

A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E A AVALIAÇÃO: RELAÇÕES

Enílvia Rocha Morato **Soares** – UnB

Resumo

Estudos que tratam da avaliação afirmam ser esta uma prática que tem na aprendizagem seu par indissociável. Considerando a escola uma instituição onde o ato de avaliar é potencialmente realizado, o esperado seria que as aprendizagens ocorressem na mesma proporção. No entanto, o crescente aumento do número de estudantes com idade superior ao ano escolar em curso, em decorrência, entre outros fatores, de reincidentes reprovações, comprova não ser tão harmônica assim essa parceria e conduz à adoção de políticas que visem reverter esse quadro. O programa Correção Idade-Série desenvolvido na rede pública do DF constitui uma delas. Seus resultados indicam que a formação de turmas para atendimento específico dos estudantes que precisam avançar mais rapidamente não tem logrado êxito. Reveses no percurso escolar dos estudantes, sejam eles das turmas regulares ou das classes de aceleração, sugerem, entre outros aspectos, que as avaliações desenvolvidas nesses espaços não têm contribuído para suas aprendizagens e suscita a necessidade de reflexões que busquem compreender o papel da avaliação na produção e correção do insucesso escolar, objetivo precípua do presente artigo.

Palavras-chave: Avaliação. Reprovação. Distorção idade-série.

A DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE E A AVALIAÇÃO: RELAÇÕES

Introdução

O ingresso tardio na escola e a repetência escolar são fatores que se reverberam na formação de turmas com estudantes cuja idade não condiz com a série ou ano escolar considerado adequado à sua faixa etária. Se levarmos em conta o grande avanço evidenciado nas últimas décadas referente ao acesso da criança à escola, potencializado pela Lei nº 11.274 sancionada em 2006, que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos com matrícula obrigatória para crianças aos 6 de idade, pode-se inferir que a maior parte dos estudantes que se encontram em situação de

defasagem idade-série provém de reincidentes repetências.

Mesmo entre os estudantes que cursam por mais de uma vez um mesmo período letivo a repetência decorre de diferentes situações. A esse respeito, Coimbra (2008) nos lembra a distinção existente entre a repetência e a reprovação, alertando para a variedade de motivos que acarretam a interrupção do percurso escolar, sendo a reprovação apenas um deles.

Desse modo, é certo afirmar que a adoção de políticas voltadas à correção do fluxo escolar não se deve única e exclusivamente às sucessivas reprovações ocorridas ao longo da vida escolar dos estudantes. É certo dizer ainda que a responsabilidade pelas reprovações não recai unicamente sobre a forma seriada de organizar a escola, uma vez que, mesmo nesse contexto, a avaliação pode ser conduzida no sentido de promover, sem interrupções, o avanço dos estudantes. No entanto, não há como negar também que a composição de classes que visam corrigir o fluxo escolar conta com significativa parcela de estudantes que vivenciaram a reprovação reiteradas vezes, ou seja, que integraram o sistema seriado e, por isso, foram, em algum momento, avaliados com propósitos classificatórios e seletivos.

Um dos efeitos perversos decorrentes do sistema seriado é que ele conta, de antemão, com a possibilidade de que parte dos estudantes não conseguirá transitar ininterruptamente pelos anos escolares podendo ser, posteriormente, segregados sob pretexto de receber atendimento diferenciado e adiantarem-se mais rapidamente no processo de escolarização, recuperando os anos escolares cujas aprendizagens supostamente não haviam sido conquistadas. A escola estaria desse modo tentando reparar um prejuízo causado por ela mesma e a reprovação seria, senão a principal, ao menos uma das grandes vilãs dessa história. Considerando que a ideia de organização da escola em classes por níveis que constituem as séries e seguem programas com conteúdos ordenados sequencialmente a cada ano letivo como se todos aprendessem do mesmo modo e ao mesmo tempo não é nada recente, a questão que emerge a princípio é: Como uma prática que se mostra danosa ao processo escolar de parte dos sujeitos nele envolvidos pode triunfar por tanto tempo no meio educacional aparentando, até mesmo, logicidade?

Organização da escola em séries: o caminho percorrido

A necessidade de buscar respostas às indagações com as quais nos defrontamos

requer o entendimento de que “o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro” (SAVIANI, 2013, p. 4). Cambi (1999) confirma esta assertiva ao situar na memória a possibilidade primeira de compreender o presente e vislumbrar possibilidades para a construção do porvir.

Nesse sentido, compreender a escola atual, incluindo suas diferentes formas de organização, implica conhecer os processos que se desenvolvem dentro e fora de seus limites sem desconsiderar fatos que, embora anteriores à realidade presente, constituem a gênese de teorias que buscam explicar concepções e práticas bastante comuns nos dias de hoje. Entender o modo como a lógica da escola seriada instaurou-se e naturalizou-se em nosso meio educacional requer, portanto, um breve recuo às origens do ensino escolarizado no Brasil em articulação com as ideias pedagógicas que marcaram os diferentes períodos históricos.

