

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSEMAR RAMOS CHIAPPA

**SUCESSO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE
PORTO ALEGRE / RS - FATORES E POSSIBILIDADES**

Porto Alegre
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSEMAR RAMOS CHIAPPA

**SUCESSO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE / RS -
FATORES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-graduação da Faculdade de Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul .

ORIENTADORA: Dra. Maria Helena Câmara Bastos.

PORTO ALEGRE
2010

ROSEMAR RAMOS CHIAPPA

**SUCESSO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE / RS -
FATORES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-graduação da Faculdade de Educação da
Pontifícia Universidade Católica do Rio
Grande do Sul.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dra. Maria Helena Câmara Bastos – PUCRS

Prof^a Dra. Marta Sisson de Castro – PUCRS

Prof^a Dra. Flávia O. Werle – UNISINOS

Prof^a Dra. Salete Moraes – PUCRS

PORTO ALEGRE
2010

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Nubia, por tudo.

À CAPES pelo seu programa de bolsas que me permitiu aprimorar minha formação.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS e seus professores.

À Ana Lúcia Brum e Mariza Rabello pela confiança e acolhida.

À Margarete Oliveira Monteiro e Sílvia Vieira pela amizade e carinho.

À minha querida amiga Ana Lúcia Waclawovsky por me socorrer em todos os momentos que precisei.

Poeminha do Contra

*Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!*

Mario Quintana

RESUMO

O presente estudo analisa as escolas municipais de Porto Alegre / RS, buscando situações de sucesso escolar na rede municipal. A pesquisa partiu de uma análise do Índice de Educação Básica das escolas e dos seus resultados na Prova Brasil 2005 e 2007. Este levantamento tem como objetivo verificar se haveria indícios de progresso na aprendizagem da Rede evidenciado pelo aumento do Ideb e dos resultados da Prova Brasil. A partir deste levantamento, duas escolas foram selecionadas para serem pesquisadas: escolas que estivessem aumentando o seu Ideb e os seus resultados na Prova Brasil e que estivessem, preferencialmente, diminuindo o seu índice de distorção idade-série. A partir dessa seleção, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, empregando entrevista semi-estruturada para coleta de dados. O estudo busca identificar que fatores estariam contribuindo para que estas escolas estivessem melhorando seus resultados na avaliação externa. Os dados coletados nas entrevistas foram analisados através da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). A revisão bibliográfica ocupou-se, principalmente, da produção nacional sobre qualidade da educação e fracasso escolar. Também é feita uma reflexão sobre o papel da escola pública na sociedade à luz dos estudos de Bourdieu. Esta pesquisa insere-se na convicção de que é possível escola pública de qualidade em classes populares, desde que estes ambientes educativos mantenham o foco do seu trabalho no aluno e na sua aprendizagem e não assentem sua prática sobre um ideal de aluno esperando valores, comportamentos e pré-requisitos aproximados do arbitrário cultural dominante na sociedade, arbitrário este que pode ser muito distanciado do *habitus* cultural do sujeito morador das periferias dos grandes centros urbanos. Uma das conclusões deste estudo é a estreita relação entre a visão positiva que o ambiente escolar tem sobre seus alunos e o seu sucesso na instituição. Em escolas de periferia que atendem sujeitos em situações desfavoráveis de existência há que se ter um olhar de possibilidades sobre a capacidade de aprender destes sujeitos.

Palavras-chave: Escolas municipais. Ideb. Prova Brasil. Qualidade da educação. Sucesso escolar.

ABSTRACT

The present study analyzes the Municipal School System of Porto Alegre, RS, searching for situations of school success within the system. The research started analyzing both the results of “Basic Education Index” (Ideb) in schools and the “Brazilian National Examination” of 2005 and 2007. This survey has as its primary goal to verify if there were any signs of progress in the learning process at the Municipal School System shown by the raise of the Ideb and the results of the “Brazilian National Examination”. From this survey two schools were selected to be researched: schools that had raised their Ideb and the results on the Brazilian National Examination and those that had preferably reduced the distortion between age and school year. From this selection on, the research adopts a qualitative approach, employing a semi-structured interview for data collection. The study intends to identify which factors were contributing to the improvement of the school external evaluation results. The data collected in the interviews were analyzed through a technique of analysis of contents proposed by Bardin (2009). The bibliography revision has mainly been engaged on the national production about the quality in education and school failure. It also makes a reflection on the role of public schools in society through the studies of Bourdieu. This research is convinced that it is possible to have public schools of good quality for underprivileged classes, provided that these learning environments be centered on the students necessities and in their learning and in doing so do not lay their praxis over an ideal student expecting values, behaviors and pre-requirements to be approximate to the cultural arbitrary values found in society, arbitrary because it can be very far from the cultural habitus of the people living in the suburbs of big urban centers. One of the conclusions of this study is that there is a narrow relation between the positive view the school environment has over the students and their success in the institution. Schools in the suburbs that receive people from unfavorable life situations need to give a special look on the learning possibilities of these subjects.

Key words: Municipal Schools System. Ideb. Brazilian National Examination. Education Quality. Learning Success

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Estrutura das escolas municipais de Porto Alegre	20
Figura 1 – Exemplo de questão de Língua Portuguesa da Prova Brasil	27
Figura 2 – Exemplo de questão de Matemática da Prova Brasil	28
Quadro 2 – Estágios de competências e habilidades de leitura – 4ª série	28
Quadro 3 – Estágios de competências de resolução de problemas – 4ª série	29
Quadro 4 – Estágios de competências e habilidades de leitura – 8ª série	30
Quadro 5 – Estágios de competências de resolução de problemas – 8ª série	31
Quadro 6 – Indicadores de qualidade na educação	75
Figura 3 – Categorias e sub-categorias	87

LISTA TABELAS

Tabela 1 – Médias de proficiência de Língua Portuguesa: Brasil	26
Tabela 2 – Médias de proficiência em Matemática: Brasil	26
Tabela 3 – Ideb: anos iniciais	37
Tabela 4 – Ideb: anos finais	38
Tabela 5 – Distorção idade-série : anos iniciais	39
Tabela 6 – Distorção idade-série : anos finais	40
Tabela 7 – 2005: Estágios de competências e habilidades de leitura – 4ª série	43
Tabela 8 – 2007: Estágios de competências e habilidades de leitura – 4ª série	44
Tabela 9 – Prova Brasil 2005 e 2007: Língua Portuguesa; 4ª série	45
Tabela 10 – 2005: Estágios de competências em Matemática – 4ª série	48
Tabela 11 – 2007: Estágios de competências em Matemática – 4ª série	49
Tabela 12 – Prova Brasil 2005 e 2007: Matemática; 4ª série	50
Tabela 13 - 2005: Estágios de competências e habilidades de leitura – 8ª série	53
Tabela 14 - 2007: Estágios de competências e habilidades de leitura – 8ª série	54
Tabela 15 - Prova Brasil 2005 e 2007: Língua Portuguesa; 8ª série	55
Tabela 16 – 2005: Estágios de competências em Matemática – 8ª série	58
Tabela 17 – 2007: Estágios de competências em Matemática – 8ª série	59
Tabela 18 – Prova Brasil 2005 e 2007: Matemática; 8ª série	60
Tabela 19 – Resultados: EMEF ALFA	88
Tabela 20 – Resultados: EMEF BETA	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A PESQUISA	17
1.1 UM POUCO DE POSSÍVEL, SENÃO EU SUFOCO!.....	17
1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	17
1.3 METODOLOGIA.....	22
1.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	23
2 AVALIAÇÃO EXTERNA, UMA NOVA CIRANDA –TODOS ENTRAM NESSA RODA	24
2.1 O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB).....	24
2.2 A PROVA BRASIL.....	26
2.3 ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB).....	32
3 AS ESCOLAS DA RMPA NA AVALIAÇÃO EXTERNA	34
3.1 AS ESCOLAS MUNICIPAIS E O IDEB.....	34
3.2 AS ESCOLAS MUNICIPAIS E A PROVA BRASIL.....	41
3.2.1 Língua Portuguesa – 4ª série.....	41
3.2.2 Matemática – 4ª série.....	46
3.2.3 Língua Portuguesa – 8ª série.....	51
3.2.4 Matemática – 8ª série.....	56
3.2.5 Sobre os resultados da Prova Brasil.....	61
4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: SUCESSO NA ESCOLA, SUCESSO DA ESCOLA	63
4.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E SEUS MÚLTIPLOS FATORES	66
4.2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI – NOVOS PARADIGMAS.....	79
4.3 ALGUMAS VERDADES INCONVENIENTES	81
4.3.1 Por favor, um pouco de possível	86
5 ATIVANDO A ESCUTA	87

5.1 CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS.....	87
5.2 EMEF ALFA – UMA ESCOLA MARCADA PELA PARTICIPAÇÃO	88
5.3 EMEF BETA – UMA ESCOLA MARCADA POR UM CONCEITO AMPLIADO DE INCLUSÃO	97
5.4 FORMAÇÃO.....	102
5.5 A RMPA.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
ANEXO A – Modelo de entrevista semi-estruturada.....	115

INTRODUÇÃO

Iniciei a carreira no Magistério público em 1993, no mesmo ano em que me graduei em Pedagogia – Habilitação em Séries Iniciais, pela PUC/RS. Escolhi estudar Pedagogia porque me interessava pela alfabetização, queria ensinar as pessoas a ler e a escrever.

Em 1995, ingressei na Prefeitura de Porto Alegre e me exonerei do magistério estadual. Naquele ano, fui lotada na escola que, dois anos mais tarde, seria classificada - numa pesquisa feita pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) - como a segunda escola que mais reprovava na Rede Municipal de Ensino. Nessa época, a prefeitura implantava o sistema de ciclos de formação na Rede, mas enfrentava forte resistência dos professores municipais. Essa escola situa-se na Zona Norte de Porto Alegre. Ali assumi a regência de uma turma de 4ª série. As idades desses alunos eram heterogêneas (de 9 a 15 anos). Havia muitos repetentes da 4ª série na turma e alunos que já haviam sido reprovados em outras séries. Esse foi o meu primeiro contato com alunos adolescentes, o que iria mudar radicalmente a trajetória profissional que havia escolhido, pois passei a gostar muito de trabalhar com essa faixa etária. Naquele momento ainda não sabia, mas não mais voltaria às classes de alfabetização.

Lecionei nessa escola até 1997. Ali o trabalho das turmas de quarta série era igual: os conteúdos, as aulas, atividades e provas eram iguais para todas as turmas de 4ª série – eram 4 regentes de classe e cada uma era responsável pelo planejamento de uma das disciplinas e todas deveriam cumprir aquele plano. Não havia respeito ao tempo dos alunos, aos estilos de aprendizagem, às características individuais. A Supervisão cobrava explicações de qualquer atividade diferente que fosse proposta ou de digressões no planejamento. A metáfora da escola como “forma de biscoito” descreveria essa escola com perfeição.

Ao final de 1997, por um critério de antiguidade e de grau de amizade com a Direção, sobrei no quadro de professores e iniciei o ano de 1998, em outra escola municipal na Zona Norte de Porto Alegre. Gostaria de lembrar que todas as escolas municipais de Porto Alegre estão localizadas na periferia da cidade, atendendo a alunos de classes populares.

Essa escola fica localizada num loteamento construído pelo Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB) para redirecionamento de famílias que moravam em área de risco. Era uma comunidade mais violenta e mais pobre que a da escola anterior. Ali assumi a regência de duas Turmas de Progressão do II Ciclo¹ (era uma escola ciclada), sendo que todos os alunos eram adolescentes que tinham vivido mais de uma repetência. Aqui é preciso fazer

¹ Na RMPA são utilizados numerais romanos para denominar os ciclos.

uma ressalva: nesta escola, ao menos naquela época, não acontecia isso de dar “a pior turma” para quem está chegando ou coisas deste tipo porque todas as turmas eram muito difíceis, não havia “melhor” ou “pior”, tudo era muito difícil. Ali, tive minha primeira experiência mais efetiva de atendimento às diferenças, pois a Turma de Progressão é concebida como uma turma de resgates. Em março de 1999, pedi remanejamento e fui para a escola na qual estou até hoje, a escola Jean Piaget no bairro Rubem Berta, igualmente na Zona Norte de Porto Alegre.

Em 2000, após medida administrativa, a escola passou a organizar-se pelo sistema de ciclos, assumi a regência de duas turmas de progressão do II Ciclo. Eram turmas com adolescentes de 12 a 16 anos, suas vidas escolares contavam uma longa e sofrida história de fracasso e, fora da escola, eram histórias de muita dor, privações e sofrimento. Minhas colegas e eu decidimos que, pelo menos na escola, aqueles adolescentes seriam felizes, que aquele ano escolar seria diferente e que vir para a escola valeria a pena; desenvolvemos uma dinâmica de sala de aula que buscava atender aos alunos em suas necessidades individuais e acolhê-los em sua singularidade de seres humanos. Acima de tudo, o que deixávamos claro era que nós nos importávamos com eles.

Foi nesse ano, trabalhando com as turmas de progressão que passei a me interessar pelo adolescente com dificuldades de aprendizagem. Então, fiz pós-graduação em Psicopedagogia na FAPA.

Em 2002, passei a atuar no Laboratório de Aprendizagem do III Ciclo, espaço da escola que atende aos alunos com dificuldades de aprendizagem, no turno inverso ao de suas aulas regulares, com frequência de uma ou duas vezes por semana. Os alunos do Laboratório de Aprendizagem do III Ciclo são adolescentes, de séries finais do Ensino Fundamental, com histórico de fracasso escolar ou de sofrimento para aprender. Esta escola, como as outras escolas municipais, possui mais outros dois Laboratórios de Aprendizagem – os do I e II Ciclo, sendo que atuo no Laboratório do III Ciclo por uma questão de interesse e afinidade com a faixa etária.

O Laboratório de Aprendizagem é concebido como “[...] um espaço de escuta, de criação, ‘um espaço de confiança’ onde o lúdico e o jogo se fazem presentes. Não é aula de reforço e não pode apoiar-se em práticas que já falharam na sala de aula”(FIORI, 2002). É um espaço de investigação e superação das dificuldades de aprendizagem, de valorização das capacidades e potencialidades dos estudantes que ali estão, sendo que

O trabalho do Laboratório de Aprendizagem, portanto, não pode se constituir numa reprodução da rigidez das práticas educacionais regidas pela racionalidade instrumental. Não deve se fundar num trabalho linear, seqüencial, reprodutor. Pelo contrário, precisa ser um ambiente desafiador, criativo, no qual o aluno possa construir experimentalmente um cenário no qual expresse e desenvolva o seu potencial [...] (SMED, 2000)

Gosto muito de trabalhar no Laboratório de Aprendizagem do III Ciclo, gosto de trabalhar com os adolescentes. Aprendi a respeitar o ser humano adolescente – especialmente este adolescente de classes populares, pobre, morador das periferias, excluído, sofrido, cuja vida não raras vezes é muito dura, que não encontra prazer ou alegria em nenhum lugar e que, muito frequentemente, vive os momentos mais felizes de sua vida na escola ou proporcionados por ela, ainda que esta mesma escola possa, às vezes, ser cruel - aprendo muito com eles, gosto do desafio de buscar coisas novas, de criar novos projetos, pois como o Laboratório de Aprendizagem deve atender às diferentes necessidades dos alunos, sempre há algo novo a ser perseguido, descoberto, criado. Em alguns momentos, o trabalho no LA me comove, parte o meu coração, pois existem alunos que chegam ali com sua vida escolar muito sofrida e atrapalhada e que apenas necessitam de uma atenção mais individualizada, um *Olhar*, pois, em seguida, os professores relatam que melhoraram, isso antes de eu completar a avaliação do aluno e elaborar seu plano de trabalho. Às vezes, deles recebo um olhar que parece dizer: “Eu confio em você, aqui eu me sinto bem, eu estou feliz aqui”, esse olhar me diz tanto e também me preocupa tanto porque é preciso ser merecedor e digno dessa confiança, de certa forma, é um compromisso.

Trabalhando no LA é possível perceber que é grande o número de alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas da rede. Nas reuniões dos LAs na SMED ficava claro que esses laboratórios estão sempre lotados e até final de 2006 – data da última reunião na Secretaria, todas as escolas tinham lista de espera de alunos. Parece que o fracasso escolar está sempre rondando as escolas municipais de Porto Alegre, mesmo com todo o recurso material e humano de que estas escolas dispõem. Por quê?

A rede municipal de Porto Alegre (RMPA) é uma rede de ensino que paga os seus professores acima do piso nacional estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC): o salário inicial de um professor com curso superior para 20 horas de trabalho semanal é de R\$1380,10. Em contrapartida, para o mesmo nível e carga horária, o Estado do Rio Grande do Sul paga o salário de R\$ 554,90. Outro ponto de diferenciação é o nível de formação docente, 97% dos professores possuem curso superior e há um número significativo que possui pós-

graduação. Todas as escolas possuem 2 horas semanais para reunião pedagógica e são previstos na carga horária dos professores períodos para planejamento. E durante o ano os professores devem cumprir 10 formações em serviço, atualmente 7 oferecidas por suas escolas e 3 oferecidas pela SMED.

As escolas municipais de Porto Alegre no geral possuem: sala de informática, biblioteca com bom acervo – acervo este “engordado” a cada ano na Feira do Livro de Porto Alegre, graças à verba do projeto *Adote um escritor*, salas de atividades múltiplas, laboratórios de aprendizagem, áudio-visual com material pedagógico, data-show, sala de vídeo. Todas as escolas oferecem atividades no turno inverso aos alunos na forma de projetos e oficinas, cujo número de horas varia de acordo com o tamanho da escola, estas oficinas podem ser de dança, arteterapia, música, danças gauchescas – muitas dessas oficinas se destacam e os alunos são convidados a abrir eventos, como o Fórum Mundial de Educação de 2004.

Ao iniciar o Programa de Mestrado na PUC/RS, tendo escolhido a linha de pesquisa Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira, cheguei à posição de quem está dentro desta Rede de ensino e percebe de forma aguda os seus problemas. Iniciei os estudos pensando em refletir sobre a questão do sucesso/fracasso escolar, problematizando o interculturalismo nas escolas municipais. Porém, ao tomar contato com a literatura sobre qualidade de ensino e sucesso escolar² ficou muito claro que professores qualificados, bem pagos e recursos materiais são apenas alguns dos fatores intra-escolares pertencentes a esta amálgama que compõe qualidade de ensino e que a sua presença não é garantia de aprendizagem pelos alunos. Gradualmente, fui direcionando o olhar para os fatores implicados no sucesso escolar e na qualidade de ensino.

A percepção que circula na Rede é de que a aprendizagem vai mal nas escolas e que o fracasso, o insucesso, a não-aprendizagem estão sempre a rondar por entre os corredores. Nos últimos anos, a RMPA recebeu muitas críticas de dentro e de fora da Rede: não é raro colegas afirmarem que os alunos egressos de escolas municipais são semi-analfabetos, não possuem as mínimas condições, “não sabem nada”.

Será verdade? A não-aprendizagem é a tônica das escolas municipais de Porto Alegre? Será esta uma rede marcada pelo fracasso? Existe sucesso escolar nesta Rede? Será possível encontrar nessa rede alguns dos fatores de sucesso e qualidade elencados na literatura

² Aprova Brasil, 2006; Araújo e Luzio, 2005; Biondi e Felício, 2007; Gremaud et al., 2007; Ireland, 2007; Menezes-Filho, 2007; Pandekar et al., 2008; Ribeiro et. al., 2005; Soares e Sátyry, 2008

(APROVA BRASIL, 2006; BIONDI e FELÍCIO, 2007; GRAMAUD et al., 2007; MENEZES-FILHO, 2007; PANDEKAR et al., 2008; RIBEIRO et. al, 2005; SOARES e SÁTIRY, 2008)?

Optei por ter para essa Rede um olhar de possibilidades, da mesma forma como olho para os alunos que chegam ao Laboratório de Aprendizagem. Tanto o trabalho na clínica psicopedagógica como no Laboratório de Aprendizagem buscam as potencialidades ao trabalhar as dificuldades de aprendizagem: sempre se busca um olhar positivo para aquele sujeito, encontrar, trazer à cena e evidenciar aquilo que há de bom, de positivo, de capacidade, para só então iniciar um trabalho de enfrentamento das dificuldades, fraturas e fragilidades, sempre reforçando aquilo que já foi conquistado e respeitando a singularidade de cada sujeito. Essa é a postura adotada nessa pesquisa: buscar as práticas de sucesso existentes na Rede e colocá-las na cena, problematizar a queixa, da mesma forma como é feito no LA.

Esse trabalho está estruturado em 5 seções ou capítulos. A seção 1 apresenta o contexto da pesquisa e resgata um pouco da história dos últimos 15 anos da RMPA, também explicita como foi feita a escolha das escolas estudadas entre as 45 escolas de Ensino Fundamental da Rede. A seção 2 trata da avaliação externa da educação brasileira, apresenta o Saeb, a Prova Brasil e o Ideb, a história destes índices, sua aplicação, os pressupostos dessas avaliações e um breve comentário sobre os resultados brasileiros. A seção 3 apresenta e analisa os resultados das escolas municipais de Porto Alegre na Prova Brasil e o Ideb, apresentando um panorama da Rede nas avaliações. A seção 4 ocupa-se dos conceitos de qualidade da educação e sucesso escolar, trazendo principalmente um apanhado da produção nacional sobre o tema. A seção 5 ocupa-se dos achados da pesquisa nas 2 escolas estudadas, suas peculiaridades, seus pontos de contato, suas histórias, seu fazer pedagógico. Encerrando este trabalho vem a seção dedicada às considerações finais onde são apresentadas algumas conclusões sobre as escolas, sobre sucesso escolar e sobre a RMPA.

1 A PESQUISA

1.1 UM POUCO DE POSSÍVEL, SENÃO EU SUFOCO!

Conforme já foi colocado na Introdução, este trabalho é uma busca de possibilidades e é também um movimento de aprender – aprender com o outro, com o que ele sabe, com o que deu certo. Aqui, este outro são escolas da RMPA que tenham apresentado um índice de sucesso.

Este trabalho busca problematizar a queixa do “não aprender” circulante na RMPA.

O objetivo é investigar as práticas de 2 escolas municipais que apresentem IDEB igual ou acima da média brasileira, que apresentem aumento nos resultados da Prova Brasil e que, preferencialmente, estejam conseguindo diminuir o seu índice de distorção idade-série. Quais fatores estariam contribuindo para a aprendizagem dos alunos? Como a equipe diretiva e os professores percebem a escola e percebem a aprendizagem que ali se efetiva? Estes agentes enxergam a escola como uma escola que aprende? Essa pesquisa insere-se na perspectiva do sucesso, do que é eficaz nestas escolas, para então estabelecer algumas reflexões, pontes e metas que venham a contribuir para a efetivação de uma aprendizagem significativa nas demais escolas da RMPA.

1.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Essa pesquisa foi feita em escolas da RMPA e é uma tentativa de refletir não só sobre as escolas pesquisadas, mas sobre a Rede como um todo, tanto que é feita uma análise do desempenho da Rede nas avaliações externas.

A RMPA conta com 40 escolas de Educação Infantil, 53 escolas de Ensino Fundamental, 1 escola de Ensino Básico e 1 escola de Ensino Médio, atendendo ao todo 68.778 alunos. O Ensino Fundamental, etapa objeto desta pesquisa, atende 39.690 alunos. A Rede tem no seu quadro funcional 3.940 professores.

Ao se estudar a RMPA, é preciso ter sempre presente um fato importante: as escolas municipais de Porto Alegre estão localizadas em bairros da periferia da cidade ou em vilas, atendem, portanto, alunos de classes populares, algumas das escolas encontram-se em área de risco, outras em loteamentos construídos pelo Departamento Municipal de Habitação (DEMHAB) para direcionamento de famílias sem moradia, houve uma construída em área de

invasão. Os alunos das escolas municipais são pobres, carentes, há alunos que ajudam as famílias coletando lixo para reciclagem ou em outras atividades, algumas até mesmo ilegais. Trabalhar na RMPA é trabalhar com classes populares e é, por conseguinte, trabalhar com aquelas pessoas que foram excluídas da educação pública brasileira ao longo de décadas. Por isso cabe sempre perguntar: como reverter essa lógica de exclusão das classes populares na escola? Que fatores contribuem para o sucesso destes estudantes? O que as escolas podem fazer para garantir o sucesso escolar dos alunos?

As escolas municipais de Porto Alegre organizadas por Ciclos de Formação orientam-se segundo os princípios da Escola Cidadã, cujas diretrizes foram traçadas a partir do Congresso Constituinte das Escolas Municipais em 1995, ponto de culminância do Projeto Constituinte Escolar iniciado em março de 1994. Em Porto Alegre, a escola organizada por Ciclos de Formação nasceu a partir do Congresso Constituinte Escolar / 95. Na época, SMED e Escolas Municipais tinham como meta garantir a aprendizagem visando ao exercício da cidadania e a uma sociedade sem exclusão. É nessa perspectiva que a escola por Ciclos de Formação foi gestada, assim representa

um avanço frente às formas conservadoras que fazem do conhecimento e de sua aprendizagem algo restrito a grupos privados [...] Ao construir [...] nova organização administrativa e novos tempos e espaços para aprender, a escola se torna um instrumento necessário e fundamental na construção de uma sociedade justa e solidária. (SMED, 1999)

A partir de 1995, a Escola Cidadã tem como objetivos entre outros: a garantia a todos de acesso ao ensino de qualidade; a gratuidade, laicidade e pluralidade; o trabalho voltado para as classes populares numa perspectiva de inclusão, e espaços de formação para os professores, “visando a construção de sujeitos críticos” (SMED, 1999, p.34).

Nessa reorganização de tempos e espaços escolares: o currículo passou a organizar-se em três ciclos, cada um com 3 anos – perfazendo um total de 9 anos de escolaridade no Ensino Fundamental, portanto a enturmação dos alunos seria de acordo com a sua idade; apareceu a promoção automática, pois o ensino não seria pensado na lógica de um ano letivo de 200 dias mas de um ciclo com 3 anos de duração; surgiram as Turmas de Progressão para atender os alunos com defasagem idade-escolaridade, em uma perspectiva de trabalho voltada para a superação das dificuldades; instituíram-se em todas as escolas os Laboratórios de Aprendizagem para o atendimento e investigação das dificuldades de aprendizagem; surgiu a figura do professor volante ou itinerante que poderia realizar um trabalho individualizado em

sala de aula com os alunos com dificuldades e que entraria em sala junto com o professor regente ou referência; a avaliação não é apenas instrumento de medida, mas é investigativa e diagnóstica e, neste processo, o aluno passou a ser parâmetro dele mesmo e o ensino passou a organizar-se em Complexo Temático construído a partir de uma pesquisa sócio-antropológica na comunidade escolar visando à problematização da realidade, rompendo portanto com a lógica do ensino de conteúdos fragmentados e enciclopédicos, nessa organização não havia mais espaço para a “listagem de conteúdos mínimos” da série. Pela forma como o ensino se organiza e por todo o aparato de apoio à escola – formação de professores, Laboratórios de Aprendizagem, ensino de informática, atividades extra-curriculares sob a forma de projetos e oficinas, o aluno da escola municipal de Porto Alegre sairia do Ensino Fundamental como “sujeito detentor de uma cultura geral razoável e com destreza de pensamento e comunicação” (SMED, 1999, p.21)

O caminho entre a elaboração da proposta de organização das escolas municipais por Ciclos de Formação e a adoção dessa forma de organização pela totalidade das escolas não foi percorrido sem que houvesse tensão entre os professores e a mantenedora. Os pontos mais nevrálgicos eram: o critério de idade para enturmação dos alunos, a promoção automática dos alunos sem possibilidade de reprovação, a progressão e enturmação em turmas de ano ciclo regular dos alunos das Turmas de Progressão a qualquer momento do ano letivo e a supressão da listagem de conteúdos. Durante 5 anos as escolas receberam formação para apropriarem-se da “proposta de Ciclos”, eram assessores da SMED ou professores universitários que iam às escolas explicar a proposta encontrando, muitas vezes, forte resistência dos professores – não foram poucos os encontros em que a linha da falta de educação foi transposta.

Em 1999, realizou-se o II Congresso Municipal de Educação, onde foram reafirmados os princípios da Escola Cidadã e acrescentados outros. E, no ano de 2000, a mantenedora instituiu medida administrativa que “cicla” as últimas 5 escolas seriadas da rede, ignorando o princípio 45 das diretrizes aprovadas no II Congresso Municipal de Educação que diz que

a escola deve ter autonomia para optar pelo estudo e implantação dos ciclos, seriação, etapas ou outras formas de organização, assegurada a qualificação do corpo docente e a reestruturação da proposta pedagógica e curricular da escola. (SMED, 2000, p.62)

Com isso a Administração Popular incorre em uma tradição que muitos outros gestores também incorrem: ignorar que “nenhuma reforma da educação teve ou terá êxito contra ou sem os professores” (DELORS, 2003, p.156).

Assim, a partir de 2000 todas as escolas municipais organizam-se por Ciclos de Formação e adotam a mesma nomenclatura para as turmas: A para I Ciclo, B para II Ciclo e C para III Ciclo. Esta é a organização das escolas:

Quadro 1: Estrutura das escolas municipais

I CICLO³	1º ano	turmas de A10	Equivalente ao Jardim B.
	2º ano	turmas de A20	Equivalente a 1ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.
	3º ano	turmas de A30	Equivalente a 2ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.
	Progressão de I Ciclo	turmas AP	
II CICLO	1º ano	turmas de B10	Equivalente a 3ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.
	2º ano	turmas de B20	Equivalente a 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.
	3º ano	turmas de B30	Equivalente a 5ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.
	Progressão de II Ciclo	turmas BP	
III CICLO	1º ano	turmas de C10	Equivalente a 6ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.
	2º ano	turmas de C20	Equivalente a 7ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.
	3º ano	turmas de C30	Equivalente a 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos.
	Progressão de III Ciclo	turmas CP	

É importante dizer que a escola ciclada, assim como a seriada, tem dificuldades para dar conta dos alunos que não têm vínculo com a sua aprendizagem e que não querem estar na escola – ou seja, os Ciclos por Formação não conseguiram operar a mágica de criar vontade em quem não tem vontade de estar na escola. Tal dificuldade também aparece no estudo de Glória (2003), sobre a não-retenção nas escolas de Belo Horizonte. Os professores tiveram muita dificuldade para organizar o ensino a partir do Complexo Temático, ficando perdidos sem a lista de conteúdos, fato que, aliado à promoção automática, gerou um sentimento de que não havia mais a obrigação de ensinar ou de aprender. Houve muita dificuldade em operar fora da lógica do ano letivo de 200 dias para operar na lógica de 3 anos por ciclo, sendo que, ligado a tal dificuldade, as escolas e professores sentiram-se desautorizados e aviltados pela impossibilidade de reprovar aqueles alunos que julgavam sem condições de progressão. É importante dizer que houve escolas que, embora cicladas, continuaram a operar com a lógica da seriação, mais fortemente no III Ciclo que corresponde às séries finais do

³ Para denominar os ciclos são utilizados números romanos.

