os mesmos deveriam voltar às turmas de aceleração, porém não voltaram e o problema ficou sem ser resolvido na escola.

As duas turmas ‘em processo’ possuíam 53 alunos matriculados inicialmente, mas somente 37 cursando no mês de junho, os quais, distribuídos em duas turmas, não representam uma superlotação da sala, o que permite ao professor atendimento individualizado e conhecer bem o progresso e as dificuldades deles.

Os outros 16 estudantes tinham sido remanejados para outras turmas e a justificativa da coordenação é que eles tinham como série de origem o quinto ano e, por isso, não poderiam estar nessas turmas, conforme orientação da SEDF. Um aluno da turma ‘B’ já se encontrava reprovado por falta. Segundo seu histórico escolar, esse aluno representa uma história de infrequência desde a Educação Infantil. Peregrino (2010) se refere aos estudantes dessas turmas como ‘alunos terminais’: são mais velhos e com histórias pregressas de reprovações e abandonos. A escola não excluiu o fracasso, o que fez foi incorporá-lo à sua realidade.

A escola não eliminou os processos pelos quais marginalizava seus alunos; apenas expandiu sua fronteira, mantendo a margem no seu interior, em turmas de DIS, e com um sistema que continua reprovando como um fenômeno natural e inerente ao processo de escolarização. Esse fato não se restringe à escola pesquisada, mas está presente em todo o sistema público de ensino do DF e também em todos os estados brasileiros (SOUZA, 2012).

7.3 E O QUE DIZ O PERCURSO DOS ESTUDANTES...

Analisar o percurso escolar ao longo da escolarização e seus resultados por meio dos históricos escolares dos estudantes matriculados nas turmas de DIS não se atém somente aos dados como são divulgados (aprovação, reprovação, abandono e evasão). O que se verifica é que a reprovação realmente é o elemento preponderante, o que mais interfere, porém não acontece isoladamente, muitas vezes está relacionada, concomitantemente, a outros fatores como entrada tardia, abandono. Para se evitar essa realidade apresentada, a escola precisa levar em conta a individualidade de cada um de seus estudantes, não tratá-los como se tivessem a mesma trajetória e de maneira uniforme, sendo que são heterogêneos os seus percursos, e garantir a conquista das aprendizagens pelos estudantes e, conseqüentemente, os índices de reprovação, que pode ser amenizada com o uso dos recursos do projeto interventivo.

Ainda, esses estudantes têm um percurso acidentado, não cursaram a educação infantil – desses somente três, o que representa 10% dos estudantes, cursaram Jardim II, último ano dessa etapa da educação básica. Muitas vezes nem os próprios têm consciência desses percalços, como se verifica na comparação do histórico escolar com a fala deles.

Jorge³⁷ nasceu no ano 2000, está com 12 anos. Começou a estudar com 8 anos, entrou no segundo ano do BIA, em 2009 cursou o terceiro ano e de 2010 a 2012 cursou o 4º ano, série de origem³⁸ também em 2013. Quando questionado sobre há quantos anos ele estuda, responde que há “10 meses”, logo após pensa e fala “mil dias”.

Ygor nasceu em 1999, está com 14 anos. A data de entrada no sistema público de ensino é de 2007 e não há registro das séries que fez antes de 2010, quando cursou o 3º ano, série em que se manteve nos anos posteriores (2011 e 2012). Em 2013 está em uma turma de alfabetização com série de origem 3º ano. Quando perguntado há quantos anos estuda, responde de cabeça baixa: “faz uns 20 anos”.

Maria nasceu em 1999, está com 14 anos. Começou a estudar em 2009, entrou direto no 3º ano do BIA, série que cursou também em 2010 e 2011, e em 2012 e 2013 está em uma turma de alfabetização, com série de origem 3º ano. Ou seja, ela é repetente já por quatro anos. Porém, durante o grupo focal, ela afirma que estuda desde os quatro anos e a contradição aparece quando afirma que, com essa idade, já entrou direto no 2º ano.

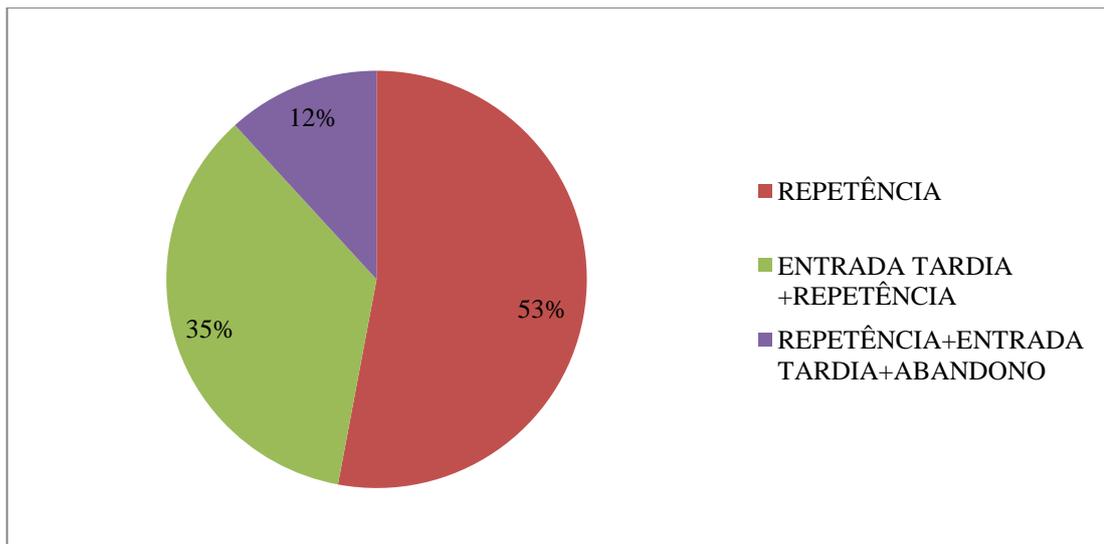
³⁷ Todos os nomes adotados são fictícios para garantir o anonimato dos respondentes.

³⁸ Série de origem: refere-se à série que o estudante estaria cursando, caso não estivesse em turma de DIS.

Todos esses estudantes estão na turma de alfabetização e, segundo a professora, todos foram encaminhados para a Equipe de Apoio à Aprendizagem para diagnóstico, com suspeita de deficiência intelectual. Todavia, muitos não foram ainda nem mesmo atendidos porque a equipe diz não ter os testes psicológicos correspondentes à idade cronológica. E até o mês de julho deste ano (2013), eles ainda não estavam alfabetizados, na avaliação da professora.

Quando os estudantes são questionados por quê estudam na turma, somente um deles responde que é para aprender a ler. Outra estudante justifica que é para entrar numa turma mais avançada, embora já seja a segunda vez que frequenta a turma de alfabetização. Em alguns casos, é a terceira vez que frequentam a turma de alfabetização, no entanto eles dizem que sua leitura é mais ou menos, não mostrando segurança ao responder. Essa turma apresenta as seguintes características como causas da DIS:

Gráfico 2: Causas da DIS nas turmas de alfabetização



Fonte: Histórico escolar dos alunos, junho/2013. Elaboração própria.

Os estudantes, quando questionados sobre o porquê de estarem nessa turma, demonstram sabê-lo, pois se referem às reprovações como as causas preponderantes. Justificam que essas ocorreram por diferentes fatores: faltas, brigas em sala, não saber ler, falta de atenção e não prestar atenção à aula, como se verifica nas falas abaixo:

Eu reprovei por causa de falta.

Porque eu briguei com um menino da sala.

Eu não sabia ler e tive muitas faltas

Eu tive muitas faltas e falta de atenção.

Faltas.

Porque eu ficava conversando na sala e não prestava atenção (Respostas obtidas dos estudantes da turma AAL no grupo focal).

Nas turmas ‘em processo’, o histórico escolar não se diferencia muito do das classes de alfabetização. A média dos anos escolares é de quatro anos. Isso mostra que, embora tenham nomenclatura diferenciada e orientações e matriz curricular com conteúdos de quarto e quinto ano, os conhecimentos dos estudantes não são muito diferentes dos da turma de alfabetização. Seguem-se exemplos de alguns percursos:

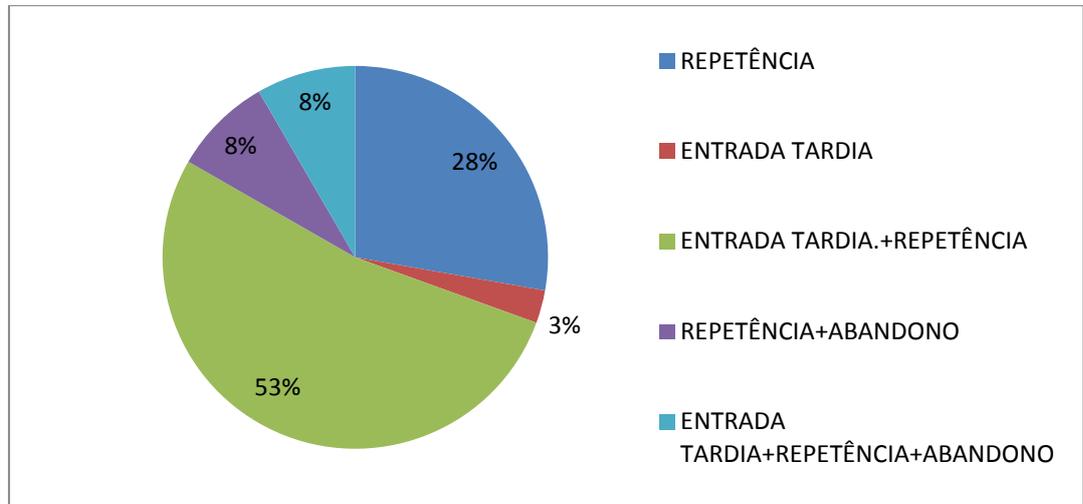
Valdir nasceu em 2000, começou a estudar em 2009, indo direto para o terceiro ano, série que estudou nos anos de 2009, 2010 e 2011. Em 2012, estudou em uma turma de alfabetização e, ao término, foi considerado aprovado. Consequentemente, este ano tem como série de origem o 4º ano. Quando perguntado há quanto tempo estuda, responde que desde os 5 anos, mas não consegue identificar as séries estudadas.