Segundo Silva (2008), a educação brasileira foi historicamente orientada pelo modelo europeu, não só em decorrência da colonização do Brasil pelos portugueses, mas principalmente pela composição do grupo de padres jesuítas, em sua maioria, espanhóis, italianos, franceses e alemães, que aqui institucionalizaram sua pedagogia.

Antes da educação colonial fixada pelas ordens religiosas portuguesas na nova terra, ou seja, ao longo de toda a Idade Média, o método de ensino utilizado foi o *modus italicus* (SAVIANI, 2013). Assim denominado por originar-se da região italiana, esta forma de ensinar predominou até o final do século XV e não possuía, segundo o pesquisador (idem), um programa estruturado que vinculasse os estudantes a uma determinada disciplina, deixando-os livre para transitar entre elas sem a exigência do cumprimento de programas sequenciais. Em decorrência, os estudantes ensinados por um determinado preceptor eram reunidos de forma aleatória, sem a observância de idades ou níveis de formação.

A pouca importância dada à idade dos alunos para sua escolarização se confirma nos estudos realizados por Ariès (1978). O pesquisador assegura que a mistura de diferentes idades para o ensino escolar, característica da escola medieval, permitia um espírito de liberdade de costumes que posteriormente, no início dos tempos modernos, foi cerceado pelo isolamento e adestramento das crianças, que passaram a ser formadas, moral e intelectualmente, de forma autoritária e separadas do mundo dos adultos.

O sentimento que nos aflora hoje a ideia de que a escola precisa ser organizada

em classes visando possibilitar o atendimento às particularidades que caracterizam as diferentes fases da formação humana, hierarquizando e subdividindo a população escolar, teve sua origem no início do século XVI, sendo que a preocupação com a idade só se tornaria fundamental a partir do século XIX (ARIÈS, 1978). A análise da evolução desse percurso não prescinde de que sejam também observadas as condições da organização social de cada período que, estreitamente relacionadas ao mundo do trabalho, influenciaram o ato de ensinar na escola.

Incorporada à técnica do artesanato ou ao ofício medieval desenvolvido na sociedade feudal, a divisão do trabalho caracterizou distintivamente a manufatura que emergiu como nova força produtiva e fundou as bases da sociedade capitalista (ALVES, 2006). A execução de atividades por diferentes trabalhadores de forma combinada, economizando tempo, esforços e recursos que permitiu a elevação da produtividade poderia, segundo Comênio (*apud* ALVES, 2006) produzir semelhantes resultados no exercício do ensino escolar.

Embora crítico do pensamento que buscou conciliar a fé cristã com a racionalidade e marcou o trabalho pedagógico do período escolástico, Comênio (*idem*) mantém dele o verticalismo, defendendo a necessidade de assegurar: sequência de conteúdos; abordagem de um conteúdo de cada vez; ensino de dentro para fora (inteligência, memória, mãos e língua) e do geral para o particular tornando-os significativos; obediência a uma ordem preestabelecida e sem interrupções a fim de não deixar nada para trás; e adequação à idade de modo a dar a aprender o que os alunos são capazes de fazê-lo.

De acordo com Saviani (2013), foi também ao final da Idade Média que o método denominado *modus parisiensis* começou a substituir, gradativamente, o *modus italicus* e constituiu, segundo o autor, o germe do ensino da escola moderna. O autor (*idem*) justifica sua posição afirmando que esse modo de ensinar previa, entre outras coisas, a divisão dos estudantes em classes de acordo com a idade e o nível de conhecimento e o ensino por um professor a partir um programa previamente determinado e organizado em blocos de conhecimentos para cada nível.

Ao abordar as primeiras iniciativas de dividir os alunos em classes, Hilsdorf (2012, p. 78) assegura que “ninguém sintetizou melhor do que os jesuítas o sentido do uso da classe coletiva para o funcionamento do modelo colegial”. O estudioso

acrescenta ainda que foi em meados do século XVI que o trabalho docente passou a contar com a prática de progressão coletiva por meio de avaliações padronizadas visando o controle das etapas de formação. Esta afirmativa sugere ter havido, desde então, a retenção de estudantes cujo desempenho não fosse considerado satisfatório.

No Brasil, a proposta de *ensino simultâneo*¹ centrada “na ação do professor e na atenção simultânea dos alunos” (SILVA, 2008, p. 28) possibilitou a superação do *ensino individual*², e foi uma iniciativa pioneira no sentido de atender a um número maior de estudantes em um menor espaço de tempo. A ideia de organização de classes de alunos por nível de conhecimento e por idade, sob a responsabilidade de um professor que conduz atividades comuns, presente até os dias de hoje, sugere, portanto, uma preocupação inicial com o aspecto quantitativo do ensino escolarizado.