Ensino Fundamental. Para compreender o que isto significa, a metáfora nos ajuda: é como se houvesse um espetáculo de dança onde a música tocada é tango e os dançarinos estão a dançar funk. Todas estas dificuldades também apareceram nos estudos de Glória (2003) e Glória e Mafra sobre a Escola Plural (2004).

Em 2005, assume em Porto Alegre uma nova gestão, de outro partido que não o que vinha elegendo-se desde 1988, que propunha a reestruturação dos Ciclos e até mesmo retornar à organização seriada das escolas. Porém, embora a nova gestão mude o referencial teórico da rede, adotando autores pós-estruturalistas, manteve as diretrizes expressas no Caderno Pedagógico nº9, mantendo a estrutura com a possibilidade de manter (reprovar) o aluno ao final de cada ciclo mediante: dossiê do aluno, justificativa documentada pelos professores e concordância, por escrito, dos responsáveis pelo aluno.

Hoje, a escola municipal de Porto Alegre é vista pelos seus professores, alunos, pais e pelas outras redes como uma escola que não ensina, que não dá conta da aprendizagem dos seus alunos.

Os alunos e pais veem a escola municipal como uma escola onde *todo mundo passa*, mesmo sem saber. O que não é exatamente uma visão sem fundamento, visto que existem escolas que têm em seu histórico escolar a observação: *Nesta escola todo aluno é promovido*. Este estado de coisas se reflete em uma célebre frase que circula nas escolas, dita pelos alunos diante do seu descomprometimento com a escola ou diante de um resultado negativo em um trabalho ou avaliação: *Não dá nada!*

Esse *Não dá nada!* também circula entre os professores – não como fala, mas como sentimento, pois tanto faz ensinar como não, aquele aluno que não tem condições ou que realmente não apresentou comprometimento, não realizou as tarefas e trabalhos, não estudou será promovido e irá concluir o Ensino Fundamental, então é isso mesmo: *Não dá nada!* Porém o *Não dá nada!* dos professores é carregado de frustração, é dolorido, sofrido, enquanto que o *Não dá nada!* dos alunos é dito com pouco caso, deboche, um ar de galhofa, carregado da típica bravata adolescente que parece acreditar que a vida é como um desenho animado onde, no final, tudo dá certo.

Assim, como colocado anteriormente, é desse contexto que parte essa pesquisa, buscando enxergar possibilidades nesta Rede que foi descrita acima. Será verdade que essa Rede não aprende? Que os alunos do município não sabem nada?

1.3 METODOLOGIA

Pensar em sucesso escolar implica pensar em fatores para uma educação de qualidade e a referência de qualidade utilizada para analisar e escolher as escolas foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e os resultados na Prova Brasil, por serem estes os índices de qualidade concretos existentes hoje no Brasil. Todos estes dados: Ideb, resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), resultados da Prova Brasil são públicos e estão disponíveis no site do Inep⁴ para qualquer pessoa que queira consultá-los. Portanto, a pesquisa parte de dados quantitativos para posteriormente, com a entrada nas escolas, fazer uma abordagem qualitativa.

Nesta pesquisa foi considerado como sucesso: a melhora nos resultados da Prova Brasil, o aumento do Ideb da escola e a diminuição dos índices de distorção idade-série. Esta pesquisa considera que a melhora dos resultados na Prova Brasil e o aumento do Ideb indicam um movimento a favor da aprendizagem, o que mostra que há aprendizagem nas escolas.

Feita esta análise inicial, foram escolhidas 2 escolas que atendiam aos critérios de escolha acima propostos. Neste momento, mais um critério foi considerado: localização geográfica. Após o mapeamento das escolas, foi possível escolher escolas em diferentes regiões da cidade. Optei por escolas em regiões opostas: uma na zona norte e outra na zona sul de Porto Alegre, as duas ficam a uma distância de 31 km uma da outra.

O contato inicial com as duas escolas foi feito através de colegas que ou trabalhavam na escola ou tinham amigas que ali trabalhavam. Estas pessoas contatadas falaram para seus diretores da minha intenção e, com a concordância inicial da Direção, foram feitos contatos telefônicos e troca de e-mails onde foi explicado o objetivo do trabalho.

Após a concordância das escolas em receber a pesquisa, foram feitas reuniões com a equipe diretiva e com o grupo de professores. A pesquisa utilizou como instrumento entrevista semi-estruturada com membros da equipe diretiva e com os professores que ministram as disciplinas de Português e Matemática do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental⁵. Estes foram os professores escolhidos por serem estes os níveis e as áreas avaliadas na Prova Brasil. Se tivesse havido um tempo maior, teria entrevistado os professores dos demais níveis, mas a vida nas escolas é muito corrida e já foi muito difícil estabelecer um cronograma de entrevistas com estes sujeitos. Além disso, 2009 foi um ano

⁴ Inep: <http://www.inep.gov.br>

⁵ Nas escolas municipais, estas turmas são chamadas de B20 e C30 respectivamente e será esta nomenclatura a ser usada neste trabalho.

letivo atípico em Porto Alegre por conta da epidemia de gripe A ocorrida durante o inverno, pois o recesso de julho foi estendido até 1º de setembro e, com isso, a entrada nas escolas teve que ser postergada. É importante frisar que participaram das entrevistas os professores que se dispuseram. Em uma das escolas não foi possível organizar a agenda dos membros da equipe diretiva para as entrevistas e, em outra, uma das professoras pediu que a entrevista não fosse gravada, no que concordei.

Uma vez definidas as escolas, a pesquisa passou a ter uma abordagem qualitativa dos dados recolhidos através de entrevista semi-estruturada (Anexo A). Os dados foram analisados através da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009).

O ponto de partida da pesquisa foi a queixa de não aprendizagem recorrente entre os professores da RMPA, assim a intenção era problematizar esta queixa. Afinal, existe sucesso escolar na RMPA? Será esta uma rede marcada pela não aprendizagem? Os dados quantitativos recolhidos mostraram um progresso tímido da rede, indicativo de aprendizagem, ou seja, os números indicam que há sucesso nesta rede. Uma vez selecionadas as escolas, a pesquisa buscou verificar as seguintes questões:

Que fatores estão associados à melhora nos resultados destas duas escolas?

Como é trabalhada a leitura nestas escolas? A Prova Brasil de Língua Portuguesa tem o foco na proficiência da leitura de diferentes tipos de textos e os resultados da RMPA apontam uma fragilidade na quarta série.

Como é percebida a aprendizagem nas escolas?

1.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Porto Alegre, aqui chamadas ALFA e BETA. Os codinomes foram dados de acordo com a ordem em que foram contatadas.

Participaram da pesquisa 9 docentes, entre professores de B20 e C30 (regentes das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática), direção e supervisão. Não foi possível entrevistar os orientadores, nem acompanhar algumas aulas. As observações das salas de aula foram descartadas devido ao prolongamento do recesso de julho em razão da epidemia de gripe A.

2 AVALIAÇÃO EXTERNA, UMA NOVA CIRANDA – TODOS ENTRAM NESSA RODA

2.1 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO BÁSICA (Saeb)

O Saeb⁶ fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal). Foi desenvolvido no final dos anos 80 e aplicado pela primeira vez em 1990.

O Saeb é uma avaliação por amostragem, realizada a cada dois anos e avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Participam da avaliação alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural. Os alunos fazem prova de Língua Portuguesa, com foco na leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. Junto com a prova, os alunos respondem a um questionário socioeconômico e cultural que serve para a contextualização dos estudantes. Os professores das turmas avaliadas e diretores também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho. Os aplicadores das provas preenchem um formulário que coleta dados acerca da conservação da escola, da adequação das salas de aula, da existência de insumos e da conservação e uso da biblioteca (INEP, [2008a]).

Participam da amostra as escolas cadastradas no Censo Escolar, estas são separadas em subpopulações chamadas estratos e, dentro destes estratos, são sorteadas as escolas e as turmas que farão os testes. Em cada escola é sorteada no mínimo uma e no máximo duas turmas da mesma série para fazerem o teste, ou seja, mesmo que uma escola tenha 6 turmas de 4ª série, no máximo duas turmas participarão da prova. São critérios para a separação das escolas em estratos: alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; unidades da Federação; as dependências administrativas: públicas (estadual e municipal) e particulares; localização da escola - área metropolitana, capital, interior, urbana ou rural; tamanho da escola, calculado pelo número de turmas; alunos beneficiários do Programa Bolsa-Família passaram a constituir um estrato a partir do Saeb 2003.

O Saeb não fornece nota individual por aluno, suas médias não vão de zero a dez, elas são apresentadas em uma escala de desempenho que descreve em cada nível as competências e habilidades que os estudantes demonstram ter adquirido (INEP, [2005a]). A escala é

⁶ Todas as informações sobre o Saeb estão disponíveis em <http://www.inep.gov.br>

numérica e varia de 0 a 500. As provas são elaboradas a partir das matrizes de referência e os testes contêm 169 itens para cada uma das séries e disciplinas avaliadas. Estes itens são divididos em blocos de 13 itens cada um, são feitas diferentes combinações de cada bloco, de forma que cada combinação constitui um caderno de prova, perfazendo 26 cadernos diferentes. Como a escala é cumulativa, alunos de 8ª série podem receber cadernos com itens referentes à 4ª série, o mesmo ocorrendo com alunos do 3º ano do Ensino Médio recebendo itens de 8ª série. Nem todos os alunos respondem às mesmas questões.

O Saeb é uma avaliação para diagnóstico. Busca avaliar a qualidade do ensino e “seu objetivo central é apoiar municípios, Estados e a União na formulação de políticas que visam à melhoria da qualidade do ensino”(ARAÚJO e LUZIO, 2005, p.19).

Os resultados do Saeb, ao longo dos anos, mostram o baixo aprendizado da população brasileira e a distribuição deste aprendizado no território nacional. Nem mesmo as escolas particulares apresentam um nível de aprendizado satisfatório - no Saeb 2005, 65% dos estudantes de 8ª série matriculados em escolas particulares apresentou proficiência em Língua Portuguesa aquém do mínimo esperado para o seu nível de ensino (INEP [2007c]).

A verdade nua e crua que o Saeb evidenciou, sem uso de meias palavras (tabelas 1 e 2): o sistema educacional brasileiro é um sistema onde os alunos não aprendem o mínimo necessário para a formação de leitores competentes e para a utilização do instrumental matemático na resolução de problemas, seja este aluno estudante de escola pública ou particular, em área metropolitana ou no interior (ARAÚJO E LUZIO, 2005; INEP, 2003a, 2003b, 2007c; MENEZES-FILHO, 2007; OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005). As tabelas A e B mostram que, com exceção da 4ª série em Língua Portuguesa, há uma queda progressiva dos resultados e, mesmo a 4ª série que apresenta aumento nos resultados de Língua Portuguesa, está 16 pontos distantes da média atingida em 1995. Todas as médias indicam que os alunos apresentam competências e habilidades aquém do seu nível de ensino, na verdade, os resultados mostram mais as incompetências e inabilidades do sistema. A pontuação mínima esperada para 4ª série é de 200 pontos, para 8ª série a média mínima esperada é de 300 pontos e no 3º ano do Ensino Médio a média mínima esperada é de 350 pontos em Língua Portuguesa e 375 pontos em Matemática (ARAÚJO e LUZIO, 2005; INEP, 2003a, 2003b). Note-se que o 3º ano do Ensino Médio não alcança sequer a média mínima esperada para a 8ª série.

Tabela 1: Médias de Proficiência em Língua Portuguesa - Brasil

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4ª Série do E.F.	188,3	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3
8ª Série do E.F.	256,1	250,0	232,9	235,2	232,0	231,9
3ª Série do E.M	290,0	283,9	266,6	262,3	266,7	257,6

Tabela 2: Médias de Proficiência em Matemática - Brasil

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4ª Série do E.F.	190,6	190,8	181,0	176,3	177,1	182,4
8ª Série do E.F.	253,2	250,0	246,4	243,4	245,0	239,5
3ª Série do E.M	281,9	288,7	280,3	276,7	278,7	271,3

É verdade que o Saeb confirmou as diferenças e desigualdades regionais: regiões Sul e Sudeste se saem melhor (ou “menos pior”) que as regiões Norte e Nordeste do Brasil. No geral, o sistema educacional brasileiro é um sistema onde os alunos vão à escola e não aprendem. Por quê? O que fazer diante disso? Quais são os enfrentamentos necessários? Como toda avaliação diagnóstica, o Saeb traz consigo reflexões e tomadas de decisão a serem feitas. Não é um fim em si mesmo, é um ponto de partida ou uma parada para reflexão e retomada do percurso.

Por ser amostral, o Saeb não fornece resultados de desempenhos para municípios e escolas, para tanto foi criada uma nova avaliação (a Prova Brasil) e um indicador (o Ideb).

2.2 A PROVA BRASIL

A Prova Brasil foi criada e aplicada pela primeira vez em 2005, fornecendo dados para municípios e escolas. É uma avaliação universal, da qual participam estudantes de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas e urbanas, com mais de 20 alunos na série. É aplicada a cada dois anos e se utiliza da mesma metodologia do Saeb, os estudantes fazem prova de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas, e também respondem a um questionário socioeconômico. Os professores das séries avaliadas e os diretores também respondem ao questionário e os avaliadores preenchem o formulário citado na sessão anterior. Em 2007, Prova Brasil e Saeb foram feitos em conjunto.

A Prova Brasil permite enxergar as boas práticas existentes nas escolas brasileiras, aquelas que se destacam nesse caos de baixo aprendizado – porque existem boas escolas públicas, onde os alunos aprendem, são leitores competentes e sabem utilizar as ferramentas matemáticas na resolução de problemas, elas estão lá perdidas na obscuridade dos estágios crítico e muito crítico, que é onde se encontram 59% dos estudantes brasileiros (INEP, 2003).

É importante lembrar que estas avaliações não se apóiam na “decoreba”, mas na proficiência, no entendimento do que foi lido, na resolução de problemas do dia-a-dia, como nos exemplos que seguem abaixo.

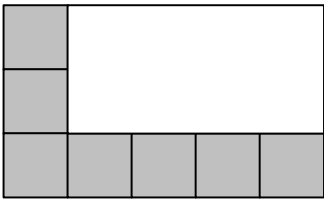
Figura 1: *Exemplo de questão de Língua Portuguesa da Prova Brasil, 4ª série*

PASSAGEM DE ÔNIBUS			: 6 5 7 8 9
TERMINAL RODOVIÁRIO Nº 6 5 7 8 9 Belo Horizonte – MG			: BH/SP
de: BELO HORIZONTE para: SÃO PAULO			: :
DATA 22/05/99	AGENTE José Cintra	VIAÇÃO LUXOR Prefixo 008954 KM 590,8	: pago
POLTRONA 22	HORÁRIO 23h30 min		: seguro
ÔNIBUS LEITO	PREÇO R\$ 96,70	via do passageiro	: :
ATENÇÃO, USUÁRIO			: :
Mantenha sempre em seu poder esta passagem.			: :
O passageiro vai iniciar a viagem			
(A) à noite.			
(B) à tarde.			
(C) de madrugada.			
(D) pela manhã.			

Fonte: Inep

Figura 2: *Exemplo de questão de Matemática da Prova Brasil, 4ª série.*

O piso de uma sala está sendo coberto por cerâmica quadrada. Já foram colocadas 7 cerâmicas, como mostra a figura:



Quantas cerâmicas faltam para cobrir o piso?

(A) 6
(B) 7
(C) 8
(D) 15

Fonte: Inep

Uma das formas de análise dos resultados da Prova Brasil é situar as médias em estágios de competências e habilidades (Inep, 2003a, 2003b; Araújo e Luzio, 2005) que são os seguintes:

Quadro 2

<p><i>Competências e habilidades de leitura para 4ª série do Ensino Fundamental. Pontuação mínima satisfatória 200 pontos.⁷</i></p>	Muito crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova. Os alunos neste estágio não alcançaram o Nível 1 da escala do Saeb. Menos de 125 pontos.
	Crítico	Não são leitores competentes, leem de forma truncada, apenas frases simples. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 1 e 2 da escala do Saeb. Entre 125 e 175 pontos.
	Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 3 e 4 da escala do Saeb. Entre 175 e 225 pontos.
	Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à 4ª série. Os alunos deste estágio estão localizados no Nível 5 da escala do Saeb. Entre 225 e 250 pontos.
	Avançado	São leitores com habilidades consolidadas, algumas com nível além do esperado para a 4ª série. Os alunos neste estágio estão localizados no Nível 6 da escala do Saeb. Entre 250 e 275 pontos.

⁷ QUALIDADE DA Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes de 4ª série do Ensino Fundamental. Brasília: Inep, 2003a.

Quadro 3

<p><i>Competências e habilidades de resolução de problemas para 4ª série do Ensino Fundamental. Pontuação mínima satisfatória: 200 pontos.⁸</i></p>	Muito crítico	Não conseguem transpor para uma linguagem matemática específica comandos operacionais elementares compatíveis com a 4ª série (Não identificam uma operação de soma ou subtração envolvida no problema ou não sabem o significado geométrico de figuras simples). Os alunos neste estágio não alcançaram o Nível 1 da escala do Saeb. Menos de 125 pontos.
	Crítico	Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas aquém das exigidas para a 4ª série (Identificam uma operação envolvida no problema e nomeiam figuras geométricas planas mais conhecidas). Os alunos neste estágio alcançaram os Níveis 1 e 2 da escala do Saeb. Entre 125 e 175 pontos.
	Intermediário	Desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, porém insuficientes ao esperado para os alunos da 4ª série (Identificam, sem grande precisão, até duas operações e alguns elementos geométricos envolvidos no problema). Os alunos neste estágio alcançaram os Níveis 3 e 4 da escala do Saeb. Entre 175 e 225 pontos.
	Adequado	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente. Apresentam as habilidades compatíveis com a 4ª série (Reconhecem e resolvem operações com números racionais, de soma, subtração, multiplicação e divisão, bem como elementos e características próprias das figuras geométricas planas). Os alunos neste estágio alcançaram os Níveis 5 ou 6 da escala do Saeb. Entre 225 e 250 pontos.
	Avançado	São alunos maduros. Apresentam habilidades de interpretação de problemas num nível superior ao exigido para a 4ª série (Reconhecem, resolvem e sabem transpor para situações novas todas as operações com números racionais envolvidas num problema, bem como elementos e características das figuras geométricas planas). Os alunos neste estágio alcançaram o Nível 7 da escala do Saeb. Entre 275 e 300 pontos.

⁸ Ibid.

Quadro 4

<p><i>Competências e habilidades de leitura para 8ª série do Ensino Fundamental. Pontuação mínima satisfatória 300 pontos.⁹</i></p>	Muito crítico	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura exigíveis para a 4ª série. Os alunos neste estágio, não alcançaram o nível 1 ou não desenvolveram as habilidades do nível 1 da escala do Saeb. Menos de 125 pontos.
	Crítico	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (textos simples e textos informativos). Os alunos, neste estágio alcançaram os níveis 2 ou 3 da escala do Saeb. Entre 150 e 200 pontos.
	Intermediário	Desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 8ª série (gráficos e tabelas simples, textos narrativos e outros de baixa complexidade). Os alunos neste estágio, alcançaram os níveis 4 ou 5 da escala do Saeb. Entre 200 e 250 pontos.
	Adequado	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série (textos poéticos de maior complexidade, informativos, com informações pictóricas em tabelas e gráficos). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 6 ou 7 do Saeb. Entre 250 e 300 pontos.
	Avançado	São leitores maduros. Apresentam habilidades de leitura no nível do letramento exigível para as séries iniciais do Ensino Médio e dominam alguns recursos linguístico-discursivos utilizados na construção de gêneros. Os alunos, neste estágio, alcançaram o nível 8 da escala do Saeb. Entre 300 e 325 pontos.

⁹ QUALIDADE DA Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes de 8ª série do Ensino Fundamental. Brasília: Inep, 2003b.

Quadro 5

<p><i>Competências e habilidades de resolução de problemas para 8ª série do Ensino Fundamental. Pontuação mínima satisfatória 300 pontos.¹⁰</i></p>	Muito crítico	Não conseguem responder a comandos operacionais elementares compatíveis com a 8ª série (resolução de expressões algébricas com uma incógnita; características e elementos das figuras geométricas planas mais conhecidas). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 1 ou 2 da escala do Saeb. Entre 125 e 175 pontos.
	Crítico	Desenvolveram algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando portanto aquém do exigido para a 8ª série (resolvem expressões com uma incógnita, mas não interpretam os dados de um problema fazendo uso de símbolos matemáticos específicos; desconhecem as funções trigonométricas para resolução de problemas). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 3 ou 4 da escala do Saeb. Entre 175 e 225 pontos.
	Intermediário	Apresentam algumas habilidades de interpretação de problemas, porém não dominam, ainda, a linguagem matemática específica exigida para a 8ª série (resolvem expressões com duas incógnitas, mas não interpretam dados de um problema com símbolos matemáticos específicos nem utilizam propriedades trigonométricas). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 5 ou 6 da escala do Saeb. Entre 225 e 275 pontos.
	Adequado	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente; fazem uso correto da linguagem matemática específica. Apresentam habilidades compatíveis com a série em questão (interpretam e constroem gráficos; resolvem problema com duas incógnitas utilizando símbolos matemáticos específicos e reconhecem as funções trigonométricas elementares). Os alunos, neste estágio, alcançaram os níveis 7 ou 8 da escala do Saeb. Entre 275 e 325 pontos.
	Avançado	São alunos maduros. Demonstram habilidades de interpretação de problemas num nível superior ao exigido para a 8ª série (interpretam e constroem gráficos; resolvem problema com duas incógnitas utilizando símbolos matemáticos específicos e utilizam propriedades trigonométricas na resolução de problemas). Os alunos, neste estágio, alcançaram o nível 9 da escala do Saeb. 325 pontos ou mais.

¹⁰ Ibid.

Na Prova Brasil, de 2005, a média brasileira em Língua Portuguesa na 4ª série foi de 172,91 pontos, considerado estágio crítico, e na 8ª série foi de 222,63, considerado estágio intermediário, sendo que a pontuação mínima para 4ª série é de 200 pontos e 300 pontos para a 8ª série. Em Matemática, a média brasileira para 4ª série foi de 179,98 – estágio intermediário – e 237,76 para a 8ª série – estágio intermediário, a pontuação mínima em Matemática também é de 200 e 300 pontos para 4ª e 8ª séries respectivamente.

No ciclo de 2007, a média brasileira em Língua Portuguesa, na 4ª e 8ª séries respectivamente, foi de 171,40 e 228,93. E em Matemática, a média brasileira foi de 189,14 e 240,56 para 4ª e 8ª séries, respectivamente.

Duas constatações saltam aos olhos quando analisamos os resultados da Prova Brasil: a primeira é a baixa proficiência em leitura dos estudantes brasileiros, o que não é exatamente uma surpresa; a segunda constatação é que os alunos se saem melhor em Matemática – esta, sim, uma surpresa. Apesar de a Matemática ser considerada um grande e temido monstro a transformar a vida dos estudantes num inferno, o terror do vestibular, as médias em Matemática são maiores que as médias em Língua Portuguesa, ainda que abaixo do mínimo satisfatório.

2.3 ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Ideb)

O Ideb é um indicador resultante da combinação de dois outros indicadores: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Os dados de aprovação escolar são obtidos no Censo Escolar e, se o Ideb a ser calculado é para municípios ou escolas, serão utilizadas as médias da Prova Brasil; se o indicador for para as Unidades da Federação ou para o País, serão utilizadas as médias do Saeb. Sistemas ou escolas com bom ou excelente desempenho nas avaliações, mas com altos índices de reprovação, terão um Ideb mais baixo. Sistemas ou escolas com baixos índices de reprovação ou, até mesmo, com promoção automática, mas que apresentem baixo desempenho nas avaliações, terão um Ideb mais baixo (INEP, [2007f]).

O Ideb foi concebido como um “condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação”(INEP, [2007f]), sendo a média nacional, em 2005, de 3,8 e a meta de 6,0 a ser atingida em 2022 – ano do bicentenário de Independência do Brasil. O Ideb tem como parâmetro a qualidade dos países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), daí a média de 6,0 ser estabelecida como meta, pois

esta é a média atingida no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa¹¹) pelos países desenvolvidos – avaliação internacional, promovida pela OCDE, na qual participam estudantes de 15 anos; em 2001, a ênfase do teste foi leitura, em 2003 foi matemática com foco na resolução de problemas e o teste de 2005 foi na área das Ciências com ênfase no pensamento científico.

No próximo capítulo será apresentada uma análise dos resultados de Porto Alegre e suas escolas municipais.

¹¹ *Programme for International Student Assessment*

3 AS ESCOLAS DA RMPA NA AVALIAÇÃO EXTERNA¹²

3.1 AS ESCOLAS MUNICIPAIS E O IDEB

Brasil, Rio Grande do Sul e Porto Alegre alcançaram, em 2007 para os anos iniciais, os seguintes níveis de Ideb, respectivamente: 4,0; 4,5; 4,1 e para os anos finais: 3,5; 3,7; 3,1. Ao observarmos o Ideb das escolas municipais, é possível perceber que não há um comportamento linear do índice: escolas subiram nos anos iniciais, escolas baixaram nos anos finais, escolas baixaram nos dois ciclos do Ensino Fundamental, subiram nos dois ciclos. As escolas recebem Ideb para anos iniciais e anos finais e existe, dentro da mesma escola, diferença significativa entre o Ideb dos anos iniciais e o Ideb dos anos finais.

As tabelas 3 e 4 apresentam uma classificação numérica decrescente das escolas. Essa classificação foi aplicada nessa pesquisa para fins de mapeamento das escolas. É importante frisar que os resultados não são apresentados dessa forma pelo INEP e que a avaliação não traz um ranking entre as escolas ou cidades ou unidades federadas e tão pouco visa estabelecer uma classificação.

Em 2007 (Tabela 3 e 4), 17 escolas municipais de Porto Alegre apresentam Ideb maior ou igual a 4,0 para os anos iniciais; 14 destas escolas estão acima da média nacional. Já nos anos finais 5 escolas tem Ideb maior ou igual a 4,0 e 31 escolas estão abaixo da média estadual de 3,7. Nos anos iniciais nenhuma escola apresenta Ideb abaixo de 3,0. Já nos anos finais 13 escolas apresentam Ideb abaixo de 3,0, sendo 2,4 o índice mais baixo.

Nos anos iniciais (Tabela 3), 27 escolas subiram o seu Ideb, algumas de forma significativa. A EMEF Professora Ana Íris do Amaral subiu seu Ideb em 10 pontos. Outras duas escolas, EMEF Campos do Cristal e a EMEF Presidente Vargas, subiram em 9 pontos. A EMEF Migrantes, embora, apresente um dos índices mais baixos, subiu em 11 pontos o seu Ideb para anos iniciais.

O Ideb para os anos finais aponta para uma fragilidade nesta etapa do ensino. Enquanto que, nos anos iniciais, 29 escolas subiram o seu Ideb, nos anos finais, apenas 17 conseguiram o mesmo. Nos anos finais, 16 escolas baixaram o seu Ideb, as demais ou se mantiveram estáveis ou não tinham Ideb para 2005, neste caso, não é possível calcular sua variação para 2007.

¹² Embora a RMPA conte com 53 escolas de Ensino Fundamental, foram analisadas 45 escolas. As escolas especiais, uma escola para atendimento de jovens e adultos (EJA) e 2 escolas inauguradas em 2009 não entraram nesta análise.

Por outro lado, também nos anos iniciais, há escolas que apresentaram resultados significativos para melhor. A EMEF Saint Hilaire subiu em 8 pontos; a EMEF Aramy Silva e a EMEF Gabriel Obino subiram em 7 pontos; a EMEF Professor Anísio Teixeira subiu em 5 pontos.

As tabelas 5 e 6 apresentam o índice de distorção idade-série das escolas. Nestas duas tabelas foi utilizada uma classificação crescente das escolas.

Nos anos iniciais, 26 escolas conseguiram reduzir o seu índice de distorção idade-série. Algumas apresentaram redução significativa como a EMEF Neusa Goulart Brizola que reduziu de 60% em 2005 para 29,7% em 2007, nos anos iniciais. A EMEF Deputado Victor Issler diminuiu de 41,1 % para 28,9%. A EMEF Professora Ana Íris do Amaral diminuiu de 35,6% para 25,6%.

O índice de distorção idade-série é um indicador que aponta diretamente para o fracasso escolar: ele sinaliza para as reprovações, o abandono e a evasão da escola. De certa forma, também é um índice cumulativo, ele tende a ser maior nos anos finais (Tabela 6).

Nos anos finais, o índice de distorção idade-série na Rede é preocupante: em 31 escolas é superior a 40%. Nos anos iniciais, 23 escolas apresentam taxa de distorção idade-série maior que a média nacional (24,6%), destas, 1 escola apresenta taxa de 49,0%. Porém, nos anos finais (Tabela 6), 34 escolas apresentam taxa acima da média nacional (36,9%) e destas, 23 atingem mais de 50% de distorção idade-série.

Assim, toda e qualquer conquista das escolas para diminuir este índice deve ser considerada uma grande conquista. Apesar do índice alto nos anos finais, 24 escolas conseguiram diminuir seu índice de distorção idade-série. Algumas apresentaram reduções importantes como a EMEF Professor Gilberto Jorge que passou de 50% para 40,1% em 2007. A EMEF Governador Ildo Meneghetti reduziu de 55,2% para 43,8%. A EMEF Grande Oriente do Rio Grande do Sul reduziu de 65,5% para 55,3%. Porém, como este é um índice bem alto, nesta etapa do ensino, nem sempre é possível perceber uma melhora nessa questão. É verdade que o primeiro olhar que se deita sobre a distorção idade-série nos anos finais da Rede traz um susto, mas é preciso olhar também para os movimentos que as escolas estão fazendo para reverter esta situação, movimentos que estão trazendo resultados em 24 escolas.

A leitura das tabelas 3, 4, 5 e 6 nos leva a concluir que é preciso pensar as ações, políticas e projetos nas escolas com dois olhares diferenciados: um olhar para os anos iniciais e um olhar, mais cuidadoso, para os anos finais. Os anos finais estão em situação mais crítica nas escolas municipais. Por quê? Que ações podem ser implementadas? Estas são questões a serem respondidas, mas convém lembrar que os anos finais se referem à etapa de ensino que

trabalha com os adolescentes e que estes números confirmam a fragilidade desta etapa de ensino, já apontada na literatura, e a necessidade de se pensar e organizar a escola para adolescentes numa lógica diferente da que vem sendo utilizada (HARGREAVES et al., 2001). É conveniente frisar que além de a adolescência ser uma etapa do ciclo vital marcada pela fragilidade, os adolescentes das escolas municipais de Porto Alegre são moradores da periferia da cidade, periferia essa assolada pelo consumo de crack e pelo tráfico de drogas. Portanto, estes jovens que hoje estão num momento de questionamento próprio da adolescência também podem se encontrar em situação de maior risco e vulnerabilidade social, cabendo (nunca é demais insistir) um olhar diferenciado da escola à etapa de ensino que atende esta população.