Lauro nasceu em 2001, começou a estudar em 2010, entrou direto no 3º ano do BIA, estudou essa série até 2012. Este ano tem como série de origem o 4º ano. Quando questionado sobre o percurso escolar, responde, secamente, “faz cinco anos que eu estudo”, encerrando a questão.

Júnior nasceu em 2000, começou a estudar em 2007, no 2º ano. Não estudou em 2008; em 2009 fez o 3º ano; em 2010 e 2011, o 4º ano; em 2012 esteve em turma de distorção ‘em processo’; em 2013 continua em turma de distorção ‘em processo’, com série de origem 4º ano. Isso significa que repete essa série pela quarta vez. No grupo focal, respondeu que estuda desde os cinco anos.

Pedro nasceu em 2000, começou a estudar em 2008 no 2º ano, em 2009 cursou o terceiro ano. Não há registro de que tenha estudado em 2010 e 2011. No ano de 2012, fez o 4º ano e este ano tem como série de origem o 4º ano. No grupo focal, falou que estuda desde os 8 anos, mas que entrou no 1º ano.

Abaixo, o gráfico identifica as causas da DIS nas turmas ‘em processo’:

Gráfico 3: Causas da DIS nas turmas ‘em processo’

Fonte: Histórico Escolar dos estudantes, junho de 2013. Elaboração própria.

Para esses estudantes, embora tenham mais anos de escolarização que os da turma de alfabetização, não demonstram ter claro o motivo de estarem frequentando essas turmas. Quando questionados, ficam em silêncio e os poucos que responderam justificaram as causas como:

Para ajudar a gente a acelerar mais os estudos.

Acelerar mais para frente.

Porque a gente reprovou.

Porque eu estava na quarta série e como tenho 12 anos deveria estar na 6ª (Respostas dos estudantes das turmas ASI no grupo focal).

Embora o Censo Escolar (INEP, 2011) e Oliveira (2000) coloquem essas categorias (repetência, abandono, evasão e entrada tardia) isoladas como causas da DIS, o que se comprova é que elas não são tão estanques e separadas, e sim que há uma conjunção dessas categorias com prevalência da reprovação. Contudo, em alguns casos, existe a conjunção de dois ou três fatores, como se verifica nos gráficos acima.

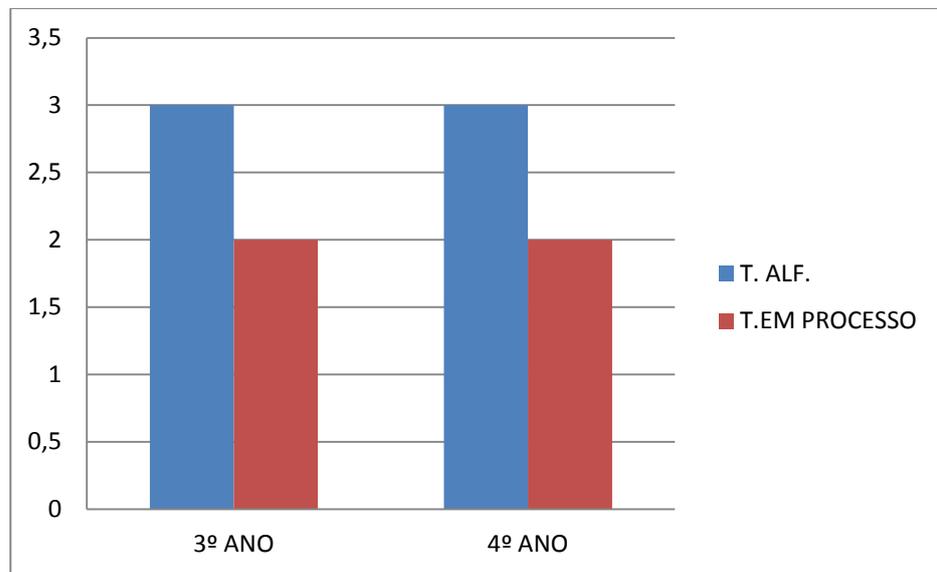
Como a repetência é fator preponderante para a DIS, tanto nas turmas de alfabetização como as que estão em processo de alfabetização, o que se verifica é que, a partir do terceiro ano, os estudantes ficam cursando, por vários anos, a mesma série/ano.

Na escola pesquisada, os professores dispõem de uma semana de provas e, na reunião dos pais, o resultado delas é apresentado como o resultado do bimestre, inclusive com notas expressas em números de 0 a 10. O que se verifica é que essa prática está disseminada em todas as etapas da escolarização, mesmo com uma organização em ciclos e a avaliação

formativa como parte integrante do desenvolvimento das atividades. Essa realidade se apresenta, em boa parte, porque na escola a avaliação é uma prática de classificação (ESTEBAN, 2002) que atua no sentido de selecionar os que sabem e os que não sabem, trata o saber e o não saber como polos opostos. O erro não é tratado como aprendizagens já adquiridas, há uma prática de exames, mesmo as notas não sendo expressas por números e sim por relatórios descritivos.

Concorda-se com Luckesi (2005) que os exames escolares, por meio de provas, apresentam como características: têm objetivo de julgar, aprovar ou reprovar; são pontuais, classificatórias, seletivas, estáticas, antidemocráticas e dão fundamento a uma prática pedagógica autoritária. A avaliação, ao contrário, tem por objetivo diagnosticar para subsidiar a tomada de decisões; é diagnóstica e processual, dinâmica, inclusiva e democrática. Com uma prática de avaliação e não somente de aferição e classificação, é possível diminuir o impacto na realidade existente com relação às turmas de DIS.

Gráfico 4: Média de permanência no ano dos estudantes das turmas DIS³⁹



Fonte: Histórico escolar dos alunos. Elaboração própria.

Percebe-se que os estudantes das turmas de alfabetização permanecem por igual tempo no terceiro e quarto anos, justamente quando se inicia a retenção no BIA e o primeiro ano da seriação, essa forma de organização até o ano de 2012, uma vez que em 2013 na escola

³⁹ As abreviaturas utilizadas no gráfico significam: T. ALF. = turma de alfabetização; T. EM PROCESSO = turma em processo.

pesquisada o 4º ano já era o início do 2º ciclo enquanto na turma ‘em processo’ a média do número de vezes que repete esse ano é o mesmo. Os professores identificam que o BIA contribui para a ocorrência da distorção:

Pelo que eu li do projeto [Político Pedagógico] até agora eu não vi nenhuma estratégia traçada, definida, para que isso não ocorra não [a distorção idade-série]. Então isso ocorre muito, no meu ponto de vista, acontece no BIA. A meu ver, ali no BIA onde ele está fazendo o primeiro, segundo e terceiro ano, onde a criança não é retida e ela vem do primeiro para o segundo e para o terceiro ano com essas dificuldades, ela tende a permanecer com essas dificuldades e eu acho que falta um olhar mais criterioso nas turmas do BIA. A distorção é gerada no BIA, porque a maioria aqui a dificuldade é na alfabetização (professora ASI A).

A implantação e implementação do BIA, na modalidade de ciclos de aprendizagem, com a manutenção de um ‘currículo coleção’ (BERNSTEIN, 1988) dissociado da prática avaliativa gerou, na percepção das professoras pesquisadas, um descompasso entre aprendizagem e série/ano indicado ao final do ano. Não se entendeu o BIA como um ciclo e sim como sinônimo de promoção automática. Para se implantarem os ciclos, há necessidade que os programas não se limitem à proposição de mudanças isoladas e pontuais no sistema de promoção dos alunos ou na avaliação da aprendizagem. É preciso que a mudança seja acompanhada de uma revisão da concepção de conteúdos, metodologias, avaliação e gestão da escola. E a discussão de tempo e espaços escolares, de forma coletiva, precisa estar presente em todas as discussões pedagógicas.

Os profissionais que trabalham na escola identificam a falta de acompanhamento das famílias como fator preponderante do fracasso escolar refletido na DIS, mas complementam que a escola, as condições socioeconômicas, a falta de um diagnóstico para os estudantes que precisam dele e os professores também têm uma parcela de responsabilidade.

Acho que não tem uma causa específica, são várias. *Eu acho que uma é a falta de estímulo da família, isso aqui na nossa escola é um componente central.* As famílias não têm a valorização da escola como um espaço de crescimento do filho, como uma dificuldade que se apresenta. Então se não tem estímulo... *As condições socioeconômicas têm peso também e, talvez, até a própria estrutura da escola como escola organizada (Diretor da escola) [grifos nossos].*

Na verdade, é um conjunto de fatores que aqui eu percebo. A maioria de meus alunos tem um histórico de vida muito difícil. *Não tem acompanhamento mesmo dos familiares, tem a questão que a maioria dos alunos aqui são até encaminhados para a equipe (Professora AAL) [grifos nossos].*

Nas turmas de terceiro e quarto ano eles não conseguiram ser alfabetizados. Por desde dificuldades de aprendizagem que eles têm, *desde uma falta de presença familiar, de um acompanhamento familiar na escola (Coordenadora Pedagógica) [grifos nossos].*

Eu acho que são várias coisas. *Questão familiar, desestrutura familiar*, questão de sala de aula que talvez o aluno não consiga aprender daquela forma, o professor não tenta encaminhar de outra forma para que o aluno consiga, com material concreto, com outro jeito. Tem professor que fala “eu ensino assim e pronto” (Professora ASI B) [grifos nossos].

