UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADOLFO SAMUEL DE OLIVEIRA

*Progressão Continuada e outros dispositivos escolares:
êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental*

São Paulo

2014

ADOLFO SAMUEL DE OLIVEIRA

Progressão Continuada e outros dispositivos escolares:
êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Belmira Amélia de
Barros Oliveira Bueno.

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Oliveira, Adolfo Samuel

Progressão Continuada e outros dispositivos escolares:
êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental /
Adolfo Samuel de Oliveira; Orientação: Belmira Amélia de
Barros Oliveira Bueno. São Paulo: s.n., 2014.

435 p.: figs. qds. tabs. ; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em
Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) –
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Progressão Continuada 2. Dispositivos Escolares. 3.
Configuração. 4. Êxito e Fracasso Escolar. 5. Prova Brasil I.
Bueno, Belmira Amélia de Barros Oliveira, orient.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de.

Progressão Continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca examinadora:

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Aos meus pais,
Pracidio (in memoriam) e Regina,
e à minha companheira,
Raquel.*

AGRADECIMENTOS

À Capes, pela bolsa concedida nos três primeiros anos do doutoramento.

À minha orientadora, Belmira Oliveira Bueno, que, mais uma vez, com seu incentivo e esmerado respaldo, permitiu que mais este passo em minha vida fosse dado.

Ao Marcelo Ribeiro e demais servidores da Secretaria de Pós-Graduação da FEUSP, pela solicitude e competência no auxílio aos pós-graduandos.

Aos professores de estatística da UFSCar-Sorocaba que me permitiram frequentar seus cursos, Dr. Maurício Cetra e Dra. Mônica Thiersch, pela generosidade e ensinamentos.

Ao professor Dr. Ocimar Munhoz Alavarse e aos colegas do GEPAVE-FEUSP, pela minha iniciação e aprendizado no universo das avaliações externas de larga escala.

À professora Dra. Maria Teresa Gonzaga Alves, pelas valiosas críticas e sugestões feitas no exame de qualificação.

A todos/as os/as gestores/as, professores/as e alunos/as das escolas pesquisadas, pela generosidade em aceitar o convite e participar deste estudo.

Aos amigos e amigas do grupo de pesquisa, André Bochetti, André Toreli, Daniele Amaral, Eliana Scaravelli, Marcela Soga, Professoras Denise Trento, Flávia Sarti e Isabel Bello, pelas conversas em todos esses anos de convivência.

À Letícia Ramos, por “quebrar todos os meus galhos” sempre com um sorriso no rosto.

Aos novos amigos, Lula Ramires e Andréia Lunkes, pelas conversas e pelo apoio.

Ao Danilo e à Luana, pelo acolhimento e intercâmbio de ideias.

Aos meus velhos camaradas, Vladimir, Merlim, Gustavo, Naré, Gordo, Magu, Gralha, Claudinei, Zé Juliano, Croquete, Evandro e Fernandinha, por essas e outras.

Aos companheiros de trabalho do Inep, Alexandre Santos, Alexandre Tomio, Alvana Bof, Aline Oliveira, André Guedes, Adriano Senkevics, Bolivar Oliveira, Cátia Machado, Cléia Macedo, Elizabeth Cunha, Flávia Basso, Frederico Condé, Gabriela Barros, Ivone Dourado, Jane Machado, Janine Gualberto, João Bacchetto, João Horta, Joelson Santos, José Dias, José R. Santos, Luana Soares, Marco César, Maria Vilma, Pamela Edokawa, Rafael Lima e Rogério Junqueira, com quem tenho aprendido muito sobre avaliação educacional e gestão pública.

Por fim, agradeço à Raquel, pelo amor, carinho e paciência.

Quando o discurso científico é retomado nas lutas das classificações que se esforça por objetivar — e, salvo a interdição de sua divulgação, não se vê como impedir esse uso —, passa a funcionar como na realidade das lutas de classificação, isto é, como um discurso de consagração que diz, por um dizer autorizado que autoriza, que o que é deve ser: ele está por isso condenado a aparecer como crítico ou cúmplice conforme a relação que mantém com a realidade descrita.

Pierre Bourdieu

RESUMO

OLIVEIRA, A. S. **Progressão Continuada e outros dispositivos escolares: êxito e fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 435 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta pesquisa de doutorado se propôs a investigar como a progressão continuada atua na produção do êxito e do fracasso escolar, tendo como pano de fundo outros dispositivos escolares. Para tanto, investigou-se, em uma cidade do interior de São Paulo, duas escolas, situadas na mesma região, que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, sendo uma estadual, que adota a progressão continuada, e outra, municipal, que mantém a reprovação por aproveitamento insuficiente entre as séries. Estas apresentam praticamente as mesmas taxas de aprovação, porém, a municipal teve um desempenho superior ao da estadual, em língua portuguesa e matemática na Prova Brasil 2009, em mais de 25 pontos. A teoria se baseia no diálogo entre as obras de Pierre Bourdieu, Norbert Elias e Bernard Lahire. A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa. Utilizou-se múltiplas fontes de dados, a saber: observações diretas em salas de aula; questionários referentes a diretores, coordenadores, professores, alunos e pais; entrevistas com diretores, coordenadores e professores; documentos relativos à vida escolar dos estudantes; e microdados da Prova Brasil e do Censo Escolar da Educação Básica. As questões orientadoras da investigação foram as seguintes: Quais são os principais dispositivos escolares que condicionam o êxito e o fracasso escolar? Qual o papel da progressão continuada quando inserida na trama formada por esses dispositivos? Buscou-se descrever tais dispositivos e analisá-los em função das suas repercussões nos processos de socialização e escolarização. As análises das configurações investigadas permitiram elaborar vários apontamentos interligados entre si, tais como enunciados a seguir: a produção do êxito e do fracasso escolar é um processo multicondicionado, o que inviabiliza responsabilizar, de maneira isolada ou preponderante, a progressão continuada pela baixa qualidade da educação. A composição das turmas tende a influenciar o desempenho dos alunos e, dependendo dos critérios adotados, a aumentar a desigualdade intraescolar. A autonomia, no âmbito pedagógico, pode facilitar a gestão da escola e favorecer o trabalho docente. As avaliações externas influenciam as práticas de gestores e docentes, com maior ou menor intensidade, dependendo do tipo de responsabilização que ensejam. Os simulados são utilizados para preparar os alunos para a realização de testes padronizados, no entanto, possibilitam também um uso diagnóstico e formativo das informações produzidas. A cultura da repetência ainda é expressiva, porém, no âmbito da escola, vem sendo influenciada pelos dispositivos da progressão continuada, tal como se vê na tensão entre a avaliação classificatória e a formativa.

Palavras-chave: Progressão Continuada – Dispositivos Escolares – Configuração – Êxito e Fracasso Escolar – Prova Brasil

ABSTRACT

OLIVEIRA, A. S. **Continued progression and other school devices: success and failure in the first grades of elementary school.** 2014. 436 p. Dissertation (Doctorate) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

This doctorate research had the purpose of investigating how continued progression acts on the production of school success and failure, the background being other school devices. For such, I have investigated in a city in the countryside of the state of São Paulo, Brazil, two schools located in the same area, which provide the first grades of elementary school; one of them is in the state education system and the other in the local education system, the former adopts continued progression and the latter, maintains repetition due to insufficient achievement in the grades. Both schools present virtually the same rates of approval, however the local school performance is higher than the state school's results in Portuguese and Mathematics in the *Prova Brasil* (Brazil test) 2009, of over 25 points. The theory is based on the dialogue between the works Pierre Bourdieu, Norbert Elias, and Bernard Lahire. The research is characterized as a case study, of qualitative nature. Multiple data sources were utilized, including: direct observation of classrooms; questionnaires to principals, curriculum coordinators, teachers, students and parents; interviews with principals, curriculum coordinators and teachers; documents related to school records of the students; and micro-data from *Prova Brasil* and from the School Census. The guidelines of the investigation were the following: What are the major school devices that affect the school success and failure? What is the role of continued progression when is part of the plot formed by these devices? The objective was to describe such devices and analyze them according to their repercussions in the processes of socialization and schooling. The analyses of the configurations investigated allowed to build a number of interconnected annotations, outlined as follows. The production of school success and failure is multi-conditioned process, which makes it unfeasible to hold continued progression responsible in an isolated or prevailing way for the low quality of education. The composition of classrooms tends to influence a student's performance and, depending on the criteria adopted, it also tends to increase intra-school inequality. Autonomy in the pedagogical sphere may facilitate school management and encourage the teaching work. The external assessments influence the practices of managers and teachers, with more or less intensity, depending on the type of accountability they give rise to. Sample exams are utilized to prepare students who will then sit for standardized tests, however, they can also be used for diagnostics and formative use of the information produced. The culture of repetition is still striking, but at the school level it has been influenced by devices of continued progression, as can be seen in the tension between classificatory and formative assessment.

Key words: Continued Progression – School Devices – Configuration – School Success and Failure – *Prova Brasil* (Brazil Test)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 3.1	Taxas de repetência, no Brasil, de 1932-1940	p. 76
Tabela 3.2	Taxas de repetência, no Brasil, de 1981-1990	p. 77
Tabela 3.3	Taxas de repetência, no Brasil, de 1995-2000	p. 78
Tabela 3.4	Distribuição da Matrícula por Idade na 1ª Série do Ensino Fundamental, Brasil, 1998	p. 79
Tabela 5.1	População residente, por situação do domicílio e sexo, da Cidade e do Estado, em 2010	p. 119
Tabela 5.2	População residente, por cor ou raça, da Cidade e do Estado, em 2010	p. 120
Tabela 5.3	Forma de abastecimento de água por domicílios particulares permanentes, da Cidade e do Estado, em 2010	p. 120
Tabela 5.4	Tipo de esgotamento sanitário por domicílios particulares permanentes, da Cidade e do Estado, em 2010	p. 120
Tabela 5.5	Domicílios particulares permanentes por destino do lixo, da Cidade e do Estado, em 2010	p. 121
Tabela 5.6	Moradores de domicílios particulares permanentes por espécie de unidade doméstica, da Cidade e do Estado, em 2010	p. 121
Tabela 5.7	Estatísticas de Saúde, da Cidade e do Estado, em 2010	p. 121
Tabela 5.8	Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, da Cidade e do Estado, em 2010	p. 122
Tabela 5.9	Economia, da Cidade e do Estado, em 2009	p. 122
Tabela 5.10	Emprego, da Cidade e do Estado, em 2010	p. 123
Tabela 5.11	Rendimento Médio nos Vínculos Empregatícios, da Cidade e do Estado, em 2010	p. 123
Tabela 5.12	Classe de rendimento nominal mensal domiciliar em salários mínimos por domicílios particulares permanentes, da Cidade e do Estado, em 2010	p. 124
Tabela 5.13	Classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita em salários mínimos por domicílios particulares permanentes, da Cidade e do Estado, em 2010	p. 124
Tabela 5.14	Evolução do IDHM da Cidade, de 1991/2010	p. 126
Tabela 5.15	IDHM da Cidade, em 2010	p. 126
Tabela 5.16	Dimensões do Índice Paulista de Responsabilidade Social, da Cidade, de 2008/2010	p. 128
Tabela 5.17	Etapas da Educação Básica por Rede de Ensino da Cidade, em 2009	p. 129
Tabela 5.18	Total de matrícula inicial por Etapa da educação básica, da Cidade, de 2005/2011	p. 129
Tabela 5.19	Matrícula Inicial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Redes de Ensino da Cidade, de 2005/2011	p. 130
Tabela 5.20	Resultados e Projeções do Ideb para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Redes de Ensino da Cidade, de 2005/2011	p. 131
Tabela 5.21	Taxas de Rendimento Escolar e de Distorção Idade/Série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Cidade e do Estado, 2007/2011	p. 131
Tabela 5.22	Taxas de Rendimento Escolar e de Distorção Idade/Série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Rede de Ensino da Cidade, 2007/2011	p. 132
Tabela 5.23	NSE, Proficiências na PB, Componentes do Ideb das Escolas urbanas da Cidade	p. 137
Tabela 5.24	Resultados e Projeções do Ideb para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Escolas, de 2007/2011	p. 139

Tabela 5.25	Taxa de Abandono, Reprovação, Aprovação e Distorção Idade/Série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Escolas, de 2007/2011	p. 141
Tabela 5.26	Proficiência em LP e MT por Sexo, das Escolas da Cidade, em 2009	p. 143
Tabela 5.27	Proficiência em LP e MT por Cor, das Escolas da Cidade, em 2009	p. 144
Tabela 5.28	Proficiência em LP por Nível de Escolaridade da Mãe ou Responsável na PB, das Escolas da Cidade, em 2009.....	p. 145
Tabela 5.29	Proficiência em MT por Nível de Escolaridade da Mãe ou Responsável na PB, das Escolas da Cidade, em 2009.....	p. 146
Tabela 5.30	Proficiência em LP e MT por Reprovação, das Escolas da Cidade, em 2009	p. 147
Tabela 5.31	Distribuição dos Alunos na Escala de Proficiência de LP e MT, das Escolas da Cidade, em 2009	p. 148
Tabela 5.32	Distribuição dos Alunos da 4ª Série do EF por Níveis de Desempenho, em LP e MT, das Escolas da Cidade, em 2009	p. 150
Tabela 5.33	Idebp, calculado com dados da Prova Brasil 2009 e com a taxa média de aprovação do Ideb, das Escolas da Cidade, em 2009	p. 151
Tabela 5.34	Taxas de Rendimento Escolar e de Distorção Idade/Série nos Anos Iniciais do EF, das Escolas da Cidade, em 2009	p. 152
Tabela 5.35	Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: A escola é valorizada pela comunidade	p. 165
Tabela 5.36	Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Supondo que você tivesse que matricular um outro filho na 1ª série, qual dessas escolas teria a sua preferência?	p. 165
Tabela 5.37	Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Indique a razão da matrícula do seu filho nessa escola	p. 168
Tabela 5.38	Número de Alunos e Etapas da Educação Básica, das Escolas da Cidade, em 2009	p. 175
Tabela 5.39	Distribuição de Proficiência em LP por Turma, das Escolas da Cidade, em 2009	p. 220
Tabela 5.40	Distribuição de Proficiência em MT por Turma, das Escolas da Cidade, em 2009	p. 222
Tabela 5.41	Distribuição dos Alunos por Patamar de Desempenho, em LP e MT, por Turma das Escolas da Cidade, em 2009	p. 222
Tabela 5.42	Média anual do contingente de docentes por categoria funcional, da Rede do Estado de São Paulo, de 2008/2010	p. 229
Tabela 5.43	Contingente do quadro de docentes por categoria funcional, da Rede do Estado de São Paulo, em agosto de 2013	p. 230
Tabela 5.44	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Eu gosto das atividades que faço na classe	p. 237
Tabela 5.45	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Meu professor dá tempo para eu fazer minhas tarefas	p. 238
Tabela 5.46	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Os alunos de minha classe fazem barulho?	p. 243
Tabela 5.47	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Quando estou na minha classe: Gosto de conversar com meus colegas	p. 244
Tabela 5.48	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Gosto de ir para a escola e encontrar meu professor	p. 244
Tabela 5.49	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Quando não entendo alguma coisa, pergunto ao meu professor e ele me ajuda	p. 244
Tabela 5.50	Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: A escola dá lição para seu filho fazer em casa?	p. 268
Tabela 5.51	Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Eu entendo o que os deveres de casa de meu filho pedem	p. 268

Tabela 5.52	Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Eu ajudo meu filho a estudar em casa	p. 269
Tabela 5.53	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: A minha família me ajuda com a lição de casa?	p. 269
Tabela 5.54	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Meu professor passa lição de casa	p. 270
Tabela 5.55	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Meu professor corrige a lição de casa	p. 270
Tabela 5.56	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Quando meu professor passa lição de casa	p. 271
Tabela 5.57	Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Na Escola de 1ª a 4ª série em que o seu filho estudou, era possível o aluno repetir de ano se as notas dele fossem consideradas insuficientes para ser aprovado?	p. 320
Tabela 5.58	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Na Escola em que você estudou de 1ª a 4ª série, era possível o aluno repetir de ano se as notas dele fossem consideradas insuficientes para ser aprovado?	p. 321
Tabela 5.59	Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Você acha que se o aluno souber que pode repetir de ano caso não consiga boas notas, ele se sente estimulado a estudar?	p. 321
Tabela 5.60	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Você acha que se o aluno souber que pode repetir de ano caso não consiga boas notas, ele se sente estimulado a estudar?	p. 322
Tabela 5.61	Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Você acha que reprovar o aluno que não obteve boas notas, obrigando-o a fazer novamente a mesma série, pode ajudá-lo a recuperar o que não aprendeu durante o ano?	p. 322
Tabela 5.62	Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Você acha que reprovar o aluno que não obteve boas notas, obrigando-o a fazer novamente a mesma série, pode ajudá-lo a recuperar o que não aprendeu durante o ano?	p. 322
Tabela 5.63	Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: O que você acha da Progressão Continuada, adotada nas escolas estaduais?	p. 323
Tabela 5.64	Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: O que você acha da Progressão Continuada, adotada nas escolas estaduais?	p. 323

QUADROS

Quadro 2.1	Resumo os instrumentos utilizados na coleta de dados	p. 59
Quadro 5.1	Classificação da Cidade nos Grupos do IPRS	p. 128
Quadro 5.2	Critérios de Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho do Saresp	p. 149
Quadro 5.3	Patamares de Desempenho do Saresp	p. 149
Quadro 5.4	Razões que justificam a preferência dos pais, cujo filho estuda na E1, em matricular outro filho na E1 ou na M1	p. 166
Quadro 5.5	Razões que justificam a preferência dos pais, cujo filho estuda na M1, em matricular outro filho na M1 ou na E1	p. 166
Quadro 5.6	Razões que justificam a preferência dos pais, cujo filho estuda na M1, em matricular outro filho na M2	p. 167
Quadro 5.7	Migração de alunos por escola nas 4 ^{as} séries de 2009	p. 170
Quadro 5.8	Escolas de origem dos alunos que migraram para a E1 ou para a M1	p. 171
Quadro 5.9	Descrição dos níveis da escala de infraestrutura	p. 189

FIGURAS

Figura 5.1	Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal	p. 125
Figura 5.2	Proficiência das Redes de Ensino da Cidade em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2007/2011	p. 132
Figura 5.3	Proficiência das Redes de Ensino da Cidade em Matemática na Prova Brasil 2007/2011	p. 132
Figura 5.4	Proficiência das Escolas da Cidade em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2007/2011	p. 141
Figura 5.5	Proficiência das Escolas da Cidade em Matemática na Prova Brasil 2007/2011 .	p. 141
Figura 5.6	Distribuição de Proficiência em LP por Turmas, das Escolas Estaduais, em 2009	p. 219
Figura 5.7	Distribuição de Proficiência em LP por Turmas, das Escolas Municipais, em 2009	p. 220
Figura 5.8	Distribuição de Proficiência em MT por Turmas, das Escolas Estaduais, em 2009	p. 221
Figura 5.9	Distribuição de Proficiência em MT por Turmas, das Escolas Municipais, em 2009	p. 221
Figura 5.10	Folha de Respostas utilizadas pelos alunos no Simulado do Saresp, na E1	p. 302
Figura 5.11	Relatório de Resultados do Simulado da Prova Brasil, na M1	p. 311
Figura 5.12	Relatório de Acertos (A) e Erros (E) por aluno e turma, do Simulado da Prova Brasil, na M1	p. 312

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APASE	Sindicato dos Supervisores de Ensino
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BIB	Blocos Incompletos Balanceados
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CB	Ciclo Básico de Aprendizagem
CONDECA	Conselho Estadual (ou Nacional, ou Municipal) dos Direitos da Criança e do Adolescente
CPP	Centro do Professorado Paulista
CPS	Coordenação Geral de Planejamento Setorial
DE	Diretoria de Ensino
DeeD	Diretoria de Estatísticas Educacionais
E1	Escola Estadual pesquisada, que adota a progressão continuada.
EE	Escola Especial do Município
EaD	Educação a Distância
EAF	Escola dos Anos Finais, pertencente à região em que estão a E1 e M1
EF	Ensino Fundamental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FAFE	Fundação de Apoio a Faculdade de Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FJP	Fundação João Pinheiro

Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAS	Grupo de Apoio Suplementar
GPPEPE	Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ipea	Instituto Pesquisas Econômicas
IPRS	Índice Paulista de Responsabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
M1	Escola Municipal pesquisada, que mantém a reprovação entre as séries
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MT	Matemática
NSE	Nível Socioeconômico
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFA	Ocupante de Função-Atividade
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Prova Brasil
Pirls	Progress in International Reading Literacy Study
Pisa	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCOP	Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT	Partido Trabalhista Democrático
PEB1	Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
PEB2	Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

PEC	Programa de Educação Continuada
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo
PISA	Programme for International Student Assessment
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PQE	Programa de Qualidade da Escola
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RA	Registro Ampliado
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação
SME	Secretaria Municipal da Educação
T1	Turma 1
T2	Turma 2
T3	Turma 3
T4	Turma 4
Timss	Trends in International Mathematics and Science Study
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UDEMO	Sindicato de Especialista de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Lista de Ilustrações	p. 11
Lista de Siglas	p. 15
1. Introdução	p. 20
2. Método da Pesquisa	p. 31
2.1 Estudo de Caso	p. 32
2.2 Referencial Teórico	p. 38
2.3 Problemas	p. 40
2.4 Hipótese	p. 41
2.5 Objetivos	p. 52
2.6 Considerações Éticas	p. 52
2.7 Coleta de Dados	p. 52
3. Cultura da Repetência e Progressão Continuada	p. 62
3.1 Escola Seriada e Repetência	p. 68
3.2 Ciclo Básico no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo	p. 80
3.3 Progressão Continuada no Sistema de Ensino do Estado São Paulo.....	p. 90
4. Prova Brasil e Qualidade da Educação	p. 99
4.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil	p. 100
4.2 Qualidade da Educação, Eficácia e Desigualdade	p. 107
5. Contextualização e Análise das Configurações Escolares	p. 119
5.1 O Município	p. 119
5.2 As Escolas	p. 138
5.2.1 Desempenho e Rendimento Escolar	p. 139
5.2.2 Gestores e Professores	p. 154
5.2.3 Localização e Públicos Atendidos	p. 161
5.2.4 Infraestrutura e Organização	p. 175
5.2.5 Trabalho Docente e Gestão Escolar	p. 190
5.2.6 Composição das Turmas	p. 217
5.2.7 Sala de Aula	p. 233

5.2.8 Tarefa de Casa	p. 261
5.2.9 Reforço/Recuperação Escolar	p. 273
5.2.10 Avaliação Interna	p. 280
5.2.11 Simulados	p. 290
5.2.12 Progressão Continuada e Reprovação	p. 316
6. Considerações Finais	p. 349
Referências	p. 359
Anexos	p. 379

1. INTRODUÇÃO

O regime de Progressão Continuada, mesmo quinze anos após sua implantação no sistema de ensino estadual paulista, ainda é motivo de controvérsias. Em 2008, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) requisitou ao Governo do Estado, como uma das reivindicações da greve daquele ano, o fim desse regime, considerado, na prática, aprovação automática (APEOESP, 2008a). O sindicato também protocolou na Promotoria da Cidadania uma representação solicitando a investigação das irregularidades presentes na implantação dessa forma de organizar o ensino. Segundo a entidade, tais irregularidades ferem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a própria Constituição Federal ao não garantirem as condições necessárias para que o ensino e a aprendizagem se deem a contento (APEOESP, 2008b), o que prejudica, por conseguinte, o direito à formação cidadã e ao domínio dos conhecimentos socialmente valorizados.

A contestação da progressão continuada também chegou aos fóruns do Estado. Em Várzea Paulista, no ano de 2009, segundo o jornal eletrônico O Globo (2009), a Justiça decidiu pelo fim desse regime tanto no sistema de ensino municipal quanto no estadual. A sentença da juíza, proferida em primeira instância, corroborou o posicionamento do promotor, que, apoiado em pesquisas de mestrado e doutorado sobre o tema, considerou que a não retenção pode causar certos problemas, de natureza emocional, na formação de estudantes. Tal decisão, na visão de alguns pais, foi acertada, pois entendiam que seus filhos foram vítimas desse regime, que chega, inclusive, a negar a possibilidade de reprovação mesmo quando por eles solicitada. Entretanto, essa não foi a posição do secretário de educação da cidade, que resolveu recorrer da decisão judicial, alegando que o regime adotado pelo município é diferente do estadual.

Na disputa eleitoral pelo Governo do Estado de São Paulo, em 2010, a “aprovação automática” surgiu como um dos grandes temas das campanhas, pois foi associada pelos concorrentes do governador eleito, de maneira um tanto retórica, especialmente nos debates televisionados, à baixa qualidade do ensino estadual paulista. A questão chegou inclusive a ser um dos itens do programa de governo do seu principal adversário e a inspirar até um de seus *slogans*, a saber: “Quem não foi capaz de melhorar a educação tem que ser reprovado” (MERCADANTE, 2010, p.04). Essa tensão também ecoou nas eleições presidenciais, pois, em debate televisivo, a candidata

petista criticou o desempenho da educação paulista, bem como a progressão continuada, em virtude do candidato tucano José Serra, na ocasião, ter sido governador do estado paulista. A atual presidenta Dilma Rousseff alegava que o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de São Paulo no ensino fundamental (EF) devia mais à progressão continuada do que à qualidade da educação, visto que esse índice considera, além da proficiência média dos estudantes, a taxa média de aprovação na respectiva etapa de ensino.

O impasse foi além dos discursos eleitorais e motivou medidas efetivas nos governos municipal e estadual de São Paulo. No final de 2013, a gestão da prefeitura da capital paulista, do Partido dos Trabalhadores (PT), propôs a revisão do regime de ciclos, aumentando a possibilidade de reprovação durante o ensino fundamental. Em 2014, o Governo do Estado de São Paulo, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), após revisar sua política de progressão continuada, aumentou de dois para três o número de ciclos, o que ampliou a possibilidade de reprovação ao longo desse percurso.

Esses eventos revelam o descrédito que o regime de progressão continuada, implantado no sistema de ensino do estado de São Paulo, em 1998, assumiu perante uma parcela não desprezível da sociedade paulista, uma vez que a regularização do fluxo de alunos, criada para garantir o direito à escolarização ao longo dos anos obrigatórios sem interrupções e retenções (NEUBAUER, 2007), não tem convencido parte significativa de pais e professores de que é a melhor forma tanto de assegurar aos alunos o aprendizado efetivo e uma educação de qualidade quanto de combater a falta de acesso, a reprovação e a evasão escolar. Diante desse quadro, marcado por problemas que historicamente afligem a educação brasileira, a necessidade de refletir sobre esse tema e a relevância de investigá-lo, a despeito do considerável volume de pesquisas desenvolvido pela seara acadêmica, estão na ordem do dia.

Pautada por essas considerações, esta pesquisa de doutorado objetiva investigar o papel da progressão continuada no sistema de ensino estadual paulista, uma vez que, geralmente, é considerada como um dos principais responsáveis pela queda ou baixa qualidade do ensino, porém considerando nas análises um conjunto de dispositivos escolares, tais como a infraestrutura, a organização e a gestão da escola, o trabalho docente, a composição das turmas, a tarefa de casa, o reforço/recuperação escolar, a avaliação interna, a preparação para os testes padronizados, os conselhos de classe e a reprovação. Para tanto, adotamos como estratégia de pesquisa investigar, em uma

pequena cidade do interior paulista, duas escolas situadas na mesma região: uma estadual, que adota a progressão continuada, e outra municipal, que mantém a reprovação entre as séries, porque, apesar de pertencerem a sistemas diferentes e possuírem dinâmicas próprias, o contraste entre ambas possibilita conhecer, entre outras coisas, como dispositivos escolares comuns e distintos atuam em cada uma dessas configurações.

Cabe ressaltar que o interesse pelo tema se deve às diversas experiências pelas quais passamos durante nossa trajetória profissional e intelectual no campo da educação. Uma delas diz respeito ao nosso contato com as duas instituições, quando trabalhamos como assessor técnico-pedagógico na Secretaria Municipal da Educação (SME), da cidade em que as escolas estão situadas, no período de 2005 a 2007. A segunda, refere-se à nossa atuação como docente na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, que, apesar de pequena, nos colocou em contato com a progressão continuada e com a resistência dos docentes a esse regime. A terceira, está atrelada ao estudo da proposta pedagógica do PEC Formação Universitária, durante a realização do mestrado¹, quando pudemos notar a importância que essa forma de organizar o ensino assume na política educacional patrocinada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP). A última experiência refere-se à constatação de que acadêmicos, inclusive de inclinações políticas e ideológicas opostas, tinham como bandeira comum a condenação da reprovação e a defesa das políticas de não-repetência, para usar um termo mais abrangente, que engloba as propostas de ciclos, progressão continuada e promoção automática.

Esse conjunto de experiências nos levou, então, às seguintes indagações: haveria nesse debate um ponto, ou um lado, onde se situariam os argumentos mais fortes e convincentes? O que as pesquisas mostravam? Quais eram as implicações políticas e pedagógicas, especialmente para os alunos do ensino fundamental, inerentes à manutenção da reprovação e à adoção da progressão continuada?

A fim de dar conta dessa problemática, realizamos um mapeamento da produção científica relativa à implantação do regime de progressão continuada no sistema de

¹ A dissertação *Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço* (OLIVEIRA, 2009) teve por objetivo investigar as implicações da vivência simultânea dos ofícios discente e docente, pelo professor, tanto nos processos formativos experienciados em um programa de educação continuada em serviço quanto nas práticas e representações ligadas ao trabalho docente. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, apoiada na teoria da prática de Bourdieu, interpretada à luz de seus críticos contemporâneos, e teve como referencial empírico o PEC Formação Universitária, um curso, semipresencial, de licenciatura plena oferecido aos professores que tinham apenas o curso normal, de nível médio.

ensino estadual paulista, referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, bem como de algumas discussões teóricas relativas à adoção dos ciclos nas diversas redes públicas de ensino do país. Para tanto, foram consultados os resumos das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação das principais universidades de São Paulo, artigos presentes nos periódicos mais relevantes da área e revisões de literatura sobre o tema (BARRETTO; MITRULIS, 1999; 2001; BARRETTO; SOUSA, 2004; 2007; GOMES, 2004; 2005; MAINARDES, 2006; 2009a, 2009b).² Com base nesse material, procurou-se destacar as questões pertinentes à nossa proposta de investigação, com o intuito de conhecer as contribuições dos diversos estudos feitos sobre o regime de progressão continuada, adotado pelo sistema de ensino do Estado de São Paulo.

Nesse mapeamento, notamos que a implantação da progressão continuada foi vista por muitos professores da rede estadual como autoritária, uma vez que eles foram excluídos do seu processo de formulação (VIÉGAS, 2002; STEINVASCHER, 2003). Sua implementação também foi considerada inadequada, pois não houve maiores preocupações com as mudanças nas condições de trabalho e com a formação continuada dos professores, consideradas essenciais para sua viabilização, o que impediu os docentes de conhecer melhor a proposta do novo regime (FREHSE, 2001; JEFFREY, 2006; POLICHE, 2006). Além disso, observou-se uma grande resistência dos professores à progressão continuada, por associarem os problemas da indisciplina discente, do baixo aproveitamento dos alunos e da diminuição da qualidade da educação à redução do poder do professor na escola, decorrente da “supressão” do caráter punitivo da avaliação e da restrição da reprovação, por insuficiência de aproveitamento, às séries finais dos ciclos (R. SILVA, 2000; J. SILVA, 2001; FREITAS, 2002; GOMES, 2005).

Em relação aos pais e alunos, Jacomini (2008), ao tratar da rede pública do município de São Paulo, observa em sua pesquisa que a maior parte deles não tem um conhecimento preciso do que é a progressão continuada, porém, apesar disso, geralmente acreditam que a reprovação ao final do ano é capaz de forçar os alunos a estudar e, assim, a aprender melhor. Todavia, a autora não encontrou evidências que

² É importante frisar o excelente trabalho de documentação e análise das políticas públicas e das práticas escolares referentes à organização do ensino em ciclos, feito pelo “Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas” (GPPEPE), vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR), que tem como um dos líderes o Prof. Jeferson Mainardes. Dentro desse grupo, Stremel (2010a, 2010b) fez um abrangente trabalho de levantamento das teses e dissertações, produzidas entre 2000 e 2010, acerca da organização da escolaridade em ciclos e em progressão continuada. Esses levantamentos deram origem a um catálogo com 298 obras e estão disponibilizadas para consulta no site do GPPEPE (<http://www.uepg.br/gppepe>).

sustentassem tal crença. Arcas (2003) também não constatou que a progressão continuada tenha contribuído para o desinteresse dos alunos, nem para a desvalorização da escola, visto que pais e alunos depositam nessa instituição as esperanças de ascensão social e de melhoria das condições de vida. Corroborando tais posições, Neves e Boruchovitch (2004) notaram que, nas séries iniciais, a maioria dos alunos da escola por elas investigada desconhece o fato de que seriam aprovados independentemente do seu aproveitamento escolar. Segundo as autoras, esse resultado inviabilizou o estudo das implicações da progressão continuada na motivação dos estudantes.