Tabela 3: Ideb – Anos Iniciais

	2005	2007
Brasil	3,8	4,0
Rio Grande do Sul	4,2	4,5
Porto Alegre	3,6	4,1

IDEB OBSERVADO – ANOS INICIAIS		
ESCOLA	2005	2007
1º. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	4,0	4,5
2º. EMEF LAURO RODRIGUES	4,3	4,5
3º. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	3,9	4,4
4º. EMEF VILA MONTE CRISTO	3,8	4,4
5º. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA	4,3	4,3
6º. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	4,0	4,3
7º. EMEF VEREADOR ANTONIO GIÚDICE	3,9	4,3
8º. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	3,3	4,3
9º. EMEF JOÃO ANTONIO SATTE	4,3	4,2
10º. EMEF JEAN PIAGET	3,7	4,2
11º. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	3,7	4,2
12º. EMEF DECIO MARTINS COSTA	4,5	4,2
13º. EMEF DOLORES ALVARAZ CALDAS	3,6	4,1
14º. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	4,0	4,1
15º. EMEF MARIO QUINTANA	3,4	4,0
16º. EMEF SAINT HILAIRE	3,4	4,0
17º. EMEF PEPITA DE LEÃO	4,3	4,0
18º. EMEF PROFESSORA JUDITH DE MACEDO ARAÚJO	3,5	3,9
19º. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	3,0	3,9
20º. EMEF ARAMY SILVA	3,9	3,9
21º. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	4,1	3,9
22º. EMEF SÃO PEDRO	4,1	3,9
23º. EMEF PRESIDENTE VARGAS	3,0	3,9
24º. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	2,4	3,8
25º. EMEF CHAPÉU DO SOL	3,7	3,8
26º. EMEF MORRO DA CRUZ	4,0	3,8
27º. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	3,6	3,8
28º. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	3,6	3,8
29º. EMEF LEOCADIA FELIZARDO PRESTES	3,7	3,7
30º. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	3,4	3,7
31º. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	3,8	3,7
32º. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	3,5	3,6
33º. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	3,0	3,6
34º. EMEF CHICO MENDES	4,2	3,6
35º. EMEF AMÉRICA	3,3	3,6
36º. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	3,6	3,6
37º. EMEF WENCESLAU FONTOURA	2,9	3,5
38º. EMEF GABRIEL OBINO	3,7	3,5
39º. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	-	3,4
40º. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	-	3,3
41º. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	3,1	3,2
42º. EMEF LIDOVINO FANTON	3,1	3,1
43º. EMEF MIGRANTES	1,9	3,1
44º. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	2,8	3,1
45º. EMEF TIMBAUVA	3,8	3,0

Fonte: Inep

Tabela 4: Ideb – Anos Finais

	2005	2007
Brasil	3,5	3,5
Rio Grande do Sul	3,5	3,7
Porto Alegre	3,2	3,4

IDEB OBSERVADO – ANOS FINAIS		
ESCOLA	2005	2007
1º. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	3,4	4,3
2º. EMEF LAURO RODRIGUES	4,0	4,1
3º. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	4,3	4,0
4º. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	3,5	4,0
5º. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE	3,3	4,0
6º. EMEF JEAN PIAGET	3,5	3,9
7º. EMEF SAINT HILAIRE	3,1	3,9
8º. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	3,5	3,8
9º. EMEF VILA MONTE CRISTO	-	3,8
10º. EMEF DECIO MARTINS COSTA	3,8	3,7
11º. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART	3,7	3,7
12º. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	3,6	3,7
13º. EMEF ARAMY SILVA	3,0	3,7
14º. EMEF CHAPÉU DO SOL	3,4	3,6
15º. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	-	3,6
16º. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	-	3,6
17º. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	3,0	3,5
18º. EMEF AMÉRICA	3,6	3,4
19º. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	3,5	3,4
20º. EMEF GABRIEL OBINO	2,7	3,4
21º. EMEF PEPITA DE LEÃO	3,8	3,3
22º. EMEF SÃO PEDRO	3,5	3,2
23º. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	3,3	3,2
24º. EMEF PROFESSOR JUDITH MACEDO DE ARAÚJO	3,1	3,2
25º. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	3,1	3,2
26º. EMEF TIMBAÚVA	3,3	3,1
27º. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	3,0	3,1
28º. EMEF WENCESLAU FONTOURA	2,9	3,1
29º. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	-	3,1
30º. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	3,6	3,0
31º. EMEF LIDOVINO FANTON	3,1	3,0
32º. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	-	3,0
33º. EMEF PRESIDENTE VARGAS	3,0	2,9
34º. EMEF MIGRANTES	-	2,9
35º. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	3,2	2,8
36º. EMEF CHICO MENDES	3,1	2,7
37º. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES	3,0	2,7
38º. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	-	2,7
39º. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	-	2,7
40º. EMEF MORRO DA CRUZ	3,3	2,6
41º. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	2,7	2,6
42º. EMEF MARIO QUINTANA	-	2,6
43º. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	-	2,5
44º. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	2,3	2,4
45º. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	-	-

Fonte: Inep

Tabela 5: Distorção idade-série – Anos Iniciais

	2005	2007
Brasil	27	24,6
Rio Grande do Sul	20,6	16,7
Porto Alegre	26,6	24,6

ESCOLAS	2005	2007
1°. EMEF DECIO MARTINS COSTA – <i>Bairro: Sarandi</i>	16,7	8,9
2°. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES – <i>Bairro: Restinga</i>	17,4	12,4
3°. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA – <i>Bairro: Sarandi</i>	18,3	13,2
4°. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE – <i>Bairro: Aberta Morros</i>	10,8	16,9
5°. EMEF LAURO RODRIGUES – <i>Bairro: Passo das Pedras</i>	38,7	17
6°. EMEF AMÉRICA – <i>Bairro: Partenon</i>	14,9	17,3
7°. EMEF PEPITA DE LEÃO – <i>Bairro: Passo das Pedras</i>	23,2	17,3
8°. EMEF TIMBAÚVA – <i>Bairro: Mário Quintana</i>	26,7	17,9
9°. EMEF MORRO DA CRUZ – <i>Bairro: Partenon</i>	25,3	18
10°. EMEF SÃO PEDRO – <i>Bairro: Lomba do Pinheiro</i>	22,9	19,4
11°. EMEF CAMPOS DO CRISTAL – <i>Bairro: Vila Nova</i>	30	19,4
12°. EMEF VILA MONTE CRISTO – <i>Bairro: Vila Monte Cristo</i>	17,6	19,5
13°. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE – <i>Bairro: Rubem Berta</i>	19,6	20,7
14°. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS – <i>Bairro: Restinga</i>	19,1	21
15°. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI – <i>Bairro: Rubem Berta</i>	21,8	21
16°. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES – <i>Bairro: Vila Nova</i>	22,7	21,5
17°. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA – <i>Bairro: Lomba do Pinheiro</i>	24,7	22,1
18°. EMEF SAINT HILAIRE – <i>Bairro: Lomba do Pinheiro</i>	23,7	22,6
19°. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO – <i>Bairro: São José</i>	25,5	22,8
20°. EMEF MARIO QUINTANA – <i>Bairro: Restinga</i>	38	22,9
21°. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO – <i>Bairro: Restinga</i>	20,8	23,2
22°. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO – <i>Bairro: Partenon</i>	21,1	23,4
23°. EMEF JOSÉ MARIANO BECK – <i>Bairro: Jardim Carvalho</i>	29,2	24,6
24°. EMEF ARAMY SILVA – <i>Bairro: Camaquã</i>	29,9	25,2
25°. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL – <i>Bairro: Protásio Alves</i>	35,6	25,6
26°. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL – <i>Bairro: Conj. Res. Rubem Berta</i>	25,3	25,7
27°. EMEF WENCESLAU FONTOURA – <i>Bairro: Mário Quintana</i>	37,2	25,7
28°. EMEF HEITOR VILLA LOBOS – <i>Bairro: Lomba do Pinheiro</i>	31,7	25,8
29°. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA – <i>Bairro: Hípica</i>	19,3	26,1
30°. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART – <i>Bairro: Sarandi</i>	22,7	26,2
31°. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM – <i>Bairro: Restinga Velha</i>	26,9	26,7
32°. EMEF JEAN PIAGET – <i>Bairro: Rubem Berta</i>	36	27
33°. EMEF PRESIDENTE VARGAS – <i>Bairro: Passo das Pedras</i>	32,7	27,4
34°. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA – <i>Bairro: Santa Tereza</i>	----	27,7
35°. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA – <i>Bairro: Bom Jesus</i>	45,8	28
36°. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI – <i>Bairro: Restinga</i>	22,3	28,3
37°. EMEF CHICO MENDES – <i>Bairro: Mário Quintana</i>	29,5	28,9
38°. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER – <i>Bairro: Chácara da Fumaça</i>	41,1	28,9
39°. EMEF GABRIEL OBINO – <i>Bairro: Cascata</i>	28,6	29,6
40°. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA – <i>Bairro: Cavallhada</i>	60	29,7
41°. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON – <i>Bairro: Restinga Velha</i>	32,3	29,8
42°. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE – <i>Bairro: Humaitá</i>	17,6	31,3
43°. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA – <i>Bairro: Santa Tereza</i>	----	34,4
44°. EMEF CHAPÉU DO SOL – <i>Bairro: Lajeado</i>	34,7	36,3
45°. EMEF MIGRANTES – <i>Bairro: Anchieta</i>	53,2	49,0

Fonte: Inep

Tabela 6: Distorção idade-série – Anos Finais

	2005	2007
Brasil	38,9	36,9
Rio Grande do Sul	29,2	31,1
Porto Alegre	38,7	42,3

<i>ESCOLAS</i>	2005	2007
1º. EMEF DECIO MARTINS COSTA – <i>Bairro: Sarandi</i>	21,6	21,1
2º. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA – <i>Bairro: Sarandi</i>	25,9	24,1
3º. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES – <i>Bairro: Restinga</i>	41,2	26,9
4º. EMEF ARAMY SILVA – <i>Bairro: Camaquã</i>	24,1	27,4
5º. EMEF TIMBAÚVA – <i>Bairro: Mário Quintana</i>	43,1	28,5
6º. EMEF MORRO DA CRUZ – <i>Bairro: Partenon</i>	35,9	28,8
7º. EMEF AMÉRICA – <i>Bairro: Partenon</i>	22,2	29,2
8º. EMEF PEPITA DE LEÃO – <i>Bairro: Passo das Pedras</i>	7,9	30,7
9º. EMEF LAURO RODRIGUES – <i>Bairro: Passo das Pedras</i>	23,9	32,2
10º. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE – <i>Bairro: Aberta Morros</i>	50	32,9
11º. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL – <i>Bairro: Protásio Alves</i>	19,4	36,1
12º. EMEF MARIO QUINTANA – <i>Bairro: Restinga</i>	20,9	36,9
13º. EMEF SAINT HILAIRE – <i>Bairro: Lomba do Pinheiro</i>	42,8	40,0
14º. EMEF CAMPOS DO CRISTAL – <i>Bairro: Vila Nova</i>	50	40,1
15º. EMEF SÃO PEDRO – <i>Bairro: Lomba do Pinheiro</i>	46,9	40,6
16º. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI – <i>Bairro: Rubem Berta</i>	55,2	43,8
17º. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE – <i>Bairro: Rubem Berta</i>	44,3	44,6
18º. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA – <i>Bairro: Hípica</i>	43,4	44,7
19º. EMEF DEPUTADO MARCIRO GOULART LOUREIRO – <i>Bairro: Partenon</i>	31	45,1
20º. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA – <i>Bairro: Lomba do Pinheiro</i>	44,9	46,2
21º. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON – <i>Bairro: Restinga Velha</i>	23,7	47,5
22º. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER – <i>Bairro: Chácara da Fumaça</i>	46,9	48,4
23º. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES – <i>Bairro: Vila Nova</i>	62,5	51,5
24º. EMEF VILA MONTE CRISTO – <i>Bairro: Vila Monte Cristo</i>	25,7	51,7
25º. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE – <i>Bairro: Humaitá</i>	56	51,7
26º. EMEF CHICO MENDES – <i>Bairro: Mário Quintana</i>	61,6	52,1
27º. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM – <i>Bairro: Restinga Velha</i>	54,5	52,3
28º. EMEF WENCESLAU FONTOURA – <i>Bairro: Mário Quintana</i>	67,8	53,3
29º. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS – <i>Bairro: Restinga</i>	50,6	53,4
30º. EMEF HEITOR VILLA LOBOS – <i>Bairro: Lomba do Pinheiro</i>	51,6	53,4
31º. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART – <i>Bairro: Sarandi</i>	52,9	53,5
32º. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA – <i>Bairro: Bom Jesus</i>	55,8	53,7
33º. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO – <i>Bairro: São José</i>	64	54,3
34º. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL – <i>Bairro: Conj. Res. Rubem Berta</i>	65,5	55,3
35º. EMEF CHAPÉU DO SOL – <i>Bairro: Lajeado</i>	67,5	55,4
36º. EMEF PRESIDENTE VARGAS – <i>Bairro: Passo das Pedras</i>	51,6	55,7
37º. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA – <i>Bairro: Santa Tereza</i>	----	57,0
38º. EMEF JOSÉ MARIANO BECK – <i>Bairro: Jardim Carvalho</i>	65,2	57,2
39º. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO – <i>Bairro: Restinga</i>	-----	57,8
40º. EMEF JEAN PIAGET – <i>Bairro: Rubem Berta</i>	27,8	57,9
41º. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA – <i>Bairro: Cavahada</i>	68,4	59,9
42º. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA – <i>Bairro: Santa Tereza</i>	-----	60,6
43º. EMEF GABRIEL OBINO – <i>Bairro: Cascata</i>	65,6	61,7
44º. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI – <i>Bairro: Restinga</i>	65,1	62,3
45º. EMEF MIGRANTES – <i>Bairro: Anchieta</i>	65,2	73,3

Fonte: Inep

3.2 AS ESCOLAS MUNICIPAIS E A PROVA BRASIL

Analisando os resultados da Prova Brasil nos ciclos 2005 e 2007 percebe-se uma evolução nas médias, com exceção da média da 4ª série em Língua Portuguesa que se manteve estável. Isso, por si só, refutaria a afirmação de que as escolas municipais “estão cada vez pior”, pois tais resultados demonstram que o ensino na Rede não está a caminhar para trás, mas está crescendo, ainda que lentamente. É verdade que algumas escolas evidenciaram queda significativa, mas estas devem ser estudadas e analisadas individualmente. Enquanto rede de ensino a RMPA apresenta progresso.

3.2.1 LÍNGUA PORTUGUESA – 4ª SÉRIE

Uma das formas de analisar os resultados da Prova Brasil e Saeb é situar as médias nos estágios *muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado* (INEP, 2003a). Assim para 4ª série em Língua Portuguesa, nos dois ciclos de avaliação (2005 e 2007), nenhuma das escolas participantes situa-se no estágio muito crítico, nenhuma encontra-se no estágio adequado ou avançado. Tanto em 2005 como 2007 as escolas municipais encontram-se nos estágios crítico e intermediário (Tabelas 7 e 8). Em 2007 aumenta o número de escolas no estágio crítico: em 2005 eram 13 escolas no estágio intermediário e 30 no estágio crítico – 43 escolas participaram da Prova Brasil.

Em 2007, 9 escolas estavam no estágio intermediário, neste estágio os estudantes estão “começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série” (INEP, 2003a, p.9), 36 escolas estavam no estágio crítico, neste estágio os estudantes “não são leitores competentes, leem de forma truncada, apenas frases simples” (Ibid., p.10).

A Prova Brasil de Língua Portuguesa para 4ª série de 2007 aponta para uma fragilidade na leitura dos estudantes das séries iniciais. 21 escolas apresentaram queda nos seus resultados (Tabela 9). Em algumas escolas a queda foi preocupante: 28 pontos na EMEF Chico Mendes, 17 pontos na EMEF Lauro Rodrigues, 15 pontos na EMEF João Antônio Satte.

Por outro lado, também houve escolas que apresentaram aumento significativo nos resultados: a EMEF Neusa Goulart Brizola subiu sua média em 31 pontos, a EMEF Migrantes subiu 26 pontos, a EMEF Professora Ana Íris do Amaral subiu 25 pontos.

A média mais baixa de 2007 é mais alta que a média mais baixa de 2005: em 2005, a média mais baixa da 4ª série, em Língua Portuguesa, foi 130,09 e em 2007, a média mais baixa foi 144,27 (Tabela 9). De 2005 para 2007, 17 escolas elevaram suas médias, 17 decresceram e 9 escolas permaneceram estáveis.

Em 2007, a média mais alta da 4ª série, em Língua Portuguesa, está a 17,61 pontos da média mínima satisfatória¹³ e a média mais baixa está a 58,73 pontos da média mínima.

¹³ Média mínima satisfatória para 4ª série é de 200 pontos (Araújo e Luzio, 2005).

Tabela 7: Estágios de competências e habilidades de leitura – 4ª série – Língua Portuguesa – 2005

	<i>ESCOLAS</i>	<i>2005</i>
INTERMEDIÁRIO	1º. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE	198,95
	2º. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	189,56
	3º. EMEF DECIO MARTINS COSTA	184,36
	4º. EMEF LAURO RODRIGUES	182,56
	5º. EMEF CHICO MENDES	181,99
	6º. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	181,29
	7º. EMEF PEPITA DE LEÃO	179,91
	8º. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	179,33
	9º. EMEF JEAN PIAGET	178,69
	10º. EMEF SÃO PEDRO	178,04
	11º. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	176,55
	12º. EMEF ARAMY SILVA	175,22
	13º. EMEF GABRIEL OBINO	175,07
CRÍTICO	14º. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	174,43
	15º. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	172,53
	16º. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	172,17
	17º. EMEF DEPUTADO VÍCTOR ISSLER	171,54
	18º. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	168,93
	19º. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	168,59
	20º. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	167,81
	21º. EMEF VILA MONTE CRISTO	167,16
	22º. EMEF TIMBAÚVA	165,61
	23º. EMEF CHAPÉU DO SOL	164,93
	24º. EMEF SAINT HILAIRE	164,79
	25º. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO	164,08
	26º. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES	163,61
	27º. EMEF MORRO DA CRUZ	162,08
	28º. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	161,68
	29º. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	160,63
	30º. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	158,84
	31º. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	158,08
	32º. EMEF MARIO QUINTANA	155,93
	33º. EMEF PRESIDENTE VARGAS	154,53
	34º. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	152,43
	35º. EMEF AMÉRICA	151,26
	36º. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON	147,14
	37º. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	147,09
	38º. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	147,06
	39º. EMEF WENCESLAU FONTOURA	145,25
	40º. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	143,21
	41º. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	142,65
	42º. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	137,50
	43º. EMEF MIGRANTES	130,09
		44º. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA
	45º. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	NP

Fonte: Inep

¹⁴ Não participou

Tabela 8: Estágios de competências e habilidades de leitura – 4ª série – Língua Portuguesa – 2007

	<i>Escolas</i>	<i>2007</i>
INTERMEDIÁRIO	1º. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	182,39
	2º. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE	181,15
	3º. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	181,06
	4º. EMEF LAURO RODRIGUES	179,15
	5º. EMEF VILA MONTE CRISTO	178,76
	6º. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	177,98
	7º. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	176,68
	8º. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	176,62
	9º. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	176,11
CRÍTICO	10º. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	174,99
	11º. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	174,84
	12º. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	174,20
	13º. EMEF ARAMY SILVA	173,75
	14º. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	173,48
	15º. EMEF JEAN PIAGET	172,25
	16º. EMEF DECIO MARTINS COSTA	172,07
	17º. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	171,00
	18º. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO	170,68
	19º. EMEF MARIO QUINTANA	170,60
	20º. EMEF PEPITA DE LEÃO	170,11
	21º. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	169,21
	22º. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	168,87
	23º. EMEF PRESIDENTE VARGAS	167,41
	24º. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	167,30
	25º. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES	165,37
	26º. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	165,19
	27º. EMEF GABRIEL OBINO	164,87
	28º. EMEF SAINT HILAIRE	163,28
	29º. EMEF SÃO PEDRO	163,14
	30º. EMEF MORRO DA CRUZ	162,32
	31º. EMEF CHAPÉU DO SOL	160,39
	32º. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	158,98
	33º. EMEF WENCESLAU FONTOURA	158,65
	34º. EMEF AMÉRICA	158,05
	35º. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	157,50
	36º. EMEF MIGRANTES	156,58
	37º. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	156,06
	38º. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	155,43
	39º. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	155,20
	40º. EMEF CHICO MENDES	153,54
	41º. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	150,74
	42º. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON	147,92
	43º. EMEF TIMBAÚVA	147,10
	44º. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	142,36
	45º. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	141,27

Fonte: Inep

Tabela 9: Prova Brasil 2005 e 2007 – 4ª série – Língua Portuguesa

	2005	2007
Brasil	172,91	171,40
	Crítico	Crítico
Rio Grande do Sul	177,82	179,89
	Intermediário	Intermediário
Porto Alegre	176,89	172,25
	Intermediário	Crítico
Escolas municipais	167,46	167,01
	Crítico	Crítico

<i>ESCOLAS</i>	2005	2007
1º. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	181,29	182,39
2º. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE	198,95	181,15
3º. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	174,43	181,06
4º. EMEF LAURO RODRIGUES	182,56	179,15
5º. EMEF VILA MONTE CRISTO	167,16	178,76
6º. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	152,43	177,98
7º. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	172,53	176,68
8º. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	168,93	176,62
9º. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	179,33	176,11
10º. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	168,59	174,99
11º. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	143,21	174,84
12º. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	189,56	174,20
13º. EMEF ARAMY SILVA	175,22	173,75
14º. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	167,81	173,48
15º. EMEF JEAN PIAGET	178,69	172,25
16º. EMEF DECIO MARTINS COSTA	184,36	172,07
17º. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	171,54	171,00
18º. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO	164,08	170,68
19º. EMEF MARIO QUINTANA	155,93	170,60
20º. EMEF PEPITA DE LEÃO	179,91	170,11
21º. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	176,55	169,21
22º. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	161,68	168,87
23º. EMEF PRESIDENTE VARGAS	154,53	167,41
24º. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	172,17	167,30
25º. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES	163,61	165,37
26º. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	147,09	165,19
27º. EMEF GABRIEL OBINO	175,07	164,87
28º. EMEF SAINT HILAIRE	164,79	163,28
29º. EMEF SÃO PEDRO	178,04	163,14
30º. EMEF MORRO DA CRUZ	162,08	162,32
31º. EMEF CHAPÉU DO SOL	164,93	160,39
32º. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	não participou (NP)	158,98
33º. EMEF WENCESLAU FONTOURA	145,25	158,65
34º. EMEF AMÉRICA	151,26	158,05
35º. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	158,08	157,50
36º. EMEF MIGRANTES	130,09	156,58
37º. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	160,63	156,06
38º. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	NP	155,43
39º. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	158,84	155,20
40º. EMEF CHICO MENDES	181,99	153,54
41º. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	137,50	150,74
42º. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON	147,14	147,92
43º. EMEF TIMBAÚVA	165,61	147,10
44º. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	147,06	142,36
45º. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	142,65	141,27

Fonte: Inep

3.2.2 MATEMÁTICA – 4ª SÉRIE

A média das escolas municipais em Matemática para 4ª série sobe 10,54 pontos entre 2005 e 2007.

Em 2005, das 43 escolas que participaram da Prova Brasil, 22 escolas encontravam-se no estágio intermediário e 21 no estágio crítico (Tabela 10 e 11) – nenhuma escola ocupava os estágios muito crítico, adequado ou avançado.

Em 2007, 45 escolas participaram da Prova Brasil. 37 escolas encontram-se no estágio intermediário de competências e habilidades para resolução de problemas, neste estágio, os estudantes “desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, porém insuficientes ao esperado para os alunos da 4ª série (Identificam, sem grande precisão, até duas operações e alguns elementos geométricos envolvidos no problema)” (INEP, 2003a, p.10).

8 escolas encontram-se no estágio crítico, neste estágio os estudantes

desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas aquém das exigidas para a 4ª série (Identificam uma operação envolvida no problema e nomeiam figuras geométricas planas mais conhecidas). (INEP, 2003a, p.10)

Novamente, nenhuma escola estava nos estágios muito crítico, adequado ou avançado. A média mais baixa sobe entre uma avaliação e outra: em 2005 foi de 149,94 pontos e em 2007 foi 158,30 pontos (Tabela 10). Na 4ª série em Matemática, na avaliação de 2007, a média mais alta está 2,3 pontos acima da média mínima satisfatória¹⁵ e a média mais baixa está 41,7 pontos abaixo do mínimo.

Ao contrário de Língua Portuguesa, as médias sobem em Matemática, na 4ª série. Das 43 escolas participaram da Prova, 36 subiram suas médias, 2 permaneceram estáveis e 5 apresentaram queda.

Em relação aos resultados apresentados em Língua Portuguesa um número maior de escolas apresentou avanço significativo nas suas médias em Matemática. 19 escolas apresentaram aumento superior a 10 pontos nas suas médias (Tabela 12). A EMEF Migrantes subiu sua média em 40 pontos. A EMEF Professora Ana Íris do Amaral subiu em 35 pontos. A EMEF Wenceslau Fontoura subiu sua média em 22 pontos.

A 4ª série se saiu melhor em Matemática do que em Língua Portuguesa, o que também ocorreu nas médias brasileiras conforme apontado na seção 2.2. Porém há uma observação a

¹⁵ Média mínima satisfatória para 4ª série é de 200 pontos (Araújo e Luzio, 2005).

ser feita: a prova de Matemática tem o foco na resolução de problemas e, para resolvê-los, o aluno precisará ler, entender e interpretar a questão. Há um nível de proficiência em leitura que o aluno deve ter para que possa realizar a prova de Matemática, nível este que ele não se evidencia na Prova de Língua Portuguesa onde as escolas apresentaram queda na média, cujo foco é leitura. A Prova Brasil de 2007 evidenciou uma fragilidade na proficiência das escolas municipais em Língua Portuguesa na 4ª série, mas estas tiveram proficiência para realizar as questões da prova de Matemática e elevar a média.

Tabela 10: Estágios de competências e habilidades de resolução de problemas – 4ª série – Matemática – 2005

	<i>ESCOLAS</i>	<i>2005</i>
INTERMEDIÁRIO	1°. EMEF LAURO RODRIGUES	201,16
	2°. EMEF DECIO MARTINS COSTA	194,65
	3°. EMEF PEPITA DE LEÃO	191,28
	4°. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	190,67
	5°. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIUDICE	190,60
	6°. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	190,04
	7°. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	189,58
	8°. EMEF CHICO MENDES	189,04
	9°. EMEF ARAMY SILVA	186,73
	10°. EMEF JEAN PIAGET	185,91
	11°. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO	184,81
	12°. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	184,29
	13°. EMEF CHAPÉU DO SOL	182,35
	14°. EMEF GABRIEL OBINO	180,78
	15°. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	180,51
	16°. EMEF SÃO PEDRO	180,47
	17°. EMEF MORRO DA CRUZ	179,46
	18°. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	179,15
	19°. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	178,29
	20°. EMEF VILA MONTE CRISTO	178,20
	21°. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	176,40
	22°. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	175,97
CRÍTICO	23°. EMEF TIMBAÚVA	174,63
	24°. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES	174,57
	25°. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	174,30
	26°. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	173,86
	27°. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	173,59
	28°. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	170,61
	29°. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	169,04
	30°. EMEF SAINT HILAIRE	167,84
	31°. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	166,98
	32°. EMEF PRESIDENTE VARGAS	165,11
	33°. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	164,15
	34°. EMEF AMÉRICA	162,40
	35°. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	161,72
	36°. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	161,01
	37°. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON	159,94
	38°. EMEF MARIO QUINTANA	158,92
	39°. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	156,44
	40°. EMEF WENCESLAU FONTOURA	154,94
	41°. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	154,91
	42°. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	153,05
	43°. EMEF MIGRANTES	149,94
		44°. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA
	45°. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	NP

Fonte: Inep

Tabela 11 : Estágios de competências e habilidades de resolução de problemas – 4ª série – Matemática – 2007

	ESCOLAS	2007
INTERMEDIÁRIO	1º. EMEF LAURO RODRIGUES	202,30
	2º. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	202,04
	3º. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	201,48
	4º. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE	198,80
	5º. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	198,34
	6º. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	197,52
	7º. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	197,48
	8º. EMEF VILA MONTE CRISTO	196,94
	9º. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO	196,87
	10º. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	196,56
	11º. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	196,23
	12º. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	193,83
	13º. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	192,50
	14º. EMEF MARIO QUINTANA	192,10
	15º. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	191,71
	16º. EMEF DECIO MARTINS COSTA	191,53
	17º. EMEF PEPITA DE LEÃO	191,21
	18º. EMEF MIGRANTES	190,31
	19º. EMEF GABRIEL OBINO	189,83
	20º. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	189,51
	21º. EMEF SÃO PEDRO	189,47
	22º. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	188,34
	23º. EMEF JEAN PIAGET	187,86
	24º. EMEF PRESIDENTE VARGAS	187,77
	25º. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES	187,00
	26º. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	186,65
	27º. EMEF SAINT HILAIRE	184,80
	28º. EMEF CHAPÉU DO SOL	184,73
	29º. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	184,06
	30º. EMEF ARAMY SILVA	183,09
	31º. EMEF AMÉRICA	182,11
	32º. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	181,58
	33º. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	178,23
	34º. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	178,20
	35º. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	178,10
	36º. EMEF WENCESLAU FONTOURA	177,52
	37º. EMEF CHICO MENDES	175,71
CRÍTICO	38º. EMEF MORRO DA CRUZ	172,95
	39º. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	172,31
	40º. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	170,58
	41º. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	170,57
	42º. EMEF TIMBAÚVA	169,82
	43º. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON	160,49
	44º. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	159,70
	45º. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	158,30

Fonte: Inep

Tabela 12: Prova Brasil 2005 e 2007 – 4ª série – Matemática

	2005	2007
Brasil	179,98	189,14
	Intermediário	Intermediário
Rio Grande do Sul	185,39	197,77
	Intermediário	Intermediário
Porto Alegre	183,43	194,42
	Intermediário	Intermediário
Escolas municipais	175,88	186,42
	Intermediário	Intermediário

ESCOLAS	2005	2007
1°. EMEF LAURO RODRIGUES	201,16	202,30
2°. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	166,98	202,04
3°. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	178,29	201,48
4°. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE	190,60	198,80
5°. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	190,67	198,34
6°. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	169,04	197,52
7°. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	189,58	197,48
8°. EMEF VILA MONTE CRISTO	178,20	196,94
9°. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO	184,81	196,87
10°. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	184,29	196,56
11°. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	161,72	196,23
12°. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	175,97	193,83
13°. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	179,15	192,50
14°. EMEF MARIO QUINTANA	158,92	192,10
15°. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	173,86	191,71
16°. EMEF DECIO MARTINS COSTA	194,65	191,53
17°. EMEF PEPITA DE LEÃO	191,28	191,21
18°. EMEF MIGRANTES	149,94	190,31
19°. EMEF GABRIEL OBINO	180,78	189,83
20°. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	190,04	189,51
21°. EMEF SÃO PEDRO	180,47	189,47
22°. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	176,40	188,34
23°. EMEF JEAN PIAGET	185,91	187,86
24°. EMEF PRESIDENTE VARGAS	165,11	187,77
25°. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES	174,57	187,00
26°. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	174,30	186,65
27°. EMEF SAINT HILAIRE	167,84	184,80
28°. EMEF CHAPÉU DO SOL	182,35	184,73
29°. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	180,51	184,06
30°. EMEF ARAMY SILVA	186,73	183,09
31°. EMEF AMÉRICA	162,40	182,11
32°. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	173,59	181,58
33°. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	170,61	178,23
34°. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	NP	178,20
35°. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	161,01	178,10
36°. EMEF WENCESLAU FONTOURA	154,94	177,52
37°. EMEF CHICO MENDES	189,04	175,71
38°. EMEF MORRO DA CRUZ	179,46	172,95
39°. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	164,15	172,31
40°. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	153,05	170,58
41°. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	NP	170,57
42°. EMEF TIMBAÚVA	174,63	169,82
43°. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON	159,94	160,49
44°. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	154,91	159,70
45°. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	156,44	158,30

Fonte: Inep

3.2.3 LÍNGUA PORTUGUESA – 8ª SÉRIE

Em 2005, 34 escolas participaram da Prova Brasil e em 2007 foram 44 escolas participantes. Das 34 escolas que participaram da Prova Brasil em 2005 e 2007, 19 delas elevaram a média, 2 permaneceram estáveis e 13 caíram.