Ou seja, mesmo passados trinta anos após o estudo de Patto (1996), continua-se com as mesmas perspectivas para explicar o fracasso escolar, a teoria do déficit: estão faltando pré-requisitos aos estudantes; não há o acesso aos meios culturais; é resultado de um sistema; a escola não soube como trabalhar com esses alunos; apresentam deficiências; é necessário que a equipe faça a avaliação para escrever um ‘diagnóstico’ e assim determinar que o aluno não tem condições de sucesso; esse fracasso é ‘fruto do destino’. Isso gera, assim, uma discriminação negativa, ou seja,

[...] a discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela é, ao contrário, marca do seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em fator de exclusão (CASTEL, 2008, p. 14).

Para os dez pais que participaram das entrevistas semiestruturadas, não há consenso sobre as causas da DIS. Uma das mães justifica que o filho entrou mais tarde na escola porque ela tinha medo que ele atravessasse a pista e sofresse algum acidente, então preferiu esperar o filho ter sete anos. Para outros, a responsabilidade é do filho porque conversa muito e não presta atenção à professora e à aula; tem dificuldade em reconhecer as letras; e outro fator citado é que eles foram reprovados.

Os pais explicam que as mudanças, o fim da seriação, o fato de os estudantes não reprovarem nos primeiros anos de escolaridade dificulta o acompanhamento. O que se observa é que há falta de informação sobre essa organização:

Tenho dois filhos na turma de DIS, o filho e a filha em outra escola. Ele entrou com cinco anos na escola, desde os cinco anos que ele estuda. Só sei que falaram que ele tinha que ir para essa turma de aceleração porque ele repetiu o ano. Ele está nessas turmas aí que eu não sei o quê, antes era Aceleração, depois mudou para outras coisas. Eu sei que esses negócios assim dessa escola me deixam assim confusa, porque hoje em dia não falam série, já falam outros nomes. E ele repete demais, porque esse aí é uma benção para repetir de ano. Falei com ele que eu espero que agora que ele voltou para lá que ele se esforce, porque a professora falou na reunião que não tem lógica ele ficar na sala dela [na turma de alfabetização] porque ele já sabe ler tudo. O problema do [nome do filho] é a conversa, ele não sabe parar essa boca dele um segundo e prestar mais atenção ali. Porque ele já tem o recreio para ele conversar, em vez de estar prestando atenção na aula, na professora. Bateu o sinal, vão prestar atenção no que a professora está falando! (Mãe de estudante da AAL).

Na escola, enquanto os professores responsabilizam até mesmo o BIA (por não permitir reprovação) como a principal causa de haver a DIS, a direção é a favor da organização em ciclos, pois mesmo em 2012 já funcionava na escola o 1º ciclo (BIA) e o segundo ciclo, com quarto e quinto anos. O descompasso entre professores regentes nas turmas e a equipe de pedagógica é evidente.

Pode-se inferir que uma diretriz com estratégias para se efetivar a organização em ciclos dos estudantes, com indicação de elaboração de projeto interventivo e a avaliação formativa, não demonstrou apresentar as respostas esperadas, principalmente no que se refere ao princípio de as decisões e dos resultados serem coletivos. O que se comprova é que a implantação de ciclos de três anos ocasionou um adiamento dessa reprovação.

A organização de turmas específicas para as turmas de DIS é recorrente nas políticas públicas do DF nos últimos anos: em 1998, o modelo de ciclos denominado ‘Escola Candanga’ organizou Turmas de Reintegração (TR). Com a mudança de governo em 1999, o sistema público de ensino voltou a ser seriado e implantou-se um novo modelo para corrigir essa defasagem de idade-série, com a contratação do CETEB.

Esses programas sozinhos, como única medida para acabar com a DIS, não são suficientes caso não haja mecanismos para prevenir e superar essas causas. A aprendizagem e a consequente aprovação dos estudantes não se dão como se fosse um ‘passe de mágica’: exigem investimento e formação com transformações reais e não somente nas propagandas de governo.

Como a aceleração não representa qualquer garantia de apropriação de conhecimentos por parte dessas crianças, percebe-se que a manipulação do tempo operada nesse dispositivo tem finalidades meramente administrativas, garantindo a abertura de novas vagas a novas gerações que estarão menos sujeitas à reprovação (ALGEBAILÉ, 2009, p. 292).

Não há discernimento do motivo de estudar nem mesmo para os estudantes. Eles consideram que fazem as atividades em sala de aula para ficarem quietos, no caso dos estudantes da turma de alfabetização, ou para fazerem prova como dizem os da turma ‘em processo’:

Quando o aluno conversa muito, o professor passa dever (Jorge, estudante da turma de alfabetização).

Temos que fazer [as atividades em sala] para quando tiver prova a gente fazer tudo; Tudo que a gente faz, ela passa na prova (Estudantes da turma ‘em processo’).

Para esses estudantes, uma boa escola passa pelas questões de limpeza, amizade e comportamentos considerados adequados; não se falam sobre questões de aprendizagem. Somente um estudante considera que uma escola é responsável por dar educação, como se verifica nas respostas transcritas abaixo:

É uma escola que dê educação.

É uma escola que não deixa bagunçar. Que não deixa ficar sem fazer as tarefas.

Ter amigos novos.

As mesas estarem limpas.

Ter professoras boas.

Não subir em cima das carteiras.

Não jogar bola de papel nos outros.

Não jogar comida nos outros (Respostas dos dois grupos focais ao serem questionados sobre o que é uma boa escola).

Por outro lado, as mães e pais entrevistados dizem que os filhos estudam para terem um futuro melhor, terem melhores condições de vida que elas e eles próprios. A escola aparece como uma possibilidade de ascensão social e colocação profissional:

Estudam para ser alguém na vida, conseguir um bom emprego (Mãe).

Porque é necessário, tem que estudar para ser alguém na vida, ter um futuro bom, melhor (Pai).

Quando questionados sobre as causas da DIS, os diferentes interlocutores (pais, diretor, coordenador e professoras) remetem, em suas falas, a uma culpabilização do sujeito. O diretor culpa as famílias e até mesmo a escola; a professora culpa as famílias e os alunos; os pais culpam os alunos. Os alunos aparentemente aceitam esse fato como normal, ao justificarem as reprovações por brigas e não prestar atenção às aulas, e vão demonstrar a não aceitação dessa distorção de forma não declarada, por meio de comportamentos inadequados e inaceitáveis, como forma de confrontar o sistema no qual estão inseridos. Em todas as entrevistas (com os profissionais na escola, a coordenadora, as três professoras das turmas de DIS, os dez pais/mães, o diretor), há uma busca em responsabilizar alguém por esse fracasso. É como se houvesse nessas justificativas uma forma de se desresponsabilizar como parte da constituição desse fenômeno, colocando que faltou algo a outro sujeito.

Entretanto, um fato é perceptível: todas as mães e os pais entrevistados confiam na instituição escolar e acreditam ser ela a única forma de proporcionarem uma qualidade de

vida no futuro aos seus filhos e filhas. Ela é apontada como um bem, uma herança a ser deixada como legado.

7.4 E O PERCURSO DAS PROFESSORAS

As três turmas apresentam professoras com experiência na docência em diferentes escolas e séries do EF. A média da experiência docente é de mais de oito anos, só em sala de aula; não são profissionais em início de carreira. Mesmo a professora da ASI B trabalha em regime de contrato temporário com a SEDF mas o faz há sete anos. As motivações que a levaram a assumir essas turmas são variadas, desde a escolha por gostar de desafios até o fato de ter sido encaminhada a essa turma, ao assumir o concurso, sem ter tido outra opção. Somente uma das professoras tem dois anos de experiência em turmas de DIS, com a utilização do material do Instituto Airton Senna, que são módulos organizados por aulas.

Como acontece em relação à escolha das professoras, o não planejamento também se observa na gestão da escola. O diretor e a coordenação apresentam visão diferenciada sobre as turmas. O diretor tem experiência em sala de aula com alunos em situação de DIS e responsabiliza as professoras pelo fracasso no ano anterior e o sucesso no corrente ano. A coordenadora nunca trabalhou com essas turmas, tem pouca experiência de sala de aula e muitas vezes precisa ajudar no trabalho com as outras séries.

Ocorre uma lacuna nas atribuições dos diferentes profissionais, ficando as resoluções no âmbito do senso comum: ao professor compete dar aulas e à direção controlar questões administrativas e exercer a autoridade na ocorrência de comportamentos inadequados.

As turmas de DIS ficam alijadas de todo o processo, uma vez que não foram organizadas lá por vontade ou indicação pedagógica ou do PPP e sim por uma determinação da Coordenação Regional de Ensino (CRE). Sabe-se que o problema deveria fazer parte das discussões durante todos os anos para superar essa naturalização de que reprovar é sinônimo de aprendizagem. Enquanto não houver uma política que se priorize a aprendizagem de todos no ambiente escolar haverá a necessidade de se perpetuar programas para correção de fluxo.

7.5 A SOLIDÃO PEDAGÓGICA

Na escola existe uma rede de apoio estruturada como Equipe de Apoio Especializada à Aprendizagem. São três Coordenadores Pedagógicos, Pedagogo, Supervisor Pedagógico, Vice-Diretor e Diretor. Todavia não há uma prática colaborativa; os participantes da pesquisa sentem-se sozinhos no desempenho de suas atividades.

Em relação à vida profissional dos professores, há estudos indicando que eles passam por ciclos (HUBERMAN, 1995) e o “[...] o desenvolvimento de uma carreira é um processo. Para alguns, esse processo pode parecer linear mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidades” (HUBERMAN, 1995, p. 38). No entanto, são diferentes os motivos que levaram as professoras da escola pesquisada a assumirem as turmas de DIS, ou porque foi a opção disponível no momento ou por querer se sentir desafiada profissionalmente.

Essas professoras estão em uma fase de estabilização da carreira, segundo os estudos de Huberman (1995). Nesse período, a autoridade torna-se melhor se delimitar o espaço, com mais segurança e espontaneidade, acompanhando a par e passo a consolidação pedagógica. Com isso, estar sozinha e ter que dar conta desses alunos com histórico de indisciplina e não aprendizagens representa um desafio e a solidão se faz presente no dia-a-dia das salas de aula. Tem-se a falsa sensação de que assim se tem o domínio e a autonomia foi conquistada.