O mapeamento também nos mostrou que o regime seriado e o caráter excludente da escola, presentes em parte significativa das experiências, não foram superados com a progressão continuada (STEINVASCHER, 2003; DELGADO, 2004; BIANI, 2007; VIÉGAS, 2007). Para Freitas (2002, p. 299), tal regime não conseguiu “alterar em essência a seletividade da escola, criando um campo de exclusão subjetiva (auto-exclusão, exclusão entre ciclos, 'trilhas de progressão continuada diferenciadas'), no qual a responsabilidade da exclusão recai sobre o próprio excluído” (Cf. BERTAGNA, 2003). Nesse sentido, segundo alguns autores, a principal contribuição da progressão continuada seria a correção do fluxo de alunos e a redução dos custos, beneficiando, assim, as estatísticas governamentais, em detrimento dos processos de aprendizagem dos estudantes (FREITAS, 2002; ROMANINI, 2007).

No que diz respeito ao aproveitamento escolar, algumas pesquisas de caráter naturalista afirmam que a progressão continuada paulista chegou a reduzir a qualidade da educação (Cf. VIÉGAS, 2007), opinião compartilhada por boa parte dos professores do sistema estadual de ensino (NORONHA, 2007). Apesar disso, tal regime, segundo Gomes (2005, p. 20), se não melhorou o aproveitamento médio dos alunos, também não o arremessou para baixo. De acordo com o autor, o Estado de São Paulo, especificamente, “tem conseguido notórios avanços na correção do fluxo de efetivos discentes, ao mesmo tempo em que o rendimento médio detectado pelo Saesp se tem mantido”. De modo semelhante, Barreto e Sousa (2007), refletindo sobre as múltiplas experiências referentes aos ciclos levadas a cabo em diversas redes públicas de ensino do país, afirmam que, em síntese, não há evidências nas pesquisas disponíveis que sustentem o apregoado pela mídia, ou seja, que os ciclos teriam rebaixado a qualidade do ensino. Tal posição é compartilhada por Franco (2004a).

Diante desse impasse, uma das formas de elucidá-lo se encontra nos estudos que comparam escolas seriadas com as organizadas em ciclos, apesar dessa abordagem ter

sido pouco explorada no país. Barretto e Sousa (2007) afirmam ter encontrado apenas uma pesquisa dessa natureza, realizada por Ferrão, Beltrão e Santos (2002), a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de 1999³. Por meio de análises de regressão multinível sobre o desempenho dos alunos da quarta série do ensino fundamental, esses autores concluíram que “nos estados de São Paulo e Minas Gerais, o regime de promoção automática, pelo menos nas escolas públicas, pode contribuir para a correção da defasagem idade-série sem perda da qualidade na educação” (p. 23). Encontramos também a pesquisa de Alavarse (2007), que compara desempenho escolar decorrente das duas formas de organizar o ensino. Considerando os dados do Saeb, de 1997 a 2003, e da Prova Brasil (PB), de 2005, o autor assevera “que não há indicadores que sustentem que os ciclos, ou pelo menos a não reprovação, tenham produzido uma erosão na qualidade de ensino” (p. 180). Tal fato, na sua perspectiva, mostra que os ciclos são um avanço em relação às séries pelo fato de amenizarem a repetência sem reduzir a qualidade do ensino. Ou seja, em tais estudos empíricos não foram encontrados evidências de que a adoção dos ciclos (ou de políticas de não-repetência, para usar um termo mais abrangente) contribuiu para a perda da qualidade na educação.

Por outro lado, segundo Carvalho (2001), pelo fato dos resultados das políticas de correção do fluxo serem medidos por meio de estatísticas, é preciso “olhar o avesso da produção desses dados” (p. 231) se não quiser perder de vista as outras faces do fracasso escolar, para além da evasão e da repetência. Nesse sentido, a autora destaca a importância das pesquisas qualitativas no desvendamento dos processos de formação mais significativos, que permeiam a cultura escolar, o ensino e a aprendizagem, mas sem desconsiderar a sua relação com contexto sociocultural mais amplo.

Levando em conta esse pressuposto, buscamos trabalhos dessa natureza. Encontramos três, porém, dois deles não visavam comparar os desempenhos dos alunos matriculados em escolas seriadas e cicladas. Negreiros (2005), diante da tendência das redes públicas em adotar o regime de ciclos e das privadas em continuar com a seriação, ao estudar seis colégios privados na cidade de Belo Horizonte, conclui que estes procuram incorporar as “intenções pedagógicas” dos ciclos, mas sem abandonar o

³ Franco (2004, p. 38) afirma que a pesquisa Ferrão, Beltrão e Santos (2002), apesar de ser a primeira a procurar “mensurar diretamente o efeito da organização da escolarização sobre a proficiência”, deve ser “considerada com cautela, diante das enormes limitações nos dados disponíveis”. Mainardes (2006, p. 17) também ressalta que as pesquisas desse gênero, pelo fato do Saeb não diferenciar as diversas formas de organização dos ciclos, “teriam mais validade e apresentariam maior confiabilidade se comparassem os dados das séries com dados de escolas em ciclos e escolas com o regime de progressão continuada”.

ensino seriado. O resultado desse processo, segundo Negreiros, é uma “combinação saudável” entre as práticas dos dois regimes, uma vez que reduz os índices de reprovação, oferecendo novas oportunidades de aprendizagem para os alunos com dificuldades, e, ao mesmo tempo, atende às expectativas das famílias, que associam o ensino tradicional e a seriação a uma educação de boa qualidade.

Já Franco e Fernandes (2001), ao discutir a implantação e as vicissitudes do regime de ciclos e de progressão continuada no ensino fundamental em Minas Gerais, nas décadas 1980 e 1990 do século passado, procuram evidenciar as diversas faces da participação dos professores em tais políticas, bem como a resistência a elas. A pesquisa ocorreu em duas escolas estaduais do município de São João Del Rey, sendo uma do primeiro ciclo do ensino fundamental e outra, do segundo. O professor desse último ciclo aparece como um profissional voltado para os conteúdos e as disciplinas, enquanto que o do primeiro ciclo tem sua atividade profissional direcionada para a turma e para a alfabetização. Para os autores, essas diferenças estão relacionadas à identidade docente, que tem a formação inicial como uma de suas bases e pode ajudar na compreensão da resistência mais acentuada ao regime de ciclos e progressão continuada⁴ dos professores do segundo ciclo em relação aos do primeiro. Tratando da alfabetização, Cruz (2012) investigou esse processo nos três anos iniciais do ensino fundamental em uma escola seriada, em Camaragibe, e uma ciclada, em Recife, e constatou, entre outros achados, que as práticas, estratégias e metodologias de ensino da leitura e da escrita, das seis professoras participantes do estudo (três de cada escola, sendo uma em cada ano do EF), eram semelhantes, demonstrando que o regime das escolas (ciclo ou série) as influenciava pouco. Em relação à análise das aprendizagens, também não houve diferença significativa entre as turmas das duas escolas, pareadas pelos anos escolares, o que indica que a reprovação poderia mais prejudicar do que ajudar os alunos.

Em termos teóricos, o artigo de Freitas (2004) recobre uma ampla gama de questões que permeiam a organização do ensino em ciclos e em séries, tal como o processo de exclusão que ocorre com os alunos em escolas com progressão continuada, em virtude do caráter hierarquizador e excludente das avaliações informais presentes no cotidiano escolar e dos percursos diferenciados que excluem os indivíduos no decorrer do processo de escolarização. No entanto, Freitas não se detém especificamente na

⁴ Franco e Fernandes (2001) alertam que os termos ciclos, progressão continuada, aprovação automática, não-repetência, entre outros, assumem múltiplos significados nas diversas obras e políticas públicas referentes ao tema.

comparação entre os impactos desses regimes no desempenho escolar. Por outro lado, o autor salienta uma série de reflexões, de caráter político e pedagógico, que ressoa na distinção que propõe entre os diversos regimes. Em suas palavras, “a seriação tende a favorecer uma concepção lógico-enciclopédica, a progressão continuada fica próxima a uma concepção prática ou instrumental e os ciclos aproximam-se mais de uma concepção cultural” (FREITAS, 2004, p.15). Nesse sentido, a progressão continuada é uma proposta que se situa dentro dos marcos do liberalismo na educação, por enfatizar a inclusão formal do estudante e a aprendizagem de conteúdos escolares, enquanto que os ciclos superam tal utopia, pois almejam a inclusão com qualidade e o oferecimento de experiências formativas capazes de proporcionar o desenvolvimento crítico e social dos estudantes (FREITAS, 2004).⁵ Assim, para o autor, a progressão continuada não deve ser vista somente pela ótica economicista (como uma política feita para reduzir custos e dinamizar o fluxo de alunos), pois, na verdade, trata-se de uma visão de mundo, inerente à arquitetura capitalista. Além disso,

A progressão continuada, do ponto de vista curricular, apesar das junções de séries, continua *tratando cada ano escolar de forma seriada* e vê os conteúdos escolares como conjuntos de competências e habilidades a serem dominados pelos alunos. A progressão continuada não se contrapõe à seriação, como alguns crêem. Ela simplesmente limitou o poder de reprovar que a avaliação formal tinha ao final de cada série, introduziu recuperação paralela e tentou “gerenciar” mais de perto o sistema educacional com avaliações de sistema e maior controle da escola. Aqui, a questão, portanto, não é optar entre *progressão continuada ou séries* mas entre *avaliar com poder de reprovar ou não*. (FREITAS, 2004, p. 10; grifos do autor)

Percebe-se aí, segundo Freitas, que a progressão continuada não consiste em uma ruptura significativa com a lógica da seriação. Tal posição, *mutatis mutandis*, é corroborada por Tiggemann (2010), que procura em seu estudo verificar mais as semelhanças entre a seriação e os ciclos⁶ do que as diferenças. Para a autora,

As classes seriadas/graduadas têm como pressuposto básico o desenvolvimento progressivo dos educandos. Ou seja, para cada série, uma mesma idade e um mesmo nível de desenvolvimento; para cada etapa, um mesmo programa de estudos a ser cumprido. Partindo-se da lógica da homogeneidade, os alunos que não acompanharem satisfatoriamente os conteúdos ministrados, devem repetir a série. (TIGGEMANN, 2010, p. 32)

⁵ Mainardes (2009b) também estabelece uma diferenciação entre os termos usados para se referir às políticas de não-repetência, no que diz respeito aos aspectos teóricos, à forma como foram implantadas nos últimos anos e às experiências ensaiadas na história da educação escolar brasileira.

⁶ É importante frisar que esta autora não faz uma distinção entre ciclos e progressão continuada.

Com base nesse pressuposto, o argumento da autora é que os ciclos apenas aumentam a duração de uma série, pois continuam a funcionar como um ordenamento regular e ascendente; a manter a homogeneidade da classe em função da mesma faixa etária, por meio do adiamento da reprovação para o final do ciclo; a selecionar os conteúdos para cada etapa da escolarização; e a ministrar, no mesmo espaço de aprendizagem, um ensino simultâneo. De maneira provocativa, Tiggemann, (2010, p. 33) afirma que os “ciclos são mais do mesmo”, uma vez que,

Tendo em vista a continuidade do projeto civilizador moderno, ainda esperamos dos sujeitos um determinado ritmo de aprendizagem, em dado grau de desenvolvimento, um conjunto de habilidades e capacidades em cada idade. Quando, no entanto, o aluno não responde a essas expectativas, práticas corretivas são acionadas, no sentido de encaminhar os alunos ao padrão desejado. Dentre essas práticas encontramos as técnicas de reforço e de recuperação preventiva. Há também as classes de aceleração/progressão, que não só recuperam os alunos cujo desenvolvimento escolar é impróprio a sua idade, mas mantêm a homogeneidade das classes regulares, de modo que estas sigam o curso natural de desenvolvimento. (TIGGEMANN, 2010, p. 33)

De acordo com o raciocínio da autora, no limite, todos os esforços das práticas escolares inerentes aos ciclos buscam, ao contrário do apregoado respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, colocá-lo no mesmo nível de desenvolvimento da turma a que pertence, deixando a heterogeneidade e as diferenças individuais em segundo plano.

Tendo em vista essa discussão e considerando, como enfatiza Soares (2002, p. 25), que “a estruturação das grades curriculares através de séries ou de ciclos é um fator organizacional que interfere diretamente na eficácia das escolas”, é necessário realizar “estudos que promovam a discussão dessa questão”. Além disso, como ressalta Brandão (2007, p. 254), “a análise dos efeitos específicos dos diferentes projetos institucionais nos processo de socialização escolar, numa perspectiva comparativa, ainda carece de estudos entre nós”.⁷ Logo, o que se intenta aqui é investigar, da perspectiva qualitativa e no plano microssocial, os processos de socialização e escolarização de duas escolas de ensino fundamental/anos iniciais, situadas em uma pequena cidade do interior paulista.

⁷ De acordo com Soares (2002, p. 06), levantamentos como o SAEB, SIMAVE, SARESP etc., “produziram os melhores dados existentes sobre a realidade educacional brasileira e devem, portanto, ser objeto de muitos estudos. Pode-se, a partir deles, identificar, com o uso apropriado de técnica estatística, as escolas que, considerando-se o alunado a que servem, apresentam um bom resultado. Entretanto, para saber exatamente o que torna estas escolas eficazes, é preciso ir além dos limites da metodologia estatística, buscando na abordagem qualitativa um conhecimento mais complexo do que os números indicam”.

A importância dessas escolas para o estudo está relacionada ao fato de que ambas atendem o público da mesma região, porém a pertencente à rede estadual adota a progressão continuada, ao passo que a integrante do sistema de ensino municipal mantém a reprovação por aproveitamento insuficiente entre as séries⁸. De acordo com esse arranjo, os alunos dessa região frequentam a pré-escola na instituição municipal e depois são divididos entre as duas escolas. O critério dessa divisão é geográfico, pois não há uma seleção acadêmica na repartição desses alunos. Assim, matriculam-se em uma ou outra escola conforme o local de sua moradia.

Com o objetivo de contribuir com esse debate a respeito as políticas de não-repetência, esta pesquisa de doutorado procurou estudar os condicionantes do êxito e do fracasso escolar, articulando nessa trama a progressão continuada e os principais dispositivos escolares que concorrem para esse fim. Procuramos, assim, investigar tanto a escola estadual quanto a escola municipal, que serviu de contraponto para as reflexões e análises desenvolvidas, por não ser regida pela progressão continuada.

Explicitado o teor do *Capítulo 1*, com a apresentação da justificativa, do mapeamento da bibliografia sobre o tema e da problemática da pesquisa, resta-nos agora expor como as demais partes do texto foram organizadas.

No *Capítulo 2*, apresentamos o método, a teoria, os problemas, a hipótese, os objetivos e as fontes de dados da investigação.

No *Capítulo 3*, delineamos o surgimento e as características da escola seriada, fizemos um panorama da repetência no Brasil para as séries iniciais do ensino fundamental e caracterizamos e, ao mesmo tempo, problematizamos o Ciclo Básico de Alfabetização e a Progressão Continuada, enquanto políticas educacionais que se propuseram a enfrentar a Cultura da Repetência no sistema de ensino do Estado de São Paulo.

No *Capítulo 4*, apresentamos, em linhas gerais, as avaliações externas e em larga escala que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica, com ênfase na Prova Brasil, por ser uma das principais fontes de dados do país sobre o desempenho escolar e

⁸ No Regimento Comum das Escolas Municipais, afirma-se que os anos iniciais do ensino fundamental está organizado em ciclos, todavia, mantém a retenção por aproveitamento insuficiente entre as séries e não limita o número de reprovações que um aluno pode ter. Além disso, o termo ciclo, no conjunto dos dispositivos do Regimento, parece significar mais uma classificação para a primeira etapa do ensino fundamental do que uma forma de organização que preconiza a desseriação. Por outro lado, no contexto local, temos a impressão de que, no senso comum, o contraponto da seriação é a progressão continuada e não o ciclo. Por fim, a representação que se tem das escolas municipais na cidade, tanto pelos atores escolares quanto pela população em geral, parece considerá-las como escolas seriadas, por manterem a possibilidade de retenção por aproveitamento insuficiente entre as séries.

o principal parâmetro de comparação entre as escolas pesquisadas. Além disso, traçamos um breve panorama de como a qualidade da educação vem sendo debatida no país e discutimos como os conceitos de eficácia e desigualdade escolar podem ser utilizados para analisar os resultados das escolas em tais avaliações.

Dedicamo-nos, no *Capítulo 5*, a uma contextualização, em termos demográficos, sociais, econômicos e educacionais, da cidade em que as escolas investigadas se situam, bem como descrevemos e analisamos as configurações escolares e seus principais dispositivos, a saber: o desempenho e as taxas de rendimento escolar; o perfil de seus gestores e professores; a localização e os públicos atendidos; a infraestrutura e a organização da escola; a gestão escolar e as condições de trabalho dos docentes; a composição das turmas; os processos de escolarização que ocorrem na sala de aula; o papel da tarefa de casa; os programas de reforço/recuperação escolar oferecidos; as concepções e os usos da avaliação interna; a preparação dos alunos para fazer as avaliações externas e a realização de simulados; e, por fim, a progressão continuada e a possibilidade de reprovação por rendimento insatisfatório.

Por fim, no *Capítulo 6*, apresentamos as considerações finais da pesquisa, a partir do argumento de que não é possível atribuir à progressão continuada a responsabilidade pela má qualidade da educação, deixando de lado outros dispositivos escolares.

2. MÉTODO DA PESQUISA

Só podemos ver o mundo empírico por meio de algum esquema ou imagem. O ato do estudo científico em sua totalidade é orientado e moldado pela imagem subjacente do mundo empírico usada. Essa imagem estabelece a seleção e formulação dos problemas, a determinação do que são os dados, os meios a serem usados na obtenção dos dados, os tipos de relações buscadas entre dados e formas em que as proposições são moldadas. Em face desse efeito fundamental e onipresente exercido sobre todo o ato da investigação científica pela imagem inicial do mundo empírico, é absurdo ignorar essa imagem.

(Herbert Blumer)

A imagem que subjaz ao processo de investigação decorre, em boa medida, do enfoque teórico adotado, que, por sua vez, orienta a construção do objeto e dos problemas de pesquisa, antes mesmo de seu planejamento. Por essa razão, é de suma importância explicitá-lo, ainda mais quando se trata uma pesquisa de natureza qualitativa e que coloca em diálogo distintos níveis de análise e perspectivas metodológicas, opções que acabam por trazer uma série de dificuldades para o pesquisador.

Nesta oportunidade, procuramos exercer ofício de artesão intelectual (MILLS, 1969) e, por conseguinte, delinear as ferramentas da nossa pesquisa, pois, como diz Becker (1994, p.17), a metodologia para o sociólogo consiste em

estudar os métodos de fazer pesquisa sociológica, de analisar o que pode ser descoberto através dela e o grau de confiabilidade do conhecimento assim adquirido, e de tentar aperfeiçoar estes métodos através da investigação fundamentada e da crítica de suas propriedades.

Para dar conta dessa empreitada, o método de estudo de caso parece fornecer os recursos capazes de nos auxiliar na estruturação desse tipo de investigação, razão pela qual elegemos como nossos principais interlocutores Robert E. Stake (2009) e Robert

K. Yin (2001). Assim, buscaremos apresentar o método e, posteriormente, a teoria requisitados pela pesquisa.

2.1. Estudo de Caso

O estudo de caso, como um método de pesquisa, é empregado, de modo geral, quando se tem por objetivo realizar uma análise detalhada e em profundidade de um determinado fenômeno social (BECKER, 1994). Nesse sentido, contribui para realçar os dados coletados, permitindo observar os aspectos fundamentais do caso e conhecê-lo com maior clareza e intensidade, o que possibilita elaborar uma nova visão acerca do fenômeno abordado (RAGIN, 2007). Mas isso não significa que seja sinônimo de pesquisa qualitativa, pois não se restringe a contextos naturalísticos e pode fazer uso de evidências quantitativas, nem que deva ser utilizado de maneira exclusiva, pois, dependendo do objeto e das condições da investigação, outros métodos (experimento, análise de arquivo, levantamento, pesquisa histórica etc.) podem ser usados paralelamente, com o intuito de atenuar as debilidades de uns através das potencialidades de outros (YIN, 2001). Assim entendido, o estudo de caso pode ser aplicado em pesquisas sobre indivíduos, programas, avaliações, organizações, comunidades, entre outras unidades de análise.⁹

Quanto à definição desse método, nota-se que varia conforme a filiação teórica dos autores. No caso em tela, segundo Alves-Mazzotti (2006, p. 640), “Robert Stake, [é] mais afinado com o construcionismo social, e Robert Yin, com o pós-positivismo”. Esta distinção é suficiente para revelar as vicissitudes presentes na maneira de cada autor conceber essa perspectiva metodológica. No entanto, apesar das significativas diferenças entre as abordagens desses interlocutores, também existem entre elas pontos em comum. Por estas razões, esperamos conhecer e esclarecer, mesmo que de forma sucinta, como cada autor pensa o estudo de caso, bem como apreender, de maneira crítica, a melhor forma de utilizá-lo nesta pesquisa.

O que poderia, então, ser considerado um estudo de caso? Para Stake (2009), no livro *A arte de investigação com estudos de caso*, cujo foco é utilizar esse método nas pesquisas qualitativas¹⁰, privilegiando assim um enfoque holista e naturalista, o “estudo

⁹ O estudo de caso enquanto um recurso de ensino ou de relato jornalístico foge dos interesses deste trabalho, que centra-se apenas no seu uso como método de pesquisa.

¹⁰ Cabe ressaltar que o autor não descarta o uso de técnicas quantitativas no estudo de caso, do mesmo modo que Yin (2001); significa apenas que estas não são a tônica da sua obra.

de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, [que visa a] compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (STAKE, 2009, p. 11). Segundo o autor, o interesse maior pelo estudo do caso é sua especificidade e não sua generalidade. Não obstante, “Cada caso é, em muitos aspectos, semelhante de muitas formas a [outros] e único em muitos aspectos. [Daí o interesse] em ambos tanto pela sua singularidade como pelas suas semelhanças” (STAKE, 2009, p. 17). Nota-se que, por mais centralidade que tenha a especificidade na determinação do interesse pelo caso, não se deve desconsiderar a relação ou comparação com outros casos na realização desse tipo de estudo. Para Mills, esse procedimento é fundamental na atividade de pesquisa, pois “qualquer que seja o problema de que nos ocupamos, veremos ser útil tentar obter uma percepção comparada do material. *A busca de casos comparáveis*, seja numa civilização e período histórico, ou em vários, *nos dá as chaves*” (MILLS, 1969, p. 231; grifo nosso).

Um caso pode ser definido, segundo Stake (2009, p. 18), como “um sistema integrado. As partes não têm de estar a funcionar bem, os objectivos podem ser irracionais, mas continua a ser um sistema”, porém, delimitado (STAKE, 2000). Alves-Mazzoti (2006, p. 641) exemplifica essa concepção da seguinte maneira:

o comportamento de uma criança apresenta padrões nos quais atuam fatores fisiológicos, psicológicos, culturais, entre outros. Algumas características podem estar dentro do sistema, nos limites do caso, e outras fora, e nem sempre é fácil para o pesquisador dizer onde termina o indivíduo e começa o contexto. Da mesma maneira, uma escola, como caso, deve ser estudada como um sistema delimitado, embora a influência de diferentes aspectos que se ligam a esse sistema, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico em que está inserida a escola, as normas da Secretaria de Educação etc., não deva ser ignorada.

Apesar de ser considerado um sistema delimitado, o próprio Stake (2009, p. 11) afirma que, pelo fato do interesse residir no próprio caso, deve-se procurar “o pormenor da interacção com os seus contextos”.

Assim definido, o estudo de caso, para Stake (2000; 2009), pode ser de três tipos: *intrínseco*, *instrumental* e *coletivo*. O *intrínseco* é caracterizado pelo interesse em conhecer um caso particular, em virtude daquilo que ele tem de específico, e não pelo fato de ele propiciar aprendizagens sobre outros casos ou sobre um problema mais geral, nem por permitir a construção de uma teoria. Já o *instrumental* diz respeito à obtenção de uma compreensão global de um problema a partir do conhecimento aprofundado de um caso específico, como acontece quando se busca compreender um sistema de

avaliação por meio do estudo das maneiras como uma professora ensina, classifica e avalia seus alunos. O caso é instrumental, nesse sentido, porque “visa alcançar algo mais do que compreender esta professora específica” (STAKE, 2009, p. 19). Por último, há os estudos de casos *coletivos*. Nesses,

o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 642)

Em relação às comparações, para Stake (2000), apesar de suas vantagens, devem ser vistas com certas restrições quando utilizadas em um estudo de caso. Segundo o autor, boa parte dos pesquisadores qualitativos procura dirigir seus esforços para a descrição e interpretação do caso estudado, assegurando aos leitores detalhes suficientes para realizarem suas próprias comparações. Em algumas situações, podem chegar a apontar as comparações ou até realizá-las. No entanto, apesar da sua relevância em determinadas investigações antropológicas, há, segundo Stake (2000), um espaço relativamente estreito, na abordagem qualitativa, para a comparação estrita de casos. Por essa razão, o autor afirma que esse procedimento pode obscurecer o conhecimento de um caso particular, alegando, inclusive, que a descrição comparativa é o oposto da “descrição densa”, entendida no sentido de Geertz (1989). Para Stake (2000), as comparações costumam focar um ou alguns aspectos do fenômeno apreciado e utilizar variáveis ou recortes mais gerais, relegando, assim, a especificidade e a complexidade do caso. Todavia, o autor não recomenda que as comparações sejam ignoradas, apenas adverte que não se deve perder o foco daquilo que torna o caso especial. Apesar de tais ressalvas, Stake (2000) alega que estudar um fenômeno a partir de vários casos pode fornecer conhecimentos válidos e relevantes, especialmente quando os casos comparados são intrínsecos.

Já para Yin (2001), em seu livro *Estudo de caso: planejamento e métodos*, o uso desse método visa a dar conta da complexidade do caso, ressaltando suas características mais significativas, a partir de um enfoque holístico. Além disso, está relacionado às questões da pesquisa, ao nível de controle dos comportamentos e ao período histórico do fenômeno social investigado. No entanto, como dito anteriormente, esse método não deve ser confundido com as diversas formas de pesquisa qualitativa, nem excluir as

técnicas quantitativas. Assim, o estudo de caso é uma investigação empírica, cujas questões tendem a ser “como” e “por que” e cujo escopo encerra “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). Diferentemente de Stake, parece que para Yin o entorno ocupa uma posição de destaque na sua concepção de estudo de caso, pois na sua visão “você poderia utilizar o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com condições contextuais — acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno estudado” (YIN, 2001, p. 32).

Todavia, em virtude da nebulosidade das fronteiras entre o fenômeno estudado e seu contexto, o autor assevera que sua definição de estudo de caso exige, para se tornar mais precisa, outros elementos, de caráter mais técnico. Por esse motivo, a

investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas¹¹ para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p. 32-3; grifo do autor)

Concebido dessa forma, percebe-se que o estudo de caso não é apenas uma técnica para coletar dados, mas um método completo, que contempla o planejamento da pesquisa, o marco teórico, a coleta dos dados e as formas de análise. Entretanto, como dito anteriormente, dependendo das circunstâncias da pesquisa ou do objeto investigado, outras perspectivas metodológicas podem ser utilizadas, de maneira conjugada, na realização do estudo de caso.

No que diz respeito aos propósitos desse método, ele pode ser, de acordo com Yin (2001), exploratório, descritivo ou explanatório (explicativo). Todavia, pelo fato das questões mais adequadas serem “como” e “por que”, o estudo de caso tende a ser uma investigação explanatória, o que não impede que, dentro da mesma pesquisa, se faça uso de estudos exploratórios e descritivos. A utilização desses, chama-nos a atenção o autor, se dá em função dos objetivos e das questões da investigação.

Quanto à classificação dos estudos de caso, Yin (2001) os divide em projetos de caso único e de casos múltiplos, mas ressalta que ambos pertencem “à mesma estrutura

¹¹ Tais proposições, ao que parecem, referem-se às hipóteses da pesquisa, enquanto respostas ou explicações provisórias para as questões formuladas. Tem-se a impressão que Stake (2009) e Ragin (2007) também usam a palavra teoria, em determinadas ocasiões, para se reportar à hipótese de pesquisa.

metodológica” (YIN, 2001, p. 68), residindo sua diferença no desenho e nas finalidades da pesquisa. Assim, o projeto de caso único possui como fundamento lógico três situações: quando o caso é *decisivo* ou *crítico*, ou seja, quando pode “ser utilizado para se determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se algum outro conjunto de explicações possa ser mais relevante” (YIN, 2001, p. 62). Assim sendo, se o caso encerra as condições necessárias para realizar a verificação das proposições teóricas, ele permite que estas sejam contestadas, ratificadas ou desdobradas. Já o caso *raro* ou *extremo* merece ser estudado porque é um fenômeno “tão raro que vale a pena documentar e analisar” (YIN, 2001, p. 63). Ou seja, por ser incomum, “não existem teorias explicativas convincentes” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 644), daí a importância em compreendê-lo. O caso *revelador*, por sua vez, “ocorre quando o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica” (YIN, 2001, p. 63). Tal caso, portanto, possibilita-lhe iluminar um problema sabidamente manifesto, porém cientificamente desconhecido. Por último, o autor ainda diz que o estudo de caso único pode ser utilizado tanto como uma “introdução a um estudo mais apurado” (YIN, 2001, p. 63), usando-o como uma ferramenta exploratória, quanto como um caso-piloto, que, sendo “o primeiro de um estudo de casos múltiplos” (YIN, 2001, p. 63), tem como objetivo fornecer informações a respeito das imprecisões do projeto inicial, bem como subsídios para sua reformulação.

Já o estudo de casos múltiplos, de acordo com Yin (2001), é um conjunto de estudo de caso único, orientado pela lógica da replicação e não da amostragem. Nesse sentido, seu fundamento lógico não pode ser satisfeito pelos do estudo de caso único (crítico, raro e revelador), nem valer-se das ferramentas estatísticas, pois esse método considera, no mesmo movimento, o fenômeno e seu contexto, produzindo assim um conjunto bastante amplo de variáveis, que acaba por inviabilizar o seu tratamento estatístico. Opta-se, nestas circunstâncias, pela lógica da replicação, que é análoga à utilizada nas pesquisas de experimentos múltiplos, nas quais se analisam as condições e os resultados obtidos em cada caso. Nesse procedimento, a estrutura teórica tem um papel fundamental, pois cabe a ela explicitar as condições em que o fenômeno específico tem a probabilidade de ocorrer, bem como aquelas em que provavelmente não ocorrerá, permitindo, com efeito, a sua compreensão. Assim, se os resultados previstos forem semelhantes, tem-se uma *replicação literal*, ao passo que se forem “contrastantes por razões previsíveis” (YIN, 2001, p. 69), a *replicação é teórica*.

Delineadas as principais características do método de estudos de caso, vamos agora pensá-lo tendo em vista seu uso na pesquisa qualitativa. Essa, de acordo com Stake (2011, p. 68), trata-se, geralmente, de “uma tentativa de obter descrições e interpretações situacionais de fenômenos que o pesquisador pode fornecer a seus colegas, estudantes e outras pessoas para modificar a percepção delas sobre esses fenômenos”. Porém, esse termo abriga múltiplas concepções de pesquisa, teorias e métodos. Não obstante, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), é possível dizer, de maneira geral, que esse tipo de investigação possui cinco características básicas, a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Todavia, a dupla de autores também adverte que tais apanágios não constituem uma camisa de força, de modo que um estudo para ser classificado como de natureza qualitativa não precisa, necessariamente, apresentar essas cinco características. Em suas palavras,

Nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência. Alguns deles são, inclusivamente, totalmente desprovidos de uma ou mais dessas características. A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47)

Nesse sentido e tendo em vista o método adotado, vamos considerar, de um lado, o *estudo de caso qualitativo* enquanto “uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e que, utilizando múltiplas fontes de dados, se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado” e, de outro, o *caso* como “uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Sendo assim, temos o interesse específico de estudar em que condições se produz o êxito e o fracasso escolar, conforme nossa estratégia de pesquisa, tanto na escola estadual, que adota a progressão continuada, quanto na municipal, que mantém a reprovação por aproveitamento insatisfatório entre as séries, pois, em virtude das peculiaridades do contexto em que estão inseridas — situar-se na mesma região, atender

supostamente o mesmo público, ter a maior parte dos alunos provinda da mesma pré-escola e possuir taxas de aprovação semelhantes —, tornou-se relevante não só investigar cada uma em si mesma, mas também contrastá-las a partir de seus dispositivos escolares, exclusivos e comuns.

Estabelecidas as trilhas fornecidas pelo método de estudo de caso, passaremos agora a explicitação da teoria adotada.