Na Prova Brasil de 2005 (Tabela 13), 1 escola encontrava-se no estágio adequado de conhecimentos, 27 no estágio intermediário e 6 no estágio crítico.

Em 2007, não há escolas no estágio adequado de competências (Tabela 14) – a escola que se encontrava neste estágio em 2005 baixou sua média em 7 pontos e caiu para o estágio intermediário. 42 escolas situavam-se no estágio intermediário, neste estágio os estudantes “desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 8ª série (gráficos e tabelas simples, textos narrativos e outros de baixa complexidade)” (INEP, 2003b, p. 10). 2 escolas situavam-se no estágio crítico – destas, 1 já estava neste estágio em 2005, porém sua média sobe em 24,88 pontos.

Algumas escolas apresentaram quedas importantes em suas médias: 21 pontos na EMEF Pepita de Leão, 13 pontos na EMEF Décio Martins Costa e também na EMEF Chico Mendes.

Porém, há elevações nas médias que são muito significativas: 73 pontos na EMEF Vereador Antônio Giúdice, 60 pontos nas escolas Professora Judith Macedo de Araújo e Professor Gilberto Jorge, 25 pontos na EMEF Professor Anísio Teixeira.

Em 2005, a média mais baixa entre as escolas era de 168,54 e em 2007 a média mais baixa sobe para 191,46.

Sobre estes resultados é possível chegar a duas conclusões: a primeira é que, em 2007, a totalidade das escolas municipais estava aquém das competências e habilidades esperadas para a 8ª série do Ensino Fundamental, não apresentando sequer o mínimo satisfatório de 300 pontos. Levando-se em consideração que a prova foi aplicada em novembro, não é leviano afirmar que os alunos das escolas municipais concluíram o Ensino Fundamental apresentando defasagens em suas aprendizagens em Língua Portuguesa.

A segunda conclusão é que, apesar da defasagem evidenciada, os resultados indicam um progresso da Rede municipal, entre os ciclos de avaliação, ainda que tímido. Porém, individualmente, houve um progresso significativo nas escolas: aumentar a média em 73 pontos no intervalo de 2 anos é uma grande conquista.

Entre os ciclos de avaliação as médias subiram (Tabela 15), um número menor de escolas encontra-se no estágio crítico. A média das escolas poderia ter caído em 2007, pois 11

escolas que não participaram do ciclo de 2005 o fizeram em 2007 – e destas escolas, pelo menos 2 ficam em bairros de altos índices de vulnerabilidade social, com taxas de distorção idade-série nos anos finais acima dos 40%, uma delas atingindo 73%, o que pode influenciar negativamente o desempenho do sistema como um todo.

Há que se esperar pelos resultados da Prova Brasil de 2009.

Tabela 13: Estágios de competências e habilidades de leitura – 8ª série – Língua Portuguesa – 2005

	<i>ESCOLAS</i>	<i>2005</i>
ADEQUADO	1°. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	253,98
INTERMEDIÁRIO	2°. EMEF LAURO RODRIGUES	234,91
	3°. EMEF PEPITA DE LEÃO	234,72
	4°. EMEF DECIO MARTINS COSTA	230,73
	5°. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	228,94
	6°. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	228,66
	7°. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	227,72
	8°. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	226,88
	9°. EMEF AMÉRICA	226,25
	10°. EMEF SAINT HILAIRE	225,96
	11°. EMEF PRESIDENTE VARGAS	225,77
	12°. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	224,58
	13°. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	223,87
	14°. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	222,37
	15°. EMEF CHAPÉU DO SOL	222,11
	16°. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	220,28
	17°. EMEF WENCESLAU FONTOURA	219,29
	18°. EMEF MORRO DA CRUZ	216,85
	19°. EMEF TIMBAÚVA	216,62
	20°. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	216,49
	21°. EMEF CHICO MENDES	216,03
	22°. EMEF ARAMY SILVA	215,34
	23°. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	214,92
	24°. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON	211,84
	25°. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	211,44
	26°. EMEF GABRIEL OBINO	209,66
	27°. EMEF SÃO PEDRO	203,59
	28°. EMEF JEAN PIAGET	203,56
	CRÍTICO	29°. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI
30°. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO		171,07
31°. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE		170,58
32°. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES		169,97
33°. EMEF JOSÉ MARIANO BECK		169,44
34°. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE		168,54
	35°. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	NP
	36°. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	NP
	37°. EMEF VILA MONTE CRISTO	NP
	38°. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	NP
	39°. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	NP
	40°. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	NP
	41°. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	NP
	42°. EMEF MIGRANTES	NP
	43°. EMEF MARIO QUINTANA	NP
	44°. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	NP
	45°. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	NP

Fonte: Inep

Tabela 14: Estágios de competências e habilidades de leitura – 8ª série – Língua Portuguesa – 2007

	<i>ESCOLAS</i>	<i>2007</i>
INTERMEDIÁRIO	1°. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	247,94
	2°. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	246,10
	3°. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE	243,83
	4°. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	239,62
	5°. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	237,39
	6°. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	236,95
	7°. EMEF VILA MONTE CRISTO	234,88
	8°. EMEF JEAN PIAGET	232,12
	9°. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO	231,76
	10°. EMEF GABRIEL OBINO	231,39
	11°. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	230,03
	12°. EMEF LAURO RODRIGUES	228,94
	13°. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	228,87
	14°. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	228,82
	15°. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	228,62
	16°. EMEF CHAPÉU DO SOL	227,26
	17°. EMEF SAINT HILAIRE	226,71
	18°. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	226,56
	19°. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	225,61
	20°. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	223,90
	21°. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	223,72
	22°. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	223,57
	23°. EMEF ARAMY SILVA	223,07
	24°. EMEF TIMBAÚVA	221,51
	25°. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	220,78
	26°. EMEF MIGRANTES	219,63
	27°. EMEF WENCESLAU FONTOURA	218,80
	28°. EMEF PRESIDENTE VARGAS	218,77
	29°. EMEF SÃO PEDRO	218,31
	30°. EMEF AMÉRICA	217,79
	31°. EMEF DECIO MARTINS COSTA	217,21
	32°. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	215,77
	33°. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	215,68
	34°. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	214,21
	35°. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	213,73
	36°. EMEF PEPITA DE LEÃO	212,73
	37°. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON	212,43
	38°. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	212,15
	39°. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES	211,57
	40°. EMEF MARIO QUINTANA	209,82
	41°. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	206,33
	42°. EMEF CHICO MENDES	202,50
CRÍTICO	43°. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	194,12
	44°. EMEF MORRO DA CRUZ	191,46
	45°. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	NP

Fonte: Inep

Tabela 15: Prova Brasil 2005 e 2007 – 8ª série – Língua Portuguesa

	2005	2007
Brasil	222,63	228,93
	Intermediário	Intermediário
Rio Grande do Sul	227,65	239,11
	Intermediário	Intermediário
Porto Alegre	219,84	239,95
	Intermediário	Intermediário
Escolas municipais	209,62	223,29
	Intermediário	Intermediário

<i>ESCOLAS</i>	2005	2007
1°. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	222,37	247,94
2°. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	253,98	246,10
3°. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE	170,58	243,83
4°. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	NP	239,62
5°. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	228,66	237,39
6°. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	NP	236,95
7°. EMEF VILA MONTE CRISTO	NP	234,88
8°. EMEF JEAN PIAGET	203,56	232,12
9°. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO	171,07	231,76
10°. EMEF GABRIEL OBINO	209,66	231,39
11°. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	182,43	230,03
12°. EMEF LAURO RODRIGUES	234,91	228,94
13°. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	168,54	228,87
14°. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	216,49	228,82
15°. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	226,88	228,62
16°. EMEF CHAPÉU DO SOL	222,11	227,26
17°. EMEF SAINT HILAIRE	225,96	226,71
18°. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	NP	226,56
19°. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	NP	225,61
20°. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	228,94	223,90
21°. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	NP	223,72
22°. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	NP	223,57
23°. EMEF ARAMY SILVA	215,34	223,07
24°. EMEF TIMBAÚVA	216,62	221,51
25°. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	214,92	220,78
26°. EMEF MIGRANTES	NP	219,63
27°. EMEF WENCESLAU FONTOURA	219,29	218,80
28°. EMEF PRESIDENTE VARGAS	225,77	218,77
29°. EMEF SÃO PEDRO	203,59	218,31
30°. EMEF AMÉRICA	226,25	217,79
31°. EMEF DECIO MARTINS COSTA	230,73	217,21
32°. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	220,28	215,77
33°. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	211,44	215,68
34°. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	223,87	214,21
35°. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	227,72	213,73
36°. EMEF PEPITA DE LEÃO	234,72	212,73
37°. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON	211,84	212,43
38°. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	224,58	212,15
39°. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES	169,97	211,57
40°. EMEF MARIO QUINTANA	NP	209,82
41°. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	NP	206,33
42°. EMEF CHICO MENDES	216,03	202,50
43°. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	169,44	194,12
44°. EMEF MORRO DA CRUZ	216,85	191,46
45°. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	NP	NP

Fonte: Inep

3.2.4 MATEMÁTICA – 8ª SÉRIE

A média em Matemática da 8ª série sobe 7,54 pontos entre 2005 e 2007 (Tabela 16 e 17).

Em 2007, das 34 escolas que também participaram da Prova Brasil de 2005, 14 elevaram suas médias, 15 decresceram e 1 permaneceu estável.

A média mais baixa de 2005 foi 186,99 e em 2007 foi 201,15 – uma alta de 14 pontos.

Em 2005, das 34 escolas que participaram da avaliação, 22 estavam no estágio intermediário e 12 no estágio crítico.

Em 2007, 44 escolas participaram da Prova. 29 escolas estão no estágio intermediário de competências e habilidades de resolução de problemas, neste estágio, os estudantes

Apresentam algumas habilidades de interpretação de problemas, porém não dominam, ainda, a linguagem matemática específica exigida para a 8ª série (resolvem expressões com duas incógnitas, mas não interpretam dados de um problema com símbolos matemáticos específicos nem utilizam propriedades trigonométricas). (INEP, 2003b, p.10)

15 escolas encontravam-se no estágio crítico de competências, neste estágio, os estudantes

Desenvolveram algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando portanto aquém do exigido para a 8ª série (resolvem expressões com uma incógnita, mas não interpretam os dados de um problema fazendo uso de símbolos matemáticos específicos; desconhecem as funções trigonométricas para resolução de problemas). (INEP, 2003b, p.10)

Em 2007, embora a média da Rede tenha aumentado (Tabela 18), individualmente algumas escolas apresentaram quedas preocupantes: 31 pontos na EMEF Pepita de Leão, 22 pontos na EMEF Lauro Rodrigues, 15 pontos na EMEF Professora Ana Íris do Amaral.

Também individualmente, escolas apresentaram crescimento importante em suas médias: 53 pontos nas escolas Senador Alberto Pasqualini e Vereador Antônio Giúdice, 47 pontos na EMEF Professor Gilberto Jorge, 42 pontos na EMEF Professora Judith Macedo de Araújo.

A média mínima satisfatória para 8ª série é de 300 pontos. Assim como em Língua Portuguesa, os resultados apontam que os alunos concluintes do Ensino Fundamental das

escolas municipais apresentam defasagem em Matemática, e seus conhecimentos e competências estão aquém do esperado para a série.

Em 2007, a média mais alta das escolas está a 47 pontos da média mínima satisfatória e a mais baixa está a 98 pontos.

Por outro lado, apesar das defasagens evidenciadas nas avaliações, em Matemática na 8^a série as médias sobem de um ciclo de avaliação para outro, o que mostra um progresso da lento, tímido, mas um progresso (Tabela 18). Individualmente, há escolas que apresentam um progresso mais significativo (53 pontos).

Tabela 16:: Estágios de competências e habilidades de resolução de problemas – 8ª série – Matemática – 2005

	ESCOLAS	2005
INTERMEDIÁRIO	1º. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	255,76
	2º. EMEF LAURO RODRIGUES	250,18
	3º. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	241,30
	4º. EMEF SAINT HILAIRE	240,39
	5º. EMEF PEPITA DE LEÃO	240,18
	6º. EMEF DECIO MARTINS COSTA	239,77
	7º. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	236,90
	8º. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	236,90
	9º. EMEF ARAMY SILVA	236,60
	10º. EMEF CHICO MENDES	235,73
	11º. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	235,50
	12º. EMEF PRESIDENTE VARGAS	235,35
	13º. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	234,98
	14º. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	234,53
	15º. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	233,89
	16º. EMEF MORRO DA CRUZ	233,86
	17º. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	233,23
	18º. EMEF WENCESLAU FONTOURA	233,09
	19º. EMEF AMÉRICA	232,11
	20º. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	230,86
	21º. EMEF CHAPÉU DO SOL	230,54
	22º. EMEF GABRIEL OBINO	225,51
CRÍTICO	23º. EMEF TIMBAÚVA	224,18
	24º. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	223,19
	25º. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	221,58
	26º. EMEF SÃO PEDRO	219,91
	27º. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON	217,64
	28º. EMEF JEAN PIAGET	215,17
	29º. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	192,93
	30º. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE	191,78
	31º. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES	191,63
	32º. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO	191,47
	33º. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	191,04
	34º. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	186,99
	35º. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	NP
	36º. EMEF VILA MONTE CRISTO	NP
	37º. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	NP
	38º. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	NP
	39º. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	NP
	40º. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	NP
	41º. EMEF MARIO QUINTANA	NP
	42º. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	NP
	43º. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	NP
	44º. EMEF MIGRANTES	NP
	45º. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	NP

Fonte: Inep

Tabela 17: Estágios de competências e habilidades de resolução de problemas – 8ª série – Matemática – 2007

	<i>ESCOLAS</i>	<i>2007</i>
INTERMEDIÁRIO	1º. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	252,88
	2º. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	249,08
	3º. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE	245,16
	4º. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	243,12
	5º. EMEF VILA MONTE CRISTO	238,84
	6º. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	238,28
	7º. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	238,07
	8º. EMEF LAURO RODRIGUES	237,91
	9º. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	236,95
	10º. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	236,08
	11º. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	234,82
	12º. EMEF ARAMY SILVA	234,70
	13º. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO	234,32
	14º. EMEF SAINT HILAIRE	233,81
	15º. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	232,89
	16º. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	232,74
	17º. EMEF JEAN PIAGET	232,65
	18º. EMEF GABRIEL OBINO	232,60
	19º. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	232,07
	20º. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	232,00
	21º. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	231,33
	22º. EMEF MARIO QUINTANA	231,26
	23º. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	230,63
	24º. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	228,38
	25º. EMEF PRESIDENTE VARGAS	228,05
	26º. EMEF SÃO PEDRO	227,99
	27º. EMEF DECIO MARTINS COSTA	227,17
	28º. EMEF WENCESLAU FONTOURA	226,72
	29º. EMEF CHAPÉU DO SOL	225,94
CRÍTICO	30º. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	224,13
	31º. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON	224,01
	32º. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	222,92
	33º. EMEF AMÉRICA	221,59
	34º. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	221,45
	35º. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	220,68
	36º. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	220,02
	37º. EMEF PEPITA DE LEÃO	218,30
	38º. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	216,77
	39º. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES	216,08
	40º. EMEF MIGRANTES	215,24
	41º. EMEF MORRO DA CRUZ	210,54
	42º. EMEF CHICO MENDES	206,13
	43º. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	201,20
	44º. EMEF TIMBAÚVA	201,15
		45º. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO

Fonte: Inep

Tabela 18: Prova Brasil 2005 e 2007 – 8ª série – Matemática

	2005	2007
Brasil	237,46	240,56
	Intermediário	Intermediário
Rio Grande do Sul	243,74	251,37
	Intermediário	Intermediário
Porto Alegre	232,49	247,17
	Intermediário	Intermediário
Escolas municipais	222,58	230,12
	Crítico	Intermediário

<i>ESCOLAS</i>	2005	2007
1°. EMEF JOÃO ANTÔNIO SATTE	241,30	252,88
2°. EMEF PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA	234,53	249,08
3°. EMEF VERADOR ANTÔNIO GIÚDICE	191,78	245,16
4°. EMEF CAMPOS DO CRISTAL	NP	243,12
5°. EMEF VILA MONTE CRISTO	NP	238,84
6°. EMEB Dr. LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	NP	238,28
7°. EMEF PROFESSOR GILBERTO JORGE	191,04	238,07
8°. EMEF LAURO RODRIGUES	250,18	237,91
9°. EMEF JOSÉ LOUREIRO DA SILVA	NP	236,95
10°. EMEF GOVERNADOR ILDO MENEGHETTI	221,58	236,08
11°. EMEF AFONSO GUERREIRO LIMA	233,89	234,82
12°. EMEF ARAMY SILVA	236,60	234,70
13°. EMEF PROFESSORA JUDITH MACEDO DE ARAÚJO	191,47	234,32
14°. EMEF SAINT HILAIRE	240,39	233,81
15°. EMEF GRANDE ORIENTE DO RIO GRANDE DO SUL	236,90	232,89
16°. EMEF DOLORES ALCARAZ CALDAS	NP	232,74
17°. EMEF JEAN PIAGET	215,17	232,65
18°. EMEF GABRIEL OBINO	225,51	232,60
19°. EMEF DEPUTADO MARCIRIO GOULART LOUREIRO	234,98	232,07
20°. EMEF SENADOR ALBERTO PASQUALINI	186,99	232,00
21°. EMEF VEREADOR MARTIM ARANHA	NP	231,33
22°. EMEF MARIO QUINTANA	NP	231,26
23°. EMEF PROFESSORA ANA ÍRIS DO AMARAL	255,76	230,63
24°. EMEF DEPUTADO VICTOR ISSLER	235,50	228,38
25°. EMEF PRESIDENTE VARGAS	235,35	228,05
26°. EMEF SÃO PEDRO	219,91	227,99
27°. EMEF DECIO MARTINS COSTA	239,77	227,17
28°. EMEF WENCESLAU FONTOURA	233,09	226,72
29°. EMEF CHAPÉU DO SOL	230,54	225,94
30°. EMEF NEUSA GOULART BRIZOLA	NP	224,13
31°. EMEF DEPUTADO LIDOVINO FANTON	217,64	224,01
32°. EMEF VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM	233,23	222,92
33°. EMEF AMÉRICA	232,11	221,59
34°. EMEF HEITOR VILLA LOBOS	230,86	221,45
35°. EMEF NOSSA SENHORA DE FÁTIMA	NP	220,68
36°. EMEF PRESIDENTE JOÃO BELCHIOR M. GOULART	236,90	220,02
37°. EMEF PEPITA DE LEÃO	240,18	218,30
38°. EMEF PROFESSOR LARRY JOSÉ RIBEIRO ALVES	223,19	216,77
39°. EMEF LEOCÁDIA FELIZARDO PRESTES	191,63	216,08
40°. EMEF MIGRANTES	NP	215,24
41°. EMEF MORRO DA CRUZ	233,86	210,54
42°. EMEF CHICO MENDES	235,73	206,13
43°. EMEF JOSÉ MARIANO BECK	192,93	201,20
44°. EMEF TIMBAÚVA	224,18	201,15
45°. EMEF NOSSA SENHORA DO CARMO	NP	NP

Fonte: Inep

3.2.5 SOBRE OS RESULTADOS DA PROVA BRASIL

Ao analisar os resultados da Prova Brasil é possível fazer algumas constatações. A primeira é que a percepção de que as escolas municipais estão piorando não se confirma, pois os resultados apresentam um crescimento – tímido, é verdade, mas as escolas não estão a “caminhar para trás”. Embora os resultados confirmem as defasagens dos alunos das escolas municipais, estes mesmos resultados também confirmam que esta é uma Rede que aprende, pois as médias sobem de um ciclo de avaliação para o outro. Parece que esta impressão que circula na rede de ensino parte de uma visão exageradamente negativa.

Algumas escolas que caíram muito em suas médias necessitam de um olhar individualizado e de um trabalho institucional que identifique os fatores que podem ter levado à queda, portanto a uma regressão na aprendizagem – estes casos, porém, são pontuais.

É importante lembrar que os resultados das avaliações externas, no caso a Prova Brasil, não são sentenças, mas sim, indicadores da qualidade do ensino. Saeb, Ideb, Prova Brasil e seus resultados geram políticas públicas para a melhora da qualidade da educação (INEP, [2007f]). Uma vez que são indicadores, os resultados sinalizam alguma coisa, de certa forma, o número, o resultado, o indicador fala alguma coisa, é preciso, portanto, saber ouvi-lo.

Assim, nesse espírito, os resultados das escolas municipais na Prova Brasil apontam para uma importante fragilidade na proficiência em leitura, principalmente na 4ª série, sinalizando uma necessidade de reformulação na área de Língua Portuguesa. Em 2005 eram 30 escolas no estágio crítico de competências, em 2007 este número subiu para 36 escolas – convém lembrar que estudantes no estágio crítico “não são leitores competentes, leem de forma truncada, apenas frases simples” (INEP, 2003a, p.8). Essa reformulação no ensino da Língua Portuguesa já vem sendo defendida há algum tempo, alguns dos autores estudados, em especial Araújo e Luzio (2005), abordam esta questão¹⁶.

Há necessidade de projetos específicos para os anos finais do Ensino Fundamental, dado o índice alto de distorção idade-série - apontado na seção 3.1 – que é somado à vulnerabilidade que caracteriza as regiões onde as escolas se localizam e à atual conjuntura de nossa sociedade em que os jovens e adolescentes correm um número maior de riscos (consumo de drogas, alcoolismo, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis, acidentes de trânsito pela conjugação de excesso de velocidade e embriaguez). A adolescência é uma fase que inspira cuidados. Em se tratando de jovens em situação de vulnerabilidade

¹⁶ Ver capítulo 4, pág. 63.

social, há que se ter um cuidado ainda maior. A escola brasileira, tal como configurada hoje, não está conseguindo atender aos adolescentes (FERNANDES, 2007) e isso é preocupante em função da fragilidade desta etapa (Tabelas 4 e 6) .

Segundo Waiselfisz (2007), houve um crescimento de 63,1% dos homicídios na faixa etária de 14 a 17 anos no período de 1994/2004. O autor também aponta para um crescimento de 73% dos homicídios na população negra. Onde moram os negros brasileiros? Em sua maioria, nas periferias das cidades. Estes jovens que estão morrendo são os pobres, os negros, os moradores das periferias. No período estudado, o número de homicídios na população jovem (15 a 24 anos) cresceu 64,2%, um crescimento superior ao crescimento da população estudada: 48,4%.

Estes números confirmam uma verdade incontestável: nossos jovens estão em perigo. Os jovens moradores das periferias são ainda mais vulneráveis, eles “morrem como moscas”. Mas por mais indesejáveis que eles possam ser para algumas pessoas, eles não são moscas, são seres humanos, que não merecem nem a vida nem a morte que estão recebendo.

As escolas localizadas nas periferias, ao pensarem seus currículos de séries finais precisam levar estes dados em consideração, pois nossos alunos estão em risco.

Um índice de 73% de distorção idade-série nos anos finais, numa escola localizada numa região de intensa vulnerabilidade social, significa que estes alunos estão com um pé fora da escola, na mira dos perigos que os estão vitimando e que esta escola não está conseguindo estabelecer uma interlocução com estes alunos. Se estes mesmos jovens concluírem o Ensino Fundamental com habilidades de leitura insuficientes para o seu nível de escolaridade (resultando no não entendimento do que foi lido e sem conseguirem usar as ferramentas matemáticas para a resolução de problemas) sua inserção no mercado de trabalho ficará comprometida. Assim será sacramentada a sua exclusão social. Nos anos finais, os índices apresentados são mais que números: são um clamor.

4 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: SUCESSO NA ESCOLA, SUCESSO DA ESCOLA

Ao se discutir qualidade da educação, é importante lembrar que este é um termo polissêmico que engloba múltiplas variáveis, possui múltiplos fatores determinantes e que se altera no tempo e no espaço. Oliveira e Araújo (2005) apontam que na educação brasileira foram construídos três significados distintos de qualidade na educação: acesso, permanência e desempenho.

A ideia do que seja uma educação de qualidade mudou no Brasil, ao longo dos anos (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005). Em uma época em que grande parte da população em idade escolar estava fora da escola, o índice de qualidade era medido pelo acesso da população a esta e pelo número de estabelecimentos existentes. Neste contexto, o conceito de qualidade da educação era vinculado ao acesso à escola.

Uma vez alcançada a quase generalização do acesso ao ensino fundamental, o país deparou-se com a baixa sobrevivência dos estudantes na escola. Repetência, abandono e evasão não deixavam dúvidas de que o sistema educacional brasileiro era um sistema excludente e que garantir escola para todos não era garantia de qualidade, pois era preciso que o estudante permanecesse na escola. Naquele momento, os índices de repetência, abandono, evasão e conclusão atestavam o fracasso dos alunos na escola, e a qualidade do sistema ficava relacionada ao conceito de fluxo.

O fato interessante é que as camadas da população que abandonavam a escola (ou que nela fracassavam) eram justamente as mais pobres, aquelas que historicamente ficaram de fora da escola. Análises dos resultados do Saeb apontam que é forte a correlação entre o nível socioeconômico dos estudantes e seu desempenho na avaliação (ARAÚJO e LUZIO, 2005; FRANCO, 2007; INEP, 2003a, 2003b; MENEZES-FILHO, 2007).

É importante lembrar que a escola é um sistema com uma rede de significados, um *habitus* e um código de condutas em consonância com os valores dos grupos sociais que dominam a sociedade – no caso do Brasil, uma sociedade industrializada, informatizada, letrada, tecnológica, consumista e neoliberal. A escola e os professores tornam-se (ainda que não de forma consciente e intencional) signatários destes valores e desta cultura. Quanto mais marginalizados e excluídos socialmente forem os sujeitos, mais estranhos lhes parecerão o *habitus* e os códigos escolares. Por não dominarem estes códigos, menores serão as suas chances de sucesso na instituição escolar (BOURDIEU, 1975; LAHIRE, 1997; PAIXÃO, 2005; THIN, 2006).

Dentro deste contexto de exclusão e fracasso na escola, algumas ações foram mobilizadas, buscando que a escola brasileira fosse um espaço de sucesso para os que nela estão. A ideia de currículo adequado à realidade do aluno expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996) procura dar conta de que a escola não fique tão distante dos alunos e que possa oferecer “um ensino mais relevante e significativo” (BRASIL, 1998, p.38). A possibilidade da escola ter autonomia para organizar-se da forma que melhor atenda seu público e suas necessidades e a supressão da Recuperação Terapêutica (com a recuperação dos alunos com baixo rendimento ao longo do ano letivo) são exemplos de novas concepções de escola e educação presentes no marco legal brasileiro. Novas formas de organização do currículo foram implementadas: Ciclo Básico, Escola Plural, Ciclos de Formação, classes de aceleração. A reprovação foi muito questionada, aparecendo na cena a não-retenção ou até a promoção automática. O abandono e a evasão escolar foram combatidos, numa articulação dos sistemas de ensino com os Conselhos Tutelares. Tais dispositivos visavam garantir a permanência do aluno na escola. Porém, a permanência garante a aprendizagem? Ausência de reprovação será sinônimo de aprendizagem, de sucesso escolar, de qualidade da educação?

Atualmente, com as avaliações externas presentes na cena educacional – Saeb, Ideb, Prova Brasil, PISA – e com o baixo desempenho dos sistemas nestas avaliações, o conceito de qualidade da educação está ligado à ideia de aprendizagem, rendimento escolar, proficiência. Considerando qualidade da educação por este prisma, os resultados nas avaliações externas não deixam dúvidas quanto ao baixo aprendizado da educação brasileira. Segundo dados do Saeb de 2005 (INEP, [2007c]), apenas 15,71% dos estudantes de 4ª série apresentava o mínimo de proficiência esperado em Matemática; em Português, o percentual de alunos com este mínimo era de 15,35% (INEP, [2007d]); o percentual de estudantes de 8ª série que apresentavam o mínimo de proficiência esperado para o seu nível de escolaridade era de 7,36% e 5,63% respectivamente para Matemática e Português (INEP, [2007b; 2007e]).

Estes são dados para o Brasil, variando para melhor ou para pior segundo as regiões, unidades federadas e dependência administrativa. Os dados indicam que as escolas particulares estão um pouco melhor que as públicas (no ciclo de 2005, 65% dos estudantes de 8ª série matriculados em escolas particulares apresentava proficiência em Língua Portuguesa aquém do mínimo esperado para o seu nível de ensino) e entre as escolas públicas, as escolas estaduais tem um desempenho um pouco melhor que as escolas municipais. No geral, os resultados indicam que o Brasil é um país aonde as crianças vão à escola e não aprendem o mínimo esperado.