Para Goodson (1995), entender a história de vida dos professores é muito importante para a análise do currículo e do processo de escolarização. O referido autor afirma que está faltando, no desenvolvimento desses profissionais, a voz do professor. Ele pondera que se tem dado ênfase às questões práticas, mas não ouvir o professor para as decisões curriculares pode ser comparado “[...] à preocupação com o cantor, e não com a canção” (GOODSON, 1995, p. 67). Com isso, entende-se que o professor deve ser ouvido e respeitado em todo o processo de organização da escola, desde a formação das turmas até o término do ano, no momento de se definir para qual ano ele deve ser indicado para trabalhar. É imprescindível uma coordenação pedagógica efetiva, que lhe dê o suporte necessário para que o mesmo possa desenvolver sua atividade profissional de forma consciente e intencional e não somente da forma como ele sozinho considera que é mais importante.

A prática dessas professoras, ao selecionarem e organizarem toda a sua ação educativa, é resultado de uma constituição histórica, fator esse que se observa principalmente quando dizem que trabalham o que consideram que é importante os alunos saberem, embora não expressem quais os critérios utilizados. Elas fazem uso dos *saberes experienciais* (TARDIF, 2011). Porém concorda-se com Tardif (2011) que esse não é o único saber que é exigido do professor no desempenho de suas funções. Outros saberes são fundamentais, como os disciplinares, curriculares, experienciais e de formação profissional, pois

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e

a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2011, p. 39).

O diretor relata o apoio de uma Organização Não-Governamental, mas somente ele conhece o trabalho desenvolvido por essa instituição. O programa ‘Escola em Tempo Integral’ estabeleceu como critérios de escolha dos participantes os estudantes que estivessem com risco social, como os menores que ficam em casa sozinhos para os pais trabalharem. Com isso, esses estudantes das turmas de DIS não participam do programa.

O apoio recebido é uma aula de reforço no horário contrário, complementando as atividades desenvolvidas como, por exemplo, acompanhar as crianças enquanto fazem o dever de casa. Quanto ao programa ‘Escola em Tempo Integral’, o que se percebe é que esses estudantes que já são estigmatizados e marginalizados porque não conseguem responder de forma satisfatória aos comportamentos que a escola espera deles são os que ‘ficam fora’, o que representa uma contradição ao princípio da ‘escola para todos’.

Os estudantes, quando questionados sobre quais os membros da comunidade escolar que mais ajudam, dizem ser a coordenadora pedagógica e o ‘guardinha’, funcionário terceirizado que fica na portaria da escola porque ouvem o que eles têm a dizer enquanto os outros funcionários só sabem chamar a atenção, mesmo quando não estão errados. Não vislumbram a escola como espaço de aprendizagens, uma vez que para eles uma boa escola é ‘limpa’, com ‘estudantes que não brigam’ e tem ‘bons professores’. E a escola que dá educação é a que ‘não deixa os estudantes fazerem bagunça’, como se comprova com as falas abaixo, ocorridas no grupo focal:

Ter amigos novos

As mesas estarem limpas.

Ter professoras boas.

Não subir em cima das carteiras.

Não jogar bola de papel nos outros.

Não jogar comida nos outros. (Estudantes no grupo focal AAL)

É uma escola que dê educação.

E o que é educação? (Pesquisadora)

É uma escola que não deixa bagunça. Que não deixa ficar sem fazer as tarefas.

(Estudantes grupo focal ASI)

Os pais e mães consideram que na escola todos ajudam, pois há uma comunicação efetiva por meio de telefonemas e bilhetes, embora ela só aconteça quando os filhos apresentam comportamentos inadequados ou estão faltando às aulas. Com isso, ficam tranquilos em relação aos filhos enquanto estão na escola. Escolheram essa escola por ser a mais perto da residência, mas consideram que é uma boa escola. Lá todos se conhecem há muito tempo e se sentem parte da comunidade.

Essa é uma realidade não muito confortável de se descrever, mas é o que ocorre. Nessa solidão em que “cada mestre com seu livrinho” (GARCIA, 2010, p.15) enfrenta sozinho a tarefa de ensinar, o diretor cuida de problemas disciplinares, a equipe de apoio à aprendizagem faz os diagnósticos e encaminhamentos para outros profissionais, geralmente na área da saúde, e o coordenador pedagógico é um ‘bombeiro’ para resolver os problemas que aparecem. Sem um planejamento efetivo do trabalho coletivo, essa divisão das atividades, tão bem delimitadas e estabelecidas, remetem à ideia do fordismo-taylorismo, modelo esse que tem origem na administração científica (JOHNSON, 1997), com Taylor. Ele comparou o corpo humano a uma máquina e realizou estudos de tempo e movimento a fim de determinar o modo mais eficiente de utilizá-lo. Já Ford, fabricante estadunidense de automóveis, separava os operários uns dos outros e dividia o processo de produção em uma série fragmentada de tarefas. Ou seja, a escola, ao adotar esse modelo, apresenta as tarefas que cada um deve executar, sem estabelecer os princípios em uma relação de diálogo e solidariedade.

Não se descobriu em que momento isso começou na escola, principalmente levando em consideração que é uma escola relativamente nova (tem quatro anos), mas que apresenta problemas herdados do sistema, como a DIS e os da própria profissão e com um discurso vanguardista, como no caso dos ciclos, do PPP trazer as questões da sustentabilidade e do tratamento com o lixo, que fazem parte da temática da educação ambiental. Os primeiros textos que abordam a educação ambiental datam de 1977, na França (LANGE, 2011). Trata-se de uma educação para o sujeito do meio-ambiente, é centrada nos conteúdos, enquanto que a educação por e no meio-ambiente é uma educação centrada na pessoa. Há uma orientação internacional das Nações Unidas de promover o desenvolvimento sustentável e se concretiza pelo “Decênio das Nações Unidas para uma Educação em favor do Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)” (LANGE, 2011, p. 34).

Ter um projeto voltado para a Educação Ambiental faz-se necessário, assim como discutir os termos utilizados, seus significados, concepções e a prática, com debates em sala

de aula em torno de questões socialmente controversas. Para isso a escola deve colocar em pauta

o lugar e a função da escola na sociedade do século XXI; A legitimidade das disciplinas e dos saberes escolares na escola de hoje; A forma de ensinar valores e saberes num contexto de incerteza científica; As modalidades coletivas de trabalho e de parcerias (LANGE, 2011, p. 35).

No entanto, a escola pesquisada conserva uma prática pedagógica bastante tradicional, com as temáticas descoladas das discussões curriculares e das práticas dos professores e, como os estudantes das turmas de DIS não possuíam livro didático, eram utilizados muitos exercícios em formas de cópias. Assim, “os professores, geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas de sua atuação profissional. Poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento” (GARCIA, 2010, p. 15).

Esse é um paradoxo que se apresenta na escola pesquisada: há na distribuição da carga horária um dia para a realização da coordenação coletiva decorrente do entendimento da SEDF de que os professores colaborem e reflitam conjuntamente. Autores defendem o trabalho coletivo como prática mais indicada para o bom desenvolvimento na escola (VILLAS BOAS, 2008; BORGES, 2010; APPLE, 2006), no entanto a pertinaz realidade de docentes é o refúgio na solidão de suas salas de aula.

A própria arquitetura da escola favorece esse isolamento dos professores, pois está organizada em corredores e salas independentes, assim como a distribuição do tempo, do espaço e das turmas. Além disso, a comunidade escolar pouco discute as próprias dificuldades e, portanto, não pode gerar novo conhecimento.

7.6 DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO REAL

A SEDF adota, no ‘currículo prescrito’, uma listagem de conteúdos e habilidades, divididos por anos, que deve ser observada, mas que a gestão, bem como os professores, afirmam desconhecer como foi elaborada. Consideram que não há como seguir essa matriz na preparação das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula devido à dificuldade (o ‘nível’) dos alunos.

Como os estudantes não apresentam os pré-requisitos para acompanhar os conteúdos previstos, as professoras se veem obrigadas a fazerem adaptações e trabalharem somente os conteúdos considerados mais importantes e que darão base para a continuidade aos estudos, embora não acreditem que eles terão sucesso nesse percurso.

A exceção a essa postura foi a da professora da classe de alfabetização, que considerou que essa listagem dos conteúdos ajuda na orientação do trabalho em sala de aula. O diretor da escola, por sua vez, diz desconhecer as questões curriculares porque quem faz esse acompanhamento é a supervisora pedagógica (na época da entrevista, o cargo estava vago).

Quando se fala em ‘currículo adotado’, há um entendimento de que se trata dos conteúdos para a série, não relacionando currículo como a ‘espinha dorsal’ de todo o movimento que há no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Embora todos conheçam as diretrizes emanadas da SEDF, a prática pode ser interpretada como se estivesse no âmbito do ‘currículo oculto’, tanto na seleção dos conteúdos como na avaliação. A escola organiza-se de acordo com o que considera correto.

O currículo prevê conteúdos de todas as disciplinas, porém a preocupação das professoras é com a leitura e a escrita e as operações de adição e subtração. Como se verifica na prática, há hierarquização das disciplinas.

[...] O currículo traz bem essa deles, da alfabetização, traz bem essa questão da situação deles: de ler, escrever, interpretar e as operações. Que eu acho que é o básico. O mínimo. A gente sabe que tem tantas outras situações, a gente sabe que pra ele ir para o quarto ano ele precisa de ortografia e é algo que a gente não trabalha. Trabalha, mas não é algo que é nosso foco. Não é sistematizada a questão da ortografia, mas eu trabalho. Porque não tem como não trabalhar, se eles estão aprendendo a ler e escrever, então é bem básico. Eu procuro trabalhar dessa forma aqui pra eles continuarem progredindo pra onde eles forem, mas realmente eu vejo uma falha nisso. Nivelava-se muito por baixo. Espera-se sempre muito pouco (Professora da AAL).