Foi somente após a Segunda Guerra Mundial que ocorreu, não só no Brasil, mas também em outros países, a ampliação das vagas na escola e o surgimento da escola de massas. Esse foi um período de grande expansão da oferta de emprego decorrente das mudanças no processo produtivo associadas ao acelerado desenvolvimento tecnológico, exigindo mão-de-obra cada vez mais qualificada. A multifuncionalidade por parte do operário para operar com diferentes máquinas, demandada pelo modelo toyotismo de produção, superando a fragmentação e padronização de funções antes requerida pelo taylorismo-fordismo, demandou ajustes nos sistemas educacionais em atendimento à necessidade de efetiva ampliação do acesso ao conhecimento em todos os níveis.

Entretanto, a impossibilidade de ascensão social para todos, característica do sistema capitalista, exigiu uma nova configuração quanto à forma de organização da sociedade. Foi preciso possibilitar a empregabilidade de parte dos trabalhadores, reservando à parcela restante, espaço na economia informal ou no subemprego, ou seja, permitindo sua subsistência por meio de uma educação deficitária. Despontou-se, desse modo, o projeto (neo)liberal de educação que permite (no máximo) a igualdade de oportunidades de ingresso na escola, mas limita as chances de êxito de parte desses sujeitos. A escola seriada, por meio da reprovação que lhe é inerente, cumpre, mesmo

1 Modalidade de ensino que substituiu o ensino individual, vigente até o final do século XVIII. (SILVA, 2008, p. 26).

2 Modalidade de ensino que consistia no atendimento individual aos alunos de uma mesma família, em geral, em sua própria casa (idem).

que implicitamente, a função social de selecionar os que prosperarão ou não.

Sem desmerecer a importância da ampliação de vagas às crianças das classes populares, uma vez que constitui importante iniciativa rumo à conquista de uma verdadeira socialização do saber, vale ressaltar a necessidade de que seja estabelecida uma relação direta entre oportunidade de estar na escola e possibilidade de nela permanecer aprendendo continuamente. A reprovação não cabe nessa dinâmica, uma vez que representa a necessidade de rever tudo o que foi ensinado ao longo de um período letivo, ou seja, sugere a não aprendizagem durante, ao menos, parte significativa desse espaço de tempo.

A avaliação e a reprovação: a caminho da distorção idade-série

A homogeneização de tempos e espaços escolares, recurso distintivo da organização escolar por níveis ou séries e oriunda da necessidade de atendimento a um grande contingente populacional não serviu ao propósito de democratizar a escola enquanto instituição promotora do conhecimento.

A importante conquista do direito de aprender, assegurado legalmente desde a Constituição Federal de 1988, não impediu que os saberes veiculados pela escola continuassem restritos a alguns, mantendo excluídos os que não conseguem atender aos espaços, tempos, e formas estabelecidas pela escola, em sua maioria, os estudantes oriundos das classes populares que só mais recentemente puderam nela ingressar. A reprovação se mostra, assim, uma construção histórica para responder ao paradigma da escola como privilégio (JACOMINI, 2010).

Todo esse engodo não seria possível sem a adoção de práticas capazes de camuflar o poder elitizante da escola, revestindo-a de aparência democrática. A reprovação se apresenta como elemento potencializador desse movimento, quando permite, não só impedir que todos progridam ininterruptamente, mas principalmente quando induz à ideia de responsabilização do próprio educando – ou, no máximo, de sua família – por sua trajetória escolar, seja ela exitosa ou não. O discurso do mérito pelo esforço pessoal seria suficiente para explicar os sucessos e insucessos, isentando ou, pelo menos minimizando, a responsabilidade da escola e da sociedade do compromisso social de assegurar a todos o inalienável direito de aprender.

O poder da escola assegurado pela reprovação é exercido, de modo especial,

pelos professores. Segundo Jacomini (2010), os professores acreditam que tem, na reprovação, uma poderosa arma capaz de fazer com que os estudantes se dediquem aos estudos a fim de evitar a retenção. O que precisa ser entendido é que, muitas vezes a falta de aprendizagem não decorre da falta de dedicação. Nesse caso, o efeito da ameaça da reprovação pode repercutir de modo contrário, desestimulando ainda mais os estudantes que apresentam necessidades específicas de atendimento. Além disso, o prazer de aprender não pode ser substituído pela barganha estudo-nota sob pena de condicionar a busca pelo conhecimento a alguma forma de compensação.