Relembrando, estes foram os três conceitos de qualidade que circularam na educação brasileira: qualidade relacionada ao acesso à escola, sendo medida pelo número de estudantes em idade escolar absorvidos pelo sistema e pelo número de escolas ou salas de aula existentes; qualidade relacionada à permanência do aluno na escola, sendo medida pelos índices de fluxo – aprovação, repetência e evasão; qualidade relacionada à eficiência dos sistemas, traduzindo-se em aprendizagem dos alunos que passam pela escola, sendo medida pelo desempenho dos sistemas nas avaliações externas.

Fernandes (2007) aponta que os nossos principais problemas na área educacional são: as altas taxas de repetência, o abandono da escola pelos adolescentes e a baixa proficiência apresentada pelos estudantes nas avaliações. É visando acompanhar estas variáveis que o Ideb foi proposto.

Qualidade da educação é um tema estreitamente relacionado à políticas públicas e que, justamente por isso, pode tornar-se espinhoso e servir de bandeira e plataforma político-partidária àqueles que estão nos palanques e nos gabinetes. Ao refletir sobre o tema, não é inconveniente perguntar se a qualidade da educação (ou a sua falta) não estaria no mesmo patamar de alguns problemas brasileiros recorrentes, como a seca no Nordeste, a insegurança pública nos grandes centros urbanos e a ineficiência das unidades primárias de saúde pública, por exemplo.

Afinal, é a existência de tais problemas que permite a eleição de alguns que chegam aos gabinetes com a promessa de “*acabar com...*”. Da mesma forma, a falta de qualidade da educação pode transformar-se em plataforma eleitoral dos que aspiram aos gabinetes. Não será mais negócio, para estes chacais da sociedade, a perpetuação desta falta de qualidade da educação brasileira? E mais, se a tão proclamada qualidade na educação fosse atingida e o povo brasileiro possuísse o nível de proficiência e desenvolvimento que agentes políticos dizem almejar, continuariam a se eleger certas figuras da política nacional? Se o povo brasileiro atingisse o mesmo nível de letramento e proficiência na leitura dos países melhor posicionados no PISA, seria possível a permanência no cargo ou a reeleição de agentes políticos corruptos?

Estas são perguntas inconvenientes, até antipáticas, que essa pesquisa não irá responder, nem delas se ocupar, mas são perguntas que, dadas às atuais circunstâncias, devem fazer companhia e martelar os cérebros daqueles que realmente trabalham pela educação no Brasil.

4.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E SEUS MÚLTIPLOS FATORES

Dourado, Oliveira e Santos (2007) lembram o caráter polissêmico e multifatorial do termo qualidade da educação, bem como seu caráter dinâmico, pois que o conceito do que seja uma educação de qualidade se altera no tempo e no espaço. Seu estudo aborda as dimensões intra e extra-escolares da qualidade da educação.

Ao se levar em consideração a dimensão extra-escolar da qualidade da educação, estão implicadas as condições de vida, moradia, emprego, saúde, lazer - existência - presentes tanto na comunidade onde a escola está inserida quanto na sociedade com um todo. Levar em consideração a dimensão extra-escolar implica em aceitar o fato de que a qualidade da educação não reside exclusivamente na escola. São aspectos extra-escolares, entre outros: nível de renda da família, acesso a bens culturais e tecnológicos, nível de escolarização dos pais, hábitos de leitura dos pais, imagem que a comunidade tem da escola, imagem de sucesso ou fracasso projetada nos estudantes, ambiente familiar. A escola não é uma ilha de tranquilidade isolada num oceano de problemas sociais, portanto, buscar qualidade na educação implica também políticas públicas para enfrentamentos de problemas que se localizam em outras áreas, assim:

[...] a produção de qualidade da educação, sob o ponto de vista extra-escolar, implica, por um lado, políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extra-escolares para enfrentamento de questões como fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, entre outros, considerando-se as especificidades de cada país e sistema educacional. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.15)

São dimensões intra-escolares da qualidade da educação (Ibid): relações entre o número de alunos por turma, número de alunos por docente; igualdade de condições de recursos entre escolas. Os autores apontam “algumas condições mínimas que impactam a oferta de ensino de qualidade” (Ibid, p.18), entre elas: a existência de salas de aulas compatíveis com as atividades escolares desenvolvidas e à clientela (o que nos remete, por exemplo, ao mobiliário na Educação Infantil); ambiente escolar adequado à realização de diferentes atividades (de ensino, lazer, esportes, reuniões com a comunidade); equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso; biblioteca com espaço que permita leitura, consulta e estudo com acervo em quantidade e qualidade; diferentes espaços pedagógicos: laboratórios de ensino, de informática, brinquedoteca; acessibilidade e garantia de

atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais; ambiente escolar seguro; programas que contribuam para uma cultura de paz nas escolas.

Dourado et al.(2007) elencam tais fatores como no nível do sistema de ensino porque não adianta que algumas escolas apresentem tais características ou que, no universo da educação brasileira, algumas redes municipais ou estaduais contemplem tais fatores: o sistema educacional do país tem que se caracterizar pela oferta de tal estrutura.

Alguns fatores intra-escolares apontados remetem à questões muito próprias do momento atual da sociedade brasileira, que se entrelaçam a fatores extra-escolares, por exemplo a sugestão (com a qual concordo) de brinquedotecas nas escolas. É sabido o quanto o lúdico é importante para o desenvolvimento do sujeito e para a emergência da função simbólica – estrutura psíquica fundante de outras estruturas e condição para a alfabetização (PAÍN, 1992; FERNÁNDEZ, 1991) - e o quanto as crianças urbanas, principalmente, passaram a brincar pouco, trocando a brincadeira pela televisão ou jogos eletrônicos; assim, mais e mais as escolas tornam-se espaço de resgate e desenvolvimento do lúdico. Para um ambiente escolar seguro está implicada tanto a segurança física dos prédios (traduzindo-se em instalações adequadas com um risco mínimo de acidentes) quanto a segurança pública que demanda os enfrentamentos apontados anteriormente. Só quem viveu a experiência de encontrar cachimbos de crack e seringas no banheiro da escola ou teve que acatar um toque de recolher no bairro imposto pelos traficantes sabe o que é trabalhar num ambiente atravessado pela insegurança pública. Só quem chegou em casa após um dia na escola, como estudante ou professor, e recitou uma prece em agradecimento por, naquele dia, não ter levado um tiro ou apanhado de um aluno sabe o que é ter um fator extra-escolar atravessando a escola.

No nível da escola, Dourado, Oliveira e Santos (Ibid) apontam os seguintes fatores implicados na qualidade da educação: estrutura organizacional compatível com os objetivos do trabalho pedagógico; planejamento, acompanhamento e avaliação dos programas e projetos implantados na escola; organização do trabalho escolar com foco na aprendizagem dos alunos; existência de um projeto pedagógico coletivo; disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares; definição de conteúdos curriculares relevantes; utilização de diferentes métodos pedagógicos para desenvolvimento dos diferentes conteúdos; avaliação voltada para diagnóstico, acompanhamento e solução dos problemas de aprendizagem; existência e utilização adequada de tecnologias educacionais (não adianta ter uma sala de informática usada como depósito de alunos, quando falta professor).

No nível do professor, os fatores vinculados à qualidade da educação são: existência de horário específico, na jornada de trabalho, para outras atividades além das aulas: planejamento, atendimento de pais, articulação do trabalho com outros colegas, correção de trabalhos; titulação / qualificação adequada à área de atuação profissional; dedicação a uma só escola; possibilidade de progressão na carreira por meio da qualificação permanente; experiência profissional; valorização da profissão docente traduzida em salários atrativos (DOURADO et al., 2007)

Os fatores elencados tanto na dimensão extra como intra-escolar aparecem em outros estudos realizados, alguns bem específicos, que se ocuparam em analisar os resultados dos estudantes nas avaliações externas como o de Franco et al. (2007). Portanto, já a partir desta análise das dimensões intra e extra-escolares da qualidade da educação, refuta-se a crença de que é possível uma educação de qualidade só com giz e boa vontade dos professores. Então, aquela velha historinha de que educação de qualidade se faz até embaixo de uma árvore (ou, quem sabe, dentro de contêineres de alumínio) é história da Dona Carochinha.

Menezes-Filho (2007) utilizou a base de dados do Saeb de 2003 para examinar o desempenho em Matemática dos três níveis de ensino participantes da avaliação (4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, e 3^o ano do Ensino Médio). O objetivo de seu estudo era “examinar de forma quantitativa que fatores estão associados a um melhor desempenho escolar dos alunos brasileiros”(Ibid.,p.3). Estudos como este cruzam o desempenho dos alunos com os dados obtidos nos questionários aplicados durante a avaliação. Neste estudo (Ibid.), as variáveis que mais explicam o desempenho escolar são as características familiares e as do aluno, entre elas: gênero (meninos se saem melhor em Matemática do que as meninas), nível de escolaridade da mãe (variável muito importante), cor (alunos brancos tiveram desempenho significativamente superior aos alunos negros), atraso escolar e reprovação prévia, número de livros em casa, computador em casa, trabalho fora de casa, idade de entrada no sistema (alunos com pré-escola têm desempenho melhor em todas as séries). Alguns destes achados apareceram em outras análises do Saeb (ARAÚJO e LUZIO, 2005; INEP, 2003a, 2003b).

Estudos deste tipo procuram localizar os alunos com melhor ou pior desempenho nas avaliações. Quem são eles? Onde moram? O que fazem? Quais são suas condições de vida? Qual é a escolaridade de seus pais? Assim, a cor como uma variável no desempenho escolar não remete a uma ideologia eugenista, segundo a qual brancos seriam mais inteligentes do que negros. A cor é uma variável associada ao desempenho provavelmente porque os negros tendem a ser mais pobres que os brancos. Segundo a pesquisa Desigualdades Raciais, Racismo e Políticas Públicas (CORREIO DO POVO, p.23, 14 maio 2008), o rendimento dos

negros chega a ser 50% menor que os dos não-negros. Os negros são a maioria em serviços domésticos, na agricultura e na construção civil, por conseguinte outras variáveis se acumulam a esta: quanto mais pobres, menos dinheiro para compra de livros, e maior a possibilidade de o estudante ter que trabalhar para completar ou garantir a renda familiar.

Outro achado importante de Menezes-Filho (2007): alunos atrasados (fora da idade para sua série) têm desempenho muito pior que alunos que estão na série correta; repetência anterior provoca uma diminuição na proficiência atual, ou seja, como outros autores já afirmaram (CRAHAY, 2006; GOMES, 2005), repetência não recupera o aluno em termos de aprendizado.

Um achado importante neste estudo é o peso do nível de escolaridade da mãe no desempenho dos alunos (mais que o do pai): ter mãe com ensino superior aumenta o desempenho dos alunos em 3 pontos na 4ª série, 9 pontos na 8ª série e 6 pontos no Ensino Médio. E mais, a escolaridade média das mães de todos os alunos da escola tem impacto maior sobre a nota dos alunos do que a escolaridade da própria mãe; “os resultados indicam que se todas as mães da escola tivessem nível superior, o acréscimo de nota seria de 9 pontos na 4ª série, 30 pontos na 8ª série e 85 pontos no ensino médio” (MENEZES-FILHO, 2007, p.10). Este achado, nos remete diretamente ao Relatório Delors (2003) que aponta a importância da educação das mulheres e seu impacto na melhoria das condições de vida da população. É preciso educar as meninas!

Biondi e Felício (2007) buscam identificar os fatores escolares que influenciam o desempenho dos estudantes em Matemática. O foco deste estudo foram os estudantes de 4ª série do Ensino Fundamental. As autoras fizeram uma análise em painel, utilizando-se dos dados do Saeb entre 1999 e 2003, acompanhando 266 escolas públicas que se repetem na avaliação durante o período referido. Apresentaram correlação positiva com os resultados na avaliação as seguintes variáveis: menor rotatividade do professor na escola, biblioteca na escola, laboratório de ciências, uso do computador como recurso pedagógico, escolaridade da mãe, experiência do professor acima de 2 anos, Internet na escola, número de horas na sala de aula (quanto maior o tempo, maior a proficiência). Como variáveis de correlação negativa (aquelas cuja presença está associada a uma diminuição dos resultados) apareceram as variáveis: escolha de diretor por eleição, absenteísmo docente e escola com laboratório de informática.

Biondi e Felício (2007) chamam a atenção que o fato da existência de um laboratório de informática apresentar uma relação negativa com o desempenho em Matemática pode estar associado ao uso que é feito do espaço, isso nos remete às reflexões de Dourado, Oliveira e

Santos (2007) sobre a adequação dos usos dos espaços e recursos pedagógicos. No que se refere à forma de escolha do diretor, é preciso ter cuidado com a interpretação desse dado, também não quer dizer que escola com diretor eleito apresentará desempenho inferior em Matemática. Neste estudo, comparado com aquelas escolas em que o diretor é escolhido através de seleção e eleição, as escolas em que o diretor é apenas eleito tiveram pior desempenho. Este tipo de resultado nos remete à importância do diretor como um articulador do processo educativo. Quem já acompanhou processos eleitorais dentro das escolas sabe que nem sempre o processo educativo é o centro do processo de eleição do diretor ou a prioridade dos candidatos ou dos eleitores.

Sobre a relação entre o absentismo docente e a diminuição da proficiência, é importante lembrar que, em caso de falta do professor, a aula do dia pode se tornar mero cumprimento de dia letivo. Em pesquisa realizada pelo MEC, em parceria com a UNESCO e o Inep, um dos diretores entrevistados admite que o atendimento dos alunos nessas ocasiões “não é uma aula tão produtiva” (IRELAND, 2007, p.102). Se o absentismo for um problema recorrente na escola, poderão ocorrer consequências para a proficiência dos alunos, uma vez que

[...] um número considerável de alunos concluirá as suas séries com um expressivo déficit de horas/aula/conteúdo em seu histórico escolar. Essas horas serão preenchidas com alguma atividade de cunho recreativo para fins de cumprimento de exigências legais. (IRELAND, 2007, p.149)

Franco et al. (2007) se ocupam em identificar as características escolares que estariam associadas ao aumento no desempenho médio das escolas em Matemática. Os autores utilizam em seu estudo os dados do Saeb de 2001 e centram o seu olhar na 4ª série do Ensino Fundamental. Também é sua preocupação identificar que características escolares diminuiriam o impacto do nível socioeconômico dos alunos no desempenho de discentes que frequentam as mesmas unidades escolares – a dispersão dos resultados nas avaliações ocorre tanto entre escolas como dentro das escolas (MENEZES-FILHO, 2007).

Franco et al. (2007) consideram relevantes as seguintes características escolares associadas ao desempenho médio dos alunos: dever de casa (entendendo-se que isso significa passar o dever, cobrá-lo e corrigi-lo e que isso deve ser prática rotineira), presença de uma biblioteca na sala de aula, bom clima disciplinar na escola traduzido em clima acadêmico com ênfase na aprendizagem e liderança do diretor no sentido de induzir a colaboração dos professores. Sobre a relação entre o desempenho na avaliação e a presença de uma biblioteca

na sala de aula, chama a atenção que trata-se de biblioteca na sala de aula, não só na escola. É importante lembrar que o foco do estudo foi 4ª série, uma etapa do ensino que ainda pode ser atendida por um professor generalista, o que permite ter um número de livros disponíveis em sala, uma das professoras entrevistadas tem essa prática e conheci professores que o faziam e ainda fazem, assim como eu em minha prática de regente de classe

Franco et al. (2007) também encontraram variáveis que já foram apontadas em outros estudos (ARAÚJO e LUZIO, 2005; INEP, 2003a, 2003b; MENEZES-FILHO, 2007), que são: a repetência tem um forte efeito negativo no desempenho em Matemática (conforme ela aparece, a proficiência cai), meninos têm resultados melhores em matemática do que meninas e há uma relação positiva entre o nível socioeconômico do aluno e seu desempenho escolar (quanto maior o nível, melhores os resultados).

Alves, Ortigão e Franco (2007) utilizam a base de dados do Saeb de 2001 “para investigar a relação entre origem social e risco de repetência de alunos que cursavam a 8ª série do ensino fundamental em escolas públicas de capitais brasileiras”(Ibid, p.161) e centram seu foco no teste de Matemática. Assim como Lahire (1997), Alves et al. (2007) pontuam que um contexto familiar, traduzido em ambiente de apoio aos estudos, permite desempenhos melhores. Emergem do estudo as seguintes variáveis associadas à repetência juntamente com o percentual de repetência que a variável apresenta: meninos (53%), cor (58% dos repetentes são negros), estudantes que trabalham (63% dos alunos que trabalham possuem experiência de repetência), número de moradores na residência (até 3 moradores: 43%, mais de 3: 50%), posse de recursos educacionais abaixo da média¹⁷ (55%), grau de instrução familiar (até a 4ª série: 55%, sem instrução: 60%), posse de bens econômicos abaixo da média (52%), não gostar de Matemática (54%).

Araújo e Luzio (2005) utilizam-se de uma análise da série histórica dos resultados do Saeb de 1995 a 2003 e de dados de acesso e fluxo para uma avaliação da educação básica brasileira. Nesta análise, os autores valem-se, inclusive, dos estágios de construção de competências situando os resultados em tais estágios. Os autores fazem um panorama da educação básica brasileira, no qual fica claro o baixo aprendizado, a desigualdade entre as regiões e unidades federadas e a ineficiência do sistema, e fazem uma proposição simples e óbvia: “A exigência é para que a escola seja eficiente naquilo que é a sua principal finalidade: ter todas as crianças aprendendo.” (p.59)

¹⁷ Esse indicador foi construído a partir das respostas do questionário que acompanha a avaliação sobre a existência dos seguintes itens: 1 jornal diário, revistas, uma enciclopédia, um atlas, um dicionário e uma calculadora.

Os autores defendem que a escola não pode ser um mecanismo de reprodução e que se

(...) a educação no Brasil conseguisse ao menos ensinar os estudantes brasileiros a ler de forma competente e a usar a linguagem matemática para resolver os problemas do cotidiano estaria contribuindo, com eficiência e efetividade, para a promoção da igualdade e, portanto, para o desenvolvimento da Nação. Seria transformadora e não reprodutora. (ARAÚJO e LUZIO, 2005, p.59)

Ainda que o ponto de vista dos autores, quanto ao caráter transformador da escola, possa ser questionado à luz de Bourdieu (1975, 2003), sua visão de que a escola não pode se furtar de ensinar aos estudantes a leitura competente e a utilização das ferramentas matemáticas é irrefutável, pois a escola não pode se limitar a repetir destinos e denunciam que

O que é inaceitável para o País é continuar convivendo com uma imensa quantidade de escolas que oferecem aos estudantes um ensino de má qualidade. É preciso ressaltar que os indicadores de baixo desempenho dos nossos estudantes em Leitura e Matemática não são apenas importantes – são imprescindíveis e não triviais. Sugerem que se abandonou em larga medida, no Brasil, a principal tarefa da escola, que é a de ensinar. Esse abandono, sim, torna a escola mera reprodutora das mazelas nacionais. (ARAÚJO e LUZIO, 2005, p.60)

Os autores fazem algumas proposições, entre elas que a avaliação externa seja usada para estabelecer metas a serem alcançadas pelas escolas, uma vez que as escalas de proficiências e os estágios de competências conseguem dar a noção exata de onde se localizam as fraturas no processo de aprender. Araújo e Luzio (Ibid) sugerem que uma das metas seja diminuir o percentual de estudantes que se encontram nos estágios muito crítico e crítico, pois estes estágios evidenciam muito pouco aprendizado e estes alunos “estariam acumulando déficits educacionais graves” (Ibid, p. 51).

Eles ressaltam ainda a necessidade de políticas públicas que tenham impacto no cotidiano das escolas e que o ambiente da sala de aula e da escola deve funcionar para a promoção do aprendizado. Reafirmam a importância dos professores terem uma visão positiva dos alunos e lembram que “o diretor [...] precisa estar efetivamente preocupado com o resultado da aprendizagem, e essa preocupação manifestar-se na direção da escola, com planejamento e acompanhamento do trabalho docente” (Ibid, p.61). Os autores defendem que os diretores de escola precisam ter qualificação para a gestão escolar.

Araújo e Luzio fundamentam com dados do Saeb a importância da existência e utilização da biblioteca escolar:

De acordo com os resultados do Saeb 2003, para a 4ª série, em Leitura, quando até 25% dos alunos da escola fazem uso da biblioteca, a média de proficiência é de 168 pontos. Quando mais de 75% dos alunos utilizam a biblioteca regularmente, a média sobe para 181 pontos. Quando não existe esse tipo de recurso para os estudantes, o resultado de desempenho é de 153 pontos. Ainda, os resultados mostram que,

quando há um responsável pela biblioteca escolar, a média aumenta, e quando os professores realizam atividades dirigidas nesse ambiente, há ganhos importantes e significativos na aprendizagem. (ARAÚJO e LUZIO, 2005, p.62)

Os autores também ressaltam a importância da pré-escola na vida escolar dos estudantes, apontando a diferença de 20 pontos entre as médias em leitura dos alunos de 4ª série que não fizeram a pré-escola e os que fizeram.

Outra questão já presente na literatura é a ineficácia da reprovação para a aprendizagem, pontuando que chega a haver uma diferença de até 34 pontos nas médias de desempenho entre aqueles que nunca foram reprovados e os que foram reprovados uma vez e que “os resultados pioram à medida que o estudante for reprovado ou abandonar a escola por mais de uma vez” (Ibid, p.62). Outra vez, nunca é demais repetir, a literatura aponta que reprovação não promove a aprendizagem, nem resgata defasagens.

Araújo e Luzio afirmam que o ponto central da melhoria da qualidade de ensino deve ser a formação do professor, tanto a inicial como a continuada. Esta formação deve atender às necessidades e exigências da educação brasileira. Eles recomendam que “as escolas promovam programas de formação adequados às suas especificidades, discutindo problemas da unidade educacional e da comunidade escolar” (Ibid, p.63).

Outra proposição dos autores é em relação ao ensino da Língua Portuguesa, afirmam que é preciso “mudar o eixo do ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras” (Ibid, p.64), centrando o trabalho na leitura, promovendo a construção da competência linguística através do desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e fala. Para eles, uma boa escola é aquela que incentiva a leitura de diferentes tipos de textos.

Afirmam, ainda, que é preciso melhorar a alfabetização nas escolas e, para tanto, é preciso assumir que “aprender a ler e escrever não é um processo natural” (Ibid, p.64). Se não é natural, necessita de intervenção consciente e direcionada – nunca é inconveniente lembrar aqui que tal intervenção é diferente das ações pedagógicas associadas a um entendimento equivocado do construtivismo. Nessa direção, apontam para a importância do desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças pré-escolares, lembrando que este é um dos pré-requisitos da alfabetização.

No tocante à Matemática, os autores defendem que o seu ensino não pode se limitar à automatização de cálculos.

Os alunos precisam ser incentivados a resolver um significativo número de problemas, sempre raciocinado sobre situações do cotidiano. Atividades pedagógicas que promovam a reflexão dos estudantes irão render bons frutos. Pode-se, por exemplo, organizá-los em grupos para fazer um censo da escola. Com esse

exercício, eles poderão contar os alunos, os professores, os funcionários, saber quantos são os homens e quantas são as mulheres, trabalhar a noção de proporção e porcentagem, construir gráficos e tabelas, se possível utilizando recursos de informática.

Os professores podem organizar as crianças para visitarem o comércio e, na prática, trabalharem com contas, juros, medidas, transformações de medidas, entre outras habilidades. Seria interessante promover de forma contínua, a relação entre o ensino forma do conteúdo matemático e a investigação de situações do cotidiano por meio de tal conteúdo. (ARAÚJO e LUZIO, 2005, p.66)

Os autores fazem uma crítica à formação de professores no que se refere ao ensino de Matemática, apontando que esta formação é ineficiente para promover a aprendizagem adequada (Ibid). As proposições de Araújo e Luzio (2005) remetem tanto a mudanças de paradigmas na condução da aprendizagem nas escolas como a mudanças na formação dos professores.

O estudo Aprova Brasil (2006) foi feito com o objetivo de identificar aspectos relacionados à gestão, à organização e ao funcionamento de escolas que possam ter contribuído para a melhora da aprendizagem dos alunos em 33 escolas participantes da Prova Brasil. As escolas analisadas surgiram do cruzamento das informações socioeconômicas dos alunos que participaram da Prova Brasil em 2005, juntamente com as informações dos municípios onde se localizam as escolas e a proficiência média de cada escola. As escolas escolhidas foram aquelas cujos resultados da Prova Brasil foram acima do valor médio esperado para escolas em que os alunos têm perfis socioeconômicos similares. São escolas que apresentam um Indicador de Efeito Escola (IEE) positivo. O IEE é um indicador que permite identificar escolas que se destacaram positivamente da média, consideradas as diferenças do perfil socioeconômico e as características da região em que se localizam; esse indicador

[...] é baseado na parcela da nota dos alunos na Prova Brasil que não é explicada pelo background familiar das crianças da escola nem tampouco pelas oportunidades oferecidas no local em que ela está situada. Definiu-se, então, como "efeito escola" a parcela residual da estimativa da nota média das escolas, controlando-se as características socioeconômicas dos alunos e as características dos municípios. (GREMAUD, FELÍCIO e BIONDI, 2007, p.11)

Para que fossem apreendidos os fatores implicados no “efeito da escola” sobre seus alunos, foram entrevistados todos os envolvidos na comunidade escolar (direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, pais, funcionários e membros do Conselho Escolar). As escolas foram analisadas segundo as 7 dimensões dos Indicadores de Qualidade na Educação.

Os Indicadores de Qualidade na Educação, desenvolvidos em conjunto pelo MEC / Inep, UNICEF, Pnud e Ação Educativa, “foram lançados em 2004 e devem ajudar a

comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola” (APROVA BRASIL, 2006, p.18).

As 7 dimensões que compõem os Indicadores de Qualidade na Educação e utilizadas para análise das escolas participantes do estudo Aprova Brasil são as seguintes:

Quadro 6: INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO¹⁸

DIMENSÃO	CARACTERÍSTICAS
1) Ambiente educativo	amizade
	alegria
	respeito ao outro
	combate a discriminação
	disciplina e tratamento de conflitos
	respeito aos direitos das crianças e adolescentes
2) Prática pedagógica 3) Avaliação	existência e conhecimento do plano político pedagógico
	planejamento
	contextualização da aprendizagem
	prática pedagógica inclusiva
	formas variadas e transparentes de avaliação
4) Gestão escolar democrática	monitoramento das práticas e da aprendizagem
	informação
	Conselho Escolar atuante
	participação efetiva dos segmentos
	acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais
5) Formação e condições de trabalho	participação no Programa Dinheiro Direto na Escola
	formação inicial e continuada
	suficiência e estabilidade da equipe de professores
	assiduidade da equipe escolar

¹⁸ Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da obra de Ribeiro e Kaloustian (2005)

6) Ambiente físico escolar (existência, quantidade, qualidade e bom aproveitamento)	caderno, lápis, borracha, lápis de cor e livros didáticos para os alunos
	acesso à Internet
	banheiros
	água filtrada ou tratada
	carteiras para os alunos
	mesa e cadeira para o professor
	pátio escolar
	espaço para ensino e prática de esportes
	materiais para uso do professor: giz, quadro, livros, jogos, mapas
	televisão, computador, videocassete, aparelho de som, fitas de vídeo, etc.
	salas de aula
	bibliotecas, salas ou cantos de leitura
	merenda escolar
	calendário letivo
	plantas, árvores e flores
	tratamento do lixo
vias para acesso de pessoas com deficiência	
beleza	
7) Acesso, sucesso e permanência na escola	índices de faltas, abandono, evasão escolar, defasagem idade-série
	atenção aos alunos que faltam
	preocupação com o abandono e a evasão
	atenção aos alunos com defasagem de aprendizagem

Um dos achados mais importantes do Aprova Brasil (2006) é a forma com os estudantes são vistos pela escola: na maioria das escolas, os estudantes são vistos de maneira positiva, “nunca como crianças-problema” (p.88). O ambiente escolar e as boas relações entre os diversos partícipes da comunidade escolar também foram considerados como aspectos com repercussão no bom desempenho dos alunos na Prova Brasil.

O estudo (Ibid) apontou, entre outras, as seguintes variáveis com potencial para melhorar os processos de aprendizagem das e nas escolas: o reconhecimento do professor como o principal articulador e viabilizador da aprendizagem; a valorização e o respeito ao aluno, à sua cultura, ao que ele traz para a escola; a existência de espaços e instrumentos de participação efetiva da comunidade escolar e seus parceiros; a existência de diversas práticas de estímulo à aprendizagem através de atividades lúdicas, metodologias inovadoras, espaços educativos e novas abordagens; articulação do trabalho pedagógico numa ação coletiva,

reconhecendo que “nenhuma prática isolada, por melhor que seja, é capaz de gerar condições efetivas de aprendizagem” (Ibid, p. 98).

A última variável destaca o compromisso coletivo com a aprendizagem. Para a promoção da qualidade da educação na escola, não basta apenas a boa vontade, o engajamento e o compromisso de um único professor ou de alguns, a qualidade está entrelaçada ao trabalho de todos, do coletivo, ou seja, é a confirmação do dito popular: “uma andorinha só não faz verão.”

Pandekar, Oliveira e Amorim (2008) partiram do desempenho dos alunos na Prova Brasil para identificar os fatores implicados no sucesso da aprendizagem em redes municipais. É um estudo parecido com o Aprova Brasil (2006), mas que se propôs a estudar redes municipais de ensino.

O objetivo desta pesquisa foi identificar boas práticas de gestão em nível municipal que levaram determinadas redes municipais a obterem resultados melhores do que os esperados, dado o seu contexto socioeconômico. Neste sentido, a pesquisa enfatizou fatores que, associados a políticas educacionais, contribuíram para que seus alunos obtivessem melhor desempenho na Prova Brasil. (PANDEKAR, OLIVEIRA e AMORIM, 2008, p.159)

A pesquisa encontrou as seguintes variáveis implicadas na qualidade da educação das redes estudadas: a maioria das redes municipais consideradas boas apresentava programas para acompanhar e monitorar o comportamento de suas escolas; a discussão acerca da qualidade da educação não se limita a dimensão física do espaço escolar como no passado; a supervisão está associada a duas funções – apoio pedagógico e apoio administrativo; os autores afirmam que “é possível sustentar que a existência de pessoas dedicadas aos assuntos pedagógicos, apoiando a direção da escola e a professora, de modo que ela não se sinta sozinha em sua tarefa, é fator importante na qualidade do ensino” (PANDEKAR et al., 2008, p.70); acompanhamento dos avanços e dificuldades dos alunos, o que beneficia os alunos que precisam de atenção adicional ou diferenciada; apoio às escolas pela secretaria de educação do município, uma das secretárias “concluiu que a SME existia para possibilitar que as escolas realizassem um melhor trabalho” (Ibid, p.120); necessidade de proteger a educação do fisiologismo político, assegurando a continuidade das políticas públicas; existência de programas educacionais com o objetivo de aprimorar a aprendizagem; busca de parcerias na implementação de projetos educacionais e de aprendizagem; oferta de formação continuada que auxiliem os professores quanto às dificuldades apresentadas pelos alunos.