É triste, mas eu acho que não. Acho que não. Eu acho que os conteúdos eles tentaram dar uma enxugada, esses conteúdos de quarto e quinto ano nessas turmas de aceleração. O aluno já tinha certa dificuldade lá na turma dele de origem, ele vai tentar ver se ele consegue vencer esses conteúdos nas classes de aceleração. E o professor no processo das aulas, no decorrer das aulas no ano, ele vai promover o aluno ou não. Mas mesmo assim não consigo vislumbrar o sucesso desses alunos depois. Eu acho que não, muito difícil (Coordenadora).

Os critérios [para escolha dos conteúdos] pelo que eu busquei, porque eu não recebi orientação alguma, então eu busquei pesquisando no site da secretaria, lendo todo o currículo das séries de distorção é que eles têm que ter habilidades de leitura e escrita, e habilidades de cálculo mental, raciocínio lógico para avançar para a série do próximo nível que seria as séries finais do Ensino Fundamental. Então, o que eu estabeleci juntamente com a minha colega, conversamos com a direção, é que o mínimo é que eles tenham habilidades de leitura e escrita, saibam construir texto coerente e que saibam as quatro operações (Professora ASI A).

Ele têm que ter habilidades em interpretação, produção de texto, as quatro operações. Mas a gente não sentou ainda para definir, não (Professora ASI B).

Para Santomé (1998), com essa hierarquização ocorre, na maioria das ocasiões, “uma espécie de sacralização ou idolatria do saber, porque ele não é compreendido e sua utilidade e

funcionalidade não são captadas” (SANTOMÉ, 1998, p. 107). Dessa forma, os estudantes não conseguem vincular o saber escolar às suas vidas, o fracasso é admissível, pois não se leva em conta o conhecimento prévio dos estudantes.

Os reagrupamentos interclasses ou o acompanhamento pedagógico individual, previstos nas ‘Diretrizes para a Correção da Distorção Idade-Série’ como Estratégias Pedagógicas, não ocorreram no período observado. Estão presentes nas falas dos interlocutores, nos momentos de coordenação pedagógica como necessários, mas sempre há outras atividades consideradas ‘mais importantes’ (que estão definidas em um ‘currículo oculto’) que impedem a realização desses reagrupamentos. A coordenadora explica que

[...] as mesmas atividades, as estratégias que são utilizadas, o conjunto de estratégias colocadas são aplicadas nessas turmas, os projetos interventivos que são aplicados. Então, se a gente vai fazer reagrupamento, vai ser aplicado lá, se a gente vai fazer um projeto de leitura vai ter uma abordagem na aceleração (Coordenadora).

Essas ações consistiam na maioria do tempo em procurar atividades que pudessem ser reproduzidas por meio de cópias para que os estudantes pudessem executá-las, com a justificativa que precisavam fazer isso, uma vez que os estudantes das turmas de DIS não possuíam livro didático. No decorrer da observação, tanto em sala de aula como nos momentos de coordenação pedagógica, em relação aos reagrupamentos, os professores conhecem a diretriz do que deve ser feito, dizem que é importante realizá-los para o desenvolvimento de uma prática coletiva, mas na prática não conseguem incluí-los nas atividades diárias. A realização desse reagrupamento exige o desenvolvimento de um trabalho coletivo, implica em identificar as dificuldades em ensinar do próprio professor, mas não há essa prática na escola pesquisada.

DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE: ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

A DIS não é um fenômeno recente e nem mesmo exclusivo do DF ou do Brasil. Está no sistema público de ensino desde os primórdios da atual capital federal. Está presente em todos os continentes (COIMBRA, 2008) e, no caso do Brasil, em todas as redes (estadual, municipal, federal, pública e privada), com predominância na rede pública (INEP, 2013). Não obstante, medidas têm sido elaboradas para acabar com esse fenômeno ou amenizá-lo, com propostas pedagógicas curriculares as mais diversas, como a organização das turmas de aceleração que fazem uso dos módulos publicados pelo Instituto Ayrton Sena, utilizados no DF por dez anos (2000-2010), as turmas de Reintegração na Escola Candanga (1996-1998), sem conseguir superá-la.

Na organização do sistema de ensino em séries, os grupos escolares significavam templos do saber, um modelo de educação no século XIX (FARIA FILHO, 2007). Criaram-se mecanismos de seletividade e exclusão que contribuem para o fracasso escolar de crianças e adolescentes, em geral de origem social e econômica desfavorecida, ainda que grande parte desse fracasso se deva, sem dúvida, à pobreza material da qual essas crianças são vítimas. Para se contrapor a esse modelo, há autores (LEITE, 1959; TEIXEIRA, 1954; THOMPSON, 1918, *apud* PATTO, 1996), no início do século XX, que defendem a implantação da promoção automática como forma de garantir o acesso à escola a um maior número de estudantes.

No sentido epistemológico, a proposta da escola em ciclos está comprometida com a transformação do sistema educacional, questiona a lógica, a estrutura, a organização e a finalidade da escola seriada. Nesta escola, as limitações mais visíveis são os elevados índices de reprovação, a evasão escolar e os alunos em situação de distorção idade/série (em decorrência das reprovações, da evasão ou do ingresso tardio na escola).

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa de Patto (1996), entre muitas e relevantes questões levantadas e analisadas, demonstra que o processo social de produção do fracasso escolar se realiza no cotidiano da escola. O fracasso se traduz nas não aprendizagens que estão ancoradas nos estudantes que precisam de diagnósticos, são indisciplinados e não conseguem aprender os conteúdos ensinados. Esse fracasso, refletido nos índices de DIS, é um fenômeno da escola pública pesquisada.

A Escola Classe da Resistência convive com três tipos de atendimento, que são: oferece EF do primeiro ao quinto ano em forma de ciclos, três turmas de DIS e também classes especiais no turno diurno. Sua localização é em uma região de pobreza. Tem como proposta no PPP discutir e trabalhar as questões do lixo, com ênfase na reciclagem. Com uma taxa de reprovação alta, não irá diminuir as taxas de DIS, caso não apresente uma proposta para trabalhar com as causas, ou seja, a reprovação. Porém, não há na escola pesquisada uma discussão sobre as causas dos índices de reprovação, nem mesmo no dia previsto no calendário escolar para fazer avaliação da escola. Nesse dia foi elaborado um trabalho para identificar o que estava bem e o que precisava melhorar em cada um dos grupos de profissionais da escola (direção, professores, coordenação, equipe de apoio, professores, limpeza). A atividade desenvolvida consistiu em ver parte do filme 'Pro dia nascer feliz' e depois escrever, em papéis que foram distribuídos, os aspectos positivos e o que precisava melhorar. Posteriormente, colaram-se os papéis escritos em um cartaz onde havia uma tabela com uma coluna na qual deveriam ser colocados os papéis referentes aos aspectos positivos e, em outra, os que precisavam melhorar.

Os pontos considerados positivos foram a agilidade da direção em resolver os problemas e o trabalho em grupo. Por outro lado, os aspectos que precisam melhorar, na percepção dos profissionais da escola pesquisada, são: a direção precisa tomar mais cuidado com as palavras a serem utilizadas; a falta de materiais; a coordenação apresenta pouco trabalho, esconde documentos, precisa melhorar quanto à simpatia e competência e precisa cobrar menos; a divisão dos alunos por turno (troca de alunos no decorrer do ano letivo); não percebem e não conhecem a função do serviço desenvolvido pelo orientador educacional; reclamaram muito da limpeza; solicitaram melhora do lanche. Quanto aos alunos, só houve reclamação: escreveram que falta respeito e que eles são agressivos nas relações aluno-aluno. Quanto aos pais, por sua vez, os professores disseram à direção que aqueles mandam os filhos para a escola mesmo quando doentes, por medo de ficarem sem receber o Bolsa Família.

Nessa avaliação, é perceptível o isolamento que há no desenvolvimento das atividades na escola. As atribuições dos cargos não são explicitadas para toda a comunidade e a única definição clara de qual papel se deve desempenhar é em relação ao professor, o de entrar na sala e dar aula.

Entende-se que a escola não pode se omitir da discussão sobre o direito à moradia, uma vez que ela se localiza num local não regularizado. Em dias que acontece operação da

Agência de Fiscalização, as salas de aula ficam vazias porque as crianças fazem a barreira para a não demolição de suas casas.

Para superar essa realidade, estratégias e procedimentos/instrumentos configurados na perspectiva da avaliação formativa e do currículo integrado são alternativas viáveis e, com um direcionamento na coordenação pedagógica, segundo princípios filosóficos e metodológicos, são possíveis. A SEDF, por sua vez, precisa de uma reestruturação curricular com diretrizes coerentes e não díspares, como têm sido apresentadas.

Os ciclos podem se tornar uma forma de organização, mas essa precisa ser discutida com toda a comunidade, assim como uma reorganização dos tempos e espaços escolares. **Não é possível que haja turmas nessa modalidade, e o currículo apresentar conteúdos e habilidades divididos por ano e por disciplinas.**

Elaborar programas, com a formação de turmas, sem alterar a gênese do problema, ou seja, a reprovação, não modificará a realidade apresentada. Com isso, não se defende simplesmente a implantação de um modelo com promoção automática, como as propostas do início do século XX defendiam. De igual forma, garantir o acesso por meio da ampliação de vagas e até a universalização do EF também têm se mostrado como propostas ineficientes. A alteração que precisa ser feita é a de garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes.

Para isso, faz-se necessário ter, também, uma discussão sobre os processos de alfabetização, definir um conceito do que seja um estudante considerado alfabetizado, de forma compreensível, com coerência teórica e epistemológica, e quais as questões de avaliação e metodologia a serem consideradas. Essa construção tem que ser elaborada de forma coletiva, a fim de que os sujeitos que estão na escola consigam ver ‘suas falas’ em tal diretriz, não somente como uma ‘invenção da SEDF’.