Um argumento comumente utilizado pelos professores em defesa da supremacia de definir o futuro escolar dos estudantes e ameaçá-los nesse sentido, se vale da possibilidade de, dessa forma, garantir maior qualidade da educação. Os altos índices de reprovação e evasão fartamente divulgados pela mídia contestam facilmente esse raciocínio, denunciando a baixa qualidade do ensino. O máximo que a reprovação consegue, nesse caso, é afastar da escola aqueles que não aprendem, mantendo nela apenas os que se submetem aos seus ditames. Mais uma vez a reprovação se mostra a serviço da educação como privilégio (JACOMINI, 2010).

A crença de que a reprovação serviria para possibilitar uma nova chance de aprendizagem ao estudante também é desmistificada pela autora (idem) quando alerta para o fato de que o alcance dos objetivos educacionais está vinculado às condições de ensino oferecidas pela escola e às condições sociais e materiais dos alunos para a conquista da aprendizagem e não ao fato de o aluno ser reprovado.

Mesmo ocorrendo ao final de períodos letivos, a retenção de estudantes decorre de diferentes práticas que se desenvolvem no decorrer desse espaço de tempo. A padronização de metodologias, procedimentos de ensino e práticas avaliativas, influenciada pela crença em homogêneos tempos e modos de aprender dos sujeitos constitui uma delas. Esse entendimento desconsidera a complexidade que envolve os processos de aprendizagem humana, tanto no que se refere à capacidade cognitiva como em relação às experiências vivenciadas por cada indivíduo, gerando desempenho diferenciado entre eles. A reprovação representa, assim, o parecer final acerca de um processo em que as condições do personagem principal foram secundarizadas, senão, desconsideradas.

O que se percebe é um patrimonialismo docente que se acentua frente à

possibilidade de reprovar, levando os profissionais a dicotomizar os processos de ensino e aprendizagem e isentar-se da responsabilidade de buscar meios para resgatar a indissociabilidade dessas duas práticas. Propiciar as condições adequadas para que todos possam aprender requer a convicção de que isso é possível e o esforço para organizar a escola em função das diferentes necessidades e percursos de formação dos estudantes, variando o modo e a intensidade do acompanhamento pedagógico. A reprovação parece inserir-se nessa lógica.

Conclui-se, desse modo, que a organização escolar que conta com marcos rígidos divisores de tempos e espaços escolares induz à permanência da escola como prerrogativa de poucos, deixando aos demais, alternativas que transitam entre reincidentes reprovações e o total abandono do processo de escolarização. Ambos os casos engrossam as estatísticas de estudantes cuja idade não corresponde ao ano escolar que deveriam estar cursando caso não tivessem vivenciado sucessivas interrupções. A correção dessa disfunção implica adoção de políticas que visam corrigir o fluxo escolar desses estudantes por meio da aceleração de seus percursos escolares, entre elas, a Correção da Distorção Idade-Série – CDIS, atualmente desenvolvida nas escolas públicas do Distrito Federal.

A Correção da Distorção Idade-Série no DF

A Correção da Distorção Idade-Série – CDIS – não constitui uma experiência pioneira de aceleração de estudos no Distrito Federal. As primeiras iniciativas nesse sentido foram organizadas a partir do compromisso firmado pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. O acordo originou-se de um consenso entre os países em relação à necessidade de empenho no sentido de propiciar a todas as crianças, a satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem.

Considerado um dos países participantes do encontro com o maior número de analfabetos do mundo, o Brasil foi instado a desenvolver políticas educacionais que pudessem reverter esse quadro. Em atendimento a essa demanda, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que define, entre suas metas globais, “assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo na 1ª e 5ª séries, de modo a que 80% das gerações escolares, do final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento” (BRASIL, 1993). Esse mesmo propósito é reforçado no Art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –

LDB (9394/96), ao possibilitar a de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Foi nesse contexto que, em 1998, quando o DF passou a ser governado pelo Partido dos Trabalhadores – PT, surgiu a primeira política pública voltada especificamente à correção do fluxo escolar dos estudantes cuja série ou o ano escolar em curso destoava de sua idade. Além de substituir o sistema seriado por fases de formação a proposta pedagógica então adotada - *Escolandanga: Uma Lição de Cidadania* – instituiu que os estudantes das 1ª e 2ª fases (correspondente ao período entre as 1ª e 5ª séries) com 2 ou mais anos de defasagem, passariam a integrar as Turmas de Reintegração – TR's. Segundo Souza (2006), não ocorreram nessas classes, intervenções capazes de ampliar o universo cultural e melhorar a articulação das diversas linguagens dos estudantes, conforme estava proposto no documento norteador.