Coelho (2008) afirma que, para reverter a trajetória de fracasso presente nas escolas e na educação como um todo, é fundamental: a presença de boas práticas pedagógicas, professores qualificados e comprometidos com o ato educativo e uma gestão democrática da escola que tenha como foco o que é melhor para a escola. A autora defende que estes fatores geram na comunidade escolar uma cultura corporativa que envolve a reconfiguração das relações, estando estas baseadas no compromisso individual e na ação coletiva.

Damiani (2006) se ocupou de estudar as relações entre o discurso pedagógico e o fracasso escolar. A autora fez um levantamento dos principais fatores de risco implicados no fracasso escolar (repetência) e fez estudo de caso com duas escolas cujas populações apresentavam os mesmos fatores de risco, mas que diferiam quanto às taxas de reprovação e evasão escolar.

A autora levantou os seguintes fatores de risco associados ao fracasso escolar (note-se que são os mesmos encontrados em outros estudos):

[...]os maiores riscos de fracasso escolar foram encontrados entre os filhos de mães não brancas (2,6 vezes maior do que o risco dos filhos de mães brancas); filhos de mães analfabetas ou com até dois anos de escolaridade (2,3 vezes maior do que o risco dos filhos de mães com seis ou mais anos de escolaridade); filhos de famílias com renda mensal menor do que um salário mínimo (2,9 vezes maior do que o risco de filhos de famílias com renda superior a seis salários mínimos); filhos de famílias cujo chefe era um trabalhador manual não qualificado ou estava fora da população economicamente ativa (3,6 vezes maior do que o risco de filhos de proprietários, administradores ou profissionais liberais); estudantes que moravam em “malocas” (2,6 vezes maior do que o risco dos que moravam em apartamentos); e estudantes que tinham quatro ou mais irmãos (2,4 vezes maior do que o risco de filhos únicos). Os meninos e os estudantes desnutridos também apresentaram maiores riscos de fracassar na escola. (DAMIANI, 2006, p. 465)

Damiani (Ibid) pontua que as instituições de ensino diferem umas das outras, que o rendimento dos estudantes está fortemente associado à cultura da instituição de ensino (cada escola tem uma cultura própria a caracterizá-la e regulá-la) e que o fracasso escolar apresenta uma estrutura de determinação hierarquizada, que pode variar de escola para escola. Observou ainda que a escola com menores índices de fracasso escolar (taxas menores de reprovação e evasão) colocava ênfase nos aspectos acadêmicos da escolarização, que os professores esperavam que seus alunos fossem bem sucedidos e os desafiavam com novos conteúdos. Esta ênfase na instrução permitiu modificar a correlação entre o fracasso escolar e a baixa escolarização dos pais.

Por outro lado, a escola com maiores taxas de fracasso era caracterizada por uma ênfase nos aspectos socializadores e assistencialistas da escolarização. Havia um baixo investimento no aluno caracterizado pela repetição de conteúdos e muita ênfase em atividades

envolvendo ler, escrever e contar. É possível que os professores esperassem um desempenho pobre dos alunos em função das características do alunado, marcado pela pobreza e por problemas emocionais.

O principal achado do estudo de Damiani (Ibid.) é que a escola cuja cultura enfatiza os aspectos instrucionais da escolarização é eficaz na produção do sucesso acadêmico. Ou seja, como outros estudos já apontaram, é preciso colocar a aprendizagem na cena da escola e esta deve estar na razão de existir da escola (ARAÚJO e LUZIO, 2005; APROVA ..., 2006; DOURADO et al., 2007; FRANCO et al., 2007).

4.2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI - NOVOS PARADIGMAS

A qualidade da educação, neste início de século XXI, cada vez mais afasta-se do acúmulo de conhecimentos fragmentados, memorizados e enciclopédicos e aproxima-se da idéia de desenvolvimento integral do ser humano, de aprender a buscar o conhecimento e da promoção da cidadania. Até mesmo em função das tecnologias da informação, não há muito sentido em assentar a escolarização em aprender / memorizar conteúdos que poderão ser úteis “algum dia”, especialmente se considerarmos que a educação básica no Brasil tem a duração de 12 anos. Doze anos decorando informações que poderão nunca ser utilizadas é muito tempo. Delors (2003) já apontava no Relatório para a Unesco que para o próximo século é preciso

[...] assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, considerada na sua totalidade, aprende a ser. (DELORS, 2003, p.90)

Segundo Delors (Ibid), a educação sustenta-se em 4 pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos e lembra que a educação sempre se fundamentou em aprender a fazer.

A LDB (BRASIL, 1996) também se aproxima do ideal de desenvolvimento integral do ser humano ao estabelecer como objetivos para a formação básica: a construção de competências para compreensão e atuação no ambiente natural, social e político; a formação

de atitudes e valores; o fortalecimento “dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” (LDB, art. 32, inciso IV). Tais objetivos apontam que a tarefa dos sistemas de ensino não se resume a ensinar conteúdos. A construção de tais competências e a formação de tais valores não se faz através da memorização de informações. Para tanto, outras estruturas estão postas em cena, não só estruturas cognitivas, mas também estruturas emocionais, afetivas, morais e psíquicas. Os PCNs (BRASIL, 1998, 1999), elaborados a partir da LDB também trazem este espírito e se apóiam nos quatro pilares da educação propostos por Delors (2003). Assim os PCNs caracterizam-se por

- contrapor-se à ideia de que é preciso estudar determinados assuntos porque um dia eles serão úteis; o sentido e o significado da aprendizagem precisam estar evidenciados durante toda a escolaridade, de forma a estimular nos alunos o compromisso e a responsabilidade com a própria aprendizagem;
- ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos, inserindo procedimentos, atitudes e valores como conhecimentos tão relevantes quanto os conceitos tradicionalmente abordados. (BRASIL, 1998, p. 10-11)

Assim, o próprio marco legal brasileiro aponta que a escola é mais do que um lugar onde se faz as tarefas que a professora pede (IRELAND, 2007).

Em entrevista à revista *Veja* (n.2072, p. 17 – 21, 6 ago. 2008) Scheleicher – físico alemão responsável pela aplicação das provas do Pisa - afirma que as provas dos alunos brasileiros participantes no Pisa dão mostras de que as escolas brasileiras se ocupam em desenvolver nos alunos a habilidade de decorar a matéria, mas que estes mesmos alunos “se paralisam quando precisam estabelecer qualquer relação entre o que aprenderam na sala de aula e o mundo real” (VEJA, n. 2072, 6 ago. 2008, p.17). Scheleicher pontua que, atualmente, o que mais se valoriza é a capacidade de análise e síntese e as escolas brasileiras ainda ensinam os estudantes a “reproduzir conteúdos quilométricos sem muita utilidade prática”. O fundamental numa educação de qualidade é que as pessoas consigam aplicar o conhecimento, saber o que fazer com ele. Quando o aluno de Ensino Fundamental, diante de um problema do cotidiano, pergunta que “conta” deve fazer, fica clara a ineficiência de sua escolarização, pois ele aprendeu a calcular, até não erra as operações, mas não sabe o que fazer com elas.

Em entrevista à *Revista Nova Escola* (n. 226, p. 38 – 42, out. 2009), Howard Gardner também vai por essa linha de pensamento, defendendo que uma educação de qualidade deve afastar-se da memorização de informações para aproximar-se da construção de outras capacidades mais relevantes para o planeta neste século XXI, como, por exemplo, a ética e o conhecimento de si mesmo. Afirma que “colocar uma quantidade cada vez maior de informações na cabeça da garotada é um desastre.” Gardner defende que o mundo necessita

de cinco grandes habilidades: disciplina, análise, síntese, criatividade e respeito – todas muito afastadas da memorização e reprodução de informações. E encerra dizendo que

O bom cidadão se envolve nas decisões, participa, conhece as regras e as leis: isso é excelência. Por último, não tenta se beneficiar à custa disso. Há pessoas bem informadas que só promovem o próprio interesse. O bom cidadão não pergunta o que é bom para ele, mas para o país. (NOVA ESCOLA, n. 226, out. 2009 p.42)

Estas palavras de Gardner mostram o quanto o Brasil e até o planeta têm para aprender, basta abrir um jornal para se constatar o quão longe as pessoas e, principalmente, os governantes estão de pensar no que é bom para o país ou para o planeta. Um nível tão elevado de cidadania não se aprende através da memorização de conteúdos, outras habilidades e competências devem ser construídas para tal.

4.3 ALGUMAS VERDADES INCONVENIENTES

Ao se tratar de qualidade da educação, é preciso lembrar que ela é extremamente ligada à escola, embora não se esgote nela. Mas pensar em educação de qualidade implica em pensar escola de qualidade.

Educação de qualidade para todos, escola para todos é uma novidade. Quando os sistemas educativos surgiram e se consolidaram como instituições sociais eles não tinham a missão de ensinar a todos, promovendo o desenvolvimento integral de todos (VIÑAO FRAGO, 2002). É importante lembrar que a escola republicana não foi criada com a função de atender a todos. A escola republicana emerge da necessidade de educar o povo visando à consolidação do estado nação. Na sua origem, na França e no Brasil também – porque o país importou esse modelo de escola - a escola era dual: escola primária para o povo com ênfase no ler, escrever e contar e escola secundária para poucos, destinada à educação da elite social. Posteriormente, com a necessidade de qualificação imposta pela industrialização e os desejos de mobilidade social das classes mais baixas, foi se alargando o período da escolarização básica (BOMENY, 2001). Assim, na sua origem, a escola não era para todos e ela não era destinada àqueles que não faziam parte da elite social, então as classes mais baixas estavam fora da escola - a escola não era o seu lugar, não foi concebida ou pensada para atendê-las (ESTEVE, 2004).

É importante remontar às origens da escola como uma instituição dual e até segregadora porque o *habitus* escolar traz estas marcas: da ideologia do dom difundida através

da valorização das aptidões, entendendo aptidão como aquilo que é inato naquele sujeito, aquilo que lhe é natural, que lhe é fácil e que, portanto, desvaloriza o que é aprendido; da ideologia da igualdade de condições: todos têm condições de estar e permanecer na escola, é só se esforçar – ignorando a desigualdade de condições do percurso que leva a escola; da ideologia da mobilidade social, tomando as poucas exceções como regra e difundindo a ideia de que se um conseguiu “mudar de vida e chegar lá”, qualquer um que quiser e se esforçar para isso o conseguirá (BOURDIEU, 1975, 2003, 2008; BISSERET, 1979).

Segundo Bourdieu (1975), a escola tem a função de legitimação da ordem social estabelecida e ela faz isso, especialmente, quando tem circulando em seu interior as marcas das ideologias mencionadas. Bourdieu (2008) afirma que a eficácia da transmissão cultural da escola depende do capital cultural herdado da família. Assim, quando a escola trata a criança filha de uma família ágrafa da mesma forma que uma criança filha de uma família alfabetizada e letrada e espera da primeira criança o mesmo que da outra, está a reforçar uma marca social, porque toma percursos diferentes como iguais e espera repostas iguais, afinal, as oportunidades foram iguais: estão na escola. Passar para crianças que estão se alfabetizando um tema de casa contando com a certeza de que a criança terá ajuda em casa, e ignorar que aquela criança filha de analfabetos ou semi-analfabetos não poderá realizar a tarefa porque não terá ajuda, uma vez que seus familiares não sabem ler, irá reforçar as diferenças de percurso entre ela e as outras crianças cujos pais são alfabetizados. Assim, a criança que não tem ajuda fracassa, porque os pais não ajudam. Mas, ao esperar de uma criança - e de sua família - algo que ela não pode dar, porque não tem, a escola legitima, reproduz e reforça diferenças sociais porque ao fazer isso, essa ação pedagógica irá reproduzir toda uma estrutura de distribuição e legitimação (ou deslegitimação) de capital cultural e, assim, contribuir para a reprodução da estrutura social (BOURDIEU, 1975).

A escola, o seu cotidiano, o seu fazer se traduz em um código cultural, que precisa ser traduzido, precisa ser dominado como qualquer outro código – o de Morse, a língua do P - , em linguagem militar, precisa ser “quebrado”. Uma vez ‘quebrado’ um código, todos os segredos do outro lado serão desvendados. Ocorre que o código cultural da escola está em consonância com o capital cultural dos grupos / classes sociais dominantes. O estudante que vem destes grupos domina esse arbitrário, seu *habitus* familiar está em consonância com o arbitrário cultural dominante, seu capital cultural lhe permite transitar pela escola sem estranhar o *habitus* escolar, portanto irá dominar o código cultural da escola, apresentará as atitudes esperadas para aquele meio, falam a mesma língua (BOURDIEU, 1975, 2003). O estudante que vem de um meio social cujo *habitus* é muito distanciado do *habitus* da escola

terá dificuldades para “quebrar” o código, não entenderá as regras do jogo, talvez não entenda nem o jogo.

Quais seriam os elementos do código cultural da escola? Que “sinais” precisam ser dominados? Analisando a instituição escola é possível perceber que seu código se sustenta: no silêncio, na ordem, na disciplina (do corpo, do tempo, da boca, dos pensamentos), no ouvir, no cuidado/zelo com o material escolar, especialmente, o caderno; na higiene, na obediência, na realização das tarefas, no gostar da escola / de estudar - ou em não demonstrar um eventual desgostar da escola / de estudar – estas são as regras do jogo. Mas tais regras não são ditas, elas circulam e tem que ser apreendidas. O que permite tal apreensão é o capital cultural que o aluno traz herdado pelo seu *habitus* familiar.

A escola reproduz o arbitrário cultural dominante. Isso implica na definição de um modo legítimo de impor e reproduzir este arbitrário cultural (Ibid). Não basta ao aluno fazer a tarefa, ela tem que estar “caprichada”, o caderno tem que estar limpo e bonito, tem que “dar gosto de pegar”. A criança que mora na periferia de um grande centro urbano cuja mãe é catadora de um lixão, como no estudo de Paixão (2005), vai à escola de tarde e vem suja, cheirando mal, pois estava ajudando a mãe no lixão, sua roupa está amassada (sua casa não tem eletricidade, logo não pode passar a roupa), não tem sapatos, vem de chinelo e seus pés estão muito sujos (ela passou a manhã no lixão e o lugar em que mora não tem calçamento), ela até faz o tema de casa, mas ele vem sujo, amassado, cheio de erros (a mãe não sabe ler, não a ajudou). Ela vai mal na escola, não se *esforça* e essa família também *não se interessa*, afinal não ajuda. Essa criança e sua família não dominam o código da escola e ela já deixou de cumprir vários protocolos: higiene, zelo com o material e o do esforço (fez tudo errado).

Assim, a escola reprodutora contribui para a reprodução da ordem social porque através de repetidas ações, como a anteriormente descrita, ao longo de anos de escolarização, vai produzindo uma integração intelectual e moral ao grupo / classe social, esta integração repousa na identidade com o *habitus* inculcado pela escola reprodutora. Para que haja tal identificação é preciso algum índice, por menor que seja, de reconhecimento por parte do sujeito diante deste objeto, no caso aqui o *habitus* escolar. Quanto mais afastado do *habitus* escolar for o *habitus* familiar, menores ou nulas as chances de identificação com este *habitus* escolar estranho ao seu porque é semelhante ao arbitrário cultural dominante (BOURDIEU, 1975).

Para entender melhor a escola reprodutora da ordem social estabelecida (Ibid) e de como isto se dá na prática, tomemos duas das ideologias circulantes: a ideologia do dom e a ideologia da igualdade de oportunidades – no caso estar na escola, e o exemplo da

alfabetização. Existe igualdade de oportunidades: há escola para todos, há o Programa Nacional do Livro Didático, há a merenda, o governo até paga os mais pobres para ir à escola com o Bolsa Família. As oportunidades foram dadas.

Classe de alfabetização: duas crianças – uma menina cujos pais são assalariados, ambos completaram o Ensino Médio, são técnicos, costumam contar e ler histórias para a criança, leem jornal, a mãe lê revistas femininas, fazem listas de compras, escrevem bilhetes, anotam atrás das fotos de família a data e alguma informação sobre o local em que foi tirada. A mãe anota as receitas de um programa de televisão, essa criança manipula livros desde que era bebê, pois tinha livros de pano, além dos livrinhos de histórias que ganhou dos avós. Seus pais lhe ensinaram a escrever o seu nome e o nome deles, dos avós, e fazem brincadeiras orais de achar palavras que comecem com o N do seu nome.

E temos a outra criança: um menino filho de um servente de obras e uma faxineira. Seus pais têm baixa escolaridade: a mãe estudou até a 4ª série, o pai abandonou a escola devido às sucessivas repetências por não conseguir alfabetizar-se. Não há material escrito em sua casa, apenas rótulos de produtos que entram na casa. Seus pais não leem nem contam histórias para ele, não escrevem bilhetes, não fazem listas. Não há jornal impresso na casa, nem livros, não lhe ensinaram a escrever o nome, tem mais 2 irmãos, mais novos, com quem dorme – o menor faz xixi na cama. O menino tem cheiro de urina porque toma banho antes de dormir e o menor faz xixi na cama durante a noite. Brinca com os irmãos e vizinhos na rua: pega-pega, esconde-esconde, futebol.

As duas crianças estão na escola: a menina tem muita facilidade, nem precisa se esforçar, parece que já nasceu sabendo, é só explicar uma vez que ela faz a tarefa como se tivesse passado a vida inteira fazendo aquilo. Algumas pessoas têm mais aptidão que as outras para atividades intelectuais – é o caso dessa menina. Já o menino parece que nasceu com dificuldade, a professora explica, mas ele não entende, os pais não ajudam nos temas de casa, ele não sabe usar o caderno direito: escreve no meio da folha, não usa as folhas seguidas das outras, pula páginas, depois volta para escrever numa página que deixou em branco lá no segundo dia de aula, e ele vem pra escola cheirando a urina seca.

No final do ano haverá uma reprovação e uma aprovação. O menino não se esforçou o suficiente, tinha tudo, mas não aproveitou as oportunidades: escola, explicações da professora, o livro didático, a merenda, não participava dos passeios - se continuar assim, vai ser servente de obras que nem o pai. Como afirma Bourdieu (1975, p.54), “O sucesso de toda educação escolar [...] depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo e

sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história [...]"

No exemplo dado, a escola tratou como iguais crianças com percurso e *habitus* familiares opostos, porém um *habitus* se identificava com o *habitus* escolar. Comparar uma criança que manipulava livros desde que era um bebê com outra que só foi ver um livro e pegar num lápis quando entrou na escola, cobrar de pais semi-analfabetos o fracasso do filho porque não o ajudaram - isso é o que a ideologia da igualdade de oportunidades faz, ignora os percursos diferentes, agudizando as diferenças que tornam uns mais adequados que os outros, colocando cada um no seu devido lugar, um lugar que tem estreita relação com o meio social de origem (BOURDIEU, 1975, 2003).

Há ainda uma outra ideologia a ser desmistificada: a da mobilidade social. Ela é traduzida em frases do tipo “é preciso estudar para ser alguém na vida”, “você pode mudar a sua vida, se quiser, é só se esforçar e estudar”, “vejam o Fulano de Tal, de onde ele veio e até onde ele foi, você também pode, é só você querer e se esforçar”, frases estas que, repetidas cotidianamente até assumirem uma força mítica, quase religiosa, chegam a constituir a razão da escolarização daqueles estudantes oriundos das classes mais baixas e aspirantes à ascensão social. Embora Bourdieu (1975, 2003) reconheça a existência de sobreviventes do processo de manutenção da ordem social feito pela segregação da escola reprodutora, e que tais sobreviventes até chegam ao ensino superior e conseguem também ascender socialmente, à custa de um capital cultural não tão distanciado do *habitus* escolar e de uma inculcação do arbitrário cultural dominante (assume os valores daquele grupo / classe social), o autor afirma que

Longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura de relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora. (BOURDIEU, 1975, p.176)

O que Bourdieu teorizou em sua obra (1975, 2003, 2008), Salama e Destremau (1999) comprovaram: a mobilidade social em países do Terceiro Mundo, no Brasil, quase não existe. Em uma obra que se ocupa de abordar as dimensões objetivas e subjetivas da pobreza, defendendo que esta não pode ser definida exclusivamente pelos fluxos monetários e que “a pobreza é, por natureza, multidimensional” (Ibid, p. 50). Mostram, utilizando-se de vários

indicadores internacionais, que a mobilidade social é pequena em países como o Brasil e quando ocorre é por

“[...]exceções individuais, quer através da política que, graças à corrupção que a acompanha – por vezes possibilita enriquecimentos pessoais -, quer através do esporte – com maior frequência -, ou ainda através da música e da criminalidade (roubos, tráfico de droga, etc.). O leque de situações que possibilitam conhecer uma melhoria de renda clara graças à mobilidade é bastante reduzido e, muitas vezes, perigoso, porque fora os exemplos dados, a mobilidade é quase inexistente. (Ibid, p.117)

Salama e Destremau (Ibid) afirmam ainda que as crianças nascidas em famílias pobres ou abaixo da linha da pobreza têm suas chances de mobilidade social ainda mais reduzidas e são contundentes ao afirmar que “nascer pobre significa amiúde ser pobre por toda a vida e colocar no mundo crianças pobres.” (p.118).

Assim, a partir dessas obras (BOURDIEU, 1975, 2003, 2008; SALAMA e DESTREMAU, 1999) é possível ver com clareza que a mobilidade social, a possibilidade de “mudar de vida” é um sonho muito distante de se tornar realidade para aqueles que são pobres. Fundar a razão da escolarização nesta possibilidade é assentá-la em terreno arenoso, numa analogia à arquitetura. O problema de tomar a mobilidade social como uma das razões – senão, a razão – para a escolarização está em tomar como regra a exceção.

4.3.1 POR FAVOR, UM POUCO DE POSSÍVEL...

Será possível atingir a qualidade da educação para todos? Então é isso: as classes populares estão mesmo fadadas ao fracasso escolar? Este trabalho se sustenta na esperança de que, sim, é possível educação de qualidade, escola pública de qualidade e que os estudantes oriundos das classes mais baixas podem ter sucesso na escola e podem receber uma educação de qualidade. Pandekar et al. (2008) e o estudo Aprova Brasil (2006) encontraram redes públicas de qualidade e escolas públicas de qualidade em meios bastante desfavorecidos. É possível. Porém, é preciso um estado de permanente vigília.

Uma escola que pretenda dar sentido aos longos anos de escolaridade da população e não ser uma reprodutora perversa de destinos tristes precisa que seus membros não se deixem enganar pelas ideologias e mitos que circulam na escola reprodutora. Do contrário, será como no ditado “filho de peixe, peixinho é” e assim, filho de médico, “mediquinho” será, filha de costureira, costureirinha será, filho de traficante, traficantezinho será.

5 ATIVANDO A ESCUTA

5.1 CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS

Os dados coletados foram analisados com a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009) e as unidades e temas que emergiram da exploração do material foram agrupados em categorias.

Durante o trabalho de unitarização, as escolas constituíram-se categorias, pois que emergiram categorias específicas a cada uma, que foram tratadas como sub-categorias. Por fim emergiram categorias ligadas às duas escolas.

Assim temos:

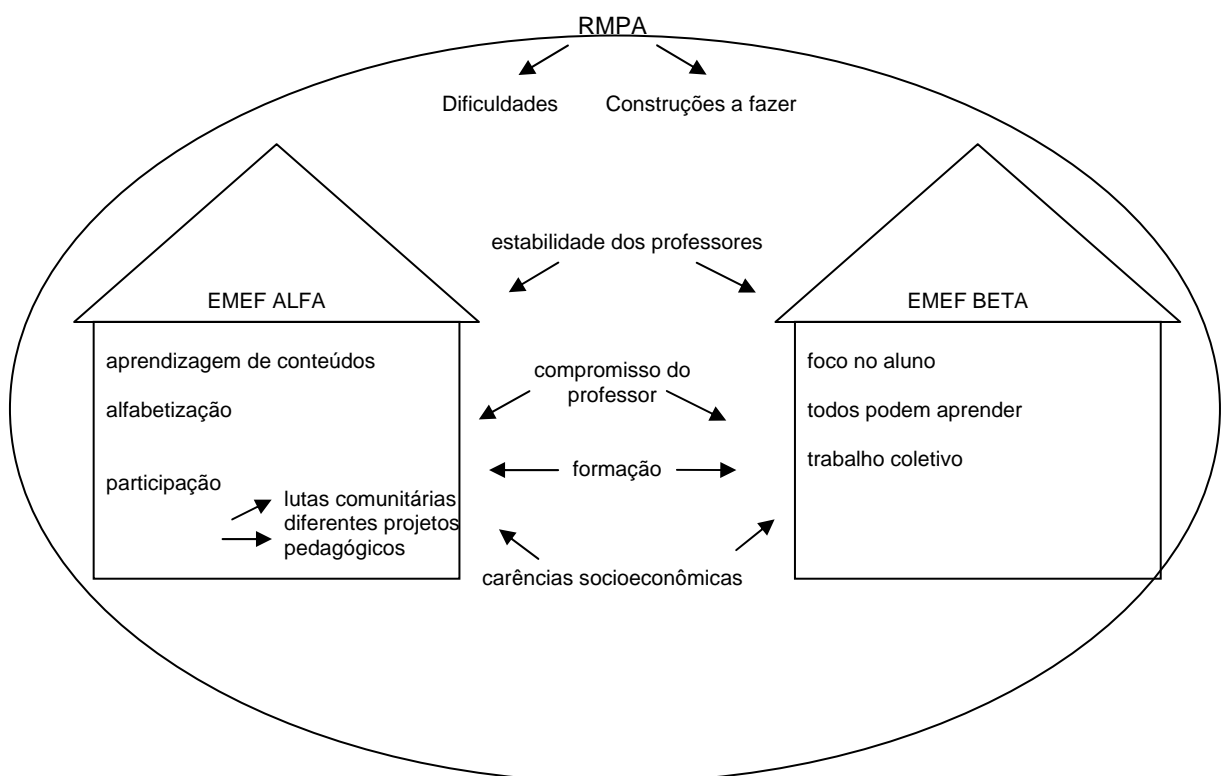
a) Escola ALFA: foco na aprendizagem de conteúdos, foco na alfabetização, a participação nas lutas comunitárias e em diferentes projetos pedagógicos.

b) Escola BETA: foco no aluno, todos podem aprender, trabalho coletivo

c) Categorias comuns às duas escolas: compromisso do professor, estabilidade dos professores, carências socioeconômicas, formação, dificuldades da RMPA, construções a fazer na RMPA.

As categorias podem ser melhor visualizadas na figura abaixo:

Figura 3: Categorias e Sub-categorias



5.2 EMEF ALFA – UMA ESCOLA MARCADA PELA PARTICIPAÇÃO

A escola ALFA localiza-se na zona norte de Porto Alegre, numa das muitas vilas que compõem o Bairro Rubem Berta, a vila em questão é antiga naquela região. Eis os dados da escola:

TABELA 19 : EMEF ALFA

EMEF ALFA		
	2005	2007
Ideb – Anos Iniciais	4,0	4,5
Ideb – Finais	3,6	3,7
Distorção idade-série – Anos Iniciais	21,8	21
Distorção idade-série – Anos Finais	55,2	43,8
Prova Brasil – 4ª série - Língua Portuguesa	172,53	176,68
Prova Brasil – 4ª série - Matemática	178,29	201,48
Prova Brasil – 8ª série - Língua Portuguesa	226,88	228,62
Prova Brasil – 8ª série - Matemática	221,58	236,08

No ciclo de 2007, os alunos de B20 (4ª série), em Língua Portuguesa, encontram-se no estágio intermediário de competências e habilidades de leitura. Neste estágio os estudantes “estão começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série.”(INEP, 2003a, p.8). Em Matemática estes alunos também encontram-se no estágio intermediário de competências e habilidades na resolução de problemas. Os estudantes

Desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, porém insuficientes ao esperado para os alunos de 4ª série (Identificam, sem precisão, até duas operações e alguns elementos geométricos envolvidos no problema). (INEP, 2003a, p.9)

Os alunos de C30 (8ª série), em Língua Portuguesa, encontram-se no estágio intermediário, eles “desenvolveram algumas habilidades de leitura, porém insuficientes para o nível de letramento da 8ª série (gráficos e tabelas simples, textos narrativos e outros de baixa complexidade)” (INEP, 2003b, p.10). E em Matemática também encontram-se no estágio intermediário, os estudantes

Apresentam algumas habilidades de interpretação de problemas, porém não dominam, ainda, a linguagem matemática específica exigida para a 8ª série (resolvem expressões como duas incógnitas, mas não interpretam dados de um problema com símbolos matemáticos específicos nem utilizam propriedades trigonométricas). (INEP, 2003b, p.10)

A escola ALFA atendia aos critérios delineados para a escolha das escolas: seu Ideb evoluiu de um ciclo de avaliação para o outro, embora nos anos finais tenha apresentado tendência de estabilidade. Está conseguindo reverter seu índice de distorção idade-série, especialmente nos anos finais, onde estão os adolescentes (a faixa etária que mais abandona a escola, conforme Fernandes, 2007) e está apresentando aumento nos resultados da Prova Brasil nas duas áreas do conhecimento, nos dois níveis de ensino avaliados. Chama a atenção os resultados em Matemática com crescimento de 23,19 pontos na B20 e de 14,5 pontos na C30 entre os ciclos de avaliação. Embora, em C30, as médias não alcancem o mínimo esperado, a escola ALFA apresentou um crescimento importante em Matemática nos dois níveis de ensino. As médias estáveis em Língua Portuguesa chamam a atenção e sinalizam a necessidade de um foco maior nessa área.

A ALFA é antiga na comunidade, completará em dezembro de 2009, 25 anos de existência, é querida e bem vista na comunidade.

É considerada uma escola grande, atende 1902 alunos, conta com 99 professores e 30 funcionários em seu quadro. Um dos funcionários da escola é concursado, portanto municipal (existem funcionários terceirizados) e foi lotado na escola, quando esta foi inaugurada, perfazendo este ano 25 anos de casa. Esta é uma das características da ALFA: as pessoas têm muito tempo de ALFA, elas vão para a escola, ficam e se aposentam, como afirmam os entrevistados:

Os professores, quase a grande maioria, aqui ficam, começam e se aposentam. (DOCENTE 2),
Gosto daqui, eu trabalhava 20 horas em outra escola e pedi pra vir pra cá. Me sinto muito bem aqui, fui muito bem recebida. (DOCENTE 7),
É difícil ter rotatividade de professores. (DOCENTE 8),
Todo mundo diz: 'Eu só saio, quando eu me aposentar. (DOCENTE 8).

Este é um dos primeiros achados da pesquisa que se relaciona com a literatura: a baixa rotatividade dos professores, o estudo de Biondi e Felício (2007) encontrou este fator associado à melhora no desempenho na Prova Brasil de Matemática.