O currículo e a avaliação precisam ser coerentes. Não é admissível que se tenha uma proposta de avaliação formativa com um ‘currículo coleção’ com uma quantidade grande de conteúdos para serem trabalhados de forma aligeirada, pois há uma listagem com 142 habilidades e 219 conteúdos a serem trabalhados em duzentos dias letivos (DISTRITO FEDERAL, 2012). Ter um currículo tipo coleção (BERNSTEIN, 1988) com uma orientação de avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2008) é incompatível, uma vez que um elemento vem com forte enquadramento e controle enquanto o outro prevê uma prática por meio de diálogos e critérios estabelecidos e conhecidos por todos.

Com a existência de materiais de ensino diversificados, a escola pode ter um acervo grande de recursos pedagógicos que possam ser de fato utilizados por professores e estudantes. Mas como fazem parte do patrimônio permanente, parece que há um medo de utilizá-los e perdê-los ou sumi-los e, conseqüentemente, o diretor da instituição ter que pagar e arcar com o ‘prejuízo’.

Os estudantes, por sua vez, não demonstram preocupação em preservar o bem público, sentem-se injustiçados por serem advertidos sem ter o direito de expressarem o que de fato aconteceu quando chamados à sala da direção.

A avaliação formativa apresenta-se como uma possibilidade para romper com esse ciclo de naturalização da reprovação e instaurar na escola o comprometimento com a aprendizagem de todos, inclusive dos educadores. A equipe gestora e a coordenação pedagógica são responsáveis pela formação continuada dos professores para que se coloquem em prática as inovações educacionais.

Para isso, os estudos de currículo e avaliação são de suma importância e urgência. Nesses estudos, o professor, como o sujeito que vai implementar essas diretrizes na prática, precisa ser ouvido, não somente como parte da introdução dos documentos, mas que ele possa se perceber como agente realizador e reflexivo e não como mero técnico que vai ter somente que repassar os conteúdos e as habilidades relacionadas.

O ‘currículo integrado’ é uma alternativa viável, sendo que essa integração não envolve somente os conteúdos, mas também os profissionais da educação, com discussões coletivas de todos os campos de ação da escola, com consenso entre os professores e coerência na utilização dos instrumentos de avaliação, reduzindo-se assim a valoração da aula como único meio da transmissão do conhecimento (SANTOMÉ, 1998).

Espera-se, com este trabalho, poder contribuir para a superação desse fenômeno da DIS ao se propôr um trabalho integrado entre currículo e avaliação. Contudo, os professores precisam entender sua função de educador e não se eximirem de suas responsabilidades, assim como a gestão precisa contar com a parceria dos pais. Para isso, propõe-se:

- a escuta ao professor em todas as fases de elaboração do currículo como sujeito que irá materializar e dar visibilidade ao mesmo no âmbito da escola e da sala de aula;
- a organização do sistema escolar de forma que a aprendizagem de todos seja ação prioritária, considerando a contribuição dos projetos interventivos e da

avaliação formativa e priorizando o conhecimento e a formação do professor, para que sua ação seja eficiente e eficaz;

– a adoção da avaliação formativa não apenas como discurso nos documentos oficiais, mas como princípio e prática das atividades avaliativas que, na escola, não se deve existir à semana de prova;

– a valorização das atividades e dos conteúdos trabalhados para o desenvolvimento dos estudantes e não considerá-los importantes somente para ‘fazer a prova’ ou ‘ficarem quietos’ – sendo esse, como os alunos expuseram, no grupo focal, o motivo de as professoras passarem as atividades em sala de aula;

– o cultivo do respeito entre as pessoas como um valor que oriente as relações desenvolvidas na escola e o diálogo como instrumento que corrobore para essa prática, não estigmatizando, assim, os estudantes somente como ‘bagunceiros’ e o diretor como alguém que só ‘dá bronca’;

– a orientação aos pais, de maneira clara e objetiva, sobre formas de contribuir para o desenvolvimento da escolarização de seus filhos e colaborarem com a escola, uma vez que consideram a escolarização importante e que é a única opção de ascensão social, ou “terem uma vida melhor”, como disseram no decorrer das entrevistas, em lugar de só acioná-los quando seus filhos se comportam de forma inadequada ou apresentam problemas disciplinares;

– a manutenção de coerência entre o currículo, as diretrizes de avaliação e o PPP, bem como estabelecer diálogos teóricos, conceituais, epistemológicos, políticos e filosóficos entre eles;

– a abordagem da DIS como um fenômeno social da educação como um todo e parte da escola, gerado em seu interior e ocasionado por diversos fatores, tendo a reprovação como fator preponderante, mas não o único, entendendo que o percurso dos estudantes é único e tratá-los de forma diferenciada deve fazer parte da organização do trabalho nas turmas de DIS;

– a universalização da educação infantil, oferecendo condições de acesso e permanência das crianças na escola, a fim de contribuir para a diminuição dos índices de reprovação;

– o acompanhamento sistemático das aprendizagens dos estudantes no decorrer do ano letivo para intervir no momento em que aparecem as dificuldades em todos os anos/séries escolares;

- o direcionamento do trabalho coletivo de toda a equipe escolar para o sucesso de todos os estudantes.

Com este trabalho não se pretende esgotar a temática, mas colocar à disposição de toda a comunidade escolar e acadêmica uma reflexão que possa contribuir com estudos posteriores que visem a resolver o problema do fracasso escolar e, conseqüentemente, diminuir a distorção idade-série.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lampartina; Faperj, 2009.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AVRITZER, Leonardo. **O orçamento participativo e a teoria democrática: um balanço crítico**. Disponível em: <http://www.democraciaejustica.org/cienciapolitica3/sites/default/files/orcameto_participativo_e_teorica_-_leardo_avritzer.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2014.
- BAQUERO, R.; GRECO, M. B. Um proyecto de no gradualidad: variaciones para pensar la escuela y las prácticas. In: BAQUERO, R.; DIKER, G.; FRIGERIO, G. **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: Del Estante Editoria, 2007. p. 153-176.
- BARRETTO, E. S. S.; MELLO, G. N. de; ARELARO, L.; CAMPOS, M. M. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 206/207/208, p. 183-184, jan.-dez. 2003.
- _____. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. **Cadernos de Pesquisa**. [online], n. 30, p. 21-40, 1979. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/455.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2012.
- BATISTA, C. O. (Org.). **A dimensão dialógica da avaliação formativa**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. **Clases, codigos y control: II**. Hacia una teoria de las transmisiones educativas. Trad. de R. F. Alonso. Madrid: Akal, 1988.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 2010.
- BORGES, L. F. F. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, A.; SANTOS, G. L. D. **Escola, currículo e cultura, ensino/aprendizagem, psicologia da educação, trabalho e movimentos sociais**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BORGES, L. F. F. Um currículo para formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. D. **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2010.
- CARVALHO, M. P. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papyrus, 2009.
- CASTEL, R. **A discriminação negativa: cidadão ou autóctones?** Trad. de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COIMBRA, S. R. D. S. **Reprovação e interrupção escolar**, 23 out. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91150/254511.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Trad. de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 11-40. (Coleção Estudos culturais em educação).

CURY, C. R. J. A educação como desafio da ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Estratégias pedagógicas para a correção da distorção idade-série**. Secretaria de Estado de Educação; Subsecretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; Subsecretaria de Educação Básica. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização**. 2. ed. Brasília: SEDF, 2012(b). Edição Revisada. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/public/diretrizes_pedag_2012.pdf>. Acesso em: 30 set. 2012.

_____. **Orientações iniciais para a correção da distorção idade/série do Ensino Fundamental da rede pública de ensino**. Brasília: SEDF, Subsecretaria de Educação Básica, 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas**. Brasília: SEDF, Subsecretaria de Educação Básica, 2008 (a).

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a educação básica**. Brasília: SEDF, Subsecretaria de Educação Básica, 2008 (b).

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FARIA FILHO, L. M. D. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. D.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-150.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação sem reprovação: elementos para o debate. In: FETZENER, Andréa Rosana, (Org.). **Ciclos em revistas**, v.4: avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008, p. 53-70.

FERNANDES, C. D. O.; FREITAS, L. C. de. **Indagações sobre o currículo**: currículo e avaliação. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC, 2007.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1961.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANDJI, D. Compensação (Políticas de). In: VAN ZANTEN, A. **Dicionário de educação**. Vários tradutores. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 127-130.

FREITAS, L. C. D. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

FREITAS, L. C. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: Reunião Anual da ANPED, 27., 21-24 nov.2004, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia: Anped, 2004. (GT 13: Educação fundamental). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2008.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, n. especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 dez. 2012.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando na contramão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: ALGEBAILE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009. p. 17-24.

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL. **Escola Candanga**: uma lição de cidadania. Brasília: Departamento de Pedagogia, 1997. (Vols. Caderno da Escola Candanga: Diretrizes Operacionais, 3).

_____. **Escola Candanga**: uma lição de cidadania. 3. ed. Brasília: Departamento de Pedagogia, 1998. (Vols. Caderno da Escola Candanga: Fundamentos Político-Pedagógicos, 1).

_____. **Escola Candanga**: uma lição de cidadania. 3. ed. Brasília: Departamento de Pedagogia, 1998a. (Vols. Caderno da Escola Candanga: Fundamentos Político-Pedagógicos, 3).

_____. **Escola Candanga**: uma lição de cidadania. Brasília: Departamento de Pedagogia, 1998b. (Vols. Caderno da Escola Candanga: Fundamentos Político-Pedagógicos, 4).

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto:Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António, (Org.). **Vida de professores**. Porto:Porto Editora, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Taxa de distorção idade-série (TDI) 2010**. INEP, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 13 out. 2012.

_____. **Taxa de distorção idade-série 2012**. INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LANGE, Jean-Marc. Ambiental (Educação). In: VAN ZANTEN, Agnes. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 84, n. 2003, p. 187-196, jan.-dez. 1959.

LIMA, E. S. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Brasília: Kiron, 2012.