O projeto Escola Candanga foi extinto pelo governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), eleito em 1999, impedindo sua ampliação para a 3ª fase que abrangeria parte dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os novos gestores responsáveis pela educação do DF retornaram a organização das escolas públicas que trabalhavam com os anos iniciais do Ensino Fundamental à forma seriada e aprovaram no Conselho de Educação do DF – CEDF – o *Programa de Aceleração da Aprendizagem para as Escolas Públicas do DF*, institucionalizando as Classes de Aceleração da Aprendizagem em substituição às anteriores Turmas de Reintegração.

Esse Programa atendeu, a partir de 2000, estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental dividindo-o em duas fases: classes para alfabetização das crianças ainda não alfabetizadas e turmas de alfabetizados com o objetivo de acelerar seus percursos até, no máximo, a 6ª série. Em 2001, os educandos dos anos finais do Ensino Fundamental também foram incluídos no Programa, com o propósito de avançá-los, até o 1º ano do Ensino Médio em um período de 1 a 2 anos (SOUZA, 2006).

Silva (2014) destacou em seus estudos que o Programa de Aceleração da Aprendizagem desenvolveu-se a partir de um convênio firmado entre o governo local e duas instituições privadas: o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB – e o Instituto Ayrton Senna – IAS – que se responsabilizaram pelo fornecimento do material didático para formação dos estudantes e professores.

Em 2007, com a posse do governador José Roberto Arruda, do Partido da Frente Liberal – PFL – o programa de aceleração de estudos para os estudantes das escolas públicas do DF passou por modificações. A primeira etapa do programa, destinada ao atendimento dos estudantes não alfabetizados, passou chamar-se “Se Liga DF” enquanto a segunda, reservada ao avanço dos discentes já alfabetizados, foi denominada “Acelera DF”. O Instituto Ayrton Senna foi a empresa contratada para a realização desse trabalho, que optou por manter o material didático que já vinha sendo utilizado, comprando do CETEB os direitos de uso desse recurso. Os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental com idade superior ao ano escolar em curso passaram a integrar o Projeto Veredas, cujo desenvolvimento ficou a cargo do Instituto Roberto Marinho.

Com a volta do Partido dos Trabalhadores ao Governo do DF, a SEDF optou por extinguir esses Programas, passando, a partir de 2011, a desenvolver um projeto próprio para a correção do fluxo escolar dos alunos, desta vez denominado Correção da Distorção Idade-Série, em vigência até os dias de hoje.

A descontinuidade das políticas públicas, segmentadas de governo a governo, indica, entre outras coisas, mudanças de concepções que incidem sobre a organização do trabalho pedagógico das escolas e, como não poderia deixar de ser, sobre a avaliação desenvolvida no âmbito de cada uma delas.

A avaliação no DF: produzindo e tentando corrigir insucessos

As primeiras Diretrizes de Avaliação do DF datam de 2000 (VILLAS BOAS, 2014), ou seja, de um período muito próximo da primeira investida da então Fundação Educacional do DF – FEDF (atual SEDF) no sentido de corrigir o fluxo escolar dos estudantes considerados atrasados se comparados ao ano escolar que deveriam estar cursando. Uma segunda versão foi publicada em 2006, a terceira em 2008 e, recentemente, mais precisamente no dia 20 de maio de 2014, o CEDF aprovou as novas Diretrizes de Avaliação Educacional do DF com validade até o ano 2016³.

O que essas publicações têm em comum é a opção pelo modo formativo de avaliar, o que implica, necessariamente, a promoção das aprendizagens de todos como consequência de um trabalho pedagogicamente organizado em favor desse progresso.

3 Conforme Parecer nº 93/2014 do Conselho de Educação do DF - CEDF.

No entanto, é possível afirmar que, pelo menos desde que a SEDF se ocupou de elaborar documentos que orientem legalmente o processo avaliativo nas escolas públicas do DF, e até mesmo antes disso (se levarmos em conta que nos anos anteriores já haviam alunos defasados em idade-série), o intento de avaliar formativamente, ou seja, de maneira que todos se beneficiem desse processo aprendendo, não tem sido alcançado. A necessidade de formação e atendimento diferenciado a turmas que contam com estudantes que foram, entre outros motivos, reprovados por mais de uma vez, comprovam essa assertiva.

Buscando reverter essa situação oferecendo condições necessárias aos educandos para retomarem seu percurso escolar normal, a SEDF tem, como já foi dito, desenvolvido diferentes programas e projetos, entre eles o atual Correção da Distorção Idade-Série – CDIS.

Para subsidiar a implantação dessa proposta foi elaborado o documento intitulado *Orientações Pedagógicas para as Turmas em Defasagem Idade-Série da Rede Pública de Ensino*, aprovado pelo CEDF por meio do Parecer nº 191/2011. Como o próprio nome diz, o documento apresenta as estratégias de ensino que deverão servir ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes que se encontram atrasados em relação ao ano escolar considerado adequado à sua idade, devolvendo a eles “o desejo de aprender e [] de continuação/conclusão de sua escolaridade de forma efetiva e eficaz” (SEDF, 2012).