2.2 Referencial Teórico¹²

O conhecimento dos processos formativos mais significativos dessas escolas, especialmente os relativos à produção do sucesso e do fracasso escolar, requerem o estudo, por um lado, da cultura escolar e, por outro, do processo de escolarização. Analisando programas de pesquisa na área de educação, Azanha (1995) reconhece a especificidade dessa forma de cultura e diz que, para além do estabelecimento de relações simplistas entre as condições sociais, políticas e econômicas e os problemas do espaço escolar, “o que interessa é descrever as ‘práticas escolares’ e seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, ‘resultados escolares’ etc.)” (p. 119).

Desse modo, consideramos importante, como faz Souza (2009), deslocar o foco dos *problemas de aprendizagem*, que tendem a responsabilizar o aluno pelo fracasso, para os de escolarização, sublinhando tanto as relações estabelecidas na vida escolar por estudantes, pais e professores, quanto as situações que prejudicam o aproveitamento escolar e estimulam as condutas indesejáveis dos discentes. Admite-se, então, que investigar o *processo de escolarização* significa considerar nas análises desenvolvidas,

o *âmbito institucional*: como funciona essa escola em relação à proposta pedagógica, quanto a regras e normas; à estruturação das classes; à escolha de professores etc.; o *âmbito do professor*: sua experiência, sua história profissional nesta escola; aspectos que envolvem a escolha desta sala; apoio pedagógico; estruturação do trabalho pedagógico; organização de normas e regras; a queixa sobre a criança encaminhada, sua história com essa criança; as tentativas de lidar com a situação etc.; o *âmbito familiar*: a história escolar da criança, como a vêem na escola, que episódios escolares a criança apresenta; a relação dos pais com a escola etc.; o *âmbito do aluno*: como se representa nessa sala de aula; o que conhece de sua história escolar; que

¹² A forma de apreender e utilizar a teoria da prática de Bourdieu, que ora será apresentada, foi por nós desenvolvida na dissertação de mestrado, para analisar, da perspectiva dos processos de socialização e escolarização, a condição de aluno dos professores, no PEC Formação Universitária (OLIVEIRA, 2009, p. 15; 25; 27; 68-69). Nesse sentido, reproduz-se aqui trechos do referido texto, porém, certas partes deles foram reelaboradas e aperfeiçoadas.

episódios de fracasso e de sucesso foram vividos nesse grupo, quem são seus amigos, como analisa a queixa do professor etc. (SOUZA, 2009; grifos da autora)

Para dar conta dessa tarefa, o aporte teórico adotado se apoiará no diálogo entre as teorias de Bourdieu (1984, 2004), Elias (2005), Lahire (2002) e Setton (2002a, 2002b, 2009).

Construída com o fito de equalizar a tensão entre estrutura e ação e superar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo, a teoria da prática de Bourdieu concebe a socialização dos indivíduos como “um processo que se desenvolve ao longo de uma série de produções de *habitus* distintos” (ORTIZ, 1984, p. 18). Nas palavras do próprio sociólogo francês,

a socialização tende a constituir o corpo como operador analógico que instaura todas as espécies de equivalências práticas entre as diferentes divisões do mundo social, divisões entre os sexos, entre as faixas etárias e entre as classes sociais ou, mais exatamente, entre as significações e os valores associados aos indivíduos que ocupam posições praticamente equivalentes nos espaços determinados por essas divisões [...]. (BOURDIEU, 2007, p. 548)

Nesse sentido, a socialização proporciona o desenvolvimento do *habitus*, considerado como um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 1984, p. 60-61), produto das condições materiais e simbólicas de existência de determinada classe ou grupo social.

O *habitus* atua como a mediação entre as relações objetivas e os comportamentos individuais e “torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma” (BOURDIEU, 1984, p. 65). A prática, nessa perspectiva, é considerada como resultado da relação dialética entre uma situação e um *habitus*, o que inviabiliza enxergá-la como mera execução das imposições da estrutura objetiva ou como produto das deliberações autônomas do indivíduo. Assim, na teoria do sociólogo francês, há uma relação intrínseca entre as *posições* ocupadas no espaço social ou nos campos (concebidas de maneira relacional), as *disposições* (*habitus*) e as *tomadas de posição* (práticas e representações decorrentes da dialética entre as posições e as disposições) (BOURDIEU, 2004).

Não obstante, como a análise dos processos de escolarização estudados se dá no plano microssocial e as escolas não apresentam as propriedades necessárias para serem compreendidas como um *campo* (BOURDIEU, 2004), é necessário adequar os instrumentos de análise (BRANDÃO, 2008). Assim, as escolas serão consideradas como uma *configuração*¹³, ou seja, enquanto uma rede de interdependência que os indivíduos estabelecem entre si (ELIAS, 2005; LAHIRE, 1997; SETTON, 2002b).

Dessa maneira, a investigação das práticas, das representações e dos processos sociais inerentes à produção do sucesso e/ou do fracasso escolar dos sujeitos da pesquisa será realizada pensando-os a partir da relação dialética entre as posições que ocupam nas redes de interdependências de que participam e seus recursos e *habitus*. Este é entendido como um conjunto de disposições, produto não só das socializações passadas, mas também em construção, em virtude dos estímulos a que está submetido, cujas disposições (ou esquemas de pensamento e ação), que tendem a ser acionados de acordo com seu contexto de produção e de atualização, predis põem o indivíduo a perceber, sentir, apreciar e agir sem obedecer unicamente à memória incorporada e inconsciente, habilitando-o tanto a dar sentido às suas experiências, quanto a recorrer a lógicas reflexivas de ação (BOURDIEU, 1984; SETTON, 2002a, 2007). Compreendido dessa maneira, admite-se a hipótese de utilizar o *habitus* para analisar as singularidades no plano microssocial, no contexto das sociedades contemporâneas, marcadas pela alta diferenciação das esferas de ação e pela multiplicidade de princípios de socialização.

Delineado o marco teórico a que nos filiamos, tentaremos, doravante, construir ou esboçar os instrumentos por meio dos quais se pretende conduzir esta pesquisa, orientada pelo método de estudo de caso. Para tanto, esse procedimento observará as recomendações de Yin (2001, p. 49) acerca dos cinco componentes importantes de um projeto de pesquisa para estudos de caso, quais sejam: as questões do estudo, as proposições, as unidades de análise, a lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretar as descobertas.

2.3 Problemas

¹³ Elias (1994, 2005) concebe a configuração como uma rede de interdependência formada por pessoas mutuamente orientadas e dependentes entre si, em virtude das necessidades recíprocas socialmente geradas. Nessa abordagem, a sociedade deixa de ser tanto a reunião de atributos dos indivíduos quanto a totalidade que existe acima deles, para ser os próprios indivíduos ligados entre si nessa rede, que pode assumir várias formas, tais como famílias, escolas, cidades e até Estados nacionais.

Em relação às questões do estudo, cuja clareza e objetividade facilitam a condução da investigação, estabelecemos as seguintes: quais são os principais dispositivos escolares que condicionam a produção do êxito e do fracasso escolar? Qual o papel da progressão continuada nesse condicionamento quando inserida na trama formada por tais dispositivos escolares?

É preciso ressaltar que essas questões nos levaram a outras, afinal o que está em jogo é a complexidade do fenômeno e seu contexto, o que traz uma série de dificuldades para a pesquisa. Não obstante, as duas questões apresentadas foram fundamentais para a estruturação e execução deste trabalho.

2.4 Hipótese

Embora a pesquisa de natureza qualitativa, em geral, não estabeleça previamente uma hipótese nem procure, durante a investigação, confirmá-la ou refutá-la (BOGDAN; BIKLEN, 1994), formulamos uma proposição, com base na literatura sobre o tema, com o intuito de orientar nosso olhar na coleta dos dados, bem como nossas reflexões durante as análises. Porém, isso não significa que a hipótese tenha se tornado uma camisa de força, pois sua pretensão era bem modesta, atuando mais como um guia do que uma afirmação que seria colocada à prova. Feito tais considerações, passemos a nossa hipótese de pesquisa: não é possível atribuir à progressão continuada a responsabilidade pela má qualidade da educação, deixando de lado outros dispositivos escolares, tal como faz a representação desse regime que circula entre boa parte da sociedade e do professorado paulista.

A compreensão mais adequada dessa hipótese requer alguns esclarecimentos. Assim, é necessário precisar o que se entende por dispositivo, de um lado, e escola, de outro, à luz do marco teórico adotado.

Um *dispositivo*, assim, pode ser visto como

un ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'architectures, d'objets ou de machines, qui contribue à orienter les actions individuelles et collectives dans une direction. Certains dispositifs sont simples et d'autres extrêmement complexes; certains reposent sur un fort degré d'objectivation (voire de codification) et d'autres sur faible degré d'objectivation. (LAHIRE, 2007, p. 323)

Os dispositivos, desse modo, condicionam tanto as ações sociais quanto as aprendizagens e as autoaprendizagens, intencionais ou não, que delas decorrem. Tais aprendizagens equivalem à socialização, que, segundo Lahire (2004, p. 334), quando se trata da “transmissão” de uma herança basicamente “imaterial”, constituída “de hábitos corporais, de crenças, de categorias de percepção e de apreciação, de interesses e de desinteresses, de investimentos e de desinvestimentos, de gostos e de desgostos”, se processa por meio de três grandes modalidades, a saber:

- a socialização pode se dar por treinamento ou prática direta: na família, na escola, entre pares ou no local de trabalho, os indivíduos se socializam – constroem suas disposições mentais e comportamentais – por meio de participações diretas em atividades recorrentes;
- a socialização também pode ser o resultado de um efeito mais difuso da ordenação ou da organização de uma “situação”. Pode-se falar, então, de maneira sugestiva, de “socialização silenciosa”. Não que essa socialização se efetue independentemente da linguagem (...), mas porque não se deve a uma inculcação (voluntária ou involuntária) moral, ideológica ou pedagógica. Por exemplo, os dispositivos objetivados de segregação conforme o sexo tais como as escolas (na época – não tão distante – em que não eram mistas), os banheiros públicos ou os vestiários e os chuveiros dos ginásios de esporte têm o efeito, por existirem, de reafirmar de modo contínuo na prática, no espaço, em suma, em dispositivos não discursivos, as diferenças sociais entre os sexos. Igualmente, as divisões tácitas ou semi-implícitas de territórios diferenciados (os meninos “fora”, as meninas “dentro”) contribuem para fixar identidades sexuadas e para engendrar inclinações para uma série de práticas sociais e culturais associadas a esses territórios;
- a socialização pode assumir, enfim, a forma de uma inculcação ideológico-simbólica de crenças (valores, modelos, normas...). Trata-se, neste caso, das normas culturais difundidas por todo tipo de instituições (a família e a escola, mas também a televisão, o rádio, a publicidade, etc.), que mostram ou colocam em jogo discursivamente e/ou iconicamente personagens em papéis, situações, com modos ou atitudes específicas. Essa socialização procede por inculcação implícita (difusão por impregnação ou habituação) ou explícita (didática) de hábitos nas maneiras de ver e de dizer o mundo. (LAHIRE, 2004, p. 334-5)

A formação das disposições, portanto, envolve um conjunto de dispositivos, inerentes às variadas agências de socialização (família, escola, igreja, mídia etc.), que condicionam a constituição dos modos de ser, agir, pensar e sentir dos indivíduos, de diversas formas e não apenas pela interação direta. Por essa razão, é necessário retomar a maneira pela qual o conceito de configuração foi apropriado para designar o espaço social, uma vez que, pelo fato da abordagem se estruturar em torno das formas de “transmissão” ou apropriação do capital cultural e escolar, talvez seja apropriado deixar claro que a socialização não se refere somente às interações diretas dos indivíduos nas

redes de interdependência. Embora, cabe-nos ressaltar, tais relações sejam importantes nos processos de socialização e escolarização dos indivíduos, como mostra Lahire (1997) na discussão sobre as condições sociais que possibilitam ou não que a criança realmente herde o capital cultural dos membros da família, pois é nessa configuração que a primeira entra em contato com os recursos e os capitais encarnados e mediados pelos segundos. Ou seja, é por intermédio das relações de interdependência que estabelece, de maneira mais prolongada, com os familiares, que a criança começa a desenvolver os esquemas mentais e comportamentais que orientarão sua relação com o mundo e com o outro.

Não obstante, a formação das disposições não se restringe a esse dispositivo, uma vez que tal processo pode se originar, entre outras formas, também de aprendizagens decorrentes de dispositivos objetivados em bens materiais, tal como a arquitetura de certos espaços, que acaba por engendrar ou reforçar nos indivíduos os esquemas de visão e de divisão de mundo, que orientam o modo como se relacionam com as diferenças sexuais, conforme o exemplo dado acima por Lahire (2004). Porém, isso não significa que a relação com o outro não esteja presente, apenas ressalta que ela não precisa ser direta e explícita para que determinadas aprendizagens aconteçam. Processo semelhante pode ocorrer também nas situações de exame, em que determinadas competências podem ser desenvolvidas porque são continuamente requisitadas em tais ocasiões. Como geralmente não há a interferência do professor durante a aplicação de um exame, podendo o mestre, inclusive, estar ausente, é possível que o aluno desenvolva o equilíbrio emocional necessário para realizá-lo sem se abalar, apenas por enfrentar repetidas vezes tal situação. E o desenvolvimento desse comportamento, todavia, poderia não ser um objetivo previsto pelo professor, o que o torna produto de uma socialização de natureza difusa e involuntária.

Em síntese,

Cada ser social particular não apenas se forma enquanto tal nas múltiplas relações de interdependência que estabelece com o mundo e com o outro desde o seu nascimento, como também as relações que mantém com os outros homens “passam pelas coisas”, isto é, pelos produtos objetivados das formas de relações sociais passadas ou presentes (máquinas, ferramentas, arquiteturas, obras...). A intersubjetividade também não é, portanto, sinônimo de relações entre atores nus e despojados. (LAHIRE, 1997, p. 350)

É preciso destacar, ainda, que a socialização no mundo contemporâneo, marcado pela alta diferenciação social e pela multiplicidade de referências identitárias (LAHIRE,

2002; SETTON, 2002a), não se dá de maneira mecânica e necessária, nem descarta o trabalho de apropriação dos modelos de pensamento e conduta feito pelo indivíduo. As ações das crianças “são *reações* que se ‘apóiam’ relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela” (LAHIRE, 1997, p. 16; grifo nosso). Além disso, em tais ações, as crianças realizam um trabalho de construção, tanto na apropriação desses modelos quanto na transformação do sentido que veiculam, a partir de seu grau de desenvolvimento cognitivo e linguístico (LAHIRE, 2007). Ou, nos termos de Bourdieu (2007, p. 95; grifo do autor), “o consumidor contribui para *produzir o produto que ele consome* mediante um trabalho de identificação e decifração, [que exige], além do tempo, determinadas disposições adquiridas com o tempo.”

Percebe-se, então, que a socialização, conforme mostra Setton (2002b, p. 14), pode ser vista como uma forma de educação, ou seja,

como uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações mais jovens, ação que tem como objetivo suscitar certos estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade bem como a educação é produção de si por si mesmo, auto-produção que só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda.

Nesse sentido, pensar a escolarização a partir da socialização requer a consideração das tensas relações entre as imposições das estruturas sociais e o espaço reservado ao indivíduo para sua própria constituição, espaço este referente ao seu trabalho de apropriação dos modelos de pensamento e conduta, suscitado pelas relações de interdependência que mantém com outros indivíduos.

Por essas razões, a escola continuará sendo entendida segundo o conceito de *configuração* (ELIAS, 2005; LAHIRE, 1997; SETTON, 2002b), mas com a seguinte definição: é uma rede de interdependência que coloca e condiciona os indivíduos, por meio de seus dispositivos, em uma trama ininterrupta de ações, onde se influenciam mutuamente nos processos de socialização, de maneira direta ou mediada, explícita ou difusa, voluntária ou involuntária, e estabelecem relações com outras configurações.

É preciso observar, ainda, que nessa rede de interdependência há uma ordem, uma estrutura que comanda as relações sociais e se expressa nos dispositivos. Segundo Elias (1992, p. 21 *apud* BRANDÃO, 2002, p. 97),

A ordem invisível dessa forma de vida comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções

ou modos de comportamento possíveis. Por nascimento ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve-se conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele [...] até sua liberdade de escolha entre as funções preexistente é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isto, da escolarização que recebe.

Percebe-se, nesse aspecto, que há uma certa homologia entre a maneira como Elias e Bourdieu pensam o espaço social, em função do seu caráter estruturado e estruturante, já que condiciona material e simbolicamente as práticas e representações dos indivíduos e os distribui em tal espaço.

A metáfora do jogo, utilizada pelos dois sociólogos, mas cada um à sua maneira, também ajuda a compreender como tal espaço funciona. De acordo com Elias (2005, p. 104),

O processamento do jogo adquire uma autonomia relativa quanto a planos e intenções de qualquer dos jogadores individuais que, através das suas ações, criam e mantêm o jogo. Isso pode ser expresso negativamente dizendo-se que o decurso do jogo não está no poder de qualquer jogador. O reverso da moeda é que o decurso do próprio jogo tem poder sobre o comportamento e pensamento dos jogadores individuais, uma vez que as suas ações e idéias não podem ser explicadas e compreendidas se forem consideradas em si mesmas; precisam ser compreendidas e explicadas no interior da estrutura do jogo. O modelo mostra-nos como a interdependência das pessoas, enquanto jogadores, exerce coação sobre cada um dos indivíduos que estão ligados deste modo; a coação o radica na natureza particular das sua relação e dependência enquanto jogadores.

Se, por um lado, o modelo de jogo de Elias revela a importância, para a definição das práticas, das relações de interdependência entre os indivíduos (que devem ser compreendidas em termos de reciprocidade, de uma via de mão dupla) e dos processos sociais (que rompem com uma visão estática e reificante do funcionamento da sociedade e da atuação dos indivíduos), por outro, Lahire (2004, p. 21) adverte que,

ainda que evoque os processos de interiorização dos limites sociais e mencione as “estruturas pulsionais e conscientes”, a “economia psíquica” ou o habitus, em suas reflexões sociológicas Norbert Elias insiste mais nas redes ou configurações de interdependência que os indivíduos formam entre si e em suas limitações sobre os comportamentos e decisões de cada um deles, do que na articulação entre esses “paralelogramos das forças” e o passado incorporado pelos indivíduos socializados.

Todavia, Elias (2005, p. 119) parece não esquecer do papel do passado incorporado na definição das práticas nem da sua articulação com as forças sociais, pois concebe o comportamento como uma forma de adequação às situações mutáveis,

orientada por um processo de aprendizagem individual, o qual, por sua vez, “actua por meio da acumulação mnésica de experiência, de modo que podemos mais tarde recorrer a estas para que nos ajudem a diagnosticar e a prognosticar qualquer nova situação”. Essa também parece ser a visão que tem Chartier (2001) acerca da teoria elisiana, que pode ser depreendida de seus comentários sobre as análises do sociólogo alemão a respeito da forma como Luiz XIV manipulava as tensões existentes entre a nobreza e os burocratas, na configuração da corte francesa, a fim de assegurar seu poder pessoal, valendo-se dos monopólios fiscal e militar e da etiqueta da corte enquanto instrumentos de dominação:

Essa manipulação de antagonismos, os quais ele não criou, é justamente o que define o espaço próprio deixado à ação pessoal do soberano, o exercício pelo qual pode individualizar, bem ou mal, a função de rei. Assim, aqui é esboçada uma problemática promissora sobre a influência recíproca existente entre as características próprias desta ou daquela posição social e as propriedades específicas dos diferentes indivíduos que a ocupam, ou, em outros termos, entre o posto e seus atributos estruturais, entre o *habitus* e suas disposições particulares. É assim que a “mediocridade” conservadora de Luiz XIV é tratada por Elias como uma propriedade totalmente pertinente a um papel que, naquele momento da evolução da monarquia, exigia apenas, mas necessariamente, que fossem perpetuadas e reguladas as tensões existentes e que o rei aceitasse ele próprio as regras coercitivas do instrumento de dominação de corte instaurada para manter e significar sua dominação absoluta. (CHARTIER, 2001, p. 19)

Tanto a posição de Elias quanto a de Chartier comentando o sociólogo alemão lembram, de alguma forma, o modo como Bourdieu enxerga a socialização, ou seja, como um processo de construção e reconstrução do *habitus* a partir da trajetória social do agente, bem como o funcionamento desse sistema de disposições, que, através das apreciações e transposições que propicia, opera na produção contextualizada das práticas sociais. Nesse sentido,

As “estruturas” do campo são importantes na formação do *habitus*, no entanto, a ação dos agentes não é completamente determinada por elas. Bourdieu fala em “sentido do jogo”: o jogador apreende as regras do jogo, mas as regras não prevêm o que irá acontecer, tampouco como o jogador irá jogar. Note-se que mostrar que as práticas sociais têm determinantes sociais, não é o mesmo que afirmar as práticas sejam totalmente determinadas. (BRANDÃO; ALTMANN, 2007, p. 04)

A partir das ponderações desses autores, consideramos possível aproximar Elias e Bourdieu para pensar a relação entre indivíduo e sociedade no nível microssocial, ao admitir que o jogo não tem existência própria “fora” dos jogadores interdependentes

(portanto, não é uma substância externa aos indivíduos que a praticam) e que cada jogador sofre, em suas (inter)ações, as imposições da estrutura do jogo¹⁴ (que se desenvolve processualmente por meio das diversas jogadas), mas, ao mesmo tempo, reage a tais jogadas (as quais podem ser lidas como a conjuntura da estrutura), em função da posição que ocupa na rede de interdependência e das estratégias, recursos e disposições que possui.

Esse ponto de vista, temos a impressão, não está muito distante do de Brandão (2007), que se apoia em Bourdieu e Elias como referências teórico-metodológicas, para a consecução de pesquisas que colocam em diálogo *survey* e estudos de casos, dentro de um recorte denominado pela autora de “ecletismo controlado”. A partir dessa perspectiva, Brandão (2007) parece ressaltar o lado interacionista de Elias, bem como as vantagens trazidas por tais aportes para delinear a constituição do *habitus* no processo de socialização escolar. Em suas palavras,

Embora Bourdieu afaste-se completamente da abordagem interacionista – que privilegia as interações face a face, destacando-as como unidade básica de análise – julgamos que o trabalho de campo com observação e o registro detalhado das rotinas, práticas e *interações sociais* nos âmbitos institucionais, articulam-se tanto às diferentes posições e papéis (na perspectiva de Bourdieu, mas também na de Goffman) quanto aos enquadramentos interativos mais restritos (na perspectiva interacionista ou das redes complexas de sociabilidade de Elias). A combinação dessas referências têm nos permitido construir um material empírico que permite elucidar melhor os processos complexos de construção de *habitus* escolares nas instituições investigadas. (BRANDÃO, 2007, p. 253)

Desse modo, admite-se que o conceito de configuração, conforme definido acima, pode ser usado como um instrumento de análise no plano microssocial, em virtude tanto do nível de integração que a configuração pode assumir (podendo ser formada pelo professor e seus alunos ou pelo estudante e seus pais, bem como pela escola ou pela região como um todo), quanto da maneira que permite encaminhar a investigação das relações dialéticas entre as imposições das estruturas e as ações sociais, à luz das considerações de Bourdieu e Elias a respeito do funcionamento do espaço social, do *habitus* e das práticas. Portanto, conhecer a forma e o conteúdo de tais relações, sob esse enfoque, possibilita conhecer as práticas e as representações sociais inerentes à socialização e à escolarização, bem como as condições e a natureza da

¹⁴ De acordo com Corcuff (2001), mesmo o grande sociólogo interacionista Erving Goffman, ao responder as críticas dos interacionistas radicais, observou que “os indivíduos não inventam o mundo do jogo de xadrez a cada vez que eles se sentam para jogar [...] nem o sistema da circulação de pedestres quando eles se deslocam na rua.” (GOFFMAN, *apud* CORCUFF, 2001, p. 157)

“transmissão” e da apropriação dos capitais cultural e escolar, ou seja, do processo de aprendizagem de saberes e disposições do *habitus*.

Assim entendida, a configuração é uma forma de representar o espaço social, que tanto evidencia o seu caráter estruturado e estruturante, de um lado, e relacional e processual, de outro¹⁵, quanto possibilita compreender o papel atribuído aos dispositivos escolares na estruturação da nossa hipótese de pesquisa.

Quanto às unidades de análise, elas dizem respeito às duas escolas investigadas, o que implica descrever e analisar tais configurações escolares e seus dispositivos, bem como as práticas e representações dos atores, evidenciando as relações existentes entre os contextos e as ações sociais mediadas pelos *habitus* e pelos recursos que os indivíduos possuem. Todavia, conforme esclarece Elias (2005), o contexto é, de certo modo, parte integrante do indivíduo, pois a configuração se refere a pessoas interdependentes. Por essa razão, em sociologia

não se pode explicar se estudarmos os seres humanos isoladamente. Em muitos casos é aconselhável um procedimento contrário — só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo da sua interdependência, da estrutura das suas sociedades, das configurações que formam uns com os outros. (ELIAS, 2005, p. 79)

Percebe-se nesse ponto, *mutatis mutandis*, a semelhança entre o modo de fazer sociologia de Elias e o de Bourdieu, para quem, “compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez” (BOURDIEU, 2005, p. 40).

É dentro desse arcabouço analítico que o modo de ser, pensar, agir e sentir dos atores escolares (alunos, professores e gestores), de um lado, e as configurações nas quais foram socializados e estavam inseridos, de outro, se tornam inteligíveis nesta investigação. Em outras palavras, busca-se descrever e verificar como os dispositivos escolares podem contribuir para a produção do êxito e/ou fracasso e para o desenvolvimento do *habitus* escolar, entendido como disposições favoráveis para o estudo (BRANDÃO; CANEDO; XAVIER, 2012) ou como disposições escolarmente favoráveis (LAHIRE, 1997).

A lógica que une os dados à proposição tem por finalidade verificar a consistência da hipótese, ao ser confrontada com os dados, como guia tanto para a

¹⁵ Nota-se aí a nossa tentativa de enfrentar os desafios colocados pelo objetivismo e pelo subjetivismo e se filiar à linha teórica das *novas sociologias* (CORCUFF, 2001), que, nas palavras de Brandão (2002, p. 99), procuram “elucidar tanto os processos que vão das estruturas sociais às interações, como os que vão das interações às estruturas sociais”.

pesquisa quanto para a interpretação para os problemas colocados. Para tanto, porém, é preciso descrever o material sobre o qual nos apoiamos para conhecer os dispositivos escolares e as práticas e representações dos atores escolares.

De acordo com Brandão (2007, p. 254), o processo de escolarização é visto enquanto uma forma de socialização secundária, que

corresponde àquela situação em que a criança já dotada de determinadas disposições (*habitus* primário ou familiar) entra em contato com um outro espaço social, onde se vê confrontada com subjetividades dotadas de estruturas de disposições diferentes da sua. O convívio escolar vai expondo as crianças a situações novas que gradativamente criam outras disposições, transformam e convertem as disposições familiares.

Dessa forma, é necessário, segundo Lahire (1997), observar os diversos dispositivos, referentes aos processos de socialização presentes nas configurações, que se combinam de maneira específica para melhor explicar os casos de êxito ou fracasso escolar. Nos estudos de casos presentes no livro *O sucesso escolar nos meios populares*, Lahire procurou conhecer como o grau de dissonância ou consonância das relações sociais presentes na família e na escola, enquanto redes de interdependência ligadas por interações sociais específicas, pode contribuir para que as crianças interiorizem as disposições “que lhes possibilitam enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola)” (LAHIRE, 1997, p. 19). De acordo com esse ponto de vista, a harmonia ou o antagonismo das modalidades de socialização familiar e escolar está na base de muitos casos de êxito ou fracasso escolar e a explicação desses casos exige um olhar mais aproximado e não pode ser feita considerando apenas um único fator. Isso porque o sucesso escolar de uma criança, cujos pais possuem um alto capital cultural, mas não “dispõem de tempo e ocasiões favoráveis para exercer, plena e sistematicamente, seu efeito de socialização escolarmente positivo” (p. 30), não pode ser explicado por essa hipótese, uma vez que os pais não possuem as condições necessárias para “transmiti-lo” a seus filhos.

Visando conhecer os principais dispositivos escolares presentes nas configurações investigadas e seu papel no desenvolvimento dos saberes e disposições escolares e no condicionamento do êxito e do fracasso escolar, os dados produzidos têm como fontes *observações diretas* nas escolas; *questionários* referentes a diretores, coordenadores, professores, alunos e pais; *entrevistas* com professores e gestores;

documentos relativos à vida escolar dos estudantes; e *microdados* da Prova Brasil e do Censo Escolar da Educação Básica.

Para dar conta dessa empreitada, seguimos uma longa tradição da sociologia da educação, que afirma, como lembra Freitas (2004), que as variações do desempenho escolar dos alunos devem ser explicadas com base tanto nos fatores extraescolares, quanto nos intraescolares. Porém, a ênfase recairá sobre os dispositivos escolares, já que nosso interesse maior é conhecer o papel deles, bem como da progressão continuada, nos processos de socialização e escolarização e, assim, na produção do êxito e do fracasso escolar.

Assim sendo, consultamos diversos estudos e obras de referência que, a partir dos testes cognitivos das avaliações externas e do uso de métodos quantitativos, procuraram identificar os fatores extra e intraescolares associados ao desempenho escolar, que contribuem para uma escola ser eficaz (SOARES 2002; SOARES; BROOKE, 2008; CASSASSUS, 2002; CRAHAY, 2002), porém, tendo em mente a ressalva feita por Soares (2002), a saber: “para saber exatamente o que torna estas escolas eficazes, é preciso ir além dos limites da metodologia estatística, buscando na abordagem qualitativa um conhecimento mais complexo do que os números indicam” (SOARES, 2002, p. 06). Isso porque apesar de tais avaliações possibilitarem a correlação entre as características socioeconômicas dos alunos e seu desempenho escolar, as informações que trazem sobre as escolas são insuficientes para compreender os fatores escolares que ajudam a explicar o seu grau de eficácia.

Soares (2002, p. 13), ao partir da revisão da literatura internacional sobre o assunto, em especial a norte-americana e a europeia, mas interpretando-as à luz da realidade brasileira¹⁶, fez um levantamento “dos processos internos das escolas que determinam a sua eficácia, ou seja, a sua capacidade de interferir positivamente, através de políticas e práticas escolares, no desempenho dos alunos”. Estes processos foram sintetizados pelo autor no termo “fator escola”, que se divide em seis dimensões, a saber: infraestrutura e fatores externos à organização da escola; liderança da escola; experiência e condições de trabalho dos professores; relação com as famílias e com a comunidade; características do clima interno da escola; e, por fim, características do ensino.

¹⁶ As condições de trabalho e de vida dos professores da rede pública, em determinados países, não se apresentam como grandes entraves para a eficácia da escola, pois parecem ser bastante satisfatórias. Bem diferente é o caso do Brasil, daí a importância da recepção crítica da literatura internacional sobre o tema.

Focado nesses fatores, Soares (2002, p. 09) desenvolveu sua pesquisa em duas etapas: “Em um primeiro momento, partiu-se para a pesquisa qualitativa nas três escolas e, em seguida, foi realizada uma análise comparativa entre os três estabelecimentos”. De maneira semelhante, em nossa pesquisa, esses fatores ou dispositivos escolares, assim como outros que se revelaram importantes ao longo da investigação, orientaram a coleta de dados e as análises das configurações, à luz da hipótese formulada.

Os critérios para interpretar as descobertas, por fim, levam em conta as unidades de análises. As escolas pesquisadas serão consideradas como os casos do estudo e tratadas sob a ótica de *estudo de casos coletivos*, no sentido dado por Stake (2000; 2009), ou seja, como um estudo instrumental, que visa possibilitar uma compreensão global de um problema a partir do conhecimento aprofundado de um caso específico, porém estendido a dois casos. Por outro lado, levaremos em conta a importância do contexto, conforme sugere Yin (2001), por ser um fator-chave nos processos de socialização e escolarização desses indivíduos, tal como enfatizado pelo referencial teórico adotado. Assim sendo, pretende-se investigar os dispositivos escolares das duas configurações, bem como o papel da progressão continuada quando inserida nessa trama, destacando as semelhanças e as diferenças que tais dispositivos assumem em cada uma delas.

Ademais, é preciso observar que, de acordo com Brandão (2002), as abordagens qualitativas nem sempre ficam atentas para o fato das ações sociais exprimirem, além das significativas, ações que não são intencionais. Tal argumento traz à baila “a possibilidade de que muitas das situações e significados não [encontram] nos atores diretamente envolvidos a melhor referência para sua interpretação” (BRANDÃO, 2002, p. 108). Malgrado esta pesquisa seja de natureza qualitativa, levamos em conta, conforme as discussões acima, essas precauções metodológicas, pois, baseada no enfoque teórico adotado, concordamos com Brandão (2002, p. 108) que

As posições no espaço social, as experiências anteriores, os diferentes contextos institucionais, etc., podem vir a ser indicadores mais adequados à compreensão de determinadas práticas e representações do que os depoimentos ou observações dos agentes sociais envolvidos nas ações/interações.