LIMA, E. S. Mas o que é mesmo essa tal de avaliação formativa? **GEPA**, 2013. Disponível em: <<http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/mas-o-que-e-mesmo-essa-tal-de-avaliacaoformativa/#more-462>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. O currículo formal: legitimidade, decisões e descentralização. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. de A. Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 175-187.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAROCHI, Z. M. L. **Políticas públicas de educação para o sucesso escolar**: correção de Fluxo no Paraná (1995-1999). São Paulo: [s.n.], 2006.

MARTÍNEZ, C. R. A igualdade e a diferença de gênero no currículo. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. de A. Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 87-107.

MÉNDEZ, J. M. O currículo como marco de referência para a avaliação educativa. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. de A. Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 299-315.

MENEZES, E. T. D.; SANTOS, T. H. D. Distorção idade-série (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002.

MINAYO, M. C. D. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS). **Bolsa Família**. Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), Brasília. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 22 abr. 2013.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS (MPDFT). **Relatório de pesquisa: perfil do adolescente infrator**. Brasília: SECPLAN/Divisão de Gestão de Informações Institucionais, 2011.

OLIVEIRA, D. K. L. D. **A influência dos organismos internacionais na formação docente**, abr. 2011. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03g_t004.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.

OLIVEIRA, J. B. A. E. **A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. São Paulo: Saraiva; Instituto Ayrton Sena, 2000.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PATTO, M. H. D. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996. v. 6.

PEREGRINO, M. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 114, p. 179-195, nov. 2001.

POLICHE, A. H. **A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/3/TDE-2007-03-19T12:08:48Z-2743/Publico/CED%20-%20Alessandra%20Hauk%20Poliche.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2013.

RESENDE, L. M. G. D. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A formação continuada de professores de 1ª a 4 série do Ensino Fundamental em Castanhal/Pará: continuidade ou descontinuidade?** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **O curriculum oculto**. Trad. de Anabela Leal de Barros e Antônio Bárbolo Alves. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, T. T. **Documento de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, K. J. Tensões e desafios no espaço escolar: particularidades do Distrito Federal. In: YANOULAS, S. C. (Org.). **Política educacional e pobreza**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 87-110.

SOUZA, C. M. **O projeto de realfabetização no município do Rio de Janeiro: a participação dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) como avaliadores da política educacional**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2012. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/96219418/O-Projeto-Realfabetizacao-no-Municipio-do-Rio-de-Janeiro-a-participacao-dos-docentes-da-7-CRE-como-avaliadores-da-politica-educacional>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

SOUZA, R. D. C. V. M. **A gestão do sistema público de ensino do Distrito Federal no período de 1995 a 1998: uma gestão praxística e multirreferenciada?** 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0504t.PDF>>. Acesso em: 11 set. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, A. Nota preliminar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 22, p. 53-55, jan.-dez. 1954.

TURA, M. D. L. R. A observação do cotidiano escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. D.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa: direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes**. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2012.

VERAS, Neide Fernandes Monteiro. **Avaliação do Ensino Fundamental na modalidade ciclos de formação: caracterização e contextualização 2000-2005**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.

VIANA, C. M. Q.; VEIGA, I. P. A. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, E. F. D.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010. p. 13-34.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VILLAR, R. El programa Escuela nueva en Colombia. **Revista Educación y Pedagogía Nos**, v. 14-15, p. 357-382, 2010. Disponível em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5596/5018>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

VILLAS BOAS, B. M. D. F. **Projeto de intervenção na escola**: mantendo as aprendizagens em dia. Campinas: Papirus, 2010.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N. *et al.* **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZAGO, N. *et al.* **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA NA ESCOLA

Público-Alvo: Professores das turmas de DIS, coordenadores pedagógicos locais e gestores da escola.

1. Há quanto tempo você trabalha no magistério e qual a experiência em turma de DIS?
2. Por que você está trabalhando com essa turma?
3. Por que existem turmas de DIS? O que ocasiona o fracasso escolar dos estudantes?
4. Quais as dificuldades em trabalhar com essa turma? Como você procura sanar essas dificuldades?
5. Possui formação específica para atuar com essas turmas? Caso positivo, como foi feita essa formação (quando? quem? onde? quais teorias estudadas)? Caso negativo, que tipo de formação deseja obter por meio da SEDF ou por meios próprios?
6. Como e por quem os conteúdos trabalhados em sua sala de aula são selecionados?
7. Qual o currículo utilizado no desenvolvimento de sua organização do trabalho pedagógico?
8. Como é a definição dos critérios para indicar a série de destino ao término do ano letivo?
9. Os conteúdos e as metodologias trabalhados nos programas de correção de fluxo têm permitido a continuidade da escolaridade dos alunos egressos nas séries posteriores?
10. Como é o relacionamento escola e família?
11. Como você descreve o relacionamento entre os estudantes de sua turma?
12. E com você, como é esse relacionamento? Quais os aspectos dificultadores e facilitadores nesse relacionamento?
13. Quais os sujeitos da comunidade escolar que mais colaboram para o sucesso de seu trabalho?
14. Como o Projeto Político-Pedagógico da Escola desenvolve a temática da distorção idade-série? Há projetos para prevenir a continuidade dessa realidade?

Dados de identificação:

Nome:

Data de admissão:

Tempo de magistério:

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Documentos:

- Cadernos da Escola Candanga (1997, 1998);
- Currículo da Educação Básica das escolas públicas do Distrito Federal: Ensino Fundamental 1ª a 4ª série (2000, 2002, 2008, 2009 e 2009);
- Estratégias pedagógicas para a correção da distorção idade-série (2011);
- Orientações iniciais para a correção da distorção idade/série do Ensino Fundamental da rede pública de ensino (2012);
- Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Questionamentos:

- Como a distorção idade-série (DIS) é retratada nesses documentos?
- Quais as teorias curriculares que dão sustentação aos documentos?
- Como esses documentos estão organizados?
- Há orientação para o trabalho pedagógico com os estudantes que apresentam DIS?
- Quais as práticas avaliativas que estão previstas para os estudantes com DIS?
- Como está sendo prevista a formação dos profissionais da educação para prevenir ou resolver a problemática da DIS?
- Em algum documento contempla a participação da família? Em caso afirmativo, como isto é realizado e quais são os efeitos disso?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Quanto aos aspectos físicos: utilização dos espaços internos da escola que incluem salas de aulas, corredores, banheiros, quadra de esportes, bibliotecas, refeitórios, lanchonetes, sala de vídeo e laboratórios.

Quanto aos estudantes das turmas de DIS: quem são eles, onde residem (se próximo à escola), como se vestem, em que espaços da escola circulam com mais frequência, se o intervalo é no mesmo horário que os de outros alunos da escola (principalmente como se sentem e se comportam em relação à DIS).

Quanto aos docentes no horário da coordenação: se fazem planejamentos para as aulas, como discutem a organização das turmas de DIS, se há interlocução com os demais docentes da escola para troca de informações e dúvidas, se participam de algum curso de formação continuada e quais as temáticas abordadas.

APÊNDICE D – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES

1. Verificar a idade de todos
2. Tempo de escolarização de cada um dos participantes.
3. Qual série/ano vocês frequentaram ao entrarem na escola?
4. Vocês sempre estudaram nessa escola?
5. Qual a série/ano que vocês estavam antes de entrar nessa turma (série de origem)?
6. Que fatores contribuíram e quais os que prejudicaram no percurso escolar?
7. Por que vocês estudam? Pretendem estudar até quando?
8. Quais os motivos que o levaram a estar nessa turma?
9. Como é o relacionamento da escola com a sua família?
10. Como você descreve o relacionamento entre os estudantes de sua turma?
11. E com você, como é esse relacionamento? Quais os aspectos dificultadores e facilitadores nesse relacionamento?
12. Como é o seu relacionamento com o professor (a)?
13. Como você se sente nas aulas? As atividades propostas são interessantes? Você sabe o porquê e como fazê-las?
14. Quais os sujeitos da comunidade escolar que mais colaboram para o sucesso de seu estudo?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS

1. Quantos filhos estudam? E por que eles estudam?
2. Qual a idade deles e em que série/ano ele(s) estuda(m)?
3. Seu filho que está na turma de DIS: Qual série/ano ele frequentou quando entrou na escola? Há quantos anos ele estuda? Sempre estudou nessa escola? Qual a série que ele estava antes de entrar nessa turma (série de origem)? Quais os motivos que o levaram a estar nessa turma?
4. Como você descreve o relacionamento entre os estudantes da turma de seu filho? Quais os aspectos dificultadores e facilitadores nesse relacionamento?
5. E com você, como é o seu relacionamento com o professor(a)?
6. Você percebe a evolução no desenvolvimento de seu filho?
7. Como é o relacionamento e a comunicação entre a escola e a família?
8. Quais as maiores dificuldades e facilidades encontradas em relação à escola?

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA)
Eixo de Interesse: Currículo e formação de profissionais da educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título da Pesquisa: **CURRÍCULO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Professor Orientador: Prof^a Dr^a Livia Freitas Fonseca Borges

Pesquisador Responsável: Leda Regina Bitencourt da Silva

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade de Brasília (UnB)

Telefones para contato: (61) 9998-0618

Nome do voluntário: _____

Idade: _____

Responsável legal (quando for o caso): _____

R.G. Responsável legal: _____

O seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa **CURRÍCULO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, de responsabilidade da pesquisadora Leda Regina Bitencourt da Silva.

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar como o currículo escolar pode contribuir para a superação da distorção idade-série. Seu filho participará de um grupo focal que será gravado. Essa metodologia consiste no conjunto de pessoas selecionadas e convidadas para comentar e discutir um tema, a partir das experiências pessoais, no caso desta pesquisa a distorção idade-série, ou seja, a diferença entre a série que estuda e a série que seria nessa idade. O grupo será gravado e as falas dos estudantes utilizadas como parte da pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa estou à disposição no telefone 9998-0618, e-mail: ledaregina@yahoo.com.br. Essa participação é voluntária e este consentimento pode ser retirado a qualquer tempo. Todos os dados serão confidenciais, serão utilizados nomes fictícios para garantir a confidencialidade dos das informações.