Algo parecido acontece com os alunos, pois ex-alunos matriculam seus filhos e netos na escola, que chega a atender até três gerações da mesma família (a avó, a mãe e o neto): “As pessoas não tiram as crianças da escola.” (DOCENTE 8), “A gente vê vó que estudou aqui, depois a filha estudou, agora o neto.” (DOCENTE 8)

São 5 turmas de A10, 6 turmas de A20, 6 turmas de A30, 1 turma de AP, 5 turmas de B10, 6 turmas de B20, 6 turmas de B30, 1 turma de BP, 7 turmas de C10, 5 turmas de C20 e 4

turmas de C30 distribuídas entre manhã e tarde. A escola não tem turma de Progressão de III Ciclo – turmas CP. A escola também tem Ensino de Jovens e Adultos (EJA) à noite.

É, conforme, seus professores, uma comunidade carente. Segundo o censo de 2000 são 78.624 habitantes no bairro Rubem Berta, com rendimento médio mensal dos responsáveis pelo domicílio de 4,05 salários mínimos. Também fazem parte da comunidade da escola ALFA crianças de assentamentos ou invasões vizinhas à vila em que se localiza. No entorno da vila ocorreram nos últimos 15 anos algumas invasões: a da vila da Páscoa, a da Amazônia e a vila Vitória da Conquista.

É uma comunidade atravessada pela exclusão social e pela falta: de trabalho, de moradia, de saúde, realidade que transparece nas falas dos professores:

15 anos atrás, no feriadão da Páscoa, quando a gente chegou na segunda-feira, tava cheio de barraquinha e eles foram invadindo.(DOCENTE 1)
Eles praticamente trabalham pra comer. (DOCENTE 1)
Aqui é uma vila popular, de pais trabalhadores e crianças que sofrem as consequências de um poder relapso. (DOCENTE 2)
Eles trabalham reciclando lixo, trabalho informal, empregada doméstica. Muitos pais tão lá no Centro vendendo fruta, vendendo CD e DVD – pirata, roupa no meio da rua, alho. (DOCENTE 1)

É uma comunidade marcada pela incerteza do desemprego ou do trabalho informal. Também é assombrada pela criminalidade como forma de garantir a sobrevivência: “*E tem o outro informal (trabalho) que são as drogas. Tem muita gente vendendo.*” (DOCENTE 1), “*Tem aluno que segue o ramo da família*” (sobre o tráfico de drogas). (DOCENTE 1).

Desta forma, a escola é atravessada por fatores extra-escolares que tem uma ligação direta com a aprendizagem dos alunos: falta de emprego, moradia precária, drogadição da família, precariedade nos atendimentos de saúde. Como diz Docente 1: “*Eles moram numa capital e, ainda assim, são excluídos dos atendimentos. Eles não tem acesso a cultura, a lazer, a saúde*” e exemplifica: “*Ano passado tinha um aluno de C20 que não enxergava, precisava de óculos. Veio o Censo Visual e foi uma briga para que ele fosse avaliado, pois o Censo Visual é só para alunos pequenos*”. A indignação da entrevistada é justa. Como ficam os alunos mais velhos com dificuldade de visão? Na rede pública, uma consulta com oftalmologista pode levar meses. De que forma se garante a aprendizagem de um aluno que não enxerga bem? O Docente 2 desabafa

Se cresceu muito, se evoluiu muito, melhorou a questão salarial nesse país, mas ainda temos um grande problema social. Ainda falta alimentação pra essas crianças, falta roupa, ainda falta ambiente / espaço adequado pra estudar, ainda falta remédio pra sua saúde, um posto de saúde que atenda e que faça uma medicina preventiva.

A aprendizagem dos alunos é assombrada pelas sequelas da drogadição dos pais. Como diz a Docente 1

Os problemas estão aparecendo, principalmente, os filhos dos dependentes químicos, que estão nascendo, já estão aí com 6/7 anos e eles estão vindo com muitos problemas. Os nossos ex-alunos, alguns se envolveram com drogas e aí estão tendo filhos e tá aparecendo criança muita problemática.

São fatores implicados na aprendizagem dos alunos, portanto, implicados no sucesso do aprender. Fatores que atravessam a escola, e contra os quais muito pouco se pode fazer enquanto escola. São questões que exigem políticas públicas para seu enfrentamento, como afirmou Dourado (2007).

Enquanto as políticas públicas não chegam, a ALFA luta como pode. E ela viu na participação, na luta, a saída para solucionar seus problemas e conquistar melhorias para a escola e também para a comunidade. Desta forma, escola e comunidade cresceram juntas, lutando pela melhora de suas condições de existência,

Nós somos constantes na participação do OP. Desde o primeiro ano, nós participamos e, casualmente, todas as nossas obras aqui, com exceção de um prédio, todas foram do OP. Pouco se ganhou! Pouco veio um político, ou um secretário e viu a nossa necessidade. Tudo se ganhou na participação, na disputa e isso tem feito escola. (DOCENTE 2)

A ALFA ensinou seus alunos a se organizarem e lutarem por seus direitos,

As grandes associações aqui da região, por exemplo, Associação da Grande Santa Rosa, que tem uma abrangência aí de 20, 30 mil pessoas, toda a diretoria foram pais ou foram alunos. Associação da Vitória da Conquista: aluno. Associação da Grande São Borja: ex-aluna da ALFA. (DOCENTE 2)

Desta forma, ALFA é uma escola marcada pela participação: nas lutas da comunidade, nos projetos desenvolvidos pela Prefeitura para as escolas, nas conquistas do Orçamento Participativo (OP) e em tudo o mais que poderá beneficiar os alunos ou a escola – daí a alegria com que receberam esta pesquisa. Conhecendo a ALFA fica a impressão de que a ‘ALFA está em todas’. Como diz a Docente 1, “A gente vai atrás de tudo aquilo que a gente acredita que vai ser bom para o nosso aluno. A ALFA está sempre aberta a novos projetos”. São movimentos que a escola faz para suprir as carências que o Estado não supre. É uma escola lutadora, que vai atrás.

A ALFA recebeu em setembro deste ano o projeto Saci Colorado, dentro do projeto Cidade Escola da Prefeitura, uma parceria da SMED com a Fundação Educacional Sport Clube Internacional.

O projeto Saci Colorado é voltado para alunos das escolas em situação de risco. É focado na Matemática, no letramento e no trabalho lúdico através de jogos, sendo oferecido no turno inverso ao das aulas. Porém, esse projeto era destinado às dez escolas com maior queda nos índices (Ideb e Prova Brasil), portanto a ALFA estava de fora do projeto, ela não está mal nos índices, pelo contrário. Mas a ALFA queria receber o projeto, insistiu, correu atrás, pediu e levou: a escola recebeu o Projeto Saci Colorado, pois 2 das 10 escolas não entregaram a documentação no prazo estabelecido e, a escola se beneficiou com uma vaga.

Em 2007, a Prefeitura ofereceu para todas as escolas da Rede o projeto de Robótica em parceria com a Lego Education. A ALFA abraçou a Robótica com entusiasmo participando das competições da First Lego League (FLL). Desde então, vem se destacando: sua equipe participa das etapas da FLL e sempre volta com algum prêmio. Em 2009, a escola classificou-se para disputar a etapa nacional da FLL, disputada em São Paulo.

A escola também participa do projeto NEPSO (Nossa escola pesquisa a sua opinião) em parceria com Universidade de Caxias do Sul (UCS). Este projeto se caracteriza pela eleição de um tema pelos alunos para pesquisa na comunidade escolar. São levantadas hipóteses sobre o problema, é elaborado um instrumento de pesquisa (geralmente um questionário), os dados são coletados e analisados, os alunos confrontam os resultados com suas hipóteses e levantam conclusões sobre o tema. A última etapa é a socialização da pesquisa. Foram temas de pesquisa: brigas no recreio, tatuagens e piercings, qualidade do sono, tratamento do lixo (plástico especificamente) e pichação. Os alunos participantes no projeto foram a Caxias do Sul apresentar seus trabalhos na UCS.

Estas vivências são extremamente enriquecedoras para os alunos, nos dois projetos eles chegam a realizar viagens para participar dos eventos relacionados, como afirmam as entrevistadas:

Estes projetos são uma possibilidade, uma oportunidade para ampliar os horizontes deles.” (DOCENTE 1)

A ALFA sempre participou de várias situações que a prefeitura, o município promoveu, a ALFA tá sempre integrada às coisas que acontecem na cidade, se envolve como projetos como o [...] DANÇA, que saiu se apresentando pela cidade em vários lugares. Tem outros projetos como o da robótica que também se projetou por aí. (DOCENTE 3).

Com estas ações a ALFA ultrapassa os muros da escola e descortina o mundo para os seus alunos, que dessa forma ampliam seus horizontes.

A ALFA estabelece o seu diferencial através destas ações, que se configuram na participação da escola em tudo o que possa trazer melhorias para a escola, para a comunidade e para seus alunos.

Embora a ALFA seja uma escola ciclada, ela seguiu estruturando seu currículo na aprendizagem de conteúdos. A escola não organiza o seu currículo em um complexo temático construído através da pesquisa sócio-antropológica. Ela organiza seu ensino segundo os conteúdos mínimos de cada ano-ciclo:

Há uma preocupação na questão propriamente da organização do currículo, em termos de conteúdos a serem trabalhados. (DOCENTE 4)

Tem um planejamento de ano ciclo, mas também tem um planejamento entre os anos, que cruze essas informações pra gente poder trabalhar a partir do que o grupo anterior trabalhou e também poder avançar mais, o grupo da A10 planeja um pouco junto com A20, o grupo de A20 planeja um pouco junto com A30 para que haja essa continuação. (DOCENTE 3)

A gente tem os objetivos do currículo, do ano-ciclo. (DOCENTE 7)

Eu tenho que acabar o ano e tenho que dar conta deles estarem sabendo isso, isso e aquilo. (referindo-se aos conteúdos mínimos) (DOCENTE 8).

Uma vez focando-se no ensino de conteúdos, conteúdos mínimos relacionados às séries, o foco do trabalho é que os conteúdos sejam dados, como sugere a fala: “*A escola é uma escola bem independente, assim... Tu faz os trabalhos livre*” (DOCENTE 6). Esta fala sugere que o importante é dar os conteúdos, os professores são *livres* para trabalhar da maneira que acharem melhor, desde que o conteúdo seja dado. O foco no ensino de conteúdos também aparece na afirmação da Docente 4: “*O papel dessa escola é dar conta do conhecimento*”. A preocupação com os conteúdos aparece, novamente, na fala do Docente 6 que afirma, “*Os alunos têm um conhecimento muito... limitado*” e justifica que isso ocorre devido à organização da escola ciclada:

A Matemática, na Prefeitura, com Ciclos, são 3 períodos. Nas escolas estaduais e particulares são 5 períodos, aí já perderam 60% ou mais de conteúdos porque ninguém é mágico de fazer em 3 períodos o que os outros fazem em 5. Então só por esse fato eles já têm uma defasagem enorme em relação a realidade lá fora. (DOCENTE 6).

O Docente 6 não está de todo equivocado ao considerar limitado o conhecimento dos alunos em Matemática, uma vez que pelos resultados da Prova Brasil de 2007 encontram-se no estágio intermediário de competências, não atingindo o mínimo satisfatório de 300 pontos.

Esta ênfase no conteúdo pode gerar uma fragmentação do ensino e restringir a aprendizagem aos conteúdos mínimos, ao que tem que ser trabalhado naquele ano-ciclo, ainda que os alunos não apresentem conhecimentos prévios. A fala da Docente 5 ilustra bem esta situação, quando ela reclama das defasagens trazidas pelos alunos de C30:

A maioria escreve mal, sem competência lingüística. Escrever para eles é um sacrifício, escrevem o mínimo. Não existe o básico: ponto, m/n antes de p/b. Não há interesse em escrever.

Na leitura há um entendimento raso, superficial – até porque é pouco o vocabulário. Não sai uma leitura compreensiva. Não há interesse na leitura. É difícil criar um ambiente na sala de aula para a leitura. Eu desisti. Eles têm dificuldade para ler a pontuação.

Estas falas apontam para uma possível fragmentação do ensino: se os alunos chegaram na C30 sem fazer leitura compreensiva, com pouco vocabulário e com dificuldade para ler a pontuação, provavelmente, isso não foi trabalhado. Não significa que as fraturas não foram percebidas, mas sim, que não houve um movimento de resgate, pois o foco é o conteúdo mínimo do ano-ciclo. Estas fraturas demandam dedicação e tempo para que sejam resgatadas. Se a lógica da sala de aula é *vencer o conteúdo do ano*, o resgate não será importante, até porque *isso já tinha que ter sido visto*.

A escola tem um grande foco na alfabetização, mostrando uma preocupação em promover uma sólida alfabetização dos alunos como sugerem as diferentes falas dos docentes:

A alfabetização trabalha muito com leitura, os professores da alfabetização, o I Ciclo, eles trabalham muito com a Hora do Conto, leitura e o II Ciclo também. (DOCENTE 1)

Eu acho assim que a alfabetização, o I Ciclo, os professores são maravilhosos e eu acho que a aprendizagem se dá bem sólida. (DOCENTE 1)

A ALFA pode se caracterizar, então, pela preocupação que as pessoas têm em conseguir bons resultados com a alfabetização, com o aprendizado dos alunos. (DOCENTE 3)

Eu acho que é um bom desempenho desses alunos até em relação a leitura, a escrita e a leitura, a alfabetização. A leitura tem um desenvolvimento bem significativo, bem interessante aqui na escola. (DOCENTE 3).

Não há dúvidas de que uma alfabetização sólida é importante para a escolarização das crianças. A analogia com a arquitetura é pertinente: a alfabetização irá lançar as bases da escolarização dos alunos. Para que esta ‘casa’ se sustente, a base tem que ser boa, forte, sólida. Porém, as falas deixam a impressão de que a construção da competência lingüística e da leitura proficiente fica restrita a alfabetização, tal impressão aparece também na fala da Docente 5, quando reclama do entendimento superficial dos alunos do III Ciclo. A visão fragmentada do ensino - uma conseqüência de manter o foco do trabalho no aprendizado de

conteúdos mínimos - pode levar a crença de que o trabalho com a leitura, a construção de suas competências é trabalho do I Ciclo (que se ocupa com a alfabetização) e não de toda a escolarização. Isto também aparece nas falas das professoras de B20 que afirmam:

Eles têm dificuldades de entendimento, é uma característica de todas as B20.
(DOCENTE 7)

Eles têm muita dificuldade de interpretação. São bons no cálculo, mas se tiver que pensar... (DOCENTE 8)

Na prática, a gente faz muitas leituras. Interpretação de pequenos textos.
(DOCENTE 7).

Estas últimas falas são significativas: elas sugerem que as dificuldades de entendimento dos alunos são uma característica do ano-ciclo, apontando para uma fratura não no aprender, mas, talvez, no ensinar. Insistir na interpretação de pequenos textos com os alunos de B20 pode significar que este é o texto com que eles *conseguem* trabalhar. Porém esta interpretação de pequenos textos não parece avançar no processo de construção da competência leitora, pois os professores percebem que os alunos têm dificuldades de entendimento. Assim, parece que é trabalhado apenas o que eles conseguem fazer: “muitas leituras” de pequenos textos - uma idéia de que será a quantidade de leitura que irá consolidar seu entendimento. A fala da Docente 5 (para quem os alunos de III Ciclo têm um entendimento superficial da leitura, não percebendo as mudanças de sentido provocadas pela pontuação) sugere que há um abismo entre a alfabetização da escola que é sólida e os anos finais de escolarização (que apontam uma deficiência na proficiência da leitura).

Não é ruim ter o foco centrado na alfabetização. O problema está em entender que o trabalho de ensinar a ler se esgota nesta fase, que é só esta etapa a responsável pela construção da capacidade leitora. Há que se estender a construção de diferentes habilidades de leitura para os demais anos-ciclos, pois tais habilidades não se constroem sem ler: charges, informações de rótulos, bulas, histórias, todos são textos diferentes com diferentes habilidades implicadas. A leitura destes textos, e de outros, precisa ser ensinada e trabalhada exaustivamente. Alunos de classes populares, muitas vezes, só têm a escola a lhes proporcionar contato com diferentes bens culturais. Se, no tocante a leitura, só lhes for oferecido textos pequenos, de pouca complexidade, exclusivamente narrativos, realmente eles apresentarão dificuldades no entendimento de textos que fogem a essas características.

Diferentes professores apontaram que à medida que os alunos vão ficando mais velhos, também vão ficando desinteressados:

*Os próprios adolescentes têm essa cultura de não querer ler. (DOCENTE 1)
Quando eles começam assim com 11 ou 12 anos, adolescentes, final do II Ciclo e o III Ciclo, eles preferem a informática do que ler um livro. E eu acho que aí a gente se perde.... (DOCENTE 1)
Com os alunos menores é muito interessante, acho que mais pelo prazer, que eles vêm pra buscar, eles vêm na biblioteca, eles recolhem... Eu sinto isso nos menores... e eu não sei por que se perde... (DOCENTE 4).*

Estas falas remetem a Fernandes (2007), quando afirma que um dos grandes problemas da educação brasileira é o abandono da escola pelos adolescentes. O Docente 6 dá uma pista sobre o desinteresse dos adolescentes:

*A escola tá muito longe da realidade, do que tem lá fora. Então ele (o aluno) diz assim: 'Ah, pra que eu vou estudar isso? Pra que eu vou estudar aquilo?'
Se o aluno não tem interesse, não aprende. Então ele só vai ter interesse, quando ele começar a ter sentido: 'Ah, vou estudar por isso, por aquilo'.*

A docente 5 também faz o seu diagnóstico contundente: “*Esse modelo de educação é muito chato. Os alunos não encontram prazer na leitura, na aprendizagem. Talvez uma outra Escola.*” Estes depoimentos apontam para a necessidade de reformular a escola que atende aos adolescentes, já defendida por Hargreaves (2001) e até por Fernandes (2007).

Araújo e Luzio (2005) fazem uma crítica feroz à forma como o ensino é ministrado nas escolas públicas brasileiras. Eles atacam a fragmentação do conteúdo e defendem algumas proposições que podem tornar o ensino mais interessante.

Os professores da ALFA parecem preocupar-se com a aprendizagem dos alunos, querer que eles aprendam o que está sendo ensinado e articulam algumas ações para garantir isso. A Docente 9 que viveu a experiência de acompanhar o mesmo grupo de alunos durante seus anos iniciais de escolarização defende esta prática:

Quando eu entrei aqui, eu trabalhei com a mesma turma : 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. A gente tem uma continuidade de trabalho, a gente sabe onde parou, sabe onde estão as dificuldades. Algumas dificuldades a gente consegue, junto, superar.

Duas professoras entrevistadas lecionam em 2009 para turmas que foram suas em 2008, quando estavam em B10. É a primeira vez que isso acontece na carreira da Docente 7 que comenta: “*Nunca tinha me acontecido isso! Uma coisa nova no final da minha carreira*”. Ela irá se aposentar no ano que vem e parece estar gostando da experiência. A Docente 9 também acompanhou a turma que era sua no ano anterior.

A Docente 8 vê a organização do ensino das turmas de B20 e B30 em turmas bidocentes como algo positivo:

A gente aqui trabalha em duplas, a gente não é unidocente. Quem gosta da Matemática, trabalha Matemática e Ciências. Quem é mais do lado do Português, fica com Português e Estudos Sociais. Isso facilita, tu consegue te dedicar mais, fazer mais trabalhos. Eu tenho mais tempo pra me dedicar a eles e pra ensinar a eles essas duas matérias.

Sua visão não é equivocada, pois em turmas onde há muita defasagem ou dificuldades por parte dos alunos pode ser difícil para o professor unidocente manter o foco em todas as necessidades. A organização do ensino por duplas de professores pode funcionar como alternativa eficaz para direcionar o olhar do professor para as dificuldades específicas daquela área do conhecimento.

Algumas falas apontam para uma preocupação dos professores da escola com a aprendizagem dos alunos:

As pessoas aqui (professores) são muito interessadas, diferente das outras escolas em que eu já trabalhei. (DOCENTE 7)
Tem um grupo de professores que sempre foi bastante unido, trabalhou, planejou, se programou e que deu muito certo, as coisas sempre fluíram muito bem, então acho que é um grupo de professores bastante gostoso de se trabalhar. (DOCENTE 3).

De todas as características da ALFA parece que o caráter participativo da escola é o fator que estabelece o diferencial da escola. No entanto, seus resultados em Língua Portuguesa sugerem uma necessidade de articular um trabalho que privilegie a construção da capacidade leitora dos seus alunos, a formação do hábito da leitura, ao longo dos anos-ciclos; ações que o foco no ensino dos conteúdos mínimos evidenciado pela escola nem sempre consegue promover.

5.3 EMEF BETA – UMA ESCOLA MARCADA POR UM CONCEITO AMPLIADO DE INCLUSÃO

A escola BETA localiza-se numa vila no alto de um morro da zona sul da cidade, distante 36 km da escola ALFA. A vila encontra-se numa área sem definição da cidade, não é um bairro oficial, embora já tenha infra-estrutura. Tem asfalto, ônibus que vai até a vila, inclusive o nome da linha do ônibus é o nome da vila. É um lugar muito bonito, aprazível,

com uma vista bucólica e silêncio, não há ruídos urbanos atravessando a escola. No dia da reunião com a equipe diretiva, dois fatos chamaram a atenção: não havia alunos soltos no pátio e reinava um silêncio, uma tranquilidade que dava a impressão de que a escola estava fechada naquela tarde, mas era só impressão, os alunos estavam todos lá, dentro das salas de aula.

A BETA é uma escola pequena: atende 360 alunos e conta com 37 professores e 9 funcionários.

São 2 turmas de A10, 1 turma de A20, 2 turmas de A30, 2 turmas de B10, 2 turmas de B20, 1 turma de B30, 2 turmas de C10, 2 turmas de C20, 2 turmas de C30 e uma turma de Jardim. A escola não tem ensino noturno.

Eis os dados da BETA:

Tabela 20: EMEF BETA

EMEF BETA		
	2005	2007
Ideb – Anos Iniciais	4,0	4,1
Ideb – Finais	3,5	3,8
Distorção idade-série – Anos Iniciais	10,8	16,9
Distorção idade-série – Anos Finais	50	32,9
Prova Brasil – 4ª série - Língua Portuguesa	158,08	157,50
Prova Brasil – 4ª série - Matemática	173,59	181,58
Prova Brasil – 8ª série - Língua Portuguesa	168,54	228,87
Prova Brasil – 8ª série - Matemática	191,04	238,07

No ciclo de 2007, os alunos de B20, em Língua Portuguesa, estavam no estágio crítico. Neste nível os estudantes “não são leitores competentes, leem de forma truncada, apenas frases simples” (INEP, 2003a, p.8). Em Matemática, os alunos de B20 estavam no estágio intermediário.

Os alunos de C30, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, encontravam-se no estágio intermediário.

Embora apresente estabilidade em Língua Portuguesa na B20 (INEP, 2003a), chama a atenção a variação apresentada entre um ciclo e outro: 7,99 pontos em Matemática na B20, 60,33 pontos em Língua Portuguesa na C30 e 47,03 pontos em Matemática na C30. Isso é um grande salto. Em vista disso, vêm as perguntas: Por que não conseguiram baixar a distorção idade-série nos Anos Iniciais? Por que não conseguiram subir Língua Portuguesa na B20? 60 pontos de subida, como é que conseguiram?

Também é uma escola localizada na periferia da cidade, atendendo a alunos de classes populares, como afirma a Docente 11: *“É uma comunidade carente. As mulheres que trabalham fora são empregadas domésticas, são faxineiras; os homens trabalham muito de pedreiro, auxiliar de pedreiro”*. É uma comunidade marcada por alguns traços característicos comuns às periferias dos grandes centros urbanos brasileiros: a moradia irregular, a instabilidade do emprego, a baixa renda, as incertezas que emergem na fala:

Ainda é um terreno irregular. As casas não têm espaço, é uma casa grudadinha na outra. É uma casa onde tem uma casa e daqui a pouco tem uma outra no mesmo terreno. Tem famílias que dependem muito da Bolsa Família, por exemplo, que só tem aquilo como ganho. Temos uma outra casa que a mãe faz coleta de lixo.
(DOCENTE 11)

É uma escola também muito ligada à comunidade. Foi resultado da luta dos moradores para que ali existisse uma escola, pois que a escola que havia antes foi transferida para outra área. Daí o senso de pertencimento que a comunidade tem em relação à escola:

Todo mundo conhece todo mundo, a Direção conhece cada família e a comunidade é muito participativa e a comunidade conquistou com a escola tudo que a escola conquistou. A comunidade sempre esteve junto. (DOCENTE 10)

Sobre as lutas que a escola e a comunidade fizeram vem a fala que não é estranha: *“Nós não ganhamos nada! Foi tudo conquista.”* (DOCENTE 10). Estas falas também denunciam o quanto a garantia de direitos está ligada à luta por eles. O fato de saúde, moradia, comida, educação, serem direitos, entre tantos outros, não resulta na efetivação de tais direitos na vida das pessoas. Elas têm que se organizar e lutar junto ao poder público (o mesmo que existe e trabalha para promover o bem-estar dos seus cidadãos).

A BETA é uma surpresa. É uma escola cujas portas estão abertas para alunos portadores de necessidades educativas especiais, em princípio, não recusa alunos. A escola apresentou toda aquela melhora nos resultados atendendo entre os seus 360 alunos, 45 alunos de inclusão, o que explica a distorção idade-série da escola. É uma escola que reconhece o traço forte de exclusão que marca a escola brasileira e se propôs a lutar contra isso: *“São desencadeadas ações que, coletivamente e progressivamente, visam a romper com o conformismo diante da exclusão da e na escola”* (TITTON, 2006, p.39)

A BETA trabalha com um conceito ampliado de inclusão: o de que todos os alunos podem aprender. Esta é uma das marcas fortes na trajetória da escola, conforme uma das falas extraídas do livro publicado pela escola: *“[...] mesmo anterior a todo esse movimento social*

em prol da educação inclusiva, a proposta da Escola [...] vem procurando garantir a aprendizagem para todos” (PERSCH et al., 2006, p.17). Esse conceito aparece na fala da Docente 11: “É uma escola pública, ela tá aberta para todos os tipos de aluno. Todo aluno que vem aqui nos procurar, em princípio, nós aceitamos. Nós somos uma escola pública.”

O foco desta escola é o aluno. Ele é a razão de existir da escola, é para ele que são pensadas todas as ações pedagógicas da escola, a escola está ali para promover a sua aprendizagem e ele irá aprender, como sugerem as falas dos professores entrevistados:

Eu aprendi que em primeiro lugar é o aluno, em segundo lugar é o aluno, terceiro lugar é o aluno, quarto lugar é o aluno e a aprendizagem da mesma forma. Aprendi aqui. (DOCENTE 12)

É uma escola que me faz crescer, que me faz aprender como lidar com o aluno. (DOCENTE 10)

Adoro aqui. Por todo esse trabalho especial, toda a atenção, esse lugar que o aluno ocupa aqui, um lugar, o primeiro lugar. (DOCENTE 13)

Conheci a escola, conheci o trabalho e me encantei. (DOCENTE 14)

Sendo o aluno o foco da escola, todas as ações são norteadas segundo o princípio de que todos podem aprender e, portanto, estas ações irão promover a aprendizagem do aluno. Trabalhando com tantos alunos de inclusão, norteadas as ações segundo o princípio de que todos podem aprender, o aluno passa a ser visto como parâmetro de si mesmo. Aqui o foco do trabalho não é o conteúdo, mas o que aquele aluno pode construir e o que ele já construiu como apontam as falas:

Como é que eu vou trabalhar com um cara que eu sei que tem sérios problemas de interpretação (porque ele tem problemas na leitura). Como é que eu vou trabalhar com ele da mesma forma que eu trabalho com os outros? É uma ignorância da minha parte se eu for fazer isso. (DOCENTE 12)

Eu faço avaliações diferenciadas, é claro. (DOCENTE 12)

A gente procura fazer um trabalho que abranja a todos, que aqueles que não apresentam problemas possam avançar mais também. A gente não torna o ensino mais fraco aqui. A gente está sempre procurando atender aqueles alunos de forma mais particular, trabalhando o mesmo tema. (DOCENTE 13)

Como se tem um olhar diferenciado para cada uma das crianças, não se olha pra todos da mesma forma. (DOCENTE 14).

A escola parece conseguir resultados estruturando seu trabalho na ação coletiva dos professores. Nas turmas onde há maior concentração de alunos de inclusão, foi desenvolvido um projeto chamado Docência Compartilhada onde estão sempre dois professores atendendo os alunos. Esta ação parece trazer bons resultados como explica a Docente 14: “Dá pra sentir a aprendizagem. Esse ano, a gente recebeu uma aluna de uma casa-abrigo, já com mais idade. E ela veio sem saber ler, nem escrever. E ela hoje tá lendo.” (DOCENTE 13). O

importante nessa fala é que a turma a que ela se refere é uma B20 (nível de ensino que corresponde à antiga 4ª série) e a escola conseguiu articular ações que promoveram a alfabetização da menina.

A escola trabalha com metas de ensino. A cada início de ano letivo é feita uma avaliação do ano anterior e são eleitas metas para o trabalho do ano. A leitura é meta permanente da escola.

A BETA é uma escola que fundou a sua ação pedagógica no trabalho coletivo. Assim, um problema em uma turma é visto como um problema da escola e não daquele professor que está naquela turma. No coletivo de professores (professores da escola e equipe diretiva), são pensadas ações para os problemas e as demandas que surgem:

Eu não tinha 30 dias de escola, eu tava num projeto em cima de um problema que todas as escolas têm, mas ninguém tinha olhado dessa forma. (DOCENTE 14)
Aqui no III Ciclo, nós pensamos em juntar o especialista e o generalista. O generalista que vai dar conta da alfabetização. Aqui nós temos crianças de III Ciclo que não tão alfabetizadas ainda. Então nós temos um professor alfabetizador trabalhando junto com o especialista. Então é essa a composição: o generalista fica e o especialista vai trocando. (DOCENTE 11).

Os professores de cada ciclo planejam juntos as ações e os projetos de trabalho que vão aparecendo ao longo do ano e suas criações, seus trabalhos, seus projetos diferenciados são socializados para os demais colegas: *“Os professores são muito ouvidos e as situações de sucesso são ouvidas e são compartilhadas e são socializadas.”* (DOCENTE 10).