2.5 Objetivos

Ao seguir por essas trilhas, esperamos obter as chaves interpretativas para atingir os objetivos visados por esta investigação, quais sejam: (1) delinear o papel da progressão continuada na produção do sucesso e/ou fracasso escolar, quando inserida na trama formada pelos seguintes dispositivos escolares: a infraestrutura, a organização e a gestão da escola, o trabalho docente, a composição das turmas, a tarefa de casa, o reforço/recuperação escolar, a avaliação interna, a preparação para os testes padronizados, os conselhos de classe e a reprovação; (2) descrever tais dispositivos existentes em cada configuração escolar e analisá-los em função das suas repercussões nos processos de socialização e escolarização dos alunos; e (3) compreender as representações dos atores escolares a respeito da progressão continuada e da possibilidade de reprovação no processo de escolarização.

2.6 Considerações Éticas

O projeto desta tese de doutorado só foi elaborado após os diretores das escolas e os professores das séries observadas tomarem conhecimento do tema, das questões, dos objetivos e dos métodos da pesquisa e consentirem livremente a sua realização. O trabalho de campo, realizado no segundo semestre de 2009, só se deu após a autorização dos alunos, das duas quartas séries dos anos iniciais do ensino fundamental, uma da escola municipal, outra da estadual, para a entrada do pesquisador em sala de aula. Em relação às entrevistas, os professores, coordenadores e diretores se dispuseram voluntariamente a concedê-las, firmando o termo de compromisso referente ao consentimento livre e esclarecido. É preciso salientar, outrossim, que o trabalho de campo e as entrevistas se orientam tanto por esses princípios éticos quanto por critérios metodológicos, os quais serão abordados no próximo tópico. Ademais, a confidencialidade, a privacidade e o anonimato das informações relativas aos sujeitos da pesquisa, aos documentos coletados e às referidas escolas foram e serão preservados.

2.7 Coleta dos Dados

Apesar do termo coleta de dados passar a impressão de que o pesquisador vai a campo para colher os dados que lá se encontram prontos, o que temos é um processo de

produção de dados, no qual o pesquisador, a partir de suas referências teóricas e metodológicas e da revisão bibliográfica sobre o tema investigado, faz dos acontecimentos constructos teóricos dotados de significação (SATO; SOUZA, 2001). Assim, a entrada em campo foi norteada por esse pressuposto e facilitada pelo contato que tínhamos com os agentes envolvidos. Todavia, é preciso frisar, a entrada e a estadia em campo não se fez sem tensões, pois, apesar da concordância dos atores envolvidos, observar a aula de um professor e investigar o desempenho das instituições e dos alunos pesquisados, soa como um julgamento sobre o trabalho e a competência dos profissionais em questão — o que, em certa medida, inevitavelmente é —, daí o justificado desconforto deles, ora latente, ora manifesto.

A coleta de dados envolveu diversos procedimentos e etapas, que serão descritas em ordem cronológica. No segundo semestre de 2009, após nossa aprovação no processo seletivo, mas antes do ingresso no programa de pós-graduação da FEUSP, que aconteceu somente em março de 2010, realizamos observações diretas na sala de aula de ambas as escolas. Optamos por essa técnica de coleta de dados porque permite captar, em tempo real e dentro do contexto em que se desenvolvem, os acontecimentos, os processos e as relações sociais referentes aos problemas investigados (YIN, 2001). Dessa maneira, observarmos duas turmas da quarta série do ensino fundamental, uma na escola estadual, que adota a progressão continuada e que chamaremos, a partir de agora, de E1, e outra na escola municipal, que mantém a reprovação por aproveitamento insatisfatório e que trataremos, doravante, por M1. Esta tinha apenas duas turmas de quarta série e aquela contava com quatro turmas, sendo que uma delas era composta por vários alunos que haviam sido reprovados no final do ciclo.

A tarefa de observação naquele período foi necessária porque desejávamos acompanhar as turmas que participariam da Prova Brasil 2009, visto que esta avaliação permitiria comparar o desempenho escolar das duas configurações. Ainda naquele ano, é importante frisar, o começo das aulas no segundo semestre sofreu certo atraso, em função da pandemia de “gripe suína”, que obrigou o Governo do Estado a suspender as aulas por algumas semanas. Com relação à periodicidade, essas observações ocorriam semanalmente, nas duas turmas, onde passávamos cerca de duas horas com cada uma. O conselho de classe e série do final do ano também foi observado, pois nessa instância se decide, muitas vezes, a promoção ou a retenção dos alunos.

As notas de campo eram tomadas em um editor de texto, com a utilização de um notebook, o que facilitou tanto o arquivamento e a consulta dos dados produzidos,

quanto a incorporação de novos dados, lembrados de memória, logo após cada estada em campo, pois é sabido que a capacidade de observar é maior que a de anotar. Desse modo, as notas de campo foram transformadas em Registros Ampliados (RA) (ROCKWELL, s/d) e arquivadas no computador.

Nesse período, em cada escola, aplicamos aos diretores, coordenadores¹⁷ e professores das turmas observadas os questionários utilizados pela Prova Brasil 2007 – que eram públicos e estavam disponíveis no site do Inep –, pois tratavam de temas importantes, sobre a formação, o trabalho e as concepções dos professores referentes à escola e ao ofício docente, o que nos permitiu fazer um levantamento inicial dessas informações para o ano de 2009. Além disso, como nossa pesquisa é qualitativa, era importante identificar os respondentes, o que não é possível quando essas informações são publicadas nos microdados da PB. Aos diretores solicitamos que respondessem também o questionário da escola, instrumento que também integra a PB, porém, em tal avaliação é o aplicador que o preenche e não o diretor. A opção pelos diretores se deve ao nosso interesse em conhecer suas representações acerca da escola que dirigiam¹⁸.

Ainda no ano de 2009, foi aplicado, na escola estadual, o Saresp, que, como a Prova Brasil, também inclui entre seus instrumentos questionários contextuais. Porém, a avaliação estadual disponibiliza, junto com o dos alunos, um questionário específico para os pais ou responsáveis¹⁹. Esses questionários são distribuídos para os estudantes, que os levam para a casa, onde ambos devem respondê-los e, em seguida, preencher as respectivas folhas de resposta. Feito isso, a escola recolhe e remete para a instituição responsável pelo processamento das informações coletadas pelo Saresp somente as folhas de resposta, de modo que os questionários, segundo nos contaram os gestores à época, podiam ficar na escola, para uso da sua equipe, tal como aconteceu na E1. Como a versão de 2008, que se encontrava disponível para o público no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), era praticamente a mesma de 2009 e contemplava informações a respeito das características demográficas e socioculturais de pais e alunos, da opinião que ambos tinham sobre a escola e do ambiente da sala da

¹⁷ Na verdade, não havia um questionário específico para o coordenador, porém, como no de diretor existiam diversas questões que se referiam mais ao trabalho do primeiro do que ao do segundo, além de muitas outras comuns a ambos, tais como as referentes às condições socioeconômicas, à formação e aos hábitos relativos à cultura geral, fizemos algumas adaptações nesse questionário e solicitamos aos coordenadores que os respondessem. Contudo, devido a tais limitações, fomos cautelosos em seu uso e na interpretação de suas informações.

¹⁸ Ver Anexos A e B.

¹⁹ Por uma questão de economia na escrita, quando nos referirmos aos pais estamos considerando também os responsáveis, na ausência daqueles.

aula, tal questionário também foi reproduzido e, com o aval da diretora da escola municipal, aplicado na turma observada, que não participou do referido Saresp. Todavia, a aplicação do questionário não foi feita por nós, mas seguiu o mesmo procedimento utilizado na escola estadual, qual seja, o professor da turma o entregava para os alunos e informava como os questionários deveriam ser preenchidos, destacando a parte que cabia aos pais e a parte que lhes cabia, informando-os que podiam pedir a ajuda dos pais para responderem as questões referentes à sua parte, caso achassem necessário²⁰.

No início da pesquisa, previmos também o trabalho de campo na escola estadual da região que oferece os anos finais do ensino fundamental (que chamaremos de EAF, para diferenciá-la das outras duas) aos egressos da quarta série das duas escolas pesquisadas, a E1 e a M1. A ideia era verificar se havia diferenças marcantes, em termos de aproveitamento escolar, entre os grupos de alunos vindo da estadual e da municipal, na quinta série da EAF. Em 2010, dedicamo-nos a essa tarefa, porém, exatamente naquele ano, houve uma mudança no arranjo da distribuição de alunos, pois a E1, que antes oferecia somente os anos iniciais, passou a oferecer também a quinta série. Por essa razão, ocorreu uma divisão dos seus alunos, de modo que praticamente duas de suas quatro turmas de quarta série permaneceram na própria E1. Ou seja, diferentemente do que acontecia nos anos anteriores, em que praticamente a totalidade dos alunos da escola estadual era matriculada na EAF, em 2010, apenas 40% dos alunos, aproximadamente, foram matriculados nessa escola.²¹

Apesar dessas mudanças terem impactado nosso planejamento inicial da pesquisa, a segunda etapa do trabalho de campo acabou ocorrendo no segundo semestre de 2010. Porém, do material coletado nessa etapa, utilizamos apenas o questionário aplicado aos pais e alunos, com perguntas fechadas e abertas referentes à progressão continuada e à reprovação. Vale ressaltar que esse questionário, antes de ser aplicado, foi pré-testado com alunos de quinta-série e seus respectivos pais, de outras duas escolas do município, uma estadual e uma municipal. Já os procedimentos utilizados para sua aplicação, na EAF, foram os seguintes: foi feita uma reunião com quatro professoras da 5ª série que iriam aplicá-los e explicado que o estudante responderia às questões relativas à sua parte na sala de aula e que seus pais, a parte que lhes cabia, em

²⁰ Ver Anexo C.

²¹ Em 2012, a E1 teve suas últimas turmas matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que a partir de 2013 passou a oferecer exclusivamente os anos finais dessa etapa. Tal mudança, que será tratada mais à frente, fez com que todos os alunos da região passassem a realizar os anos iniciais na M1.

sua própria casa. Depois dessa etapa, foi dado um prazo para os alunos devolverem os questionários, que passaram a ser recolhidos por mim e pelas professoras da 5ª série. Alguns pais também o entregaram diretamente na secretaria da escola. Cabe ressaltar que essa coleta de dados contou com o pleno apoio da direção da EAF, bem como das professoras.

Como a EAF recebe, além dos alunos da E1 e da M1, os de uma escola municipal, que oferece ao anos iniciais do EF, da zona rural (ER), o número total de alunos das quintas séries, no final do ano, era 131. Porém, os questionários aplicados somaram 126. Destes retornaram 97, distribuídos da seguinte maneira: 42 da M1, 33 da E1 e 22 da ER. É interessante observar que os 22 alunos da escola municipal da zona rural pegaram e devolveram todos os questionários e que quatro dos nove alunos vindos de outras escolas do município o pegaram, mas não o devolveram. Já os da E1, dos 49 que pegaram, 33 devolveram, mas dois estavam incompletos, pois faltava ou a parte dos pais ou a do próprio aluno. Logo, foram aproveitados 31 questionários. Os da M1, dos 51 que pegaram, 42 devolveram, sendo que um deles veio faltando uma parte, de modo que foram aproveitados 41 questionários.²²

A despeito da relevância e da riqueza das informações coletadas por esses questionários contextuais, é preciso advertir que as informações foram selecionadas e utilizadas em função da problemática desta pesquisa. Esta ressalva é importante, pois tais questionários, e principalmente o do Saresp, são estruturados a partir de blocos de questões que visam a mensuração de fatores e, por conseguinte, a construção de indicadores, cuja finalidade é fornecer um retrato sobre determinado constructo teórico, tal como o nível de violência na escola, e subsidiar, assim, análises baseadas em métodos quantitativos que fazem uso de técnicas estatísticas avançadas, tais como as regressões hierárquicas, que, geralmente, são empregadas no estudo de fatores associados ao desempenho escolar. Nesse sentido, se à primeira vista o uso de uma questão isolada para tratar um determinado assunto pode, do ponto de vista dos métodos quantitativos, parecer algo temeroso, asseguramos que, na concepção de pesquisa qualitativa por nós adotada, essa informação será utilizada de maneira triangulada com outras fontes e perspectivas metodológicas — como será explicado mais à frente —, com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre o fenômeno estudado, o que justifica o seu uso dessa forma.

²² Ver Anexo D.

A coleta de dados contou também com os microdados disponibilizados pelo Inep, tanto do Censo Escolar da Educação Básica 2009, em virtude das informações sobre a escola, alunos e seus profissionais, quanto da Prova Brasil (2007, 2009 e 2011),²³ referentes às escolas urbanas da cidade, das duas redes de ensino (estadual e municipal).

A entrevista, entendida aqui como um processo de coleta de dados intencional, feito a partir da conversa entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, foi empregada como mais uma técnica de coleta de dados, com o intuito de apreender a maneira pela qual os sujeitos da pesquisa, valendo-se da sua própria linguagem, interpretam ou dão sentido aos aspectos do fenômeno estudado ou da própria realidade social (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Tendo em vista essa finalidade, julgou-se mais adequado utilizar a entrevista semiestruturada, entendida como uma conversa “que se desenrola a partir de um esquema básico [roteiro], porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 84). Sendo assim, as entrevistas semiestruturadas constituem mais uma das fontes de dados da pesquisa e foram realizadas ao longo de 2012 e 2013, tendo como nossos interlocutores diretores, coordenadores e docentes das escolas pesquisadas. Tais entrevistas foram realizadas nas escolas onde esses profissionais trabalham, exceto a da diretora da escola M1 e a da coordenadora da E1, que aconteceram em suas respectivas residências; e a do diretor da E1 e de uma das professoras dessa mesma escola, que ocorreram na casa do próprio pesquisador. Antes de iniciá-las, reiterávamos os compromissos referentes à ética, a confidencialidade e ao anonimato no tratamento das informações, explicávamos os objetivos da entrevista, esclarecíamos que poderiam nos questionar a qualquer momento sobre as perguntas ou os temas abordados e delimitávamos o período temporal a que se referia, enfatizando o ano de 2009, ano em que realizamos, no segundo semestre, o trabalho de campo. Devido à distância temporal entre esse período e o da realização das entrevistas (2012 e 2013), tínhamos, em algumas ocasiões, que reforçar que o foco era 2009 e estimular a memória dos entrevistados, lembrando

²³ Todavia, é preciso advertir que a publicação dos Microdados da Prova Brasil 2009 sofreu um grande atraso — fato que gerou muitas críticas por parte de setores da sociedade civil organizada e dos pesquisadores interessados no tema (MAXIMO, 2011) — e só foi disponibilizado pelo Inep no final de novembro de 2011, o que atrapalhou significativamente o andamento desta pesquisa, pois sem tais informações não era possível realizar as análises e os cotejamentos pretendidos. A publicação dos Microdados da Prova Brasil 2007 só ocorreu em meados de 2010, ou seja, praticamente dois anos e meio depois da realização da prova. O temor que o mesmo ocorresse com a edição de 2009 se apresentou como mais uma das razões que nos motivaram a aplicar os questionários contextuais da PB e do Saresp em 2009, conforme descrito anteriormente.

episódios registrados no trabalho de campo. Todavia, o uso dessa estratégia ora tinha maior sucesso, ora menor, mas no geral, o resultado foi satisfatório e possibilitou vários esclarecimentos e aprofundamentos sobre as questões investigadas.

Para a realização das entrevistas foi utilizado um roteiro, que sofreu pequenas alterações à medida que as entrevistas foram sendo realizadas ou durante as próprias entrevistas, já que esse formato pressupõe a abertura para novas temáticas que, eventualmente, surjam durante sua realização, porém, mantendo sua organização básica. Os assuntos abordados, tanto com os gestores das escolas quanto com os professores, foram praticamente os mesmos, com algumas diferenças, relativas às peculiaridades inerentes aos trabalhos de cada um desses atores e às escolas em que trabalhavam. Além disso, o teor desses assuntos englobava esclarecimentos sobre situações observadas no trabalho de campo, ligadas ao contexto e aos atores que as vivenciaram, bem como questões generalistas ou conceituais, que expressavam as concepções e posicionamentos dos entrevistados sobre determinados temas, porém, não de maneira estanque, pois, às vezes, uma explicação mais genérica se entrelaçava com narrativas de certos episódios com o intuito de exemplificá-la.²⁴

O clima das entrevistas, por sua vez, era pautado pela tensão no início, porém, com o desenrolar e com o conhecimento das perguntas, ficava mais tranquilo, contendo, inclusive, momentos de descontração. Ao final, os entrevistados comentavam que as questões tratavam de assuntos importantes, com certa profundidade, e destoavam do que tinham imaginado, de modo que, a nosso ver, a satisfação era recíproca. Tais entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A professora da turma em que fizemos as observações diretas na E1, durante o trabalho de campo, bem como o diretor dessa mesma escola, solicitaram-nos as entrevistas para lerem, sendo lhes enviadas prontamente e esclarecido que poderiam sugerir mudanças ou supressões, se julgassem necessárias, o que, para ambos, acabou não sendo preciso. Dessa forma, essas entrevistas foram importantes na elucidação das dúvidas e questões surgidas durante o percurso desta pesquisa e assumiram um relevante papel no estudo dos dispositivos escolares, em grande parte estruturados pelas práticas e representações desses professores e gestores.

²⁴ Ver Anexo E. É importante frisar que no Anexo E consta apenas um exemplar dos Roteiros utilizados para as entrevistas com os gestores e professoras das escolas pesquisadas, pois a variação entre eles é pequena e, de modo geral, possuem o mesmo teor.

A citação de trechos das entrevistas e dos registros ampliados observou, neste trabalho, a seguinte codificação:

- (E- -) = Entrevista - Identificação do Entrevistado - Identificação da Escola em que atuava;
 (RA_ _) = Registro Ampliado_ Identificação da Escola_ Número do RA;
 (...) = Trecho suprimido;
 ... = Argumentação ou raciocínio não concluído;
 [...] = Informações perdidas ou que não foram registradas;
 [] = Inserção de trecho informativo ou explicativo;
 (???) = Trecho inaudível, que não pode ser transcrito.

Além disso, é preciso destacar que nas entrevistas transcrevemos os depoimentos dos gestores e das professoras utilizando uma linguagem mais próxima da oral, ao passo que nos registros ampliados, quando tentamos descrever literalmente a fala das professoras e dos alunos ou quando usamos o discurso indireto para tanto, usamos uma linguagem mais próxima da escrita, que obedece à norma padrão da língua, uma vez que o objetivo, durante as observações em campo, era documentar o máximo de informações possíveis em tais momentos, para não perdermos trechos das falas que prejudicassem a compreensão do seu sentido, pois sabemos que nossa capacidade de memorização e digitação dessas falas, em tempo real, são limitadas.

A fim de facilitar o conhecimento dos dados por nós produzidos e utilizados nesta investigação, apresentamos uma síntese no Quadro 2.1.

Quadro 2.1 - Resumo dos instrumentos utilizados na coleta de dados.

Instrumentos	Ano	E1	M1	EAF
Registro Ampliado	2009	13	12	
Questionário da Escola	2009	1	1	
Questionário do Diretor	2009	1	1	
Questionário do Coordenador	2009	1	1	
Questionário do Professor	2009	1	2	
Questionário de Pais e Alunos das Turmas Observadas	2009	29	32	
Questionário de Pais e Alunos da EAF	2010			72
Entrevista com Diretor	2012	1	1	
Entrevista com Coordenador	2012	1	1	
Entrevista com Professor	2012	1	2	
Entrevista com Professor	2013	2		

Fonte: Elaboração do pesquisador

O tratamento desses dados, oriundos de múltiplas fontes e perspectivas metodológicas, em nossas análises serão feitos a partir do conceito de triangulação. Segundo Flick (2009, p. 62),

A triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substantiadas pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados no contexto das perspectivas teóricas que são aplicadas aos dados. Essas perspectivas devem ser tratadas e aplicadas, ao máximo possível, em pé de igualdade e de forma igualmente consequente. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos e tipos de dados) deve possibilitar um excedente principal de conhecimento. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para promover a qualidade na pesquisa.

Como ressaltado anteriormente, ao discutir o método de estudo de caso e a teoria adotada em uma pesquisa de natureza qualitativa, o emprego, nas análises, da triangulação de múltiplas fontes de dados e de várias perspectivas metodológicas pretende complementar as debilidades de uma fonte ou perspectiva com as potencialidades de outras (FLICK, 2009; STAKE 2009; YIN, 2001).

Contudo, isso não significa que estamos em busca de convergências. Ao contrário, pois, dada a complexidade dos fenômenos e processos investigados, quais sejam, os dispositivos presentes nas configurações escolares, que condicionam o desenvolvimento do *habitus* e a produção do êxito e do fracasso escolar, o que procuramos é construir “uma imagem mais ampla, mais abrangente e até mais completa da questão em estudo” (FLICK, 2009, p. 98).

Nesse sentido, ao investigarmos o contexto, as práticas e as representações dos atores escolares interdependentes, resultados divergentes ou até mesmo contraditórios, decorrentes de distintas fontes ou perspectivas metodológicas não significam, necessariamente, equívocos analíticos, uma vez que podem refletir as múltiplas facetas e tensões presentes na realidade, pois “a vida real é composta de diferentes perspectivas que nem sempre se unem” (CRESWELL, 2010, p. 227).

É com base nesses pressupostos metodológicos e na descrição da forma como os dados foram coletados que pretendemos assegurar a credibilidade desta pesquisa. Por outro lado, não nos esquecemos da lição de Bourdieu (1997, p. 713), quando afirma que “o sociólogo não pode ignorar que é próprio do seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre outro ponto de vista”. Portanto, o trabalho que ora apresentamos pretende ser uma

interpretação teórica e empiricamente fundamentada, mas ainda assim uma interpretação sob o nosso ponto de vista, situado social, política e historicamente.

3. CULTURA DA REPETÊNCIA E PROGRESSÃO CONTINUADA

Desde que a escola primária se fez uma escola universal para todos, devia a mesma adaptar-se aos alunos e não os forçar a se adaptarem aos seus padrões rígidos e uniformes, e o problema de promoção devia ser resolvido pela classificação dos alunos em seus respectivos grupos e não por aprovação e reprovação.

(Anísio Teixeira)

Antes de entrar nas discussões acerca da progressão continuada e da cultura da repetência, cultura essa que parece atuante até hoje na educação brasileira, vamos situar a discussão. Para tanto, pontuaremos, ao longo das últimas décadas, as questões que balizaram o cenário, as políticas educacionais do país nessa área e os problemas que motivaram a proposição das políticas de não-repetência.

* * *

Ao discutir a questão da qualidade do ensino, Oliveira e Araújo (2005, p. 06) asseveram que, no Brasil, foram três as maneiras de compreender essa questão:

Na primeira, a qualidade era determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade era percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Apoiado nesses autores, podemos dizer que, grosso modo, até a década de 1970 o debate se travou em torno da ampliação do número de vagas para atender quantitativamente a demanda pela escolarização. Na década seguinte, o fluxo escolar foi o seu *leitmotiv*, pois a população que passou a ter acesso à escola não detinha o mesmo repertório cultural dos até então tradicionais usuários dessa instituição, o que resultou em evasão e altas taxas de repetência, principalmente na primeira série, pelo fato da escola não ter se reestruturado para atender sua nova clientela, a qual trouxe para o seio da escolarização as tensões presentes na sociedade. A década de 1990, nesse movimento, foi marcada pela quase universalização do atendimento das crianças em

idade escolar no ensino fundamental e pela regularização substancial do fluxo nessa etapa da educação básica. Tal medida foi lastreada pela nova LDB, que possibilitou a “adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005, p. 10). Todavia, como observam os referidos autores, a redução da taxa de repetência deve ser atribuída somente em parte à organização do ensino em ciclos, tanto porque já se apresentava como tendência decorrente de políticas menos sistemáticas de combate à reprovação²⁵, quanto porque os ciclos foram adotados apenas por alguns estados. Atualmente, o crescimento significativo do número de concluintes do ensino fundamental, principalmente, fez com que o debate sobre a qualidade da educação se erigisse ao redor da “capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes padronizados em larga escala” (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005, p. 12), tais como o Saeb, desdobrado a partir de 2005 na Aneb e na Prova Brasil²⁶, e o Enem, que não é uma avaliação propriamente dita, mas acaba sendo uma referência para “aferir” a qualidade do ensino médio com a divulgação do “Enem por Escola”, feita pelo MEC/Inep. Nesse contexto, continuam os autores, os testes padronizados

têm contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro a questão da qualidade do ensino, bem como a questão correlata dos meios e recursos necessários para provê-la com igualdade para todos aqueles que acessam a etapa obrigatória de escolarização. (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2005, p. 16)

Apesar do movimento apontado pelos autores, parece que a diáde repetência/promoção automática ainda está na pauta educacional do país, como se nota, por exemplo, na relevância que assume nas disputas eleitorais, salientada no início deste trabalho, e na centralidade que possui no debate pedagógico, uma vez que não é vista somente da ótica do fluxo escolar, mas também do ponto de vista da qualidade do ensino e da aprendizagem. Por essa razão, tem suscitado animadas controvérsias entre gestores, educadores e pesquisadores e está na pauta do dia. Basta observar que em 2013, tanto a rede municipal de São Paulo, sob o mandato de Fernando Haddad, do PT, fez uma proposta de revisão do seu regime de ciclos, quanto o sistema de ensino do

²⁵ É importante lembrar que a regularização do fluxo e a permanência dos estudantes na escola se dá de maneira desigual no Brasil e que as políticas ou experiências de aprovação dos alunos foram discutidas e implementadas em outros períodos no país, mas não com a abrangência dos dias atuais (Cf. VIÉGAS, 2007; MAINARDES, 2009).

²⁶ Em 2013, o Inep passou a realizar também a Avaliação Nacional da Alfabetização, alterando assim a estrutura do Saeb, que passou a ser composto por três avaliações: ANA, ANEB e PB.

estado paulista, que tem à frente do governo Geraldo Alckmin, do PSDB, anunciou a mudança no regime de progressão continuada, que passou a valer a partir de 2014.

Com a promulgação da Resolução SE Nº 74/2013 (SÃO PAULO, 2013), a organização do ensino fundamental do sistema estadual de ensino passou a ter, ao invés de dois, três ciclos com duração de três anos cada, sendo eles o de Alfabetização, Intermediário e Final. Como a retenção por aproveitamento insatisfatório é permitida uma única vez ao final de cada ciclo, essa mudança aumentou, por conseguinte, de duas para três as possibilidades de retenção, ou seja, se antes era permitido reter no quinto e nono anos, agora é possível ao final do terceiro, sexto e nono anos.

Essa discussão, é importante frisar, começou em 2011, no primeiro ano do novo mandato do tucano Alckmin e foi sintetizada na publicação *Reorganização do ensino fundamental e do ensino médio* (SÃO PAULO, 2012), que congrega cinco documentos que tratam da reforma educacional como um todo, porém um deles versa especificamente sobre a revisão do regime de progressão continuada. De modo geral, essa mudança está atrelada à questão da qualidade da aprendizagem, que é a tônica do debate atual no campo educacional, ressaltada anteriormente. No preâmbulo da publicação citada, o secretário estadual de educação, Herman Voorwald assim se pronuncia:

Por haver praticamente um consenso de que a etapa da universalização do ensino está cumprida, as atenções dos profissionais da Educação da rede estadual se voltam agora para o desafio da melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças e jovens. Porém, como sabemos, a melhoria de qualidade da educação está obrigatoriamente ligada à boa formação dos professores – a chamada educação continuada em serviço – e a mudanças nos estilos de gestão e administração voltadas para uma maior autonomia das escolas. (SÃO PAULO, 2012, p. 05)

Ao lado da questão da qualidade, notamos a responsabilidade atribuída pelo Secretário de Educação aos gestores e, principalmente, aos professores das escolas estaduais. Também se encontra entre as justificativas da reformulação do regime de progressão continuada os resultados das avaliações externas, principalmente o Saresp, como se observa no preâmbulo da Resolução SE Nº 74/2013: “as condições das escolas e os resultados de avaliações externas indicam a necessidade de redimensionamento dos ciclos de ensino, segundo o critério da flexibilização dos tempos de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2013).

A recepção inicial dessa mudança, paradoxalmente, contou com o apoio de setores críticos à progressão continuada e à política educacional tucana, como o professor Luiz Carlos de Freitas, da Unicamp, e com a crítica da ex-secretária de educação do Estado na gestão tucana de Mário Covas, a professora aposentada da USP Rose Neubauer, responsável pela implantação desse regime e atual membro do Conselho Estadual de Educação.

Para a Neubauer (2013), essa medida foi um retrocesso, visto que acaba por culpabilizar o aluno e dirimir as responsabilidades do sistema. Além disso, a ex-secretária argumenta que a progressão continuada se fundamenta na ideia de que a aprendizagem é um processo contínuo e que dois indivíduos não aprendem da mesma maneira; que a literatura sobre o tema mostra que a reprovação não traz ganhos para o aluno repetente, ao contrário, aumenta suas chances de se tornar multirrepetente ou evadido; que o penalizado acaba sendo o aluno, deixando de questionar “se houve incapacidade, ausência ou falta de empenho do professor”; e que o reforço e a recuperação escolar são medidas essenciais para o sucesso da progressão continuada. Segundo ela, tais medidas foram, porém, desmanteladas pela gestão de Gabriel Chalita, mas estão sendo retomadas pelo atual secretário da educação. Neubauer alega ainda que é preciso investir na formação docente e combater o absenteísmo dos professores, e salienta que esse problema foi atenuado pela bonificação por mérito, baseada, especialmente, no desempenho dos alunos no Saresp — retomaremos esse assunto mais à frente. Com base em tais argumentos, aumentar as possibilidades de reprovação com a implantação dos três ciclos é para a autora andar para trás, o que, em suas palavras, significa retornar “aos trágicos anos 1970, em que a maioria das crianças ficava na escola durante 13 anos, com recorrentes reprovações, e a abandonava longe de completar as oito séries do ensino fundamental”.

Já para Freitas (2013a), a mudança altera o próprio regime, pois, segundo ele, “o Estado de São Paulo está pondo fim ao conceito de progressão continuada e mudando para uma nova organização curricular: o ciclo”. Como discutido no mapeamento da bibliografia, o autor diferencia ciclo da progressão continuada e afirma que esta veio “promover o adiamento da exclusão e a reprovação por decurso de prazo, ao final da ‘progressão continuada’. O aluno permanece na escola, mas não aprende. Grandes conglomerados de séries sem acompanhamento ocultam a reprovação”. O autor também destaca que a atual gestão tem se empenhado em ouvir os profissionais de sua própria rede, em enfatizar o acompanhamento dos alunos e em tomar o Saresp como

instrumento de avaliação das políticas públicas e não das escolas. Mas ele ressalta que se não forem alteradas as condições de trabalho, se não fizer do professor um parceiro na construção das ações educacionais, se não mudar o currículo e se não acompanhar e diferenciar o atendimento aos alunos durante seu percurso de escolarização, não haverá melhoria nas escolas. Além disso, o autor se posiciona contra a reprovação, porém, enfatiza que a revisão da progressão continuada juntamente com a proposta de revisão dos ciclos do prefeito Haddad, coloca tal questão em debate, o que considera importante nas discussões educacionais (Cf. FREITAS, 2013a; 2013b).

A proposta de reforma educacional, intitulada *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo* (SÃO PAULO - Município, 2013), feita pela atual gestão do PT, à frente da capital paulista, até o momento da nossa consulta estava aberta para o debate público, em um portal na Internet.²⁷ O prefeito Fernando Haddad, que foi Ministro da Educação no Governo Lula, e seu secretário de educação, César Callegari, que foi Secretário de Educação Básica do MEC e membro da Câmara de Educação Básica do CNE, na gestão do próprio Haddad, propuseram a redefinição do regime de ciclos que foi implantado na rede em 1992, paradoxalmente, pela primeira gestão petista do município, ocasião em que Luiza Erundina era a prefeita e Paulo Freire era o seu secretário da educação.

Em 2013, o regime de organização de ensino possuía dois ciclos, sendo o primeiro composto por cinco anos e o segundo por quatro, e a retenção só era permitida ao final de cada um dos ciclos (quinto e nono anos), tal como era a progressão continuada. Na atual proposta de reforma, o ensino fundamental terá três ciclos e a possibilidade de retenção passará a existir ao final do primeiro ciclo (terceiro ano), do segundo (sexto ano) e ao longo de todo o terceiro (sétimo, oitavo e nono anos) (SÃO PAULO - Município, 2013). Com esse formato, a possibilidade de retenção quase que triplicará, o que justifica a polêmica desencadeada a seu respeito e a reação de acadêmicos, professores e organizações da sociedade civil.

Respondendo à indagação do jornal Folha de São Paulo, que perguntava se a reprovação melhora o desempenho dos alunos, o secretário de educação do município, César Callegari, asseverou que a “aprovação automática é o desvirtuamento sinistro da correta concepção de que os alunos têm direito ao aprendizado contínuo e progressivo [...]” (CALLEGARI, 2013). Já o professor da Faculdade de Educação da USP, Ocimar

²⁷ Ver *MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO*, em: <http://maiseducacaosaopaulo.com.br>.