Embora o documento anuncie, de antemão, a intenção de resgatar o “desejo de aprender” aos estudantes em situação de descompasso entre a idade e o ano escolar e não propriamente a aprendizagem, o texto assegura o imperativo de desvincular a avaliação desses sujeitos, de estigmas classificatórios e excludentes, tendo em vista a compreensão negativa dos estudantes das turmas de Correção da Distorção Idade-Série em relação às práticas avaliativas, o que sugere o propósito de auxiliá-los na conquista de novas aprendizagens.

Inicialmente vale retomar o uso do termo “resgate” utilizado no documento, pressupondo que a vontade de adquirir conhecimento, por parte do estudante, já foi uma realidade. Não me parece ser assim tão simples fazer tal conjectura, especialmente se considerarmos a pouca motivação demonstrada por muitos estudantes em relação à escola, desvelada cada vez mais cedo no processo de escolarização. O aumento

crecente do número de estudantes com idade que não correspondente ao ano escolar considerado adequado aparenta ser um forte indício de que o interesse pela escola tem sido distante do desejado.

Quanto à visão distorcida da avaliação comumente construída pelos estudantes que se encontram nas turmas de Correção da Distorção Idade-Série, variadas situações podem acarretá-la. Merece destaque nesse contexto, a prática avaliativa classificatória que, revestida pelo discurso da igualdade de condições, acentua desigualdades de aprendizagem, deixando “para trás” parte significativa dos estudantes que hoje compõem essas classes. A hierarquização de resultados evidenciada por meio dessa forma de avaliar estimula a competitividade e a individualidade entre os indivíduos, desconsiderando que “as diferenças entre os alunos são reais e representam diferentes níveis de aprendizagem” (FREITAS, 1995, p. 246).

A esse respeito Hoffmann (2005, p. 24-25) assegura que

a competitividade na sociedade encontra uma de suas fortes raízes na educação escolar [quando os alunos] muito cedo aprendem a valorizar os que “sabem” e humilhar os que “não sabem”, comparando notas obtidas, negando-lhes ajuda em exercícios e tarefas, escolhendo participar do grupo dos que “sabem mais”.

A meritocracia implícita em práticas escolares que, na maioria das vezes, privilegia aqueles que já se encontram de alguma forma favorecidos é, muito frequentemente, marcada por avaliações informais desencorajadoras como as mencionadas pela autora (idem).

Villas Boas (2008, p. 44) alerta para a importância que a avaliação informal ocupa no processo de escolarização. Segundo a autora, as observações, comentários, gestos e olhares de que o aluno é alvo quando em contato com professores e outros educadores costumam “ocupar mais tempo do trabalho escolar do que a avaliação formal (provas, relatórios, exercícios diversos, produção de textos etc)” e pode definir percursos escolares. Freitas et al. (2009, p. 29) afirmam que é na informalidade que começa a “ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso”, a partir do tratamento a eles dispensado pelo professor em função dos juízos de valor que formula a seu respeito. Isso significa dizer que a avaliação formal pode terminar confirmando a avaliação informal.

Desse modo, a “interação [que se estabelece por meio da avaliação informal]

pode ser saudável se trazer ações de encorajamento ou ser perniciososa se trazer ações de desencorajamento” (VILLAS BOAS, 2008, p. 43). No caso de uma avaliação que esteja a serviço da inclusão, encorajar os estudantes se faz necessário. A incorporação da ideia equivocada de que as oportunidades são igualmente oferecidas, porém são diferentemente aproveitadas em função de maior ou menor empenho ou competência pessoal, promovida muitas vezes pela avaliação informal negativa, pode constituir, para o educando, uma condição prévia para sua “eliminação branda ou brutal⁴” (BOURDIEU & PATRICK, 1998, p. 222) do contexto escolar.

Seja por meio da avaliação formal e ou informal, pode-se perceber que a avaliação exerce importante papel na produção do fracasso escolar, um dos principais indutores do atraso escolar. Dados do Censo da Educação Básica de 2013 revelam que 8,5 milhões de estudantes estão com 2 anos de atraso se considerada série correspondente à sua idade. Em entrevista concedida à imprensa, Maria Beatriz Luce, secretária de Educação Básica do Ministério da Educação – MEC – afirmou ser dos governos federal, estaduais e municipais a responsabilidade de solucionar esse problema, elencando-o como uma das prioridades da sociedade.