Toda a luta da escola para ser uma escola onde todos aprendem rende frutos. Além da aluna que chegou na B20 sem saber ler e escrever e estava lendo já em setembro, outros docentes apontam a promoção da aprendizagem: *“A gente vê o quanto dá certo e o quanto essas crianças estão indo e estão avançando, não estão só passando e mudando de ano, elas estão avançando.”* (DOCENTE 14). A Docente 10 ao relatar os resultados de um trabalho com o livro Viagens de Gulliver com alunos de C30:

*Eles leem e entendem o que leem e eles conseguem fazer o registro disso. Inclusive, eu trabalhei por capítulos e pedi **resumo de capítulo**, coisa que, às vezes, universitários não conseguem fazer e eles conseguiram fazer.*

Uma vez que a promoção da aprendizagem dos alunos se funda em ações pensadas coletivamente, os setores também acompanham a aprendizagem dos alunos conforme sugere a fala: *“A gente é muito arguida aqui: ‘Como tá Fulano? Mas como? O que tu já fez? O que tu não fez? O que tu podes fazer?’* (DOCENTE 12) – esta arguição referida pela Docente 12 não

pareceu ter um tom de cobrança, mas sim de um olhar sobre a aprendizagem do aluno e uma busca de atendê-lo em suas especificidades. Nesta perspectiva SOE e SSE constituem-se apoiadores e articuladores do processo educativo:

A Supervisão Escolar busca assessorar os professores nos seus mais diversos movimentos de ensino, articulando os espaços formais de trabalho (horário de aula e atendimento das turmas), com as demandas surgidas por criação de projetos e realização de atividades em parceria. (PORCIÚNCULA et al., 2006, p. 132)

A escola BETA é uma escola que se negou a fazer parte da lógica de exclusão e reprodução que vem marcando as escolas. É uma escola que quis ser diferente, fazer a diferença:

Nesta escola tem um grupo muito grande de pessoas a fim de fazer a diferença. A gente poderia encontrar um grupo de pessoas a fim de mudar e um grupo resistindo a isso e aí nada vai pra frente. Aqui, ao contrário, a gente tem um grupo muito grande a fim de mudar e poucas pessoas resistentes. Então, essas pessoas que são resistentes não têm eco, elas acabam tendo que entrar (no esquema da escola). (DOCENTE 14)

Existe um profissionalismo, um compromisso muito forte de todos. Mesmo as pessoas que chegam novas, parece que elas abraçam e assumem esse compromisso de todos. (DOCENTE 12).

Assim, é possível entender como conseguiram tão importante variação entre os ciclos de resultados da Prova Brasil. Encontramos aqui alguns dos fatores apontados na literatura como estreitamente relacionados à melhora nos resultados da Prova Brasil: uma escola com o foco voltado para a aprendizagem do aluno e as instâncias de Direção, Orientação e Supervisão atuando como articuladoras do processo educativo (APROVA..., 2006; DAMIANI, 2006; COELHO, 2008; FRANCO et al., 2007;). Ainda que os resultados da 4ª série em Língua Portuguesa tenham apresentado estabilidade, o trabalho desenvolvido pela BETA sugere que ela está no caminho. A BETA encontrou o seu diferencial.

5.4 FORMAÇÃO

Nas duas escolas pesquisadas, emergiu a categoria **formação** relacionada ao sucesso das escolas e da qualidade da educação.

As duas escolas veem a formação como aquilo que trará instrumentos para lidarem com seus problemas e dificuldades. Porém, a forma como lidam com a formação é diferente.

Na escola BETA, as falas não apontam que as formações proporcionadas pela SMED irão fornecer este instrumental. As falas remetem à ações implantadas pela escola. A escola refletindo sobre os seus problemas e buscando soluções nos momentos de formação:

Nós temos muitas situações em que, por exemplo, numa formação aproveita-se uma situação de sucesso de um professor e esse professor é que vai fazer a formação daquele dia.” (DOCENTE 10)

É através da análise dos problemas, dos desafios que se organiza a formação, buscando suporte teórico para pensar, repensar e avaliar o fazer pedagógico [...] (MONTEIRO e PACHECO, 2006, p. 34).

A escola aparece articulando grupos de estudo sobre os temas que julga serem relevantes: *“O pessoal estuda muito. Isso é fundamental pro professor. Sempre tem grupos deste estudo. A gente sempre tem livros que a gente lê, tem coisa que a gente traz.” (DOCENTE 11).* A escola articula ações culturais para os professores porque considera importante o contato dos docentes com diferentes bens culturais:

A formação cultural coletiva da escola é outra preocupação presente. Algumas noites são reservadas para a ida ao teatro, visitas a exposições de arte, sessões de filmes, etc. Acredita-se que o professor é capaz de ampliar o universo cultural dos alunos, se ele também exercita uma relação viva com a cultura [...] (PERSCH et al, 2006, p.51).

A escola ALFA também vê nas formações o espaço que irá fornecer os instrumentos para lidar com as dificuldades encontradas, mas não apareceu nas falas um movimento da escola para proporcionar tal formação. As falas da ALFA apontam que estas formações venham da SMED:

Formação! Como trabalhar com esses alunos hiperativos na sala de aula, que não param na sala de aula? Mas tu bota eles numa sala de informática e eles dão um show: eles leem, eles ouvem música, eles fazem power-point, eles constroem robôs através da informática, eles fazem horrores de coisas e param duas horas. E não param 15 minutos para ler um texto.”(DOCENTE 1)

Falta ajuda da SMED com palestras. Formações que sejam formações pra nós, específicas para esses problemas que nós enfrentamos, pra esse tipo de comunidade aonde a escola está inserida. Formações sobre sexualidade, drogas. Formações mais práticas que ajudassem a população – a escola poderia participar mais desses problemas. As formações teriam que ter um caráter mais prático, mais próximo da realidade das escolas. As escolas municipais são todas inseridas em bairros difíceis. (DOCENTE 7).

Neste ano de 2009, a SMED foi responsável por duas formações apenas, as 8 restantes foram de responsabilidade das escolas. Houve um período na Rede em que a formação era dividida em 5 formações para as escolas e 5 formações para a SMED e, antes disso, as escolas tinham que oferecer 10 formações durante o ano. E também houve um tempo em que a SMED fazia reuniões específicas para os professores das Turmas de Progressão, dos Laboratórios de Aprendizagem. Um número significativo de formações sempre ficou a cargo das escolas, que tinham liberdade para organizá-las à sua maneira.

As escolas sabem das suas demandas, elas podem organizar grupos de estudo, procurar entre os colegas de outras escolas recursos para que suas formações as instrumentalizem. Algumas escolas são próximas umas das outras, atendendo a mesma comunidade, seria possível que duas ou três escolas próximas se unissem e organizassem formações juntas, poderiam até organizar as formações em forma de seminário, fazer relatos de experiência, expedir certificados de participação. Por que não?

Porém, a queixa presente de que as formações oferecidas pela SMED nem sempre estão em consonância com os problemas da Rede é pertinente.

5.5 A RMPA

Nas duas escolas emergiram falas sobre a Rede que constituem duas sub-categorias. As falas apontam que a rede de ensino de Porto Alegre é uma rede que apresenta dificuldades e que ainda tem algumas construções a fazer.

As falas apontam que a Rede apresenta dificuldades para trabalhar com os alunos de classes populares, apesar de todos os anos em que teve Paulo Freire como referencial. Durante os 16 anos em que a cidade esteve sob a administração do Partido dos Trabalhadores, este autor fazia parte do referencial teórico adotado pela Rede. Mas o trabalho com as classes populares parece se constituir numa dificuldade:

Nós temos muito conhecimento para passar pra eles. E o conhecimento deles também é muito rico. A gente não consegue se integrar e fazer uma construção do conhecimento. Eles são vida, a tecnologia. E nós somos o livro, o conhecimento, a forma de estudar mais teórica. (DOCENTE 1)

Eu acho que os professores da Rede não sabem ensinar este tipo de alunos diferentes. (DOCENTE 1)

A aprendizagem na Rede é deficitária, pelos mesmos motivos. As escolas municipais recebem os alunos-problemas. (DOCENTE 5)

Isso ainda falta: esse olhar para as crianças e ver que são possíveis e não vão ficar empataadas na vida. (DOCENTE 14)

Não há como negar que a maioria das escolas municipais está inserida em comunidades muito difíceis, atravessadas por toda a sorte de problemas sociais constituindo-se ,realidades muito duras de lidar. Dourado (2007) reconhece que tais fatores têm uma relação direta com a qualidade da educação, porém ceder a eles torna as escolas reprodutoras desta ordem social difícil e injusta (BOURDIEU, 1975). A fala da Docente 5 “*A aprendizagem na Rede é deficitária, pelos mesmos motivos. As escolas municipais recebem os alunos-problemas.*” traz duas ideias que podem ser muito nefandas: a de que os alunos destas comunidades são “alunos problemas” e que, devido a isso não aprenderão ou apresentarão defasagens, e a ideia de que estes sujeitos aprendem pouco ou não aprendem. Isto nos leva aos resultados do Aprova Brasil (2006) que estudou escolas inseridas em comunidades muito desfavoráveis buscando compreender os fatores que levaram estas escolas a apresentar um resultado além do esperado para aqueles meios socioeconômicos. Uma das conclusões é que nestas escolas os alunos jamais eram vistos como “alunos-problema”.

Um dos docentes é bem contundente: “*O professor da Rede Municipal sempre se acha vítima duma situação, ele só deixa de ser, quando ele vai lá e conhece outra escola.*” (DOCENTE 2). Ele acrescenta mais adiante: “*Isso é uma coisa que também eu me questiono: Não presta, é uma praga, é ruim e é horrível. E por que que tu continua? Se não tá servindo pra ti, porque que tu não tem a coragem de te demitir?*” (DOCENTE 2).

Além da dificuldade em lidar com as classes populares, emergiu nas falas a dificuldade de lidar com estas crianças e adolescentes que vivem um momento singular de nossa sociedade:

As dificuldades são maiores. É um reflexo do contexto geral.” (DOCENTE 7)
Nós estamos vivendo uma nova ordem: a ordem do caos – falta de limites. Essas coisas ficam incontidas na escola porque eles têm que estar na escola. (DOCENTE 5)
É na escola que se explicita estas situações de violência, de agressão, então tudo isso vem pra escola e o professor acaba tendo que gerenciar. Isso é uma coisa que a escola teria, as escolas eu acho, teria que repensar: de como lidar com isso. Assim: ‘eu tô aqui pra desenvolver determinado conhecimentos’ e esses alunos, naquele momento, eles não estão, são várias situações que estão implicando que, naquele momento, eles não conseguem aprender ou não conseguem se concentrar. (DOCENTE 4)

Estas falas apontam para problemas que estão presentes no dia-a-dia não só nas periferias, mas em diferentes espaços sociais: a falta de limites, o desrespeito ao patrimônio público, o uso da violência para resolver os problemas, o princípio do prazer imediato. Estas

são questões que dominam as atenções e discussões na sociedade. No tocante à falta de limites, não é a toa que se multiplicam programas televisivos (*reality shows*) com especialistas para ensinar os pais a lidarem com seus filhos.

Nas falas também emergiu uma impressão de que a Rede de Porto Alegre ainda tem construções importantes a fazer:

Em termos de Rede, eu acho que a gente ainda tá engatinhando neste universo de olhar para o aluno como o principal objetivo que se tem dentro da escola. (DOCENTE 14)

*Eu acho que a escola, a rede municipal tem, sim, muito que caminhar ainda em relação à aprendizagem dos alunos, qualificar mais estes espaços **de aula, de aprendizagem**. Acho que há muita perda em termos de qualificar aqueles espaços, há um ganho, sim, em ampliar pra outras tarefas, outras atividades que é um espaço também de aprendizagem, mas a parte de qualificar aquele espaço, intervir mais, acho que a gente peca por aí. (DOCENTE 4)*

Eu percebo que em todas as escolas da Rede tem pessoas capacitadas, muito bem capacitadas pra trabalhar com esses alunos, mas não sei o que é, às vezes, em algumas comunidades não dá certo e em outras dá. Vamos dizer que a química que acontece entre escola e comunidade funcione melhor em alguns lugares e em outros não. (DOCENTE 3).

Estas falas apontam uma possível dificuldade das escolas para colocar o foco do seu trabalho no aluno e na aprendizagem, para estabelecer uma interlocução e uma parceria com suas comunidades, para ter olhares de possibilidades sobre seus alunos, para constituir direções que vejam o lugar da Direção como um lugar que tem a função de articular e viabilizar o ato educativo. Em especial, há a questão de ter um olhar de possibilidades. Não há como negar o quão difícil pode ser trabalhar na periferia. É chocante constatar, por exemplo, que as únicas crianças da sala de aula que não estão subnutridas são filhas do chefe do tráfico, é arrasador ver uma menina de dez anos não encontrar posição para sentar-se na cadeira em razão de dores na genitália porque é prostituta e chegou do *métier*, é triste chegar na escola em dias de inverno inclemente e ver os alunos pequenos de I Ciclo azuis de frio, calçados com chinelos de dedo e usando uma camisetinha. Não há como ficar indiferente. Porém, é preciso ter cuidado para que estas dificuldades não constituam impossibilidades de aprender e nem paralitem as poucas ações que a escola pode empreender (poucas por esbarrarem em políticas públicas ineficientes). Estas construções a serem feitas remetem a fatores estreitamente ligados ao sucesso escolar apontados na literatura estudada (APROVA..., 2006; BIONDI e FELÍCIO, 2007; COELHO, 2008; DAMIANI, 2006; DOURADO et al., 2007; FRANCO et al., 2007; PANDEKAR et al., 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu do desejo de investigar a efetivação da aprendizagem na RMPA. Buscava problematizar uma queixa de não-aprendizagem na Rede, e tinha como objetivo conhecer as práticas de duas escolas que haviam melhorado nos resultados da avaliação externa. Essa pesquisa considerou a melhora na avaliação externa como um indicador de sucesso na aprendizagem.

Já na primeira fase deste trabalho (levantamento dos dados da Prova Brasil), foi possível concluir que há aprendizagem na Rede. Os resultados apontam para deficiências na aprendizagem das escolas municipais, como apontam deficiências na aprendizagem da escola pública brasileira. Porém, os dados mostram que as escolas estão melhorando seus resultados, mesmo em Língua Portuguesa, na 4ª série, onde aparece uma fragilidade importante, também aparece uma evolução nas médias, pois a média mais baixa aumentou de um ciclo para outro. Há escolas que baixaram seus índices, porém este não é o comportamento padrão da Rede. Os resultados da Rede de Porto Alegre apontam para um progresso na aprendizagem, um progresso lento, tímido, mas um progresso. Individualmente, há escolas que apresentam progressos significativos. A literatura estudada mostra que o sucesso escolar e a qualidade da educação não são determinados apenas pela escola e nem se esgotam nela. São múltiplos os fatores associados, havendo aqueles que dependem de políticas públicas em outras áreas: saúde, moradia, emprego, cultura, distribuição de renda, planejamento familiar.

A qualidade da educação no Brasil é muito afetada pela fragilidade das políticas públicas. A escola, muitas vezes, se torna o laboratório de experiências destas políticas que se renovam a cada quatro anos ou em palco de acusações de incompetências e ineficiências.

Durante a pesquisa, as falas dos professores revelaram um desconhecimento das políticas de avaliação da educação.

É importante conhecer os resultados da Prova Brasil e saber em que se assenta esta avaliação e como são constituídas as escalas de proficiência. É preciso usar a favor da escola tudo aquilo que está à disposição. Conhecer os princípios da Prova Brasil, as escalas e os estágios de competências ajudam a escola e o professor a perceber as fraturas da aprendizagem e articular ações para melhorá-la. A avaliação externa pode ser um instrumento para melhorar a aprendizagem. Mas há um desconhecimento disso, talvez ligado à (falta) de vontade política. É tarefa das Secretarias de Educação informar os diretores sobre o funcionamento da avaliação, mostrar-lhes as escalas, **ensiná-los** a ler seus resultados para que possam levar este paradigma da proficiência da leitura e da resolução de problemas para suas

escolas. Mas isso talvez implique em abraçar algo que é proposto pelo MEC, pelo governo federal e, se a sigla que lá está for adversária, o gestor prefere fazer de conta que o município é uma república à parte do que dar a mão à palmatória e admitir que algo bom pode vir “de lá de cima”.

Os resultados das avaliações, as séries históricas do Saeb, apontam que há uma ineficiência da educação brasileira. Os alunos não entendem o que leram, não sabem usar a matemática. O ensino brasileiro se sustenta num ‘adestramento’ dos alunos: eles são treinados para fazerem cálculos, mas não sabem como aplicá-los. Treinam os alunos a ler um só tipo de texto – o narrativo – e são propostas interpretações muito rasas destes textos. Aí estão os resultados das avaliações para comprovar. É preciso mudar o paradigma da memorização, do treino presente no ensino brasileiro para o paradigma da proficiência.

Também é possível concluir que uma escola de qualidade se funda na articulação de ações coletivas do conjunto de professores da escola. Não basta um único professor ou um pequeno grupo disposto a fazer a diferença. Este é um fator intrinsecamente associado a bons resultados, não é na ação solitária que se promove a aprendizagem da escola, mas sim na ação solidária.

Um fato interessante, nesta pesquisa é que todos os docentes entrevistados têm muitos anos de exercício do magistério – o mais ‘novo’ contava com 13 anos de carreira, os demais têm 17, 18, 25, 29 anos de exercício no magistério público. O docente mais novo na RMPA – entrou em 2006 – contava com 23 anos de magistério estadual, ao entrar para o Município, é novo na Rede, mas muito experiente na profissão. Suas crenças, seus ideais, suas convicções são sólidas, foram construídas ao longo de anos de trabalho e postas à prova pelas decepções que são inerentes ao exercício do magistério em escola pública brasileira – e em escola de periferia. Assim, seu saber é um saber que pede respeito. Eles sabem do que estão falando e porque estão falando, seus ideais e convicções foram construídos em cima de uma das realidades mais duras e tristes que existem, por vezes até surreal, e a essa realidade resistiram e, talvez, seja devido a ela que se construíram tais convicções. É muito fácil ser idealista, construir teorias e até dar receitas em ambientes assépticos e protegidos das mazelas do mundo lá fora.

A pesquisa nas escolas buscava saber que fatores estavam associados ao seu sucesso. Era uma intenção de aprender com elas. Dois espaços distintos, adjetivados em opostos: grande, pequena, norte, sul.

Estas escolas, cada uma à sua maneira, foram constituindo sua história e seu fazer pedagógico em ações muito peculiares, visando fazer a diferença na vida de seus alunos. São

estas ações singulares que se associam ao sucesso que estas escolas vêm apresentando. Uma viu na participação em diferentes instâncias a via para abrir os horizontes dos seus alunos e oferecer novas vivências e experiências a essas crianças que, não raro, só têm a escola para lhes proporcionar o contato com diferentes bens culturais. Assim, eles participam do OP exercitando a cidadania dos seus alunos, constroem robôs e com eles participam de competições pelo Brasil, realizam pesquisas de opinião sobre aqueles assuntos do seu interesse e as apresentam em universidades e na SMED, conquistam parcerias para novos projetos.

A outra constituiu toda a sua prática sobre um olhar de possibilidades para *todos* os seus alunos. Colocou a aprendizagem e o aluno na cena, fazendo deles a razão da sua existência. Articulou toda a sua prática sobre uma lógica óbvia: a escola existe para o aluno – às vezes, o óbvio tem que ser dito. Com sua prática cotidiana deixa o exemplo e o ensinamento de que **a lógica da escola, seus tempos, seus espaços, suas ações devem ser constituídos segundo o que é melhor para o aluno e aquilo que promove a sua aprendizagem.** Não há outra lógica a ser aceita. Em tempos em que é “bonito” falar de tolerância e respeito às diferenças, leva este respeito a uma outra dimensão, abrindo suas portas para 45 crianças portadoras de necessidades educativas especiais e se articulando para que estas crianças aprendam. Destas 45 crianças, apenas 1 é de sua comunidade, as outras foram percorrendo a cidade acumulando “nãos” e rejeição até chegar a esta escola que os acolheu e os atendeu. Entre estas, há crianças cujas famílias têm condições financeiras para mantê-las em escola particular, mas a escola particular as recusou. E assim, esta escola municipal, localizada na vila as recebe, acolhe e as ensina e explica sua ação com uma justificativa de uma simplicidade infantil: “Nós somos uma escola pública”.

A pesquisa também percebeu nas falas dos professores sobre a RMPA algumas dificuldades e construções a serem feitas nesta Rede. As falas manifestam uma dificuldade no exercício do magistério em classes populares e a necessidade de manter o foco das escolas na aprendizagem dos alunos. Isto não é uma acusação, é uma constatação. Esta é uma Rede constituída de pessoas capacitadas, constatação apontada nas falas. Fica a impressão de que a Rede não está colocando todas as suas possibilidades na cena. Esta Rede não pode funcionar como aqueles pacientes da Psicopedagogia Clínica que mostram uma versão muito abreviada de si mesmos, escondendo seu saber e sua capacidade.

Analisando as falas aparece a recorrência discursiva da não-aprendizagem na Rede que, de alguma forma, parece contaminar o universo escolar. Essa visão pessimista não permite que a equipe escolar visualize os avanços e projete perspectivas para as crianças,

mesmo que lentamente. É preciso que as dificuldades vividas nas comunidades onde as escolas estão inseridas não imputem impossibilidades de aprendizagem. Esta situação não pode gerar um “campo de força” que paralisa os professores e impede que eles apostem na aprendizagem dos alunos. Talvez o caminho seja estabelecer pequenas metas em vez de mirar um ideal muito distante: que ao final do ano letivo, por exemplo, os alunos da escola estejam utilizando a letra maiúscula nos substantivos próprios e início de período; que ao final do ano, todos os alunos tenham lido um livro por trimestre (respeitando-lhes o nível de proficiência). Talvez escolher uma obra literária para ser trabalhada na escola.

Há sucesso escolar e aprendizagem na Rede municipal, sim. Esta é uma Rede que aprende, que pode aprender, mas é uma Rede que precisa articular algumas ações para contornar as dificuldades que a avaliação aponta. Uma das ações iniciais poderia ser utilizar os princípios da avaliação externa, estruturar o funcionamento da escola segundo a lógica do que é melhor para o aluno e sua aprendizagem, e, por que não, aprender com a BETA e articular todas as ações pedagógicas segundo o princípio de que *“Todos podem aprender”*.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Fátima; ORTIGAO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 130, Apr. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 maio 2009.
- APROVA Brasil – O direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela prova Brasil**. Brasília: UNICEF; INEP, 2006. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/prova_brasil > Acesso em 17 fev.2009
- ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: INEP, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70. 2009.
- BIONDI, Roberta Loboda; FELÍCIO, Fabiana de. **Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados do SAEB**. Brasília: INEP, 2007. (Série Documental. Textos para discussão, 28)
- BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia. **As funções ideológicas da escola – educação e hegemonia de classe**. Rio de Janeiro: Zahar. 1979
- BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção – crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre; Zouk. 2008.
- _____, Pierre. **Los herederos – los estudiantes y la cultura**. Argentina: Siglo XXI. 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1975
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394 > Acesso em 13 jan. 2008
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- _____, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.
- CADERNOS Pedagógicos nº 9**. Porto Alegre: SMED. 1999.
- CADERNOS Pedagógicos nº 21**. Porto Alegre: SMED. 2000.
- COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 maio 2009.
- CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100010&lng=pt&nrm=iso > Acesso em 13 ago.2008
- DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, dez. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 maio 2009.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. 8.edi. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007. (Série Documental. Textos para discussão, 24)

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional – A educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

FALA, mestre! **Nova Escola**, São Paulo, n. 226, p. 38 – 42, out. 2009.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: INEP, 2007. (Série Documental. Textos para discussão, 26)

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada – Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: ARTMED. 1991

FIORI, Rosemar Ramos Chiappa. **Laboratório de Aprendizagem do 3º Ciclo – Ressignificando a aprendizagem do adolescente com dificuldades de aprendizagem**. In: FÓRUM FAPA: III MIC –MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, II MEP – MOSTRA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS, I MEG – MOSTRA DE EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO. Caderno de Resumos. Porto Alegre: FAPA, 2002.

FRANCO, Creso et al. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, Junho 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 maio 2009.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A "escola dos que passam sem saber": a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 22, abr. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14134782003000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 maio 2009.

_____, Dília Maria Andrade; MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, Agosto 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 maio 2009

GOLGHER, André Braz. RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves. **Aspectos metodológicos sobre Indicadores Educacionais no Brasil**. Brasília: INEP.2005. (Série Documental. Textos para discussão, 19)

GOMES, Candido Alberto. **Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 46, 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-403620050001100002&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 12 ago. 2007

GREMAUD, Amaury Patrick; FELÍCIO, Fabiana de; BIONDI, Roberta Loboda. **Indicador de Efeito Escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil**. Brasília: INEP, 2007. (Série Documental. Textos para discussão, 27)

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2008. (Série Documental. Textos para discussão, 30)

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. **Educação para mudança – Recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: ARTMED. 2001.

INEP. **Distribuição de alunos por níveis de acordo com a proficiência em Português (8ª série do EF) – urbanas sem federais 1995 - 2005.** Brasília, [2007b]. Disponível em < <http://www.inep.gov.br> > Acesso em 16 maio 2008

_____. **Distribuição de alunos por níveis de acordo com a proficiência em Matemática (4ª série do EF) – urbanas sem federais 1995 - 2005.** Brasília, [2007c]. Disponível em < <http://www.inep.gov.br> > Acesso em 16 maio 2008

_____. **Distribuição de alunos por níveis de acordo com a proficiência em Português (4ª série do EF) – urbanas sem federais 1995 - 2005.** Brasília, [2007d]. Disponível em < <http://www.inep.gov.br> > Acesso em 16 maio 2008

_____. **Distribuição de alunos por níveis de acordo com a proficiência em Matemática (8ª série do EF) – urbanas sem federais 1995 - 2005.** Brasília, [2007e]. Disponível em < <http://www.inep.gov.br> > Acesso em 16 maio 2008

_____. **IDEB – Para que serve o Ideb.** Brasília, [2007f]. Disponível em <http://www.inep.gov.br> Acesso em 2 fev. 2009

_____. **PROVA BRASIL - Como são apresentados os resultados?** Brasília, [2005a]. Disponível em < <http://www.inep.gov.br> > Acesso em 2 mar. 2009

_____. **PROVA BRASIL – Perguntas freqüentes.** Brasília, [2008a]. Disponível em < <http://www.inep.gov.br> > Acesso em 19 mar. 2009

_____. **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental.** Brasília, 2003a.

_____. **Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental.** Brasília, 2003b.

_____. **SAEB 2005 – Primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada.** Brasília, 2007a.

IRELAND, Vera (Coord.). **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever.** Brasília: UNESCO, MEC/INEP. 2007

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável.** São Paulo: Editora Ática, 1997.

MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **Determinantes do desempenho escolar no Brasil.** São Paulo: Instituto Futuro Brasil, 2007. Disponível em <http://www.ifb.com.br/estudos> Acesso em 19 fev. 2009

MONTEIRO, Maria Rosângela Carrasco. **Todos os alunos podem aprender: do princípio filosófico à construção da escola inclusiva.** In: PERSCH, Maria Isabel; PACHECO, Suzana Moreira; MONTEIRO, Maria Rosângela. Uma escola para todos, uma escola para cada um. Porto Alegre: SMED, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação, Anped, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

OPORTUNIDADES desiguais a branco e negro. **Correio do Povo**, Porto Alegre, p.23, 14 maio 2001.

PACHECO, Suzana Moreira; MONTEIRO, Maria Rosângela. Todos os alunos podem aprender: do princípio filosófico à construção da escola inclusiva. In: PERSCH, Maria Isabel; PACHECO, Suzana Moreira; MONTEIRO, Maria Rosângela. **Uma escola para todos, uma escola para cada um.** Porto Alegre: SMED, 2006.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: ARTMED. 1992

PAIXAO, Lea Pinheiro. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 124, abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 jun. 2009.

PANDEKAR, Suhas; OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de; AMORIM, Érica P. (Org). **Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino**. Brasília: INEP, 2008

PERSCH, Maria Isabel; PACHECO, Suzana Moreira; MONTEIRO, Maria Rosângela. **Uma escola para todos, uma escola para cada um**. Porto Alegre: SMED, 2006.

PORCIÚNCULA, Maria da Conceição; ALVES, Maria Stella; Heck, Neiva Machado. Jornal GJ: uma leitura das diversas linguagens. In: PERSCH, Maria Isabel; PACHECO, Suzana Moreira; MONTEIRO, Maria Rosângela. **Uma escola para todos, uma escola para cada um**. Porto Alegre: SMED, 2006.

RIBEIRO, Vera Magasão; KALOUSTIAN, Sílvia (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação – Versão adaptada para o programa Escola de Gestores da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2005

SALAMA, Pierre; DESTREMAU Blandine. **O tamanho da pobreza – Economia política da distribuição de renda**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

SCHLEICHER, Andréas. Medir para avançar rápido. **Veja**, São Paulo, n.2072, p. 17 – 21, 6 ago. 2008.

SOARES, Sergei; SÁTYRI, Natália. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental – 1998 a 2005**. Brasília: INEP, 2008. (Série Documental. Textos para discussão, 29)

STREHL, Afonso. **A importância da abordagem na pesquisa em educação: objetividade e subjetividade**. Porto Alegre: Educação – PUCRS, ano XXII, n. 37, p. 73 – 88, mar. 1999.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**., Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 13 jun. 2009.

TITTON, Beatriz. O projeto pedagógico da GJ ou simplesmente, um jeito de ser escola, de ser professor, de ser aluno, de ser educador. In: PERSCH, Maria Isabel; PACHECO, Suzana Moreira; MONTEIRO, Maria Rosângela. **Uma escola para todos, uma escola para cada um**. Porto Alegre: SMED, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Morata, 2002.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência dos municípios brasileiros**. Brasília: OEI, 2007.

ANEXO A

ENTREVISTA

Quantos alunos tem na escola?

Quantas turmas?

Como é a clientela?

De onde vêm os alunos/ que bairro?

Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

Gosta de trabalhar aqui?

O que mais gosta aqui?

Como você caracterizaria a escola?

- 1) Esta escola tem no IDEB. Como é visto este índice?
- 2) Você acredita que este índice reflete um progresso real na aprendizagem dos alunos?
- 3) Como você vê a aprendizagem dos alunos?
- 4) Há na escola projetos envolvendo metas de aprendizagem?
- 5) Como você percebe as escolas da RMPA do ponto de vista da aprendizagem?
- 6) Como você percebe esta escola no contexto da RMPA do ponto de vista da aprendizagem?
- 7) Como você percebe o nível de proficiência na leitura dos alunos da escola?

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C532s Chiappa, Rosemar Ramos

Sucesso escolar na rede municipal de Porto Alegre/RS :
fatores e possibilidades / Rosemar Ramos Chiappa. – Porto
Alegre, 2010.

115 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Câmara Bastos.

1. Educação – Qualidade. 2. Ensino Público – Porto
Alegre. 3. Desempenho Escolar. 4. Educação – Avaliação.
I. Bastos, Maria Helena Câmara. II. Título.

CDD 371.27

Bibliotecária Responsável: Dênira Remedi – CRB 10/1779

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)