Alavarse (2013), ao responder também a indagação do jornal, criticou a proposta de reforma, enxergando nela um retrocesso, ao alegar que:

No Brasil, os professores tradicionalmente têm se utilizado da “pedagogia da repetência”, quer por crenças didáticas, quer por crenças liberais de mérito educacional. Mas observa-se que a possibilidade de reprovação seguida da repetência ou da evasão prejudica os alunos em piores condições socioeconômicas. Para eles, devemos indicar verdadeiras “pedagogias de sucesso”.

A ONG Ação Educativa também se manifestou acerca de tal proposta através do documento *Posicionamento da Ação Educativa com relação ao programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino de São Paulo*. Ao tratar do retorno da possibilidade de reprovação em diversos anos, considerou essa medida um equívoco e defendeu o regime de ciclos como forma de enfrentar os obstáculos à aprendizagem, alertando, entre outros aspectos, que são as condições de funcionamento desse regime que precisam ser melhoradas.

Nesse sentido, a volta ou a persistência da querela acerca da possibilidade de retenção dos alunos por aproveitamento insatisfatório no ensino fundamental parece estar ligada, em virtude da amenização do problema da falta de vagas oriunda dos avanços no descongestionamento do fluxo escolar, à questão da aprendizagem e do desempenho escolar. Com a realização dos testes cognitivos pelas avaliações externas de larga escala, como a Prova Brasil e o Saresp, a questão do desempenho escolar ganhou maior visibilidade e objetividade²⁸, ao possibilitar a aferição e a comparação, entre as séries avaliadas e ao longo do tempo, dos desempenhos das escolas em Língua Portuguesa e Matemática. Com a introdução desse novo ingrediente, o debate e as pesquisas sobre essa temática podem ser feitos explorando novos caminhos.

Para compreender melhor as vicissitudes dessa questão, vamos retomar alguns episódios da história educacional do estado de São Paulo, no século passado, mas sem confeccionar uma retrospectiva exaustiva das maneiras como a repetência e a promoção automática foram tratadas no âmbito da política educacional e da pesquisa teórica e empírica, pois há excelentes trabalhos que retratam e analisam as diversas experiências nessa área, levadas a cabo no Brasil e no estado de São Paulo (Cf. MAINARDES, 1998, 2009b; BARRETO; MITRULIS, 1999, 2001; VIÉGAS, 2007; entre outros).

²⁸ Objetividade aqui deve ser entendida como uma medida capaz de ser operacionalizada e interpretada, porém, como enfatizado por muitos autores, engloba apenas parte do currículo, parte esta que é passível de mensuração por meio dos instrumentos utilizados pela Prova Brasil e pelo Saresp.

Sendo assim, primeiramente vamos delinear a estrutura da escola seriada e discutir a questão da repetência nos anos iniciais do ensino fundamental a partir do fluxo escolar, tendo em vista o cenário nacional, e, em seguida, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e as principais características do Regime de Progressão Continuada, referentes ao sistema de ensino do Estado de São Paulo.

3.1 Escola Seriada e Repetência

A organização e o funcionamento da escola moderna e do regime seriado é estudada e criticada por vários autores, que põem em relevo, principalmente no ocidente, o papel dessa instituição na estruturação da sociedade capitalista-industrial e na formação dos seus indivíduos. Uma dessas vertentes analíticas é baseada na obra de Foucault (1989). Apesar de haver outras, tal como a de Bourdieu (2003), vamos nos apoiar no pensamento foucaultiano e na sua discussão sobre o conceito de poder, em especial o de poder disciplinar, para entender as complexas relações entre a escola seriada e sua conformação na sociedade capitalista-industrial.

Para Foucault, devemos encarar as questões relacionadas ao poder de maneira distinta da teoria política clássica. Nessa, o poder é analisado “como direito original que se cede, constitutivo da soberania, e tendo o contrato como matriz do poder político. [...] Poder-contrato, [que tem] como limite, ou melhor, como ultrapassagem do limite, a opressão” (FOUCAULT, 2005, p. 24). Todavia, continua o autor, é possível

analisar o poder político não mais com o esquema contrato-opressão, mas de acordo com o esquema guerra-repressão. E, nesse momento, a repressão não é o que era a opressão em relação ao contrato, ou seja, um abuso, mas ao contrário, o simples efeito e o simples prosseguimento de uma relação de dominação. (FOUCAULT, p. 24, 2005)

Nesse sentido, Foucault (2005, p. 21) afirma que “o poder não se dá, nem se troca, nem se retoma, mas que ele se exerce e só existe em ato” e que “o poder não é primeiramente manutenção e recondução das relações econômicas, mas, em si mesmo, uma relação de força”. Acrescenta ainda

que o poder deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse

poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, p. 35, 2005).

Comentando essa forma de exercer o poder, Albuquerque (1997, p. 106) diz que é um “poder sem rei, isto é, sem pressupor que o poder emana de uma fonte que o detém e pode deixá-lo fluir”. Guirado (1996, p. 59), por sua vez, assevera que

isso significa que poder não é uma coisa, um algo a mais que alguém tem, ou que algum grupo tenha, em detrimento de outro. Poder é relação de forças, isto é, uma dimensão constitutiva de qualquer relação social ou discursiva. Os parceiros, nesse jogo, estão em constante equilíbrio de forças. Tanto que o lugar da resistência exerce pressão sempre móvel sobre o lugar de domínio.

Nessa concepção, o poder desce do parlamento e do governo e perpassa as mais variadas relações sociais, desde as afetivas, existentes entre marido e mulher, até as estabelecidas entre professor e alunos. E são com essas lentes que Foucault (2005, p. 42) analisa a emergência de uma nova mecânica do poder, surgida no decorrer dos séculos XVII e XVIII:

é um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. É um tipo de poder que pressupõe mais uma trama cerrada de coerções materiais do que a existência física de um soberano, e define uma nova economia de poder cujo princípio é o de que se deve ao mesmo tempo fazer que cresçam as forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita.

Eis aí o poder disciplinar, um dos instrumentos decisivos na implantação da sociedade capitalista-industrial, uma vez que seus mecanismos fazem com que o poder seja exercido de maneira menos custosa, que seus efeitos sejam potencializados ao máximo e que seu rendimento esteja ligado aos aparelhos em que é exercido. Portanto, sua importância para a industrialização e para o capitalismo, no contexto de explosão demográfica da população flutuante e de crescimento dos aparelhos de produção, reside no fato de “fixar a população em crescimento, aumentar a rentabilidade dos aparelhos de produção e ajustar a correlação entre esses dois processos” (FONSECA, 2003, p. 49).

Assim, as disciplinas se apresentam enquanto “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1989, p. 126). Nessa anatomia política, a disciplina “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de

utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”, em suma, “fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 1989, p. 127). Nesse processo, busca-se intensificar a aptidão e a dominação dos corpos. Para tanto, o exercício do poder disciplinar se vale de três instrumentos, quais sejam: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame²⁹.

A vigilância hierárquica é um procedimento de observação constante, cujo objetivo é induzir a efeitos de poder. Nela, todas as ações humanas vão vigiadas, seguindo inclusive uma hierarquia, na qual o estrato superior observa o inferior, e assim por diante. Dessa forma, esse mecanismo permite a aquisição de conhecimento sobre os indivíduos e um maior controle sobre seus comportamentos, o que possibilita uma sujeição e utilização mais eficaz dos vigiados. Por outro lado, esse olhar faz com que o indivíduo que está sob a vigilância se torne seu próprio guardião, em função da consciência da constante visibilidade a que está submetido. Percebe-se aí o exercício de um poder discreto, pois funciona em silêncio, e ao mesmo tempo indiscreto, pois atua em qualquer lugar.

A sanção normalizadora pode ser entendida “como um conjunto de procedimentos punitivos relacionados a uma infinidade de pequenas atitudes e comportamentos, que escapam ao controle dos grandes sistemas de punição” (FONSECA, 2003, p. 57). Além disso, tal sanção “está essencialmente ligada a uma forma de vigilância que permite conhecer os menores atos, as menores condutas e os comportamentos mais sutis que ocorrem em qualquer lugar de aplicação da tecnologia disciplinar” (FONSECA, 2003, p. 58). O que não é competência da lei, pode ser desse instrumento. Assim, costuma incidir sobre procedimentos relativos à utilização do tempo, como chegar atrasado, por exemplo. Quando uma regra é descumprida a sanção aparece como uma forma de punição, cujo objetivo é corrigir os desvios e as inobservâncias, visando à adequação do comportamento, outrora desviante, aos preceitos da instituição em que se encontra. Desse modo, o castigo tem duas características: apresenta-se como forma de punição à conduta desviante e como exercício da própria observância da regra. Ademais, há também um sistema de recompensas que permite tanto a adequação do comportamento quanto sua qualificação (o conhecimento de índoles e valores), ao possibilitar para o indivíduo a escolha entre sanção e gratificação. Portanto, a normalização

²⁹ Retomamos aqui alguns trechos, citados textualmente, da discussão feita por nós na dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2009, p. 84-85), que tratam do exercício e dos instrumentos do poder disciplinar.

envolve a classificação e a qualificação de atos e comportamentos sutis, obriga à escolha entre valores, permitindo a diferenciação dos indivíduos e a mensuração de sua natureza e capacidade, põe em funcionamento um sistema de exercícios repetitivos de acordo com uma conformidade esperada e traça um limite entre os que estão de acordo com a normalidade que estabelece e os que não estão. (FONSECA, 2003, p. 59-60)

O exame é o resultado da combinação das técnicas da vigilância hierárquica com as da sanção normalizadora. “É um controle normalizante, um vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1989, p. 166). O exame inverte o sentido da visibilidade, pois “a única manifestação do poder disciplinar é o olhar atento, hierarquizado e permanente, a fim de extrair, por um mecanismo de objetificação, toda informação daqueles que agora são o objeto privilegiado das manifestações” (FONSECA, 2003, p. 61). Além disso, faz a individualidade entrar no campo do documentário, pois a partir da observação constante extrai informações dos vigiados e as documenta, para que não sejam perdidas e, dessa forma, possam ser utilizadas pelos dispositivos disciplinares. A partir dessa escrita, o indivíduo é constituído como objeto descritível e analisável, do mesmo modo que um sistema de comparações é construído. Ambos permitem, dessa maneira, a mensuração e caracterização de grupos e fatos coletivos, situando-os em meio a uma população. Por fim, o exame faz do indivíduo um caso. Ou seja, “o indivíduo passa a ser uma peça de um dispositivo estratégico que permite uma série de utilizações” (FONSECA, 2003, p. 62).

Por meio desses instrumentos a disciplina pode colocar em funcionamento o poder disciplinar. Sua primeira função diz respeito à distribuição espacial dos indivíduos, constituindo quadros celulares, analíticos, funcionais e operacionais, que permitem o conhecimento e a utilização particular e combinatória dos seus ocupantes, organizando assim as multiplicidades das multidões. Dessa maneira, temos nesse espaço complexo, formatado pela disciplina, a localização do indivíduo, a vigilância sobre sua conduta, a possibilidade da sanção e a utilização do espaço em função dos desígnios da instituição a qual pertence, ao concatenar a utilização singular de cada quadro com os demais, articulando-os em um trabalho conjunto.

A segunda função, possibilitado pelo quadriculamento do espaço, diz respeito ao controle das atividades. Tal controle “é realizado fundamentalmente em função de dois polos: aquele em que a atividade é relacionada ao tempo, e o outro, em que a atividade é relacionada ao corpo que a realiza e ao objeto de sua realização” (FONSECA, 2003, p.

65). Cada ato no tempo é controlado e planejado, para que ele seja plenamente aproveitado. Por essa razão, há um rigoroso programa para cada atividade, de modo que uma é sequência da outra. Esse procedimento faz com que o controle dos indivíduos seja feito pela própria atividade, pois como cada ação está atrelada a um dado tempo e qualquer falha nesse sistema indica o desvio, já que esse interfere em todo processo. Mas para que esse controle seja mais eficiente, deve haver uma sintonia entre as atitudes do corpo e o objeto manipulado, conforme o tempo estabelecido para cada ação. “Com isso, a disciplina controla qualquer atividade a partir de uma codificação instrumental do corpo” (FONSECA, 2003, p. 66).

A capitalização do tempo, que é a terceira função, refere-se ao tempo disciplinar, no qual a duração das atividades é organizada em segmentos, séries múltiplas e progressivas, que partem do simples para o complexo. Para que esse mecanismo funcione, cada atividade referente a um segmento temporal da série precisa necessariamente ser efetuada, pois a etapa posterior depende da anterior. Além disso, requer também uma avaliação, para verificar se o processo ocorreu sem problemas. Para tanto, a disciplina vale-se do exercício, treinando o indivíduo para se ajustar ao tempo definido para cada atividade.

Por fim, a composição das forças: “Por essa composição, a disciplina consegue extrair toda capacidade de cada indivíduo segmentarizado. A exigência sobre cada um reflete sobre todos. O não cumprimento da totalidade de uma exigência compromete todo o sistema” (FONSECA, 2003, p. 68). O objetivo é aproveitar o máximo da força de cada indivíduo, coordenando-as entre si, por meio de comandos claros e ações definidas. Com isso, pretende-se tornar os resultados mais eficientes, sem desperdício de tempo e energia, o que revela o caráter produtivo do poder disciplinar. De acordo com Foucault (1989, p. 153), “a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.”

Essa breve discussão sobre o poder disciplinar revela a lógica política e econômica – portanto, produtiva – do funcionamento da sociedade capitalista-industrial. Lógica essa que também perpassa a escola moderna, caracterizada principalmente pela seriação das atividades e tempos escolares; vigilância das condutas dos alunos; delimitação das funções de seus espaços; avaliação, que atua como mecanismo que produz conhecimentos, seleciona os que são considerados aptos a prosseguir no processo de escolarização, promove a observação das regras com mais

exercícios na recuperação e puni os desviantes com a reprovação; e, por fim, repetência, enquanto uma forma de exercício que buscar enquadrar o aluno às normas prescritas pela escola ao obrigá-lo a fazer novamente o percurso escolar no qual não obteve êxito. Toda essa arquitetura institucional visa maximizar o rendimento de cada indivíduo, a fim de atingir os objetivos traçados.

É essa lógica que perpassa a escola graduada (ou seriada), a qual, segundo Perrenoud (2000), surgiu com os primeiros colégios no século XVI ou XVII, mas sem se tornar preponderante de imediato. Segundo o autor, as escolas nem sempre foram organizadas em classes com uma única série e baseadas em um programa único para todos seus alunos. Esse processo se deu de maneira gradual, tanto em termos da idade das crianças destinadas ao ensino obrigatório quanto das regiões contempladas, pois atingiu primeiramente as zonas urbanas e, posteriormente, se estendeu às rurais. A consolidação desse processo, com efeito, nos deu a escola moderna.

Para Souza (1998), tal escola se constituiu no século XIX, nos países que enfrentavam o desafio de universalizar a escolarização primária. A criação de sistemas nacionais de ensino necessitava de uma pedagogia racional e, nesse sentido, ensejou o ensino simultâneo, um programa de estudos, a classificação dos alunos e o surgimento das classes. A organização assumida por essa escola, no decorrer do tempo, foi sintetizada, de acordo com a autora, na seguinte definição do *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1983, apud SOUZA, 1998, p. 22):

Sistema de organização vertical do ensino por cursos ou níveis que se sucedem. As características principais da escola graduada são:

- a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos;
- b) professores designados a cada grau;
- c) equivalência de um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo;
- d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau;
- e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra;
- f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau.

Esse processo de racionalização do sistema de ensino, de acordo com Perrenoud (2000), pautou-se por princípios que orientam a produção industrial, dentre os quais o autor destaca dois:

- uma divisão vertical do trabalho dos professores, de acordo com a qual os alunos passam de grau em grau, mudando de professores a cada ano ou a cada dois anos;
- uma divisão horizontal do trabalho, que fragmenta cada grupo segundo o mesmo programa em tantas classes confiadas a tantos professores (ou a grupos de professores ensinando disciplinas complementares). (PERRENOUD, 2000, p. 101)

Podemos notar aí a lógica disciplinar, que orienta a organização da escola moderna e que pode ser vislumbrada na análise de Perrenoud (2000, p. 104) sobre a força e a pregnância que a série (ou grau) assumiu na sociedade moderna, uma vez que funciona, ao mesmo tempo, como:

- uma categoria que situa o nível atual de formação do aluno;
- uma etapa nas aprendizagens prescritas (programadas!), que remetem a uma progressão típica em direção a domínios definidos;
- um fragmento instituído de curso, que permite descrever cada carreira individual como a sequência dos graus frequentados e determinar rapidamente seu descompasso em relação à norma (atraso escolar, percurso atípico);
- um conjunto de alunos supostamente homogêneo, no qual dividem-se e atribuem-se classes a professores que dispõem, em princípio, os mesmos ensinamentos;
- o âmbito de uma avaliação normativa e comparativa legítima, já que coloca em competição alunos que “seguiram o mesmo programa”;
- o âmbito de uma comparação menos explícita dos desempenhos dos professores, particularmente clara quando há provas comuns ou exames padronizados de final de ano escolar;
- base dos mecanismos simples que regulam a progressão dos alunos de ano em ano (aprovação ou reprovação) e sua divisão em classes que seguem o mesmo programa.

Assim, a série se apresenta como o cerne do sistema escolar, posição que é corroborada por Alavarse (2002), que, ao analisar a estrutura da seriação na escola a partir da lógica fabril, procura mostrar que ela se destaca pela fragmentação, massificação e controle de qualidade na produção de seus bens. Nesse sentido:

- há uma segmentação rígida do ano letivo dentro do ano civil;
- o objetivo pedagógico principal é preparar o aluno para a série seguinte, de modo que o domínio dos conteúdos da série anterior é requisito para a posterior, estabelecendo uma justaposição linear e mecânica entre elas;
- os professores são constrangidos a cumprirem o programa, deixando o processo efetivo de aprendizagem em segundo plano, o que desrespeita o ritmo de aprendizagem dos alunos, ao enquadrar ambos em um mesmo período de tempo;

- faz dos alunos objetos durante a avaliação, ao privilegiar os resultados e desconsiderar a diversidade entre eles, pois reprova aqueles que se desviaram do padrão, submetendo-os a um processo de retificação;
- dissemina uma moral que legitima a ordem social, ao naturalizar a seleção dos alunos e consagrar o sucesso de poucos. (ALAVARSE, 2002)

Traçado o panorama geral da estrutura da escola seriada na sociedade industrial-capitalista³⁰, vamos tratar agora de um dos problemas que assola o sistema educacional brasileiro e ainda permanece relevante, que é a repetência e/ou reprovação. Antes, porém, faremos uma digressão conceitual para esclarecer as diferenças entre o uso desses termos, valendo-se da distinção entre o fluxo e o rendimento escolar. Para tanto, vamos nos apoiar no Glossário de Termos do Inep (2012). Esse glossário conceitua *fluxo escolar* como sendo a condição do aluno após a transição entre dois anos letivos consecutivos, ou seja, estabelecido um determinado ano, o aluno pode ser considerado, no ano seguinte, promovido, repetente ou evadido. De acordo com essas definições, *promovido* é o aluno que, no corrente ano, foi matriculado em uma série posterior à que cursou no ano anterior; *repetente* é o aluno que, no corrente ano, foi matriculado na mesma série que cursou no ano anterior; e *evadido* é o aluno que não foi matriculado no corrente ano, mas estava matriculado no ano anterior, independentemente de ter sido aprovado ou reprovado.

Já o *rendimento escolar* é conceituado como a condição do aluno ao final do corrente ano letivo, em termos de aproveitamento e frequência, de modo que o aluno pode ser considerado aprovado, reprovado ou afastado por abandono. Com base nessas definições, *aprovado* é o aluno que ao final do corrente ano letivo apresenta os requisitos mínimos exigidos pela legislação educacional, em termos de aproveitamento e frequência, para cursar a série posterior no ano seguinte; *reprovado* é o aluno que ao final do corrente ano letivo não apresenta os requisitos mínimos exigidos pela legislação educacional, em termos de aproveitamento e/ou frequência, para cursar a série posterior no ano seguinte; e afastado por *abandono* é o aluno que deixa de frequentar a escola, durante o corrente ano letivo.

Todavia, cabe ressaltar que os termos *fluxo* e *rendimento*, geralmente, são utilizados com outros significados, de modo que é preciso ficar atento ao contexto em

³⁰ Para maior aprofundamento sobre o tema, consultar Frago (1990) Tiggemann (2001), Alavarse (2002; 2007).

que estão sendo empregados ou ao uso que os diversos autores fazem deles, para saber quando sua acepção se refere à definição dada pelo Inep ou aos sentidos mais amplos que os termos podem assumir.

Voltemos, então, à nossa questão anterior: o problema da repetência. Este, segundo Klein e Ribeiro (1995)³¹, foi evidenciado por Mário Augusto Teixeira de Freitas — primeiro diretor do Serviço de Estatística do MEC e um dos idealizadores do IBGE —, já na década de 1940, ao investigar a qualidade da educação e a repetência a partir dos dados dos primeiros censos educacionais (1932 – 1940), como se vê na Tabela 3.1, reproduzida abaixo:

Tabela 3.1 – Taxas de repetência, no Brasil, de 1932-1940

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série
1932	66,7%	37,8%	33,5%	24,7%	14,6%
1933	64,4%	37,5%	38,2%	32,0%	38,3%
1934	60,0%	39,1%	38,7%	30,0%	27,5%
1935	66,6%	39,4%	39,0%	35,0%	34,6%
1936	59,8%	36,0%	39,3%	35,7%	38,4%
1937	61,2%	37,5%	38,0%	34,5%	37,1%
1938	62,6%	36,8%	36,2%	32,7%	34,3%
1939	59,5%	36,5%	35,7%	29,8%	29,0%
1940	57,6%	35,7%	34,8%	28,9%	27,3%

Fonte: Dados primários dos Censos Educacionais do MEC/CPS/SEEC. Correções de Teixeira de Freitas. (KLEIN; RIBEIRO, 1995, p. 58)³²

De acordo com Klein e Ribeiro (1995), os políticos e educadores da época não deram a devida atenção para o problema, apesar de saltar aos olhos a percentagem de alunos retidos na primeira série: praticamente seis em cada dez (62%), considerando o período todo. Nas demais séries, as respectivas médias das taxas de repetência eram as seguintes: 37% para a segunda e a terceira e 31% para a quarta e quinta séries.

³¹ Não vamos entrar aqui nos problemas relativos ao cálculo do fluxo escolar e suas implicações para a produção dos indicadores oficiais, apesar da importância dos trabalhos de Philip R. Fletcher e Sérgio C. Ribeiro que, ao proporem o Profluxo, um modelo matemático que permitiu aprimorar a estimação das taxas de fluxo escolar, mostraram, entre outras coisas, que no início do antigo primeiro grau a repetência era o problema mais grave e não a evasão, como se pensava até então (Cf. BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983). Valemo-nos do trabalho de Klein e Ribeiro (1995), que tem como principal objetivo analisar certo equívoco na concepção de taxa de repetência utilizada para a construção de indicadores a partir dos dados dos censos educacionais, para discutir a questão da repetência, porém com outro foco. Para o aprofundamento sobre o tema, consultar Klein e Ribeiro (1991). Sobre os controvérsias acerca da questão sobre evasão ser ou não um problema mais grave que repetência, ver Bonamino e Franco (1999).

³² TEIXEIRA DE FREITAS, M. A. A escolaridade média no ensino primário brasileiro. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30/31, p. 395-474, abr./set. 1947.

Em relação aos anos 1980, a situação do fluxo escolar no país melhorou, porém não de maneira substancial, a ponto de reverter os altos níveis de repetência, especialmente, nas séries iniciais do antigo primeiro grau, como se nota na Tabela 3.2, a seguir:

Tabela 3.2 – Taxas de repetência, no Brasil, de 1981-1990

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
1981	57,1%	28,2%	22,3%	18,5%
1982	59,4%	30,3%	23,8%	20,3%
1983	57,8%	31,0%	24,7%	21,2%
1984	55,5%	31,9%	24,7%	21,8%
1985	51,2%	33,8%	25,1%	22,6%
1986	50,8%	36,2%	26,7%	23,4%
1987	49,3%	36,4%	26,8%	23,1%
1988	50,5%	36,2%	27,4%	24,1%
1989	47,9%	34,6%	26,6%	23,3%
1990	44,7%	33,7%	26,0%	23,3%

Fonte: Dados primários dos Censos Educacionais do MEC/CPS/SEEC. Correções de consistência feitas por Klein e Ribeiro (1995, p. 59).

Percebe-se que a média da taxa de reprovação na primeira série para o período continua alarmante, apesar meio século depois: cinco em cada dez alunos são retidos (52%). Nas outras séries, temos os seguintes números: 33% para a segunda, 25% para a terceira e 22% para a quarta.

Diante desse quadro, Ribeiro (1991, p. 15) passou a falar na existência de uma *pedagogia da repetência*, pois “de todos os problemas de fluxo de alunos no sistema formal de ensino, a repetência na 1ª série é o mais grave e preocupante”, especialmente porque seu impacto é mais forte nos alunos das classes mais desfavorecidas. Como decorrência desse problema tem-se o congestionamento do fluxo, que faz com que a primeira série passasse a abrigar, em termos quantitativos, praticamente duas gerações de alunos: uma de novos e outra de repetentes. Ademais, o autor ressalta que a chance de um aluno que repetiu a primeira série ser aprovado é metade da do aluno que nela se matricula pela primeira vez, contrariando, assim, a tese, muito difundida na cultura escolar brasileira, de que a retenção contribui para a melhoria da aprendizagem do aluno. Nas palavras de Ribeiro (1991, p. 15):

A 1ª série é feita em pelo menos dois anos, com uma crueldade no meio: uma avaliação (real ou simbólica) é realizada após o primeiro ano, onde é imputado ao aluno um fracasso que já tinha sido definido *a priori* pela cultura do sistema educacional.

Na década de 1990, essa temática, mesmo gozando de um espaço menor na agenda política e educacional do país, se fez presente, tal como se vê no estudo de Sampaio *et al.* (2000) sobre as projeções de matrícula no ensino fundamental no Brasil. Para a realização das projeções, os autores investigaram as taxas de fluxo escolar desse período, as quais, apesar dos avanços obtidos, ainda continuavam problemáticas, tal como se observa na Tabela 3.3.

Tabela 3.3 – Taxas de repetência, no Brasil, de 1995-2000

Ano	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
1995	45,5%	32,2%	23,5%	19,1%
1996	41,5%	27,2%	21,3%	16,9%
1997	40,3%	24%	17,5%	14,4%
1998	40,1%	20,9%	15,5%	12,4%
1999	39,3%	21,4%	15,7%	13,1%
2000	36,2%	22,5%	17,6%	14,8%

Fonte: MEC/Inep/SEEC.

Na segunda metade dos anos 1990, a média da taxa de repetência da primeira série, a despeito da sua redução, ainda continuava preocupante, pois quatro alunos em dez (40%) continuavam a repetir. As demais taxas, para o período, giravam em torno de 25% na segunda série, 18% na terceira e 15% na quarta. Além desse problema, os autores perceberam, ratificando as estimativas de Ribeiro (1991) em relação ao congestionamento do fluxo escolar na década anterior, que “A coorte de 7 anos em 1998 era de 3,2 milhões de pessoas e na 1ª série havia mais de 7 milhões de matrículas, mais de duas vezes o tamanho da coorte” (SAMPAIO *et al.*, 2000, p. 05). Analisando a distribuição de alunos na primeira série para o ano de 1998, notamos, conforme Tabela 3.4, como é expressivo o contingente de alunos com a idade acima da ideal para a série frequentada.

Tabela 3.4 - Distribuição da Matrícula por Idade na 1ª Série do Ensino Fundamental, Brasil, 1998

Menos de 7 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	Mais de 14 anos	TOTAL
442523	2257871	1678152	769416	522150	359225	261669	194818	140187	453731	7079742
6,3%	31,9%	23,7%	10,9%	7,4%	5,1%	3,7%	2,8%	2,0%	6,4%	100,0%

Fonte: MEC/Inep/SEEC.

Nos anos 2000, o tema da repetência foi revisitado por Oliveira e Soares (2012) com o objetivo de investigar os determinantes da repetência escolar, acompanhando os alunos ao longo do tempo. Para tanto, realizaram um estudo em painel, utilizando os microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2007-2010), realizado anualmente pelo Inep, que tem como a menor unidade de análise o aluno. Dentre os resultados obtidos pelos autores, que trabalharam tanto no âmbito do país quanto dos estados, destacamos apenas alguns: os meninos têm mais chances de repetir que as meninas; nos anos iniciais do ensino fundamental, é no segundo e no terceiro anos (ou nas antigas primeira e segunda séries) que se encontram as maiores chances de repetência; a defasagem ou atraso escolar aumentam as chances de repetir; os professores com pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) reprovam menos; e os estudantes das redes municipais de ensino estão mais expostos à repetência, quando comparados aos das demais redes (federal, estadual e particular).

Ortigão e Aguiar (2013), ao investigar o risco da reprovação associado às características dos alunos e suas famílias, a partir dos resultados da Prova Brasil 2009, em matemática para o quinto ano do EF, constataram que, nessa disciplina, as chances de reprovar dos meninos são maiores em relação às das meninas, as dos que se autodeclararam negros são maiores em relação às dos que se autodeclararam brancos e pardos e, por fim, as chances dos que recebem da família mais apoio econômico e nos estudos também são maiores em relação às dos que recebem menos. De acordo com os autores, os alunos que mais sofrem com a reprovação em sua trajetória escolar são os pertencentes a grupos marcados por algum tipo de discriminação e às famílias mais desfavorecidas.

Esse panorama, apesar da sua brevidade, revela o contexto em que surge a preocupação com a questão da repetência e, por conseguinte, a proposição da promoção automática, do regime de ciclos e da progressão continuada como uma forma de combater esse problema. A repetência era então considerada como uma das faces do

fracasso escolar, cujas consequências repercutem não só no âmbito pedagógico, mas também no econômico e demográfico dos sistemas de ensino. Esse cenário, portanto, ensejou, na década de 1980 e em alguns estados do país, tal como em São Paulo e Minas Gerais, a criação de alguns programas visando enfrentar a questão da repetência, tal como a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.

Vamos nos deter um pouco mais nessa experiência, por seu caráter sistemático e abrangente, enquanto uma política pública educacional, cujo escopo era melhorar a qualidade da escola, ampliar o tempo do processo de alfabetização para dois anos e reduzir as altas taxas de repetência na primeira série. Para tanto, tomaremos como referência, mas não só, o trabalho de Silva e Davis (1994)³³, tanto por serem pesquisadoras que se debruçaram sobre a questão, quanto porque Rose Neubauer da Silva se tornou Secretária de Educação do Estado de São Paulo, na gestão do Governador Mário Covas, e implantou o regime de progressão continuada na rede estadual. Ademais, em virtude do escopo desta pesquisa, nosso foco recairá sobre a experiência levada a cabo em São Paulo, apesar das autoras estudarem também o Ciclo Básico em Minas Gerais.

3.2 Ciclo Básico no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo

Na administração de Franco Montoro no estado de São Paulo (1983-1986), primeiro governador eleito no processo de abertura da Ditadura Militar (1964 a 1985), teve início, de acordo com Palma F. (2003), um processo de reorganização do ensino fundamental, à época chamado de primeiro grau. Tal processo foi liderado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP), que, entre outros objetivos, promoveu dois grandes programas: o ciclo básico e a reforma curricular. Segundo Silva e Davis (1994), o Ciclo Básico de Aprendizagem (CB) consistia em uma ação pedagógica, mas, ao mesmo tempo, política, pois os governadores de estados, eleitos pelo voto direto, e seus dirigentes tinham em vista discutir com os diversos setores do campo educacional a definição das orientações a serem seguidas, uma vez que “descentralizar recursos e estimular pais, alunos, professores e funcionários a se envolverem nas decisões a serem tomadas contribuiria para melhorar a qualidade da escola pública” (SILVA; DAVIS, 1994, p. 14).

³³ A autora assina esse trabalho com o sobrenome Silva, porém, nos demais assina como Neubauer.

Diagnosticando os problemas pedagógicos da época, o fracasso escolar era visto, segundo as autoras, não como decorrente das características individuais dos alunos, que não possuíam as habilidades requeridas pela instituição escolar, mas como resultado de múltiplas determinações, em que pesavam, entre outros fatores, a influência do contexto, dado que a repetência afetava principalmente os estudantes oriundos das camadas de mais baixo nível socioeconômico, e da escola, cuja estrutura organizacional, metodológica e pedagógica não estava preparada para receber o público com esse perfil.