Para evitar que realidades como essa se perpetuem, o MEC tem investido em programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, lançados em 2012 e 2014, respectivamente. O MEC tem também defendido a organização escolar em ciclos para os anos iniciais. Embora não constitua necessariamente uma política de correção de fluxo, os ciclos têm, segundo análise de pesquisas sobre o tema realizado por Barreto (2008, p. 202), contribuído para a “melhoria da correção idade-série e da correção do atraso escolar”. A esse respeito vale ressaltar que a progressão continuada das aprendizagens, recurso indissociável da organização escolar em ciclos e da avaliação formativa, reúne as condições para evitar que parte dos estudantes se distancie dos demais por meio do atendimento imediato às suas necessidades específicas.

Para corrigir o fluxo escolar dos estudantes que já se encontram com a idade avançada em relação ao ano escolar considerado ideal, as medidas governamentais não

4 Segundo Bourdieu & Patrick (1998, p. 224), a exclusão branda é uma violência que a escola pratica sobre os estudantes que não se ajustam à instituição, mantendo-os em seu interior, mas relegando-os a ramos mais ou menos desvalorizados. Essa sistemática de exclusão se diferencia do abandono do contexto escolar propriamente dito, como acontece no caso da exclusão bruta.

são tão recentes assim. Já em 1997, o MEC instituiu um programa de aceleração da aprendizagem com o objetivo de

possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem.

Os números anunciados pelo Censo de 2013 desvelam que as iniciativas nesse sentido não tem sido exitosas e sinalizam que, entre outras disfunções, a avaliação desses estudantes não tem contribuído para que sejam promovidas as suas aprendizagens.

No DF não parece estar acontecendo de modo diferente. As evidências de aprendizagem dos estudantes expressas por meio dos resultados referentes ao ano de 2013⁵ evidenciam mais uma vez que, em meio a outros fatores, a avaliação não tem se desenvolvido na perspectiva anunciada nos documentos oficiais (SEDF, 2012; SEDF, 2014-2016), ou seja, com propósitos formativos. O quadro apresentado a seguir ilustra essa afirmativa.

RESULTADO FINAL CDIS 2013	Estudantes atendidos em turma de CDIS	Estudantes com aprovação para o ano subsequente	Estudantes com correção de dois anos ou mais	Estudantes reprovados	Estudantes não alfabetizados
*Brazlândia	377	126	140	111	3
Ceilândia	1441	249	503	689	0
Gama	0	0	0	0	0
Guará	189	46	83	60	0
N.Bandeirante	212	33	129	50	0
Paranoá	116	39	68	9	0
Planaltina	582	154	189	239	3
PP/Cruzeiro	105	18	51	36	12
Recanto das Emas	681	144	343	194	0

⁵ Foram utilizados os dados de 2013 por não terem sido ainda divulgados os dados referentes ao ano de 2014 na data de conclusão do presente artigo. Esta informação foi fornecida pelo Núcleo de Distorção Idade-Série da Coordenação de Ensino Fundamental (COENF) da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF) em 21/02/2015.

Samambaia	532	120	312	100	11
Santa Maria	84	3	0	81	0
São Sebastião	0	0	0	0	0
Sobradinho	468	135	218	115	1
Taguatinga	190	59	90	41	0
TOTAL	4977	1126	2126	1725	30

Fonte: Núcleo de Correção da Distorção Idade-Série da Coordenação de Ensino Fundamental da SEDF.

*Cidades do DF.

Embora o documento que orienta o trabalho pedagógico das escolas que atendem os estudantes integrantes do programa de Correção da Distorção da Idade-Série (SEDF, 2012) aponte a imprescindibilidade quanto à implementação de estratégias metodológicas, que proporcionem a conquista, pelos estudantes, de aprendizagens significativas conduzindo-os ao desenvolvimento da autonomia, e reafirme esse intuito defendendo o uso da dimensão formativa da avaliação, os resultados não são ainda animadores. Há ainda, como se percebe, um alto índice de reprovação (34,66%) dos estudantes atendidos nessas turmas, evidenciando que o ensino, e a avaliação aí desenvolvida não têm caminhado lado a lado com as aprendizagens.

Méndez (2002, p. 14) confirma esse pressuposto afirmando que

Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação *que forma* – transformada ela mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em *avaliação formativa*.

Perrenoud (1999, p. 78) demonstra ser partidário desse mesmo entendimento quando afirma ser “*formativa* toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso [...]”. A esse raciocínio, o autor acrescenta que a otimização das aprendizagens depende de uma avaliação “necessariamente acompanhada de uma intervenção *diferenciada* com o que isso supõe em termos de meios de ensino [...]” (idem, p. 15). Isso significa um diagnóstico acompanhado de uma adaptação, um ajuste, uma modificação do trabalho pedagógico no sentido de garantir o alcance de objetivos educacionais, o que se pressupõe também não estar sendo desenvolvido junto aos estudantes das turmas de CDIS.