Eu, _____, RG n° _____, responsável legal por _____, RG n° _____, declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, na pesquisa acima descrita.

Brasília, ____ de _____ de _____

 Nome e assinatura do responsável pelo estudante

APÊNDICE G: PERCURSO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO

| Nº | SEXO | DATA NASC. | ANOS ⁴⁰ | | | | | | | OBSERVAÇÕES |
|----|------|------------|--------------------|---------|------|------|------|------|------|--|
| | | | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | S.O. | |
| 1 | M | 13 nov. 01 | | 1 | 2 | 3 | | 4 | 4 | |
| 2 | M | 21 out. 01 | | | 1 | | 2 | 3 | 3 | 1º ano estudou no GO |
| 3 | F | 21 set. 01 | | | 2 | 3 | 3 | AAL | 3 | |
| 4 | F | 23 out. 02 | | | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | Em 2010 foi reprovada por falta. Total 61 faltas |
| 5 | F | 21 mar. 02 | | | | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| 6 | F | 17 fev. 01 | | | | 2 | ASI | 3 | 3 | |
| 7 | M | 12 fev. 02 | | | | | | | | Transferido de modalidade em 29 mai. 2013 |
| 8 | M | 04 mar. 03 | | | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| 9 | M | 30 set. 99 | | | | | | | | Transferido de turma em 08 mar. 2013 |
| 10 | M | 14 dez. 01 | | | 1 | 2 | 3 | AAL | 3 | |
| 11 | M | 28 nov. 00 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 12 | M | 26 abr. 99 | | | | 3 | AAL | AAL | 3 | Estuda desde 07, mas não há registros de 2007 a 2009 |
| 13 | M | 08 nov. 01 | | | | | | | | Transferido de turma em 08 mar. 12 |
| 14 | M | 26 fev. 03 | | 2º PER. | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| 15 | F | 20 fev. 99 | | | | | | | | Transferida de Instit. Educacional em 15 jan. 2013 |
| 16 | F | 07 dez. 12 | | | | | | | | Transferida de turma em 08 mar. 2013 |
| 17 | M | 18 out. 98 | | | | | | | | Transferido de Inst. Educacional em 17 abr. 2013 |

⁴⁰ Refere-se ao percurso escolar dos estudantes. Por exemplo, o número 01 é do sexo masculino, nasceu em 13 nov. 2001, estudou o primeiro ano em 2008, o segundo em 2009, o terceiro em 2010, não estudou em 2011, 2012 estudou o quarto ano e reprovou. Sua série de origem (S.O.) é o quarto ano.

| | | | | | | | | | | |
|----|---|------------|--|---|---|---|---|-----|---|---|
| 18 | M | 09 out. 00 | | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 19 | M | 01 abr. 02 | | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | |
| 20 | M | 24 mai. 02 | | | 1 | | | 3 | 3 | Estudou em 2009 no Ceará |
| 21 | M | 29 jan. 03 | | | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| 22 | M | 26 fev. 02 | | | | | | | | Transferido de modalidade em 04 abr. 2014 |
| 23 | F | 23 fev. 02 | | | | | | | | Transferida de modalidade em 29 mai. 2013 |
| 24 | F | 20 jul. 99 | | | 3 | 3 | 3 | AAL | 3 | |
| 25 | F | 03 mar. 03 | | | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | |

Fonte: Histórico Escolar dos estudantes. Elaboração própria.

APÊNDICE H: PERCURSO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA TURMA ASI-A

| Nº | SEXO | DATA NASC. | ANOS ⁴¹ | | | | | | | | OBSERVAÇÕES |
|----|------|------------|--------------------|-------------------|----------------|------|------|------|---------|-----|--|
| | | | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | S.O | |
| 1 | M | 03 mar. 02 | | | | 1 | | 2 | 4 | 4 | |
| 2 | F | 13 set. 00 | | | | | | | | | Transferida de modalidade em 29 mai. 2013 |
| 3 | M | 13 out. 99 | | | | | | | | | Transferido de modalidade em 08 mar. 2013 |
| 4 | M | 30 set. 99 | 1 | 2 | | 3 | 4 | ASI | 4 | 4 | |
| 5 | F | 15 jan. 03 | | | 2º PE R. | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| 6 | F | 27 nov. 01 | | | | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | |
| 7 | M | 12 jun. 00 | | | | | 1 | 2 | 4 | 4 | 1ª e 2ª séries cursadas no PL. EF de 8 anos |
| 8 | M | 09 nov. 98 | 2 | | | 3 | 3 | 3 | ASI | 3 | |
| 9 | M | 09 jul. 00 | | | 2 | 3 | | | 4 | 4 | |
| 10 | M | 04 ago. 02 | | | | 1 | 2 | 2 | AA L | 3 | |
| 11 | M | 11 mar. 00 | | | | | | | | | Transferido de modalidade em 08 mar. 2013 |
| 12 | M | 08 nov. 01 | | 2º P E R | 1 | 2 | | 3 | 3 | 3 | |
| 13 | F | 08 mai. 01 | | | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| 14 | M | 15 nov. 01 | | | | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | |
| 15 | M | 02 dez. 01 | | | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | Apresenta excesso de brincadeira. Dispersa a turma (rel., 2012). |
| 16 | M | | | | | | | | | | Sem documentos. |
| 17 | M | 09 out. 00 | | | | | | | | | Transferido de turma em 08 mar. 2013 |
| 18 | F | 29 mai. 01 | | | | | | 4 | 4 | 4 | 1º ao 3º ano estudou na BA. |

⁴¹ Ver nota 38.

| Nº | SEXO | DATA NASC. | ANOS ⁴¹ | | | | | | | S.O | OBSERVAÇÕES |
|----|------|------------|--------------------|------|------|------|------|---------|---------|-----|---|
| | | | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | | |
| 19 | M | 17 jul. 01 | | | | | | | | | Transferido de modalidade em 10 abr. 2013 |
| 20 | M | 15 dez. 02 | | | | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | Em 2012 reprovou por falta |
| 21 | M | 04 jul. 99 | | | | | | | | | Transferido de modalidade em 10 abr. 2013 |
| 22 | M | 10 mai. 01 | | | | 1 | 2 | A SI | 3 | 3 | Abandonou o 1º e 2º anos. |
| 23 | M | 08 mar. 01 | | | 1 | 2 | 3 | 3 | ASI | 4 | 1º ao 3º ano estudou na PB. |
| 24 | F | 26 fev. 01 | | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | | 4 | |
| 25 | F | 14 jan. 01 | | | | | 3 | 3 | ASI | 3 | |
| 26 | M | 19 nov. 00 | | | | 3 | 3 | 3 | AA L | 4 | |
| 27 | M | 22 jan. 01 | | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | ASI | 3 | |

Fonte: Histórico Escolar dos estudantes. Elaboração própria.

APÊNDICE I: PERCURSO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DA TURMA ASI-B

| | SEXO | DATA NASC. | ANOS ⁴² | | | | | | | OBSERVAÇÕES |
|----|------|---------------|--------------------|---------|------|------|---------|------|------|---|
| | | | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | S.O. | |
| 1 | M | 05 fev. 01 | | | | | | | | Transferido de modalidade em 10/04/2013 |
| 2 | F | 21 mar. 01 | | | | | | | | Transferido de turma em 08/03/2013 |
| 3 | M | 23 mar. 02 | | | | 2 | 3 | 3 | 4 | |
| 4 | M | 03 mar. 99 | | | | | | | | Transferido de modalidade em 10/04/2013 |
| 5 | F | 15 jul. 00 | | | | | | | | Transferido de modalidade em 10/04/2013 |
| 6 | M | 03 nov. 02 | | | | | 2 | 3 | 3 | |
| 7 | M | 23 out. 00 | | | | | | | | Transferida de inst. Educacional em 11/01/2013. |
| 8 | F | 27 out. 00 | | | | | | | | Transferido de modalidade em 10/04/2013 |
| 9 | F | 02 jul. 96 | | | | 3 | SE LIGA | ASI | 3 | |
| 10 | M | 26 nov. 00 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 11 | M | 10 jun. 00 | 2 | | 3 | 4 | 4 | ASI | 4 | |
| 12 | M | 23 nov. 01 | | | | 3 | 3 | 3 | 4 | |
| 13 | M | 23 mar. 01 | | | | | | | | Transferido de modalidade em 10/04/2014 |
| 14 | M | 10 nov. 99 | | | | | | | 1 | Entrou este ano na escola |
| 15 | F | 28 abr. 00 | | | | | | | | Transferido de modalidade em 10/04/2014 |
| 16 | M | 20 mar. 02 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | |
| 17 | M | 25 fev. 03 | | 2º PER. | 1 | 2 | | 3 | 3 | |

⁴² Ver nota 38.

| | | | | | | | | | | |
|----|---|------------|---|---|---|---|---|-----|---|--|
| 18 | F | 05 dez. 01 | | | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | |
| 19 | F | 31 dez. 02 | | | | 1 | 2 | 3 | 3 | |
| 20 | M | 11 jun. 02 | | | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | |
| 21 | M | 05 fev. 01 | | | | | | | | Transferida de Inst. Educ. em 31/01/2013. |
| 22 | M | 18 out. 02 | | | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | |
| 23 | M | 25 dez. 00 | | 1 | | 2 | 2 | AAL | 3 | 2013- reprovado por falta, mas frequenta a escola. |
| 24 | F | 27 nov. 00 | | | 1 | 2 | 3 | | 4 | |
| 25 | F | 05 mai. 01 | | 2 | 3 | 3 | | ASI | 4 | |
| 26 | M | 08 mai. 01 | 1 | 2 | 3 | 3 | | AAL | 3 | |

Fonte: Histórico Escolar dos estudantes. Elaboração própria.