No tocante aos problemas das redes de ensino de SP e MG, as autoras apontam, além do baixo nível socioeconômico dos alunos e da prática pedagógica dos docentes, baseadas em valores e expectativas da classe média, diversos aspectos que prejudicavam o oferecimento de um ensino de qualidade, a saber: condições de trabalhos adversas, impossibilidade de realizar a formação continuada dentro do horário de serviço, baixos salários, contínua rotatividade dos professores, escolas deterioradas (especialmente nas periferias e nas zonas rurais), currículo incompatível com as necessidades dos alunos, contratação de professores e gestores frequentemente baseadas em práticas clientelísticas, e assistência aos repetentes marcada pela descontinuidade e pela desconsideração do aprendizado que tinham alcançado. Além disso, destacam as autoras, a avaliação tomava como parâmetro o perfil de um número restrito de alunos e o tempo de alfabetização, circunscrito a um ano letivo, carecia de respaldo na literatura sobre o tema. Por tais razões e tendo em vista as diversas faces do fracasso escolar, em especial a repetência, Silva e Davis (1994, p. 11-12) indagam:

enquanto não encontrarmos caminho sólido para enfrentar este problema, não há como continuar penalizando um único lado: o aluno. Faz algum sentido reprovar a criança que não aprendeu, na qualidade e quantidade esperada, quando sua classe ficou meses sem aula, por greve ou falta de professor? Por que reprová-la, se foi vítima de grande rotatividade docente, que implica ruptura do processo de ensino-aprendizagem? É o aluno que deve ser penalizado ou o correto seria exigir providências enérgicas da administração central ou da escola, no sentido de apurar responsabilidades e evitar a recorrência de fatos tão perversos?

Duran (2003, p. 63), corroborando as questões levantadas pelas referidas autoras, afirma que, à época, não se discutiu profundamente as seguintes questões: “que qualidade de ensino estava sendo defendida? Não seria justamente porque o ensino ia mal que tantas crianças não conseguiam aprender? Ou o ensino era bom, mas a ‘qualidade’ dos alunos é que não ajudava?”.

A pertinência dessas indagações retrata o cenário em que se deu a criação do Ciclo Básico, pelo Decreto Nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983 (SÃO PAULO, 1983), que “transformou as antigas 1ª e 2ª séries do primeiro grau em um *continuum* durante o qual o aluno realizaria o processo de aprendizagem sem interrupção, excluindo as reprovações no primeiro ano de escolaridade” (DURAN, 2003, p. 59). A medida visava, de acordo com Palma F. (2003), combater as altas taxas de reprovação e evasão, que, como visto anteriormente, afetavam não só o estado de São Paulo mas todo o país, bem como melhorar as condições de escolarização dos alunos desfavorecidos, a fim de diminuir a diferença de desempenho destes em relação aos alunos favorecidos. Nesse sentido,

o CB não pretendia constituir em uma ação pontual de governo; buscava instaurar mudanças na cultura pedagógica com vistas a alterar as relações dentro das escolas, democratizando-as para garantir as oportunidades educacionais ao conjunto de alunos das duas séries iniciais, e para transformar a própria relação didática entre o professor e o aluno, ambos considerados sujeitos em interação avançando na construção do conhecimento. (ALVES, 2003, p. 144)

Portanto, com o CB tinha-se em vista enfrentar os desafios colocados pela alfabetização das crianças e pela democratização das oportunidades de ensino e aprendizagem.

No tocante à sua estruturação, segundo Silva e Davis (1994, p. 20-1), o Ciclo Básico se propunha à:

- alterar o sistema de seriação até então adotado, transformando as duas séries iniciais em um Ciclo Básico de dois anos, eliminando, assim, a possibilidade de reprovação do aluno ao final do 1º ano escolar;
- fornecer material didático aos alunos que dele precisassem;
- constituir grupos de apoio suplementar (GAS), assegurando permanência adicional de duas horas diárias na escola, no limite de seis horas semanais, para alunos que necessitassem de atendimento mais individualizado, com remuneração suplementar aos professores que aí atuassem;
- oferecer merenda reforçada aos alunos que permaneciam por maior tempo na escola;
- incentivar o professor que optasse por atuar no CB, via consignação de pontos válidos para concurso de ingresso, remoção e regência de classes;
- alterar os procedimentos de avaliação, com tônica no processo de aprendizagem, que deveria indicar o progresso do aluno e fornecer dados sobre as necessidades de reforço e atendimento de dificuldades específicas;
- flexibilizar o agrupamento dos alunos, possibilitando diversas alternativas na composição das classes e a sua reorganização no decorrer do ano letivo;
- garantir espaço, no calendário escolar, para reuniões de professores;
- promover encontros e cursos de aperfeiçoamento e atualização.

Além disso, em 1988, a SEESP, visando aprimorar o CB, implantou a Jornada Única de Trabalho Docente e Discente, reorganizando mais uma vez as séries iniciais do então primeiro grau, com destaque para as seguintes medidas, de acordo com Silva e Davis (1994, p. 21):

- aumento da permanência diária dos alunos do CB, de modo a mantê-los, na escola, por seis horas diárias;
- distribuição do período de 30 horas semanais do aluno entre o professor polivalente (26 horas) e os professores de Educação Artística e Educação Física (duas horas para cada disciplina) visando ao desenvolvimento destas atividades;
- reforço alimentar às crianças, que passam a receber três refeições diárias: na chegada à escola, no recreio e no final das aulas;
- alteração da jornada de trabalho do professor do CB, que recebe salário de tempo integral, trabalhando junto a uma única classe (26 horas em aula, seis horas de trabalho pedagógico na escola e oito horas de atividade em horário e local de livre escolha).

Para as autoras, portanto, o CB, além de suprimir a reprovação ao final da primeira série, procurou oferecer apoio escolar às crianças com dificuldade e melhorou as condições de trabalho e a formação continuada dos professores que atuavam nesse ciclo.

Já a reforma curricular, cuja primeira etapa se estendeu de 1984 a 1987, teve como uma de suas razões, segundo Palma F. (2003), as mudanças provocadas pelo CB, que fomentaram a revisão do currículo e da formação continuada de professores. Além disso, foi pensada pressupondo a continuidade da desseriação, organizando, assim, o primeiro grau em três ciclos de estudos, sendo o *básico* composto pelas primeira e segunda séries, o *intermediário* pelas terceira, quarta e quinta séries e o *final* pelas sexta, sétima e oitava séries. Não obstante, a despeito dessa intencionalidade, essa reforma curricular só chegou às escolas em 1988 (SILVA; DAVIS, 1994), mas não acabou sendo implementada com esse formato, pois a desseriação ficou restrita às duas séries iniciais.

Em relação ao diagnóstico dos problemas no campo curricular, tal reforma considerou os estudos feitos por diversos pesquisadores brasileiros na sua fundamentação, sintetizados, conforme Palma F. (2003) em seis pontos, dos quais vamos transcrever três, que nos interessam mais diretamente para a discussão acerca das implicações da progressão continuada no processo de escolarização, a saber:

- 1) o tratamento dos conteúdos curriculares desconhece e/ou desconsidera as características do meio cultural da maioria dos alunos, criando um fosso

entre o que é ensinado na escola e a realidade vivenciada pelo aluno. Assim, o aluno vai mal na escola e é levado a pensar que não tem capacidade para aprender devido à inadequação do que é valorizado na escola em relação à experiência que sua origem social propiciou;

[...]

- 4) a avaliação, ao invés de ser um recurso para o aprimoramento do aluno, torna-se assunto da competência do professor, cujos critérios e procedimentos adotados não costumam ser discutidos;
- 5) a reprovação, usada por alguns para “melhorar a qualidade do ensino”, muitas vezes castiga o aluno, que, além de não ter claros os critérios pelos quais está sendo avaliado, é impedido de progredir a partir do conhecimento já adquirido. Isso o obriga a rever o que já sabia, desinteressando-o e transformando-se num incentivo à evasão escolar. (PALMA F., 2003, p. 25-6)

Note-se que o diagnóstico feito nos anos de 1980 para o sistema estadual de ensino paulista parece não ter perdido sua validade, tanto para o contexto da implantação da Progressão Continuada, em 1998, quanto para as discussões atuais sobre os limites e potencialidades das políticas de não-repetência para a superação do fracasso escolar. Isso porque a cultura e o currículo escolar ainda parecem abrigar esse distanciamento entre os saberes da escola e os dos alunos, o que acaba por responsabilizar, frequentemente, o aluno pelo seu baixo desempenho. Além disso, as avaliações feitas pelos docentes, apesar do propalado discurso sobre sua natureza formativa, ainda preserva traços de seletividade e critérios poucos claros, e, por fim, a reprovação continua sendo vista como uma medida capaz de motivar o aluno a aprender, apesar de argumentos e evidências apontarem o contrário.

Esse diagnóstico, ainda segundo Palma F. (2003), foi incorporado pela SEESP nas discussões para elaboração de uma proposta curricular que embasasse o currículo e o projeto pedagógico das escolas e permitisse o debate com o professorado da rede. Sob a coordenação da CENP e com a assessoria de especialistas da USP, Unicamp, Unesp e PUC-SP, os professores elegeram como ponto de partida para as discussões nove pontos, dos quais transcrevemos a seguir três, devido, mais uma vez, à vinculação com a problemática desta pesquisa, referente à progressão continuada:

- 5) rever a adoção de métodos e técnicas de ensino e avaliação; verificar suas vantagens e limitações, tendo como parâmetro a necessidade da maioria dos alunos, procurando reformulá-los sempre que não estejam contribuindo para a realização da proposta de democratização das oportunidades educacionais;
- 6) consolidar a avaliação como um processo que deve permitir não só ao professor, mas também à escola tomar decisões quanto às modificações a realizar;
- 7) evitar nos procedimentos de ensino e avaliação a discriminação do aluno em função de suas atividades e comportamentos. (PALMA F., 2003, p. 27)

Nessa reforma, a avaliação já despontava como um elemento central no debate e na efetivação das políticas públicas que objetivavam superar os problemas de fluxo e desempenho escolar, pois, se usada de maneira seletiva, torna-se um mecanismo de exclusão, que contribui para o aumento das taxas de reprovação e evasão. Outro aspecto importante, ressaltado por esse debate e que aparece como um agravante do processo de exclusão, é a incorporação de critérios comportamentais na elaboração dos juízos avaliativos, visto que tendem a prejudicar as menções obtidas pelos alunos cuja conduta não se adéqua à esperada pelos professores, o que, por sua vez, pode evidenciar certo desprezo pela diversidade sociocultural do público atendido pela escola pública, ao cotejá-lo com alunos idealizados ou a-históricos. Nesse sentido, de acordo com Alves (2003, p. 145), uma das estratégias da SEESP para continuar avançando com o CB foi

envolver os educadores da rede que acreditavam na proposta e se empenharam em concretizá-la, de forma a conseguir alterar as práticas de avaliação, secularmente arraigadas na cultura pedagógica, o que se constitui um grande problema cuja solução requer a transformação das relações didáticas em cada sala de aula.

Essa preocupação é relevante porque é muito comum nas representações dos professores a crença de que reprovação é benéfica para o aluno e que o período de um ano é suficiente para sua alfabetização. Nesse sentido, o CB propunha enfrentar tais questões, uma vez que

apontava para uma mudança na concepção de avaliação vigente na escola, que se prendia fundamentalmente a padrões de aprovação e reprovação. Mais do que isto: ao abrir a possibilidade da flexibilização na organização curricular, nos critérios de agrupamento de alunos, nos métodos e conteúdos de ensino, a proposta exigia uma avaliação de outro tipo, de dimensão educativa, capaz de reconhecer e valorizar os progressos dos alunos e de permitir ao professor e à escola observar os resultados de sua prática, ao longo do processo de ensino e aprendizagem (DURAN, 2003, p. 64).

Tinha-se então aqui um embate no universo simbólico do professorado ou, em termos mais abrangentes, no interior de cultura pedagógica estruturada pela lógica da seleção e exclusão, visto que as mudanças para a consolidação do CB iam além das condições materiais das escolas, o que exigia, portanto,

mudar as representações sociais sobre a escola, construída a partir da concepção de sociedade competitiva, que estimula a avaliação classificatória, aferindo o aproveitamento escolar com a finalidade exclusiva de separar, ao

final do processo, os alunos aprovados dos reprovados; implica, sobretudo, superar a prática docente individualista comum na maioria das escolas, para construir coletivamente novas formas de trabalho. (ALVES, 2003, p. 146).

Além desses, a implantação do CB enfrentou outros obstáculos, pois conforme Palma F. (2003) e Duran (2003), ela se deu via decreto e não foi gradual, atingindo, com efeito, todas as escolas da rede ao mesmo tempo. Esse procedimento foi visto com ceticismo pelos gestores das diversas instâncias administrativas da SEESP, para quem a rede de ensino não estava preparada para uma medida universalizante e implantada em um curto período de tempo, o que gerou grande resistência da parte dos professores, diretores e supervisores, que, além de condenar seu caráter autoritário, cobravam uma reforma mais ampla, que abarcasse a questão salarial, as condições de trabalho e a formação continuada dos docentes. A mídia impressa e políticos conservadores da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo também se opuseram ao CB e à reforma curricular à época, alegando que tinha uma inclinação política à esquerda, entre outros questionamentos.

Do ponto de vista pedagógico, também julgavam que o CB poderia rebaixar a qualidade do ensino, prejudicar os processos de avaliação de aprendizagem e deslocar as altas taxa de repetência da primeira para a segunda série em função da promoção automática. Essa visão a respeito das políticas de não-repetência, compartilhada por grande parte dos profissionais da educação à época e até hoje vigente, se agrava quando esse tipo de política é implementa por decreto, minimizando as oportunidades de participação desses profissionais na sua elaboração. Como o CB foi, dessa ótica, implantado de maneira autoritária — a implantação da Progressão Continuada, na opinião de muitos, também ocorreu desse modo —, a continuidade dessa política foi prejudicada, impedindo, assim, a implementação dos ciclos intermediário e final. Nas palavras de Alves (2003, p. 138-9),

foi o conhecimento do conservadorismo da cultura pedagógica da rede que serviu de indicador à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo sobre a insensatez que seria implantar, naquele momento, os demais ciclos em continuidade a esse sistema de organização, como medida estrutural. O processo de acompanhamento e avaliação qualitativa da implantação do CB foi demonstrando que não respeitar o tempo da comunidade escolar para incorporar as mudanças e adequar-se a elas, mesmo considerando todas as precauções que vinham sendo tomadas, representaria, no mínimo, irresponsabilidade e descompromisso para com os usuários do ensino público. Ademais, não se tinha fôlego para expandir o sistema às séries seguintes, oferecendo as condições necessárias e suficientes que a expansão do sistema de organização de ciclos requer.

Notamos na argumentação da autora que, do mesmo modo que houve problemas na implantação do CB por parte dos governos e seus dirigentes, por não dialogar e concertar com os profissionais da educação a viabilização dessa reforma, respeitando o seu devido tempo, os traços conservadores da cultura pedagógica, manifestados nas posições e atitudes desses mesmos profissionais, também dificultaram sua implementação. Por esse motivo, a cultura pedagógica deve ser devidamente considerada durante a elaboração e a implementação das políticas educacionais de não-repetência.

Nesse sentido, Silva e Davis (1994, p. 46), endossam a ideia de que há mais que uma pedagogia da repetência (RIBEIRO 1991), pois “esta pedagogia extrapola os muros escolares, entranhando-se na sociedade brasileira — das elites às camadas populares — constituindo mais do que uma pedagogia, uma verdadeira ‘cultura da repetência’”.

Por outro lado, as autoras se contrapõem à crítica que destaca o caráter autoritário da implantação do CB, alegando que vasta literatura atesta que houve discussão com a sociedade e com o magistério acerca dos problemas da educação do estado paulista e que, antes mesmo da eleição, “intelectuais, políticos e representantes das entidades do magistério haviam participado não somente das plataformas de campanhas dos candidatos vitoriosos, mas da elaboração das diretrizes de Governo” (SILVA; DAVIS, 1984, p. 35). Além disso, afirmam que as SEE de SP e MG elaboraram documentos propondo soluções para tais problemas encontrados nas redes de ensino e criaram espaços adequados para a discussão com o magistério. No caso, de São Paulo, porém, a SEE não levou em conta no momento de implementação do CB o documento que sintetizava as discussões realizadas com os profissionais da educação, pois, segundo as autoras, havia nele propostas conservadoras, feitas pelos professores, que iam contra o espírito democrático que alentava o programa, tais como a volta do exame de admissão para o ginásio e o jubramento da escola após duas reprovações. Para Silva e Davis (1994), esse processo também teve um caráter eminentemente político e não tecnocrático, sendo diferente dos chamados pacotes fechados (conjunto de medidas prescritivas, que eram implementados na década de 1970, de cima para baixo), pois as diretorias regionais procuraram divulgar a proposta de reforma, assim como deixaram para os educadores adequá-la à realidade das suas escolas. Ressaltam ainda que a única medida obrigatória no CB foi a promoção automática da primeira para a segunda série. Para as autoras, aparenta

ser muito questionável a arbitrariedade das administrações na implantação do CB uma vez que, ao fim dos anos 70, já era consensual a idéia de que a repetência era um problema agudo da escola pública, a ser repensada com ousadia, de modo a garantir condições para que a aprendizagem escolar ocorresse de forma contínua, sem interrupções e retrocessos, principalmente nos primeiros anos da experiência escolar. Cabia, pois, à administração tomar uma medida de impacto e garantir que fosse bem sucedida. (SILVA; DAVIS, 1994, p. 37)

Outros problemas, segundo Silva e Davis (1994), também prejudicaram o êxito das medidas pedagógicas e administrativas na implementação do CB, como, por exemplo, a descontinuidade existente nas gestões da SEESP, que praticamente teve um secretário por ano, de 1983 a 1990, apesar do estado ter sido governado pelo mesmo partido (PMDB) durante esse período, fato que prejudicou ou retardou a consolidação das mudanças requisitadas pelo CB. Além disso, as autoras apontam as resistências dos professores e gestores escolares às mudanças propostas, tais como a manutenção do uso da nomenclatura primeira e segunda séries, ao invés de ciclo básico. Outro ponto relatado é o abuso da prática de remanejamento dos alunos entre as turmas, contrariando a diretriz que enfatizava o trabalho com grupos diversificados. O remanejamento dava origem a classes homogêneas com base no desempenho escolar, classificando-as como “fortes”, “médias” e “fracas”. Nestas últimas, em geral, se encontravam os alunos de origem sociocultural mais baixa e que apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem, o que poderia tornar essas classes pouco atrativas para os professores. E, caso fossem do segundo ano do CB, poderiam ser transformadas em classes de repetentes aprovados, já que nelas seria retomado o processo de alfabetização desde o início novamente, mascarando, portanto, a reprovação. Por fim, as autoras registram como outro prejuízo para a efetiva ação do CB a resistência à alteração do modo de avaliar o aproveitamento escolar, o que levou ao não cumprimento a contento das diretrizes do CB quanto à forma de aferir e registrar, em fichas descritivas, o processo de aprendizagem dos alunos e os resultados das provas e testes, indicando os conteúdos e objetivos do currículo que foram trabalhados. Essas práticas eram recomendadas com o intuito de, ao término do CB, emitir um parecer final, com base nas sínteses semestrais das fichas, sobre a aprovação ou reprovação do aluno. Porém, o que se notou foi que os professores continuavam com as avaliações bimestrais, não utilizavam as fichas descritivas ou, quando utilizavam, o faziam de maneira inadequada e não levavam em conta os resultados das avaliações dos alunos no planejamento do seu trabalho escolar.

Fazendo um balanço da experiência do CB, Palma F. (2003, p. 24) afirma que, apesar das dificuldades enfrentadas durante sua implantação, tanto em termos qualitativos como em quantitativos, esse programa

propiciou uma ampla discussão em torno de novos princípios teóricos e conceitos que indicavam caminhos para mudanças metodológicas e de conteúdos mais adequados à clientela escolar. No plano quantitativo, os primeiros dados divulgados no ano de 1987 apontavam um significativo avanço em relação ao aproveitamento escolar. Assim é que, no biênio 1985/1986, 70% das crianças foram promovidas a 3ª série, contra 45% no biênio 1983/84.

Duran (2003, p. 65) corrobora essa posição, ao afirmar que o CB reduziu de 40% para 30% o número de reprovados e/ou evadidos após os dois primeiros anos de escolarização, porém reconhece que “esse acréscimo é insuficiente para alterar efetivamente o perfil de atendimento no ensino fundamental, ainda muito seletivo e excludente”. Nesse sentido, continua a autora, mesmo dez anos depois da sua implantação, o CB não eliminou o gargalo da repetência, visto que com a ausência de reprovação da primeira para a segunda série, as altas taxas de repetência migraram da segunda para a terceira série, bem como não se notou a melhoria do rendimento nas terceira e quarta séries.

Diante desse quadro, o enfrentamento da cultura da repetência a partir da reorganização do ensino fundamental, requer, para Alves (2003, p. 147), que se leve em conta

1) a formação continuada dos professores e demais educadores que atuam na escola; 2) a criação de grupos de estudos, para reflexão sobre a prática e troca de experiências; 3) o acompanhamento e a avaliação do processo, assegurando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que garanta o envolvimento dos alunos na construção de sua aprendizagem; e 4) a garantia de um processo de ensino em que a aventura do conhecimento se faz presente [...].

Para Silva e Davis (1994), a reorganização dessa etapa de ensino deve assumir como pressuposto que a criança deve permanecer de maneira contínua na escola por oito anos e vivenciar um processo contínuo de aprendizagem. Para tanto, é preciso tomar uma série de providências a fim de que a organização do ensino fundamental possa garantir a qualidade da educação oferecida, sendo elas, de maneira sintética: a implantação da promoção automática em todas as séries do ensino fundamental; usar como critério de composição das turmas somente a faixa etária; desestimular o

remanejamento de alunos; preparar os docentes para trabalharem com turmas heterogêneas; acompanhar de forma contínua a execução da reforma implantada; criar sistema de avaliação e controle com vistas a assegurar o alcance de certos patamares de desempenho; e informar a sociedade civil dos resultados obtidos, como forma de responsabilização e garantia do processo de mudança ensejado pela reorganização do ensino fundamental. Tais proposições, de certo modo, prenunciavam a reforma que seria levada a termo por Neubauer quando assumiu a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

3.3 Progressão Continuada no Sistema de Ensino do Estado São Paulo

O regime de progressão continuada foi instituído no ensino fundamental da rede pública estadual de São Paulo pela Deliberação CEE N° 09, de 30 de julho de 1997, do Conselho Estadual de Educação (SÃO PAULO, 1997a). Passou a vigorar com força de lei a partir da sua homologação pela Secretaria da Educação, através da Resolução SE N° 04, de 15 de janeiro de 1998 (SÃO PAULO, 1998), que dispõe sobre as normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar do sistema de ensino estadual (SÃO PAULO, 1998).³⁴ Esses documentos delinearam as principais características do regime de progressão de continuada.

A adoção dessa forma de organizar o ensino fundamental, de oito anos e com entrada obrigatória aos sete anos de idade, está lastreada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei N° 9394/96), que, no Art. 23 assim se pronuncia acerca da educação básica:

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

³⁴ O regime de progressão continuada no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo passou por duas reformulações. Em 2008, publicou-se a Resolução SE N° 98/2008 (SÃO PAULO, 2008c) para adequar os ciclos ao ensino fundamental de nove anos, aumentando, assim, a duração do primeiro ciclo para cinco anos e mantendo inalterada a do segundo. Em 2013, com a Resolução SE N° 74/2013 (SÃO PAULO, 2013), houve uma nova reformulação, alterando, agora, não só a duração dos ciclos, mas também o número, de modo que essa etapa de ensino passou a ter três ciclos, de três anos cada. Porém, como nossa pesquisa foi desenvolvida sob o vigência da Resolução SE N° 98/2008, que preserva os mesmos fundamentos da Resolução SE N° 04/1998 (SÃO PAULO, 1998), é a partir dessa resolução e dos documentos a ela relacionados que vamos nos basear para discutir tal regime.

Ainda na LDB, no Art. 32, ao tratar especificamente do ensino fundamental, é assegurado, em seus dois primeiros parágrafos, que:

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

A Deliberação CEE Nº 09/97 (SÃO PAULO, 1997a) institui a progressão continuada e diz que esse regime pode ser organizado em um ou mais ciclos e, se esse for o caso, deve-se garantir que a transição de um ciclo para outro considere a progressão continuada, a fim de evitar que se torne, tal como aconteceu com o Ciclo Básico, um gargalo, retomando nesse ponto da trajetória escolar a prática da reprovação. Na Indicação Nº 08/97 (SÃO PAULO, 1997b), que subsidiou a referida deliberação, a adoção do ciclo único para o ensino fundamental é considerada como uma inovação importante e positiva para o sistema de ensino paulista. Todavia, também colocava a possibilidade da adoção de dois ciclos, tendo como pano de fundo a reestruturação em curso da rede paulista, em que desmembrava a oferta das séries iniciais em um estabelecimento de ensino e a das finais, em outro. Apesar da possibilidade de implantação do ciclo único, a SEESP optou por adotar dois ciclos, um para as séries iniciais e outro para as finais. Assim, tal medida ficou em sintonia com a reestruturação física, ocorrida em 1995, que separou em prédios escolares distintos, quando possível, a oferta de cada uma das etapas do ensino fundamental (BERTAGNA, 2003).

Nesse cenário, a Resolução SE Nº 04/1998 (SÃO PAULO, 1998), no seu Art. 1º, estabeleceu que “As escolas da rede estadual organizarão o ensino fundamental em regime de progressão continuada por meio de dois ciclos: I - Ciclo I, correspondente ao ensino da 1ª à 4ª séries; II - Ciclo II, correspondente ao ensino da 5ª à 8ª séries”.³⁵ Com essa medida, a passagem de uma série a outra não ficava atrelada ao aproveitamento do aluno, aferido no final do ano, enquanto critério para definição de seu destino:

³⁵ A manutenção da nomenclatura série é algo curioso, pois Silva e Davis (1994, p. 41) criticaram o fato das escolas preservarem o termo série no Ciclo Básico, considerando esse posicionamento como resistência à nova proposta. Nas palavras das autoras: “é comum ao se adentrar as escolas, encontrar ainda professores e diretores usando a terminologia antiga de “1ª e 2ª séries”, tanto na linguagem como na escrita, conforme atestam cartazes do tipo “encontra-se aberta a matrícula para a 1ª série”. Na medida em que nem a terminologia foi alterada, não é de se estranhar, percorrendo passo a passo o cotidiano escolar, que a prática continue semelhante à dos anos 1970, anterior ao CB”. Porém, no caso da progressão continuada, oficialmente manteve-se o uso do termo série, juntamente com o ciclo.

promovido ou retido. No entanto, a reprovação dentro do ciclo poderia ocorrer quando o aluno não atingisse a frequência mínima exigida pelo Inciso VI, do Art. 24, da LBD, que é de 75% da carga horária total do ano letivo. Porém, ainda assim, isso somente aconteceria após avaliação de seu aproveitamento e de um parecer do Conselho de Classe e Série concordando com a reprovação. O aluno também poderia permanecer por mais um ano no ciclo se, ao seu final, não dominasse os conteúdos e habilidades previstos para essa etapa, ocasião em que é encaminhado para uma classe onde se desenvolverá um trabalho pedagógico diferenciado, todavia, por mais um ano apenas.

Dois outros aspectos, de acordo com a referida deliberação, são fundamentais dentro do regime de progressão continuada. O primeiro deles é a avaliação de ensino-aprendizagem, que deve ser contínua e cumulativa e cuja finalidade é aferir e julgar o desempenho do aluno durante o seu percurso escolar. O segundo é o reforço e a recuperação escolar, cuja obrigatoriedade se encontra na LDB e devem ser oferecidos de maneira contínua e paralela ao longo do período e, caso seja necessário, ao final do processo de escolarização, para os estudantes cujo aproveitamento foi considerado insatisfatório nas avaliações parciais e periódicas realizadas pela escola.

Além desses dispositivos, o regime de progressão continuada pressupõe outros, tais como avaliação institucional interna e externa; reforma e adaptação do regimento e do projeto pedagógico da escola, assegurando à escola uma relativa autonomia; construção de indicadores; mecanismos de reclassificação dos alunos e aceleração de estudos para aqueles que se encontram em situação de defasagem idade/série; controle de frequência dos alunos, especialmente dos faltosos; e articulação com a família para o acompanhamento da frequência e aproveitamento escolar dos estudantes.

Na Indicação CEE Nº 08/97 (SÃO PAULO, 1997b), que antecede temporalmente a referida deliberação, os relatores reconhecem que a progressão continuada, de certo modo, não é novidade no estado de São Paulo, tanto pela vigência do Ciclo Básico, discutido anteriormente, quanto pela experiência da capital paulista, que, desde 1992, organiza o ensino fundamental da sua rede em ciclos. No documento, também é destacado o respaldo da LDB, a importância da avaliação do aproveitamento escolar e a associação entre a progressão continuada e a produtividade do sistema de ensino. Nesse sentido, são enfatizados os ganhos pedagógicos e os econômicos, em termos de atendimento, correção de fluxo, melhoria da aprendizagem, aumento da escolaridade dos trabalhadores e redução das despesas decorrentes da repetência. Finalmente, explicita-se, na Indicação, a preocupação com a resistência dos

profissionais da educação, especialmente com a acusação de que o regime constitui, na verdade, a promoção automática e, por conseguinte, provocará uma queda na qualidade da educação oferecida.

Essa preocupação era procedente, pois de acordo com Steinvasher (2003), as entidades representativas dos profissionais da educação do sistema de ensino do Estado de São Paulo (APEOESP, APASE, UDEMO e CPP), apesar de enxergarem na progressão continuada certa potencialidade para melhorar a qualidade da educação oferecida, viam com receio o seu desenvolvimento, tanto pela forma que foi implantada, sem a abertura de espaços democráticos para a participação dos profissionais da rede, quanto por julgarem que a prioridade era a regularização do fluxo escolar e racionalização dos recursos financeiros. Nesse sentido, semelhante ao que aconteceu com o ciclo básico, essa resistência não foi enfrentada pela SEESP convidando os profissionais da educação para construírem, de maneira conjunta, tal política educacional. No momento dessa implantação, estava à frente da SEESP a pesquisadora Rose Neubauer, que não só conhecia como discutiu esse processo no contexto do CB, como aludimos acima (Cf. SILVA; DAVIS, 1994). Nesse contexto, evitar o debate ao invés de criar as condições para se discutir o cerne do problema, que está ligado à cultura da repetência ou, em termos mais gerais, ao caráter seletivo e excludente da escola seriada, acabou reforçando a resistência dos profissionais da educação à progressão continuada, desviando o foco das questões relativas à cultura da repetência.

No entanto, os relatores da referida indicação do CEE consideravam, a despeito da resistência manifesta pelos profissionais da rede, que já existiam as condições para uma alteração radical na concepção de avaliação da aprendizagem. Isso preconizava o abandono da pedagogia da repetência para fazer do monitoramento contínuo da aprendizagem e do progresso dos estudantes, durante seu processo de desenvolvimento, a base da avaliação e a alavanca para o êxito da progressão continuada. Nesse sentido, a adoção desse regime é

[...] na verdade, uma estratégia que contribui para a viabilização da universalização da educação básica, da garantia de acesso e permanência das crianças em idade própria na escola, da regularização do fluxo dos alunos no que se refere à relação idade/série e da melhoria geral da qualidade do ensino. (SÃO PAULO, 1997b)

Percebe-se que a avaliação da aprendizagem é fortemente valorizada nessa proposta e volta a ocupar lugar de destaque na Indicação CEE Nº 22/97 (SÃO PAULO, 1997c), segundo a qual,

O regime de progressão continuada exige um novo tratamento para o processo de avaliação na escola, transformando-o num instrumento-guia essencial para a observação da progressão do aluno. Ele sinalizará as heterogeneidades do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos entre os alunos, orientando-os e aos seus professores quanto ao perfil de sua progressão pelos anos escolares. (SÃO PAULO, 1997c)

Esse documento, portanto, destaca a necessidade de se afirmar não o caráter seletivo da avaliação, uma vez que

Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos ganhos, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno, perdendo absolutamente seu sentido de faca de corte. A avaliação se amplia pela postura de valorização de qualquer indício que revele o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas, nas iniciativas, etc. (SÃO PAULO, 1997c)

A mudança de sentido da avaliação e a ênfase nos progressos feitos pelos alunos visavam melhorar as situações de ensino e aprendizagem na escola, criando condições mais adequadas para o acompanhamento pedagógico dos estudantes e negando que a progressão continuada seja um simples mecanismo de aprovação automática.