Nesse sentido, faz-se premente desenvolver, junto aos estudantes, uma prática pedagógica e avaliativa que busque conhecer suas especificidades inerentes a cada um deles, a fim de que a escola se organize no sentido de atender as necessidades que lhes são específicas em proveito da progressão de suas aprendizagens. Deve, portanto,

considerar a heterogeneidade dos indivíduos, evitando o exercício de práticas que resultem em desiguais chances de sucesso.

Essa busca implica o compromisso de toda a escola com uma avaliação que extrapole o âmbito da sala de aula e se amplie para além dos estudantes. Nesse processo, todos avaliam e todos são avaliados. Todas as informações são consideradas, incluindo, não só as informações sobre o desempenho dos estudantes levantadas pelo(s) professor(es) em sala de aula, mas também os resultados das avaliações externas e o trabalho desenvolvido pela e na escola. A referência é o projeto político-pedagógico que, uma vez construído coletivamente, assim também deve ser avaliado a fim identificar potencialidades, fragilidades e apontar possibilidades de melhoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de que se reveste a avaliação na organização do trabalho pedagógico coloca-a em posição de destaque na condução de trajetórias escolares, sejam elas exitosas ou não. Quando utilizada para classificar e selecionar estudantes, a decisão pela permanência de alguns por mais um ano em uma mesma série, provoca atrasos no fluxo escolar e demanda a adoção de medidas que tentem reparar esse dano.

A Correção da Distorção Idade-Série, política adotada pelo DF com essa finalidade, demonstra estar encontrando dificuldades para alcançar seu objetivo. Apresenta resultados ainda bastante tímidos, se considerarmos ser inalienável e extensivo a todos o direito de aprender.

A inexpressividade dos resultados apresentados pelo Programa associada à grande quantidade de estudantes nessa condição, não só no DF, mas também em todo o Brasil, nos conduz a reflexões que incluem a avaliação como categoria do trabalho pedagógico que pode, entre outros fatores, estar contribuindo significativamente para o atraso do fluxo escolar de muitos estudantes. Essa hipótese se revela ainda mais preocupante quando acrescida do suposto de que a avaliação não tem contribuído, a contento, para que esses estudantes voltem a aprender. Se isso não ocorre, o caráter democrático da escola continuará limitado ao acesso, produzindo, cada vez mais desigualdades que se evidenciam de diferentes formas, dentre elas por meio de turmas com estudantes cuja idade destoa da série ou ano escolar em que se encontram.

Cuidar para que a avaliação oficialmente prescrita se torne realidade nas escolas

pode contribuir significativamente, não só para o resgate de estudantes ao ano escolar equivalente à idade que possuem, mas principalmente para evitar a necessidade de tal providência.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. *A produção da Escola pública contemporânea*. 4. ed. Campinas: Autores Associados Campo Grande: UFMS. 2006.

ARIÈS, P. *História da Criança e da Família*. Rio de Janeiro-RJ: LTC, 1978.

BARRETO, E. S. de S. As escolas em ciclos e seus resultados no processo ensino-aprendizagem. In: FETZNER, Andréa R. (Org.). *Ciclos em revista. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos*. V. 4. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BOURDIEU, P.; PATRICK, C. Os excluídos do Interior. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos da Educação*. Orgs.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Diário Oficial [da] União, Brasília, 7 fev. 2006.

_____. *Plano Decenal de Educação*, 1993 .

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96*. Brasília-DF: 1996.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

COIMBRA, S. R. da S. *Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração*. Tese (Doutorado em Educação). UFSC. Santa Catarina, 2008

COMÊNIO, J. A. *Didática magna. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

_____. SORDI, M. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. *Avaliação Educacional: Caminhando pela Contramão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

HILSDORF, M. L. S. *O aparecimento da Escola moderna*. Belo Horizonte. Ed. Autêntica. 2012.

HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre-RS: Mediação, 2005.

JACOMINI, M. A. *Educar sem reprovar*. São Paulo: Cortez, 2010.

MÉNDEZ, J. M. Á. *Avaliar para conhecer - Examinar para excluir*. Trad. Magda S.

Chaves. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre-RS: Artmed, 1999.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEDF. *Orientações Pedagógicas para a Correção da Distorção Idade-Série da Rede Pública de Ensino*. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

_____. *Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional em Larga Escala*. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília, 2104-2016.

SILVA, E. F. da. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

SILVA, L. R. B. da. *Currículo e Distorção Idade-Série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UnB. Brasília, 2014.

SOUZA, K. P. de. *Relações sociais em classes de aceleração-alfabetização: uma exercitação curricular baseada na ação-constitutiva-mútua*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB. Brasília, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Virando a Escola do Avesso por meio da Avaliação*. Campinas SP: Papyrus, 2008.

_____. *Seminário de Avaliação Educacional*. 07 de maio de 2014.