Merece destaque, nesse quadro, o papel atribuído ao professor, por concentrar em suas mãos parte do poder decisório sobre o destino dos alunos em seu percurso escolar. Por tais razões,

Mudanças na avaliação provocam ansiedade também entre os professores que deverão não só superar uma posição, muito freqüente, de individualismo, como também construir coletivamente novas formas de trabalho docente, saindo da avaliação classificatória, que apenas verifica o aproveitamento escolar, para separar os alunos em reprovados e aprovados, ao final do processo, adotando, ao invés disso, uma avaliação formativa, capaz de colocar, à disposição do professor e da equipe escolar, informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem dos alunos, os quais dependem da estrutura dos conhecimentos a construir e das habilidades a desenvolver em cada área. (SÃO PAULO, 1997c)

Percebe-se, assim, a preocupação da Indicação CEE Nº 22/97 (SÃO PAULO, 1997c) em esclarecer essas questões, pois, tomando como pano de fundo a tradição do

regime seriado, a cultura da repetência e o caráter seletivo da avaliação, ressalta que os termos “aprovação” e “reprovação” não fazem mais sentido no regime de progressão continuada. Destaca, ainda, que a permanência, por mais um ano no ciclo, dos alunos que, mesmo com o auxílio do reforço escolar e da recuperação paralela, não atingiram os objetivos previstos ao final dessa etapa não significa reprovação. Trata-se de um programa de recuperação específico, voltado às necessidades desses alunos, pois o pressuposto do novo regime é “que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições de tempo e de recursos para que exercite suas competências ao interagir com o conhecimento” (SÃO PAULO, 1997c). Bertagna (2003, p. 81) sintetiza essa intenção, ao afirmar que

A denominação progressão continuada foi adotada, como enfatizam diversos textos oficiais, porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender. Então sempre ocorrerá progressão de aprendizagem mesmo que em níveis diferentes. Atrelada a essa concepção está o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Cada qual tem o direito de se desenvolver no seu ritmo natural e a escola, portanto, deve garantir a aprendizagem do aluno.

Do ponto de vista organizacional, a Indicação CEE Nº 22/97 (SÃO PAULO, 1997c), com o intuito de criar uma arquitetura institucional para a viabilização da progressão continuada e a garantia de uma escola de qualidade, recomenda:

- a) valer-se de diferentes formas de registro e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, inclusive com a garantia de mecanismo de auto-avaliação;
- b) organizar e usar tarefas suplementares adequadas para possibilitar variadas formas de trabalho escolar;
- c) desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula através de uma combinação de atividades comuns e diversificadas;
- d) modificar a dimensão das turmas, os critérios de composição das mesmas, a rigidez dos horários, dos programas e regulamentos, das formas de os alunos trabalharem em grupos, e aperfeiçoar os ambientes e materiais de aprendizagem;
- e) criar ou reformular os serviços de apoio aos alunos com dificuldades específicas de desenvolvimento e aprendizagem, que necessitam dedicação e esforços especiais dos professores e oportunidade de interações com os colegas;
- f) dotar as escolas das condições necessárias (salas, materiais, orientação dos professores etc.) para a recuperação paralela. (SÃO PAULO, 1997c)

Com tais recomendações pretende-se evitar que a progressão continuada seja entendida como uma medida voltada para a redução do investimento na educação. Argumenta-se que tal regime se apresenta como uma proposta política e pedagógica

capaz de enfrentar o fracasso escolar, ao disponibilizar diferentes meios para que o ensino e a aprendizagem ocorram com êxito, assegurando, assim, o progresso dos alunos nos ciclos.

Não obstante, é comum no meio escolar, entre outras coisas, tomar essa mudança no significado da avaliação como dispensa do próprio ato avaliativo, com base na ideia de que se o aluno vai ser promovido de qualquer modo, não faz sentido avaliá-lo. Com frequência, alega-se também que o foco da escola passou a ser a “socialização das crianças”, pois qualquer tipo de aprendizagem e qualquer ganho no seu desenvolvimento é o que importa nesse regime, independentemente de ser satisfatório ou não. Por fim, o tempo a mais de permanência no ciclo é considerado como a oportunidade legal para se reprovar, o que nega a ideia de conceder um tempo maior para que o aluno possa aprender o que foi estabelecido como relevante para o ciclo.

Nesse sentido, a Indicação CEE Nº 08/97 (SÃO PAULO, 1997b), dado o impacto da progressão continuada no sistema de ensino, além de evidenciar a importância da participação dos profissionais da educação, destacou também a necessidade das famílias dos alunos e das demais instituições do Estado e da sociedade, ligadas ao processo educativo, participarem da implementação da proposta, como se vê no seguinte trecho:

Em lugar de se procurar os culpados da não aprendizagem nos próprios alunos, ou em suas famílias, ou nos professores, define-se uma via de solução que não seja a pessoal, mas sim a institucional. A escola deve ser chamada a assumir institucionalmente suas responsabilidades pela não aprendizagem dos alunos, em cooperação com outras instituições da sociedade, como, por exemplo, o Ministério Público, os Conselhos Tutelares e o CONDECA - Conselho Estadual (ou Nacional, ou Municipal) dos Direitos da Criança e do Adolescente. Por isso mesmo essa mudança precisará ser muito bem planejada e discutida quanto a sua forma de implantação com toda a comunidade, tanto a educacional quanto a usuária dos serviços educativos. Todos precisarão estar conscientes de que, no fundo, será uma revisão da concepção e prática atuais do ensino fundamental e da avaliação do rendimento escolar nesse nível de ensino. (SÃO PAULO, 1997b)

A viabilidade dessa proposta era da competência da SEESP e dependia, então, da “formulação de um projeto muito bem estruturado, com ampla participação da comunidade e amplo esclarecimento a toda a população” (SÃO PAULO, 1997b). Essa era a base de apoio desejada para sustentar a reforma proposta.

Em linhas gerais, esses são os pressupostos do regime de progressão continuada, que foi pensado e implementado, como vimos na análise dos documentos oficiais e na

argumentação de seus proponentes, para combater as altas taxas de reprovação e a consequente evasão, condicionadas em grande parte pela organização seriada da escola.

No entanto, para alguns de seus críticos, é uma versão conservadora da proposta de ciclos, pois, de acordo como o mapeamento feito no Capítulo 1, em virtude do modo burocrático e autoritário com que o Governo de São Paulo implantou a progressão continuada, essa proposta foi vista pelos professores como uma medida que objetivava somente racionalizar o fluxo de alunos, tanto para diminuir os gastos com os repetentes quanto para mostrar a melhoria dos índices de reprovação escolar, mas sem garantir a aprendizagem dos alunos, o que a tornava, de fato, promoção automática (STEINVASCHER, 2003; JACOMINI, 2004).

Outra crítica importante a esse respeito é que o regime de progressão continuada não acabou com a seriação (FREITAS, 2004). De acordo com Steinvasher (2003, p. 170),

A Resolução SE Nº 4/98, que implantou a progressão continuada, estabelece a organização do ensino fundamental em ciclos, no entanto, não se verificam, durante os anos analisados, discussões e estratégias de reorientação curricular que possibilitassem a reflexão sobre o processo de escolarização. A própria Secretária de Educação, Rose Neubauer da Silva, afirmou, em entrevista a grande imprensa e na teleconferência, realizada pela SEESP, em agosto/98, que as séries não acabaram.

Sob essa ótica, a mudança na forma de organizar o ensino fundamental na rede estadual paulista se restringiu a suprimir a possibilidade de retenção por aproveitamento insatisfatório e a instituir o reforço e a recuperação escolares. Contudo, isso se deu sem eliminar os mecanismos de seleção e exclusão característicos da seriação (STEINVASCHER, 2003). Mainardes (2009, p. 66), ao sistematizar as críticas feitas às diversas experiências de implantação da progressão continuada no país, e enfatizando a da rede estadual paulista, a caracteriza como uma política que

a) propõe uma ruptura apenas parcial com o modelo da escola seriada; b) propõe alterações pouco substanciais no currículo, na avaliação, na organização da escola, na formação continuada dos professores; c) em algumas redes parece ter sido implantada com o objetivo de diminuir a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental; d) tem gerado novas formas de exclusão no interior da escola.

Com base nessas discussões, consideramos, para nossa análises, que o regime de progressão continuada, em síntese, assume como princípio pedagógico que todo aluno é capaz de aprender e seu processo de desenvolvimento é global e não segue um percurso

linear. Assim sendo, o regime estabelece a promoção automática entre as séries para assegurar a permanência dos alunos nos ciclos, sem interrupções bruscas e excludentes, permitindo a retenção somente em duas ocasiões: em qualquer série, por frequência, quando inferior a 75%, e no final do ciclo, porém uma única vez, caso não se atinja o nível de aproveitamento esperado. Outro princípio é considerar a avaliação como um instrumento de caráter processual, usado para fazer diagnósticos e (re)orientar o trabalho pedagógico, e não somente de caráter somativo, usado para classificar e selecionar ao fim do ano letivo. Para tanto, o regime também elege o reforço e a recuperação escolar como medidas fundamentais para melhorar, em tempo hábil, o aproveitamento escolar dos estudantes com dificuldades.

Compreendida dessa maneira, a progressão continuada aparece como um dispositivo escolar complexo, que engloba ou se articula com outros dispositivos e sem os quais se torna, na visão de seus críticos, mera promoção automática. A nosso ver, se tivermos que considerar a progressão continuada como um dispositivo único, será tomada simplesmente como um regime de promoção automática, o qual, ainda assim, cumpre um papel pedagógico relevante na trama que produz o êxito e o fracasso escolar, em virtude da arbitrariedade e da seletividade existentes nos processos avaliativos das escolas e da culpabilização exclusiva do aluno e sua família pelo baixo aproveitamento escolar e a consequente repetência.

Essa discussão, entretanto, não acaba neste ponto e será retomada, mais adiante, à luz do tratamento empírico das questões desta pesquisa, decorrentes das análises sobre os dispositivos escolares das configurações investigadas.

4. PROVA BRASIL E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A partir do momento em que a ciência mostra que as potencialidades de aprendizagem de um indivíduo não são fixadas à nascença, mas que, pelo contrário, são o fruto da história da sua vida, das suas experiências e da riqueza dos estímulos oferecidos nos seus meios, surgem novos horizontes e deveres. Torna-se legítimo reclamar para cada indivíduo, já não apenas o direito à igualdade de oportunidades ou à igualdade de tratamento, mas o direito à igualdade de conhecimentos de base.

(Marcel Crahay)

O objetivo deste tópico é caracterizar a Prova Brasil como uma avaliação integrante do Saeb, uma vez que é ela que nos forneceu o principal parâmetro para o conhecimento e o contraste do desempenho das duas escolas investigadas, além de outras informações que possibilitaram explicitar algumas das faces dos processo de produção do êxito e do fracasso escolar. Para tanto, vamos inicialmente delinear a instituição desse sistema de avaliação e as mudanças que nele ocorreram com o advento da PB, porém, sem traçar a sua história ou a da avaliação em larga escala no país, visto que é uma tarefa que foge ao escopo desta pesquisa. Ademais, valiosos trabalhos sobre esse tema foram realizados por Pestana (1998), Bonamino (2002), D. Freitas (2007), Horta Neto (2013) e Gatti (2013). Na sequência, vamos descrever tanto a metodologia quanto os instrumentos das avaliações do Saeb e as principais características da Prova Brasil 2009, por ser nossa principal fonte de dados sobre o desempenho das escolas, uma vez que, em nosso trabalho de campo, observamos duas turmas de quarta série do ensino fundamental que participaram dessa edição. Por último, vamos discutir como o conceito de qualidade da educação vem sendo entendido no debate educacional do país e em que medida os dados produzidos por esse tipo de avaliação podem ajudar no delineamento e na compreensão de algumas faces do processo de produção do êxito e do fracasso escolar, à luz dos conceitos de eficácia e desigualdade, mas sem desprezar outras formas de tratar essa temática.

4.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil

A origem do Saeb, segundo Bonamino e Franco (1999), remonta à segunda metade da década de 1980 e está relacionada ao contexto de reformas estruturais do Estado e da educação na América Latina, tendo como agentes importantes desse processo organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial. Tal instituição, no que diz respeito ao Brasil, tinha interesse em criar um sistema de avaliação sobre os resultados do Projeto Nordeste, fruto de um convênio entre o BIRD e o MEC. Por outro lado, para Pestana (1998), no bojo processo de redemocratização do país e diante da definição do papel do governo federal no campo da educação, o MEC tinha uma grande preocupação tanto com a questão do acesso à escola, visto que havia crescido o número de alunos dentro do sistema de ensino, quanto com a questão da qualidade do ensino nela oferecido. Por isso, se fazia necessário conhecer, de maneira mais sistemática, o alcance e a natureza da educação levada a cabo no país. Nas palavras da autora, o Saeb se tornou uma atribuição do MEC, “com o objetivo de coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais, sobre como, quando e quem tem acesso ao ensino de qualidade” (PESTANA, 1998, p. 66).

Teve papel importante nesse processo a Fundação Carlos Chagas (FCC), pois, em virtude dos conhecimentos acumulados na área de avaliação, e das pesquisas realizadas nos anos 1980, em parceria com o MEC e outras instituições, produziu uma série de estudos que mostraram que os resultados educacionais estavam abaixo do esperado. Com efeito, tais estudos, pela repercussão que ensejaram nas Secretarias de Educação, na imprensa do país e no próprio MEC, subsidiaram e estimularam a implantação do Saeb pelo referido ministério (GATTI, 2013).

Nesse cenário, o MEC buscou desenvolver um amplo sistema de avaliação para a educação básica, o que propiciou a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (Saep), cujo projeto piloto procurou testar a metodologia e os instrumentos utilizados, em 1988, nos estados do Rio Grande do Norte e do Paraná, para conhecer sua pertinência e adequação aos fins propostos. Todavia, o Saep não decolou por falta de recursos financeiros. Já em 1990, o MEC proveu os recursos necessários para que o primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico ocorresse (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Segundo Horta Neto (2007), a partir de 1991, o Saep passou, então, a se chamar Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), para se adequar à nomenclatura da

recém promulgada Constituição Federal, e seus ciclos de avaliação, assim chamados por exigirem “um árduo trabalho de elaboração e aplicação das provas, processamento e análise dos dados, e a elaboração dos relatórios e informes para a divulgação dos resultados” (HORTA NETO, 2007, p. 8), passam a ser realizados a cada dois anos. No entanto, de acordo com o autor, em virtude de problemas orçamentários, o segundo ciclo do Saeb só ocorreu em 1993, já sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Dentre os objetivos do Saeb, o principal era a produção de informações para subsidiar as decisões de gestores dos sistemas de ensino, no âmbito federal, estadual e municipal (INEP, 2002). Além disso, o sistema também visava disponibilizar à sociedade um retrato da qualidade do ensino oferecido pelas escolas do país e aos pesquisadores um conjunto de dados relevantes para a investigação dos fatores associados ao desempenho escolar. Assim, era necessário

gerar e organizar as informações sobre a qualidade da educação; a equidade (como a qualidade está sendo alcançada no espaço brasileiro) e a eficiência (há ou não maneiras melhores de se obter qualidade na educação) da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas educacionais brasileiras. (PESTANA, 1998, p. 67)

Como tal concepção de avaliação, segundo Pestana (1998), atrela o desempenho a múltiplos condicionantes, o Saeb se estruturou em dois eixos, que, nas palavras de Gatti (2013, p. 56) são os seguintes:

o primeiro voltado ao acesso ao ensino básico no qual se verificava o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização), e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); o segundo eixo era relativo à qualidade, implicando o estudo de quatro dimensões relativas: 1) ao produto – desempenho do aluno quanto a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2) ao contexto – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3) ao processo – de planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4) aos insumos – infraestrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos.

Para conhecer as dimensões do primeiro grande eixo, o Saeb vale-se dos dados coletados pelo Censo Escolar, e para as do segundo, além dos testes cognitivos, vale-se dos questionários contextuais de alunos, de professores, de diretores e de escolas. Esses instrumentos e procedimentos, usados pelo Saeb, são pautados por critérios metodológicos e científicos, “que garantem sua confiabilidade, para coletar dados e

produzir informações sobre o desempenho do aluno, assim como sobre as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem” (INEP, 2002).

Quanto ao desenho, a avaliação do Saeb é amostral, sendo representativo para o país, regiões e estados. Em relação às séries avaliadas, nos dois primeiros ciclos foram contempladas a primeira, a terceira, a quinta e a sétima séries do Ensino Fundamental. A concepção dos instrumentos e a definição dos conteúdos avaliados foram realizadas de maneira participativa, envolvendo além do MEC e da FCC, professores e especialistas das equipes das secretarias estaduais, que procuraram se basear no que havia de minimamente comum nos currículos estaduais e que eram praticados nas escolas (PESTANA, 1998; BONAMINO; FRANCO, 1999). A metodologia empregada para a elaboração das provas baseava-se na Teoria Clássica dos Testes (Cf. PASQUALI, 2011).

A partir do terceiro ciclo, em 1995, houve uma série de mudanças no desenho do Saeb. Optou-se por avaliar a quarta série (quinto ano) e a oitava série (nono ano) do Ensino Fundamental e a terceira série do Ensino Médio, além de incorporar na amostra escolas da rede privada. Em termos metodológicos, a Teoria da Resposta ao Item (Cf. PASQUALI, 2011) passou embasar a avaliação do Saeb, tendo como justificativa a possibilidade de comparação entre as séries avaliadas e entre as edições das avaliações (GATTI, 2013).

A TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma resposta certa a um item como função dos parâmetros do item e da sua habilidade (ou habilidades). Essa relação é sempre expressa da seguinte forma: quanto maior a habilidade do respondente, maior a probabilidade de acertar o item (ANDRADE; TAVARES; CUNHA, 2000, p. 07).

Em 1997, o Saeb incorporou outra inovação: a Matriz de Referência. Sua elaboração começou com

uma ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se tornou objeto de conhecimento escolar (INEP, 2002).

Assim, constituiu-se uma a matriz, entendida como “o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos” (BRASIL, 2008, p. 17). Todavia, ela é apenas um recorte do

currículo escolar, que encerra habilidades consideradas relevantes para a formação do cidadão, mas que são possíveis de serem medidas através dos testes padronizados (BRASIL, 2008). Nesse sentido, em Língua Portuguesa, o foco da avaliação é a leitura e, em Matemática, o foco é a resolução de problemas (INEP, 2002). Portanto, a matriz não pode ser tomada como a proposta curricular da escola, nem deve ser sua principal orientação.

Na formulação da Matriz de Referência, “optou-se pela estratégia de definir descritores, concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades” (INEP, 2002, p. 12). Essa concepção de competência foi inspirada na obra do sociólogo Philippe Perrenoud (1993), para quem a competência é a capacidade de mobilizar saberes, bem como outros recursos, para agir em uma situação prática. Como base nesse autor, entendeu-se como

competências cognitivas as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. (INEP, 2002, p. 11)

Amparado nesse marco teórico, os descritores das matrizes subsidiam a construção dos itens das provas e, assim, possibilitam identificar a proficiência dos alunos. Para tanto, na elaboração dos itens, procura-se detectar as construções intelectuais, relativas à interação do sujeito com o objeto de conhecimento, necessárias para o estudante responder às questões propostas, tais como raciocinar e coordenar informações, entre outros processos cognitivos (INEP, 2002).

A escala de proficiência do Saeb é uma convenção, que vai de 0 (zero) a 500 (quinhentos), e a cada intervalo de 25 pontos tem-se um nível de desempenho ou proficiência, ordenado de maneira crescente. Além disso, é contínua e cumulativa, isto é, “o que os alunos sabem, compreendem e são capazes de fazer quando seu desempenho situa-se em um nível da escala, são capazes também de demonstrar as habilidades descritas no(s) nível(eis) anterior(es) dessa escala” (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2007, p. 263).³⁶ Assim sendo, cada nível se refere a um conjunto de

³⁶ Pelo fato da escala do Saeb ter sido construída utilizando a Teoria da Resposta ao Item, ela é probabilística, razão pela qual pesquisadores do Inep recomendam dizer que os alunos que estão em

competências e habilidades que compõem a matriz de referência, permitindo, assim, uma interpretação pedagógica da escala (LOCATELLI, 2002). Ademais, as escalas de LP e de MT não são comparáveis ou equivalentes, pois apesar de utilizarem os mesmos valores numéricos, estão medindo constructos ou habilidades distintos.

Os testes (ou provas) são montados usando a técnica dos Blocos Incompletos Balanceados (BIB), por ela viabilizar “a aplicação de 169 itens de forma a cobrir as Matrizes de Referência”, ao dividir “esse conjunto de itens em 13 blocos com 13 itens cada, agrupando, em seguida, os blocos de três em três, formando 26 cadernos diferentes” (INEP, 2002, p. 07), de modo que cada aluno responde, no dia do teste, aos 39 itens que constam em seu caderno de prova. Para permitir a comparação entre os anos iniciais e os anos finais do EF, são utilizados em tais cadernos blocos ou itens comuns. O mesmo procedimento vale para esta última etapa do EF em relação ao ensino médio. Além disso, como cada aluno responde a apenas um caderno e sua turma recebe cadernos diferentes no dia do teste, a comparação dos resultados requer a utilização da Teoria da Resposta ao Item para “colocar os resultados em uma mesma escala de desempenho, ainda que nem todos os alunos tenham respondido a todos os itens” (INEP, 2002, p. 07).

Em 2005, o Saeb deixou de ser apenas amostral para incorporar um novo processo avaliativo, dando origem, então, a duas avaliações. A primeira é a Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), que manteve o formato amostral e gera resultados representativos para o país, regiões e estados, de acordo com certos estratos de interesse, tais como: rede pública (federal, estadual e municipal) e privada, zona urbana/rural e capital/interior. E a segunda é a Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), mais conhecida como Prova Brasil, que foi desenhada como universal ou quase censitária e disponibiliza resultados para municípios e escolas públicas brasileiras de ensino fundamental regular.³⁷

A Prova Brasil utiliza a mesma metodologia, instrumentos, matriz de referência, escala de proficiência e metodologia da avaliação amostral do antigo Saeb (BRASIL, 2008). Contudo, segundo A. P. Oliveira (2011), há algumas mudanças que particularizam a PB, sendo as principais a definição de um número mínimo de alunos

determinado nível da escala tem altas chances ou provavelmente dominam as habilidades referentes a esse nível e aos anteriores.

³⁷ Em 2013, o Saeb passou a ter, além da Aneb e da Anresc/Prova Brasil, a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

participantes para que fosse possível fornecer o resultado por escola e a alteração da composição da prova ou teste. Assim,

No 5º ano, para cada uma das disciplinas avaliadas, foram montados 7 blocos contendo 11 itens cada [totalizando 77 itens para cada disciplina avaliada]. Um caderno de prova é montado agrupando 2 blocos de Língua portuguesa e 2 de Matemática. A combinação dos blocos resultou em 21 cadernos de provas diferentes. No dia da aplicação dos instrumentos, cada estudante respondeu somente a um caderno de prova com 22 itens de Língua Portuguesa e 22 itens de Matemática [...]. Para o 9º ano, a lógica de montagem do caderno de provas foi a mesma utilizada para o 5º ano. No entanto, cada bloco de 9º ano continha 13 itens, totalizando 91 itens para cada disciplina avaliada. O caderno de prova respondido pelos alunos do 9º ano era composto por 26 itens de Língua Portuguesa e 26 de Matemática. (INEP, 2012c, p.14-15)

Em relação à população ou universo da Prova Brasil, vamos focar a edição de 2009, que é a referência para nossa investigação sobre as duas escolas, a estadual e a municipal. O seu universo era composto, segundo a Portaria Inep Nº 87/2009, por “todos os alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular (em regime de 8 anos) e de 5º e 9º anos (em regime de 9 anos) matriculados em escolas públicas, localizadas em zona urbana e rural, com 20 e mais alunos nas séries e anos avaliados”. Nesse sentido, é preciso esclarecer que se a escola tivesse duas classes com dez alunos cada uma, ela estaria dentro do universo da PB e participaria a prova. Já a escola que tivesse apenas uma classe com 19 alunos ficaria de fora da prova, pois não atende ao critério referente ao número mínimo de alunos exigido. É importante destacar também que, em virtude da possibilidade de implantação do ensino fundamental de nove anos, possibilitada pela Lei Nº 11.274, de 2006, a quarta série do EF de oito anos era equivalente ao quinto ano do EF de nove anos, por isso ambas foram avaliadas.

Após a aplicação da Prova Brasil, cada escola recebe um boletim, para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, com os seus resultados, que trazem, como informações principais, a proficiência média obtida em Língua Portuguesa e Matemática, bem como a distribuição de seus alunos pelos níveis da escala de proficiência do Saeb³⁸. De posse dessas informações, referentes às duas disciplinas avaliadas (LP e MT) e, onde houver, às duas etapas do EF, a escola, de acordo com Inep (2012), pode, entre outras ações:

³⁸ Ver Anexos F e G.

- comparar sua proficiência média com a obtida pelas redes, nos âmbitos municipal, estadual e nacional, para situar seu desempenho dentro de um quadro mais amplo;
- comparar sua proficiência média com a obtida nas edições anteriores da Prova Brasil, caso tenha participado delas, a fim de conhecer sua evolução ao longo do tempo;
- verificar se o resultado obtido era o esperado ou considerado adequado pela escola;
- comparar os percentuais de alunos situados nos níveis mais baixos da escala de proficiência com os situados nos mais altos, a fim de conhecer a desigualdade de desempenho existente no interior da escola;
- verificar, a partir do percentual de alunos em cada nível da escala de proficiência, quais são as habilidades que esses alunos provavelmente dominam e quais ainda não dominam, realizando a interpretação pedagógica da escala;
- verificar se existem habilidades que não estão sendo trabalhadas pela escola e, em caso afirmativo, que tipo de medidas podem ser tomadas para desenvolver tais habilidades;
- levantar hipóteses que possam ajudar na compreensão dos resultados obtidos; e
- planejar, no âmbito da gestão e no da docência, ações administrativas e pedagógicas que possam contribuir para a melhoria desses resultados.

Essas são algumas das ações que os resultados da Prova Brasil possibilitam à equipe escolar. No entanto, é preciso reiterar, o currículo da escola não se restringe à matriz de referência dessa avaliação nem às habilidades aferidas por ela, pois trata-se de algo mais amplo e envolve não apenas a dimensão cognitiva, mas também a moral e a afetiva. Nesse sentido, as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, as diretrizes dos sistemas de ensino a que as escolas pertencem e os respectivos projetos político-pedagógico constituem guias mais adequados para a orientação de uma proposta curricular, pois contemplam os conteúdos, valores e atitudes que devem ser trabalhados pela escola. A PB, como dito anteriormente, mede apenas uma parcela das habilidades que compõem o currículo, deixando de fora muitos tópicos importantes para a formação do educando. Reiterar esse ponto é necessário, como discutiremos adiante, em virtude dos possíveis efeitos perversos que esse tipo de avaliação pode provocar,

dependendo do impacto que tem na vida da escola e de seus atores, sendo o estreitamento curricular um deles, como alertam Ravitch (2011) e Freitas (2013c). Não obstante, segundo Oliveira et. al. (2013, p. 05), a Prova Brasil também é uma fonte importante para a realização de diversos tipos de pesquisa, pois

na ausência de outra medida comparável de resultados, as informações oriundas dessas testagens têm a capacidade de ser, além de um indicador do aprendizado dos alunos nos conteúdos testados, bons preditores de resultados em outros componentes curriculares, uma vez que uma parte desses resultados está associada a hábitos de estudo, disciplina, etc. além de se valerem de habilidades e conhecimentos trabalhados em Matemática e Linguagem.

Com esse panorama, procuramos descrever as principais características do Saeb e da Prova Brasil, com foco na edição de 2009, por ser, nesta investigação, um dos principais parâmetros para a análise do desempenho das escolas estudadas.

4.2 Qualidade da Educação, Eficácia e Desigualdade

A problemática desta pesquisa exige, ainda, a discussão sobre as noções de avaliação, qualidade da educação³⁹, eficácia e desigualdade, de um lado, e sobre as de escola eficaz, efeito-escola, estudos transversais e longitudinais, de outro, uma vez que costumam balizar o debate sobre a relação entre qualidade de educação e testes padronizados. Para tanto, vamos nos debruçar sobre o modo como esse debate está sendo feito no Brasil.

* * *

Antes de adentrarmos no debate sobre a qualidade da educação, é preciso fazer um outro, que diz respeito a uma das formas de aferi-la, ou seja, à avaliação, pois, dentro do campo educacional, avaliar não é o mesmo que medir.

Segundo Vianna (1989, p. 20), esses processos não se equivalem, pois

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos, para estabelecer o **quanto** possuem das mesmas. O índice

³⁹ Estamos considerando qualidade da educação e qualidade de ensino como termos intercambiáveis, apesar do primeiro englobar processos educacionais que vão além dos escolares e o segundo se relacionar mais diretamente ao sistema escolar.

quantitativo, obtido por intermédio da medida, identifica o **status** do indivíduo face à característica. Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor. (Grifos do autor)

Percebe-se nessa definição, que para avaliar não é necessária a realização de uma medida, pois o núcleo desse conceito é a apreciação e a atribuição de valor. Nesse sentido, de acordo com Vianna (1989, p. 20), a

avaliação decorre de um esforço sistemático para a definição de critérios, em função dos quais se coletam **informações precisas** para julgar o valor de cada alternativa apresentada. Avaliar é, assim, emitir um julgamento de valor sobre a característica focalizada, podendo esse valor basear-se, parcial, mas não exclusivamente, em dados quantitativos. (Grifos do autor)

Segundo esse conceito, a avaliação em larga escala, como a Prova Brasil, não é rigorosamente uma avaliação, aproximando-se mais de uma medida. Essa é a posição de Oliveira (2008), para quem esse tipo de avaliação é, na verdade, uma medida ou uma testagem, que mensura a proficiência dos estudantes em determinadas disciplinas. Avaliar, para o autor, consiste “em um processo mais amplo que pode tomar a medida como uma de suas dimensões, mas se associa à elaboração de juízos de valor sobre a medida e a proposição de ações a partir dela” (OLIVEIRA, 2008, p. 231). Nessa acepção, avaliar implica não só o julgamento, mas também propostas de intervenção. Assim, a Prova Brasil, como um exemplar da “avaliação em larga escala”, seria uma testagem que revelaria o nível de proficiência dos alunos, ao passo que a avaliação utilizaria tais medidas para fazer uma apreciação sobre os resultados obtidos, visando planejar as ações e implementá-las nos sistemas de ensino ou na própria escola. Por essa razão, o autor prefere usar os termos testagens ou medidas em larga escala para se referir às “avaliações” do Saeb.

Franco (2004b), ao situar esse tema dentro do campo acadêmico, circunscrevendo-o às atividades de pesquisa quantitativa e qualitativa, faz uma apreciação, até certo ponto, similar às de Vianna e Oliveira. Para o autor, a aferição é a mensuração de um constructo, que, por sua vez, não é nem o conceito teórico, como o de capital cultural de Bourdieu, nem a manifestação do fenômeno empírico, expressa em um questionário. Um constructo é a “versão operacionalizada dos conceitos teóricos” (FRANCO, 2004b, p. 47), que torna possível a sua mensuração. Dessa ótica, a avaliação se diferencia da aferição, porém a incorpora, ou seja, a avaliação consiste no

“estabelecimento de uma complexa rede de relações entre constructos” (FRANCO, 2004b, p. 48). Por outro lado, as aferições, do mesmo modo que as avaliações, podem tratar tanto de medidas de proficiência quanto de medidas contextuais, respectivamente mensurando e estabelecendo relações entre esses diversos constructos. Tais procedimentos, segundo o autor, são de grande importância dentro da pesquisa acadêmica, seja de natureza quantitativa ou qualitativa.

A despeito das questões levantadas por essa discussão, vamos continuar utilizando o termo avaliação para se referir à Prova Brasil, já que é legalmente chamada assim, porém, a nosso ver, trata-se de uma medição ou de uma aferição, uma vez que os resultados das escolas, expressos pela proficiência média e pela distribuição do percentual de alunos em cada nível da escala de proficiência, fornece apenas uma medida do grau de desempenho obtido nos testes padronizados, pois a PB não estabelece qual ponto ou nível da escala é considerado como o adequado para a série avaliada. Todavia, isso não impede que outros atores utilizem essa medida para fazer uma avaliação, ao estabelecer que o nível de desempenho para a escola ou para o aluno é adequado em determinado ponto ou nível da escala de proficiência utilizada.

Apresentada essa discussão, podemos iniciar o debate sobre a qualidade da educação no país, que, a nosso ver, sofreu uma profunda mudança na segunda metade dos anos 2000, quando o governo federal, sob o comando de Luiz Inácio Lula da Silva e, através do MEC e do Inep, levou a cabo um conjunto de ações que impactaram o modo de pensar e de conduzir a política e a gestão educacional, nos diversos níveis da administração pública. Isso se deu, especialmente, pela introdução, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do conceito de responsabilização. De acordo com Haddad (2008, p. 21), então ministro da educação, o

PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social.

Os conceitos de responsabilização e mobilização estão ligados ao conceito mais geral de *accountability*, que, nas sociedades democráticas, prescreve às autoridades governamentais a observação da transparência, a responsabilização, a prestação de contas e o respeito à legislação em suas ações e políticas públicas. A concretização do *accountability* exige também um papel ativo da sociedade civil, que deve cobrar dessas autoridades o respeito aos direitos, a eficiência nas ações e o alcance dos objetivos

estabelecidos, através de mecanismos que possibilitam o controle do Estado e de seus governantes pela sociedade organizada.

Nesse sentido, a primeira dessas ações, como discutido anteriormente, foi a reformulação do Saeb, que, a partir de 2005, ampliou o escopo da sua avaliação, ao realizar a Aneb, de caráter amostral, cujo universo engloba escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, e a Anresc/Prova Brasil, de caráter censitária, para o quinto e nono anos do ensino fundamental das escolas da rede pública. Em 2013, o Saeb novamente ampliou seu escopo, passando a avaliar, também de maneira censitária, o terceiro ano do ensino fundamental das escolas públicas do país, com a introdução da ANA.⁴⁰ Assim, o Saeb passou a ser composto por três avaliações, com finalidade específicas, que utilizam testes cognitivos e questionários contextuais, baseados em métodos científicos, para, de modo geral, produzir informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira, a partir da aferição do desempenho dos alunos e das condições intra e extraescolares em que ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, conforme discutido acima.

A segunda mudança importante diz respeito ao Censo Escolar da Educação Básica, que consiste em um levantamento de dados, realizado também pelo Inep, sobre alunos, professores, turmas e escolas, por etapas e modalidades de ensino, das redes pública e privada do país, referentes a infraestrutura, matrículas, formação docente, jornada, rendimento e fluxo escolar. A partir de 2007, esse levantamento passou a coletar os dados de maneira individualizada, fazendo do aluno e do professor a unidade de referência, aumentando, assim, o detalhamento das informações sobre o sistema educacional brasileiro. Também passou a recolhê-los via *internet*, através do Educacenso, um sistema de coleta *online*, que aprimorou e agilizou a realização desse levantamento. Os dados do Censo Escolar são fundamentais para o planejamento e a execução das políticas públicas e programas do MEC, pois servem de referência, por exemplo, para o repasse de verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e para a distribuição dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Também fornecem informações relevantes para gestores e pesquisadores sobre, entre outros assuntos, a evolução do acesso, da permanência e do fluxo escolar dos

⁴⁰ Para nossa discussão, a ANA será desconsiderada, pois trabalhamos apenas com os dados da Prova Brasil.

estudantes, a adequação e o regime de trabalho dos docentes e a infraestrutura das escolas.

As mudanças ocorridas no Saeb, com a criação da Prova Brasil, e no Censo Escolar, com a coleta individualizada de dados via *internet*, propiciaram as informações necessárias para o governo federal criar um índice para monitorar a educação básica e, assim, atender a demanda colocada pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), referente à elevação da qualidade da educação e à melhoria do fluxo escolar. (HADDAD, 2008)

Assim, a terceira ação desse conjunto diz respeito ao lançamento, pelo MEC e pelo Inep, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é um índice que combina indicadores de rendimento escolar (taxa média de aprovação dos alunos, calculada a partir dos dados produzidos pelo censo escolar) e de desempenho em testes cognitivos (proficiências médias dos alunos, aferidas pela Prova Brasil), de uma determinada unidade escolar, em dada etapa de ensino, com o objetivo de monitorar a regularidade da trajetória e o aprendizado dos alunos, fornecendo resultados para as escolas públicas de ensino fundamental. Não obstante, ao agregar as informações da Aneb às da Prova Brasil, o Ideb também disponibiliza resultados para as redes pública e privada de educação básica do país, no âmbito estadual, regional e nacional.

Do ponto de vista conceitual, em virtude de uma possível relação inversamente proporcional entre o indicador de aprovação e o de desempenho, visto que medidas como a elevação do critério de aprovação podem melhorar a *performance* escolar, selecionando os estudantes mais preparados, e prejudicar o fluxo, aumentando as chances de repetência e de evasão dos mais vulneráveis, esse índice estabeleceu qual seria o nível aceitável desse *trade-off*, o que na prática consiste em penalizar o desempenho alcançado à medida que a taxa de aprovação diminui (FERNANDES, 2007a). Para Haddad (2008, p. 21), esse cuidado era fundamental, uma vez que

A divulgação, por escola, dos dados relativos ao desempenho médio dos alunos poderia ensejar um movimento de retenção, visando à melhoria do indicador de qualidade relativo ao desempenho, o que prejudicaria ainda mais o fluxo. A avaliação poderia, no limite, produzir efeitos contrários aos pretendidos. O PDE partiu do diagnóstico de que a “indústria da aprovação automática” é tão perniciosa quanto a “indústria da repetência”.

Nesse sentido, o princípio que orienta o Ideb é o de que o aluno, em seu percurso escolar, deve permanecer no sistema escolar, possuir uma trajetória regular e ter um

aprendizado adequado. Por outro lado, cabe frisar, os argumentos do então ministro da educação e atual prefeito da cidade de São Paulo revelam a condenação da promoção automática, qualificada criticamente como um mecanismo indiscriminado de aprovação.

Assim, o governo federal, ao viabilizar a universalização do sistema de avaliação com a Prova Brasil, a individualização e a informatização da coleta de dados do Censo Escolar e o estabelecimento do Ideb, fincou as bases para a introdução do conceito de responsabilização, o que redundou no Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), que fomentou uma parceria entre a União, os estados, os municípios e a sociedade civil organizada, e estabeleceu metas intermediárias e uma meta final para o Ideb do país. Esta define que, em 2021, o país deve atingir o nível de qualidade educacional equivalente à média obtida pelos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, em termos de proficiência e aprovação (HADDAD, 2008). Já as metas intermediárias, para as escolas e as redes de ensino, nos níveis municipal, estadual e nacional, foram definidas para viabilizar uma forma objetiva de monitorar as ações voltadas para o alcance da meta final, o que significa acompanhar a evolução dos indicadores de desempenho e fluxo escolar, sintetizados no Ideb (FERNANDES, 2007b). Em contrapartida, aposta-se que a responsabilização ensejada por esse processo mobilize políticos, gestores, professores, pais e organizações da sociedade civil na promoção do aprendizado dos alunos e no alcance dessas metas.

Apesar dos avanços trazidos por esse conjunto de ações para a discussão da qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino do país, ao colocar em destaque a questão do desempenho sem descuidar do fluxo escolar, o impacto nas políticas públicas educacionais e nos programas governamentais que desencadeou não é consensual, especialmente pelo modo como as ideias de qualidade da educação e responsabilização foram colocadas em prática por determinados sistemas de ensino.

Dessa forma, esse conjunto de ações governamentais tem provocado fortes divergências no campo político e educacional e suscitado reações contrárias às avaliações em larga escala de caráter censitário, como a Prova Brasil, já que são elas que fornecem as principais informações utilizadas no processo de responsabilização. Nesse contexto, empresas educacionais, certos governos e boa parte dos veículos de comunicação costumam utilizar os resultados dessas avaliações para, por exemplo, criar rankings e premiar/punir equipes escolares em função do desempenho obtido por seu estabelecimento de ensino, causando assim um alto impacto na vida desses atores.

Além disso, como alertam diversos professores universitários do país,

Os instrumentos de medição de aprendizagem permitiram o aprimoramento das estatísticas educacionais e o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira. O seu uso como ferramenta de políticas públicas, contudo, requer a consciência de seus limites, pois a redução da concepção de qualidade educacional àquilo que pode ser verificado nas medidas pode induzir ao empobrecimento da compreensão do fenômeno educacional e ao empobrecimento da educação que pretendemos universalizar como direito de todos. (CARTA DE CAMPINAS, 2011)

Nota-se aí as potencialidades, mas também os limites das avaliações em larga escala, pois, apesar da importância do domínio de determinadas competências, habilidades e conteúdos passíveis de mensuração em testes padronizados, as finalidades da educação vão além, como já salientamos anteriormente. Nesse sentido, ao discutir a responsabilização e suas implicações na área da educação, em virtude dos impactos dos testes padronizados e dos rankings escolares na vida de alunos, professores e escolas, Afonso (2009, p. 25) corrobora essa crítica ao assinalar que “perante a tendência actual de focalizar as questões educacionais quase exclusivamente na mensuração e comparação dos resultados educacionais, há necessidade de retomar a discussão sobre os fins e propósitos da Educação”.

Alguns pensadores vão mais longe em suas críticas e chegam a ser bastante céticos em relação a tais avaliações, tal como Cassassus (2009), para quem a pontuação dada por esse tipo de teste não deve ser tomada como sinônimo de qualidade da educação, visto que

Os *standards* *standardizados* e as provas psicométricas deixam de lado tudo aquilo que é mais difícil medir: aprender a pensar, aprender a respeitar, aprender a viver com os outros, aprender a fazer perguntas relevantes e a resolvê-las, a procurar a evidência do conhecimento, a determinar o que é importante e válido, a aprender com o contexto. Ou seja, tudo aquilo que parece estar no âmago de uma educação de qualidade. (CASSASSUS, 2009, p. 77; grifos do autor)

Para Cassassus, o essencial da educação vai além de um suposto padrão de qualidade e não é passível de mensuração por tais instrumentos. Nessa mesma direção, Bauer e Silva (2005) questionam a pretensão do Saeb em “avaliar a qualidade, equidade e eficácia da educação brasileira”, a partir da mensuração do nível de aprendizagem dos alunos em língua portuguesa e matemática e da identificação dos fatores que contribuem para a aprendizagem nessas duas disciplinas, porque não deixa claro qual é o conceito de qualidade que sustenta essa pretensão.

Ademais, de acordo com Thurler (1998, p. 175), essa forma de mensurar a qualidade da educação, que, geralmente, é operacionalizada na aferição da eficácia da escola, pode “aprisionar a sua dinâmica numa perspectiva clássica e somativa, [fazendo] acreditar que categorias pré-fabricadas possam captar uma realidade em constante movimento, que só existe no espaço de interação dos atores envolvidos”. Para a autora, a concepção de eficácia não deve ser definida externamente e imposta à escola via responsabilização pelo Estado, ao contrário, “são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários” (THURLER, 1998, p. 176).

Essa concepção de eficácia se coaduna com a ideia de “qualidade negociada”, defendida por Freitas et al. (2013, p. 36) no âmbito da escola, enquanto processo bilateral de responsabilização, em que se demanda do Estado adequadas condições de trabalho, e, dos profissionais da educação, comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Desse modo, a definição da qualidade seria construída de maneira participativa e pactuada entre o Estado e os profissionais da educação que trabalham nas escolas, com base em valores, objetivos e responsabilidades compartilhados, levando em conta as especificidades do contexto em que estão inseridas. Além disso, nessa proposta, a avaliação externa baseada em padrões definidos sem a participação da escola, que aposta na responsabilização para melhorar a qualidade do ensino, daria lugar a um processo avaliativo mais democrático, que coloca em diálogo a avaliação externa, a avaliação institucional feita pela própria escola e a avaliação de aprendizagem feita pelos professores em sala de aula.

A despeito da pertinência dessas críticas e das limitações que um conceito de qualidade do ensino baseado em avaliações externas tem, admitimos que tais avaliações, como as do Saeb, ainda assim oferecem subsídios para elaboração e monitoramento de políticas públicas, balizam discussões e lutas políticas e fornecem dados importantes para pesquisas acadêmicas. Por tais razões, permitem-nos investigar a produção do êxito e do fracasso escolar, bem como discutir a qualidade da educação a partir dos conceitos de eficácia e desigualdade escolar, mas sem perder de vista as limitações supracitadas.

A discussão sobre desigualdades escolares, de acordo com Franco (2004b), engloba tanto as que ocorrem entre as escolas quanto as que se dão no interior delas. Assim sendo, os dados das avaliações em larga escala possibilitam estudar e comparar as escolas a partir do conceito de eficácia, medida pela proficiência média de cada

escola, e de desigualdade, aferida pela distribuição dos alunos da escola nos diversos níveis da escala de proficiência. Com base no conceito de eficácia é possível conhecer as disparidades existentes entre as escolas, e com o de desigualdade, a distância entre os desempenhos obtidos por seus alunos.

Tal forma de conceber a qualidade da educação e de utilizar os dados e resultados das avaliações em larga escala nos remete a uma questão importante do sistema escolar em uma sociedade dividida em classes, pois coloca em jogo o conhecimento e, a partir dele, o enfrentamento de um dos principais mecanismos de reprodução social, que é a conversão das desigualdades sociais em desigualdades escolares, tal como evidenciado por Bourdieu (2003) desde a década de 1960. Por outro lado, possibilita também identificar os dispositivos escolares que contribuem para reduzir ou aumentar as desigualdades entre os alunos de diferentes classes sociais. Daí a possibilidade desse tipo de estudo, que utiliza dados das avaliações externas, fornecer subsídios para o debate a respeito do que torna uma escola capaz de ser eficaz e reduzir a desigualdade ao mesmo tempo, bem como sobre o papel da progressão continuada e de outros dispositivos na consecução ou obstrução de tais objetivos.

Contudo, a problemática sobre essas questões e a aferição da eficácia e da desigualdade de uma escola, segundo alguns autores, depende do tipo de estudo que é conduzido, o que nos leva a discutir mais alguns pontos. De acordo com Lee (2010a), é importante diferenciar pesquisas sobre escolas efetivas das que se debruçam sobre o efeito-escola. Para se conhecer este efeito, os dados devem ser colhidos de maneira longitudinal e serem tratados por meio de modelos estatísticos multiníveis, pois se objetiva com a mensuração conhecer valor agregado, isto é, o ganho que o estudante obteve na instituição escolar em um período definido (LEE, 2010b). Com esse desenho, a pesquisa sobre efeito-escola, segundo a autora, procura ponderar quanto das eventuais mudanças no desempenho cognitivo do aluno podem ser atribuídas à escola ou às diferenças entre os próprios alunos. Há autores, entretanto, que defendem que é possível estudar o efeito-escola sem realizar, necessariamente, uma pesquisa longitudinal. Raudenbush e Willms (1995) argumentam que é possível estimar o efeito-escola controlando a influência das variáveis referentes às características dos alunos, tais como sexo, cor/etnia e nível socioeconômico, o que possibilita, por sua vez, conhecer a influência de fatores escolares no aprendizado dos alunos.

Já a pesquisa sobre escolas efetivas (ou sobre eficácia escolar)⁴¹, de acordo com Lee (2010a), caracteriza-se por, a partir do desempenho médio mensurado em um teste padronizado, comparar, dentre as instituições que atendem um público com baixo nível socioeconômico, as que obtiveram as melhores e as piores classificações. Isso visa descrever os dispositivos que estão presentes nas primeiras e ausentes nas últimas, para então identificar os que promovem a efetividade da escola. A coleta de dados nesse tipo de investigação, em geral, ocorre de maneira transversal, pois as escolas e alunos das amostras são diferentes a cada aferição, impossibilitando, assim, o conhecimento do percurso do aluno e o valor agregado pelas escolas nos períodos definidos (LEE, 2010b). Para a autora, esse desenho de pesquisa, além de estar caindo em descrédito, não é recomendável, porque tende a ser frágil teórica e conceitualmente, dado que não utiliza ferramentas estatísticas adequadas para a análise dos dados e, principalmente, “as escolas identificadas como as mais ‘efetivas’ em um ano normalmente não aparecem nessa lista nos anos subsequentes; ou seja, há pequena estabilidade na classificação de escolas ‘efetivas’” (LEE, 2010a, p. 478).

À primeira vista, nossa investigação pode ser enquadrada entre as pesquisas sobre escolas efetivas. Contudo, apesar de alguns elementos comuns, tal como o uso de avaliações transversais e o contraste entre as escolas, trata-se de uma pesquisa qualitativa, mas que tem como objetivo principal estudar a progressão continuada, juntamente com os principais dispositivos existentes nas configurações escolares, a fim de conhecer o papel desses dispositivos na produção do êxito e do fracasso escolar.

Por outro lado, a despeito das limitações existentes, as avaliações em larga escala transversais, como as do Saeb, possibilitam conhecer e problematizar a associação entre a progressão continuada e a queda no desempenho dos alunos, associação que, apesar das controvérsias, não é ratificada pelos resultados de boa parte das investigações empíricas. Conforme discutimos no mapeamento da bibliografia feito no Capítulo 1 e como argumenta Alavarse (2007, p. 180), ao estudar os resultados do Saeb e da Prova Brasil,

não há indicadores que sustentem que os ciclos, ou pelo menos a não reprovação, tenham produzido uma erosão na qualidade do ensino [...] não

⁴¹ No texto citado, a autora usa o termo escola efetiva. No Brasil, costuma-se referir a esse tipo de pesquisa utilizando as categorias eficácia escolar ou, segundo Alves (2006, p. 48), escola eficaz, pois “se baseiam em estudo de casos comparativos entre escolas semelhantes do ponto de vista socioeconômico dos seus alunos, mas que apresentam resultados muito divergentes”. Como, ao que parece, não há diferenças conceituais que justifiquem a diferenciação, usaremos ambas com o mesmo sentido.

procedendo as associações que faz Demo (2004, p. 23-51)⁴², como muitos outros, entre a queda nos indicadores do Saeb e progressão continuada.

Tratando especificamente do caso do sistema de ensino do estado de São Paulo, Castro (2009, p. 284) alega que, na rede, “98,4% do crescimento do Ideb, deve-se ao crescimento do desempenho escolar”, ou seja, sua elevação não se deve à taxa de aprovação. Para a autora, o “caso de São Paulo é exemplar para aprofundar o debate sobre progressão continuada”, bem como para questionar se

o debate nacional sobre qualidade da educação não precisa sofisticar-se um pouco mais, ao invés de cultivar mitos tão superados por evidências empíricas, porém ainda incrustados numa certa cultura de “louvor” à velha escola elitista do passado, excludente e impregnada da “cultura da repetência” [...] (CASTRO, 2009, p. 284).

Todavia, como adverte Crahay (2002), é preciso tomar cuidado com a tentação de querer resolver as questões de direito (ou juízos de valor) através dos resultados de investigações empíricas (juízos de fato). Em suas palavras,

é imperativo que se distinga com cuidado as duas categorias de interrogações e que se trate cada uma delas de forma específica antes de se tentar uma síntese coerente entre escolhas éticas tão razoáveis quanto possível e conhecimentos empíricos demonstrados da forma mais rigorosa possível (CRAHAY, 2002, p. 40).

Atento às implicações desses profícuos apontamentos, a contribuição que esta pesquisa pretende dar no âmbito do debate sobre a progressão continuada é a de tentar compreender as implicações desse regime, tendo como pano de fundo os principais dispositivos escolares, no condicionamento do processo de socialização e escolarização dos alunos em cada configuração investigada. Ou seja, pretendemos analisá-los levando em conta toda a sua complexidade e as conexões que estabelecem nessa trama. Por isso, optamos pela pesquisa qualitativa, mas sem deixar de considerar os achados das investigações quantitativas. Se tivermos êxito nessa tarefa, poderemos contribuir para a formulação de políticas públicas relativas à construção de uma escola eficaz e com menos desigualdade, na qual o aluno seja aprovado e aprenda. Infere-se daí que entendemos que a justiça na escola não é dada apenas pela sua eficácia, mas principalmente pela garantia, em oposição à igualdade de oportunidades e à igualdade de tratamento, da igualdade de conhecimentos de base ou de resultados, ao assegurar que todos possam aprender, de acordo com o seu ritmo, o que for essencial para o

⁴² DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

exercício da cidadania e a vida em sociedade (CRAHAY, 2002; ALAVARSE, 2007; RIBEIRO, 2012).

Nesse sentido, a produção do êxito e do fracasso escolar será estudada por nós, considerando as potencialidades e limitações dos dados fornecidos pela Prova Brasil e de uma pesquisa de natureza qualitativa. Para tanto, consideraremos nas análises os seguintes conceitos, por revelarem algumas das várias faces do processo de escolarização: *eficácia*, entendida como proficiência média da escola; *desigualdade*, representada pela distribuição dos alunos nos níveis de proficiência; e *fluxo escolar*, enquanto aprovação/promoção, reprovação/ repetência, abandono/evasão e distorção idade/série (atraso escolar).

5. CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DAS CONFIGURAÇÕES ESCOLARES

Muitos autores que escrevem sobre os métodos de pesquisa qualitativa incentivam os novos pesquisadores a observar aquilo que é comum até que “o comum se torne estranho”. Isso significa que você deve escolher uma questão de pesquisa sobre algo que as pessoas já conheçam e então encontrar conexões e interpretações que possam ajudar os leitores a perceber que eles não entendiam as complexidades.

(Robert E. Stake)

Antes de caracterizarmos e analisarmos as escolas, é relevante descrever a cidade em que se localizam, do ponto de vista demográfico, social, econômico e educacional, a fim de contextualizar o cenário onde essa trama social se desenrola (Cf. FREITAS; REAL, 2011).

5.1 O MUNICÍPIO

A cidade está localizada aproximadamente a 130 km da capital do Estado de São Paulo e, de acordo com Censo Demográfico 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE Cidades, 2012), sua população residente gira em torno de 40 mil habitantes, sendo distribuída quanto ao local de domicílio e ao sexo, conforme Tabela 5.1.

Tabela 5.1 - População residente, por situação do domicílio e sexo, da Cidade e do Estado, em 2010

	Urbana	Rural	Homens	Mulheres
Cidade	78,4%	21,6%	49,7%	50,3%
Estado	95,9%	4,1%	48,7%	51,3%

Fonte: IBGE Cidades - Censo Demográfico 2010.

Observa-se que a população residente é predominantemente urbana, porém, a população da zona rural é expressiva, quando comparada à do estado, e que há um

equilíbrio entre homens e mulheres. Em relação à cor (ou raça), temos as seguintes proporções, dadas pela Tabela 5.2.

Tabela 5.2 - População residente, por cor ou raça, da Cidade e do Estado, em 2010

	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração
Cidade	71,4%	3,3%	0,8%	24,2%	0,2%	-
Estado	63,9%	5,5%	1,4%	29,1%	0,1%	0,01%

Fonte: IBGE Cidades - Censo Demográfico 2010.

A população que se autodeclara branca é bem maior que a que se autodeclara preta — a soma das populações parda e preta não chega a atingir metade da branca —, fenômeno que se observa, até certo ponto, nos dados referentes ao estado.

O número de domicílios particulares permanentes da cidade é 11.490, sendo 9.055 na zona urbana e 2.435 na rural. Quanto ao saneamento básico desses domicílios, no que se refere ao abastecimento de águas, temos o seguinte cenário, de acordo com a Tabela 5.3.

Tabela 5.3 - Forma de abastecimento de água por domicílios particulares permanentes, da Cidade e do Estado, em 2010

	Rede geral de distribuição	Poço ou nascente na propriedade	Outra
Cidade	94,2%	4,9%	1,0%
Estado	95,0%	3,6%	1,3%

Fonte: IBGE Cidades - Censo Demográfico 2010.

Nota-se que o nível de atendimento, em termos de abastecimento de água, é alto, do mesmo modo que o do esgotamento sanitário, como mostrado na Tabela 5.4.⁴³

Tabela 5.4 - Tipo de esgotamento sanitário por domicílios particulares permanentes, da Cidade e do Estado, em 2010

	Rede geral de esgoto ou pluvial	Fossa séptica	Outro	Não tinham Banheiro ou Sanitário
Cidade	75,4%	5,6%	19,0%	0,1%
Estado	86,8%	4,7%	8,5%	0,1%

Fonte: IBGE Cidades - Censo Demográfico 2010.

⁴³ Apesar do esgotamento sanitário caracterizado como “Outro” ter atingido 19%, não é possível afirmar que signifique ausência de esgotamento sanitário, pois segundo IBGE (2011, p. 30), tal categoria é usada “quando o esgotamento dos dejetos, proveniente do banheiro ou sanitário, não se enquadrasse em quaisquer dos tipos descritos anteriormente”, que são: rede geral de esgoto ou pluvial, fossa séptica, fossa rudimentar, vala e rio e lago ou mar.

A coleta de lixo é praticamente universal, como se vê na Tabela 5.5.

Tabela 5.5 - Domicílios particulares permanentes por destino do lixo, da Cidade e do Estado, em 2010

	Coletado diretamente por serviço de limpeza	Coletado em caçamba de serviço de limpeza	Outro (não coletado)
Cidade	96,5%	2,5%	1,1%
Estado	93,5%	4,7%	1,8%

Fonte: IBGE Cidades - Censo Demográfico 2010.

Tais indicadores mostram que praticamente não há problemas sérios de saneamento básico na cidade, o que indica que há uma boa infraestrutura nessa área.

Em relação aos “arranjos familiares”, categorizado pelo IBGE como unidades domésticas, predomina o nuclear, apesar da família estendida ter um peso considerável, já que representa quase 30% dos arranjos, como mostra a Tabela 5.6.

Tabela 5.6 - Moradores de domicílios particulares permanentes por espécie de unidade doméstica, da Cidade e do Estado, em 2010

Unidade	Total	Nuclear	Estendida	Composta	Outro⁴⁴
Cidade	39.236	68,3%	27,1%	2,0%	2,6%
Estado	41.004.920	68,7%	24,8%	3,0%	3,5%

Fonte: IBGE Cidades - Censo Demográfico 2010.

No que diz respeito à saúde da população, os indicadores são semelhantes aos do estado, salvo as taxas de mortalidade infantil e a de mortalidade na infância, que são aproximadamente duas vezes maiores, o que mostra um desempenho inferior nessa área, conforme Tabela 5.7.

Tabela 5.7 - Estatísticas de Saúde, da Cidade e do Estado, em 2010

	Ano	Cidade	Estado
Taxa de Natalidade (Por mil habitantes)	2010	14,97	14,59
Taxa de Fecundidade Geral (Por mil mulheres entre 15 e 49 anos)	2010	54,88	51,12
Taxa de Mortalidade Infantil (Por mil nascidos vivos)	2010	25,00	11,86
Taxa de Mortalidade na Infância (Por mil nascidos vivos)	2010	26,67	13,69
Mães Adolescentes (com menos de 18 anos)	2010	8,67%	6,96%
Mães que Tiveram Sete e Mais Consultas de Pré-Natal	2010	90,3%	78,11%

Fonte: Fundação Seade

⁴⁴ Nas planilhas disponibilizadas pelo Censo 2010 não há a categoria outro, porém, pelo fato do número de moradores dos domicílios não corresponderem ao total de moradores, julgamos melhor colocar em destaque essa diferença através da categoria outro.

Em termos de educação na cidade, a taxa de alfabetização, para as pessoas com mais de dez anos de idade, que totaliza 34.445 habitantes, é de 92,8% (a estadual é 95,9%). Quanto ao sexo, 93,9% homens são alfabetizados e 91,7% das mulheres. Os que ainda não foram alfabetizados representam 7,2% dessa população ou, em números absolutos, 2.486 cidadãos (IBGE Cidades, 2012). Logo, há um número considerável de pessoas cuja inserção social é prejudicada, visto que vivemos em uma sociedade letrada.

A respeito dos indicadores de escolaridade, os resultados também se aproximam aos do estado, exceto no que se refere ao ensino superior, visto que apresenta um percentual de diplomados quase duas vezes e meia menor, como se vê na Tabela 5.8.

Tabela 5.8 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, da Cidade e do Estado, em 2010

	Total	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Cidade	34531	52,6%	19,0%	23,5%	4,2%	0,7%
Estado	35723254	41,9%	18,8%	26,8%	11,7%	0,8%

Fonte: IBGE Cidades - Censo Demográfico 2010.

Do mesmo modo que a taxa de alfabetização, o nível de escolaridade também apresenta resultados inferiores ao do estado, o que sinaliza para os gestores municipais a necessidade prestar mais atenção nesses dois pontos.

Na arena econômica, chama atenção o PIB per capita, pois seu valor é menos da metade do estadual, como se nota na Tabela 5.9.

Tabela 5.9 – Economia, da Cidade e do Estado, em 2009

	Ano	Cidade	Estado
PIB (Em milhões de reais correntes)	2009	479,19	1.084.353,49
PIB per capita (Em reais correntes)	2009	12.095,96	26.202,22
Participação no PIB do Estado	2009	0,044192%	100%
Participação da Agropecuária no Total do Valor Adicionado	2009	3,61%	1,62%
Participação da Indústria no Total do Valor Adicionado	2009	35,59%	29,04%
Participação dos Serviços no Total do Valor Adicionado	2009	60,80%	69,34%

Fonte: Fundação Seade

No tocante ao emprego, a maior parte deles está no setor de serviços e a menor no agropecuário. Merece destaque o setor industrial da cidade, pois oferece em torno de

35% dos empregos formais, proporção que gira em torno de 22% no estado, de acordo com a Tabela 5.10.

Tabela 5.10 – Emprego, da Cidade e do Estado, em 2010

	Ano	Cidade	Estado
Participação dos Vínculos Empregatícios na Agropecuária no Total de Vínculos	2010	5,08%	2,57%
Participação dos Vínculos Empregatícios na Indústria no Total de Vínculos	2010	35,47%	22,53%
Participação dos Vínculos Empregatícios na Construção Civil no Total de Vínculos	2010	2,25%	4,92%
Participação dos Vínculos Empregatícios no Comércio no Total de Vínculos	2010	16,11%	19,47%
Participação dos Vínculos Empregatícios nos Serviços no Total de Vínculos	2010	41,1%	50,5%

Fonte: Fundação Seade

Em termos de rendimento médio dos trabalhadores formalmente contratados, em todos os setores o valor fica abaixo do estadual, conforme demonstra da Tabela 5.11.

Tabela 5.11 – Rendimento Médio nos Vínculos Empregatícios, da Cidade e do Estado, em 2010

	Ano	Cidade	Estado
Rendimento Médio nos Vínculos Empregatícios na Agropecuária (Em reais correntes)	2010	840,37	1.064,13
Rendimento Médio nos Vínculos Empregatícios na Indústria (Em reais correntes)	2010	1.706,14	2.226,86
Rendimento Médio nos Vínculos Empregatícios na Construção Civil (Em reais correntes)	2010	1.049,89	1.501,97
Rendimento Médio nos Vínculos Empregatícios no Comércio (Em reais correntes)	2010	1.016,95	1.415,16
Rendimento Médio nos Vínculos Empregatícios nos Serviços (Em reais correntes)	2010	1.387,76	2.028,66
Rendimento Médio no Total de Vínculos Empregatícios (Em reais correntes)	2010	1.405,54	1.903,11

Fonte: Fundação Seade

Quanto à renda mensal por domicílio, nas faixas mais baixas, a cidade apresenta percentuais próximos ao do estado, porém, nas mais altas, o valor é inferior, chegando a menos da metade quando a renda é superior a 10 salários mínimos, conforme Tabela 5.12.

Tabela 5.12 – Classe de rendimento nominal mensal domiciliar em salários mínimos por domicílios particulares permanentes, da Cidade e do Estado, em 2010

Unidade	Total	Até 1/2	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 5	Mais de 5 a 10	Mais de 10 a 20	Mais de 20	Sem rendimento
Cidade	11490	0,9%	8,9%	23,4%	45,2%	15,6%	3,1%	0,5%	2,3%
Estado	12827153	0,8%	7,3%	18,6%	38,7%	19,5%	7,6%	3,3%	4,2%

Fonte: IBGE Cidades - Censo Demográfico 2010.

A mesma tendência aparece quando o rendimento mensal por domicílio é considerado *per capita*, de acordo com a Tabela 5.13.

Tabela 5.13 - Classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita em salários mínimos por domicílios particulares permanentes, da Cidade e do Estado, em 2010

	Total	Até 1/2	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 5	Mais de 5 a 10	Mais de 10 a 20	Mais de 20	Sem rendimento
Cidade	11490	4,6%	15,4%	35,3%	29,7%	7,8%	3,4%	1,6%	2,3%
Estado	12827153	3,2%	11,4%	27,3%	28,9%	9,9%	7,6%	7,4%	4,2%

Fonte: IBGE Cidades - Censo Demográfico 2010.

Esses dados revelam que a condição econômica da cidade, ante as demais do estado, não é confortável, já que não figura entre as mais ricas.

Tomando por referência os índices que procuram ir além do critério econômico, tal como o Índice de Desenvolvimento Humano⁴⁵, que sintetiza diversas informações sociais para avaliar as condições de vida, lançaremos mão do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e do Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS) para aprofundar a descrição da cidade.

O conceito de desenvolvimento humano é entendido como “processo de ampliação das liberdades das pessoas, no que tange suas capacidades e as oportunidades a seu dispor, para que elas possam escolher a vida que desejam ter” (PNUD, 2013, p. 23). O que está em jogo nessa concepção é a promoção dos meios necessários para que as pessoas alcancem o bem-estar, de modo que, sob essa perspectiva, a renda, por exemplo, não é um fim em si mesma, mas um fator importante para ampliar as oportunidades de vida para que a pessoa defina como deseja viver. O mesmo vale para

⁴⁵ Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2003, o IDH “foi criado originalmente para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto.” (PNUD, 2012, p. 01).

saúde e educação, pois quanto maiores forem as condições para se manter saudável e o nível de escolaridade atingido, maiores são as chances da pessoa ter suas capacidades preservadas e, assim, se inserir no mundo do trabalho e tomar parte nos processos decisórios da sociedade a que pertence. Em síntese, o “IDH reúne três dos requisitos mais importantes para a expansão das liberdades das pessoas: a oportunidade de se levar uma vida longa e saudável – saúde –, ter acesso ao conhecimento – educação – e poder desfrutar de um padrão de vida digno – renda” (PNUD, 2013, p. 26).

Metodologicamente, o IDHM possui as mesmas dimensões que o IDH, porém os indicadores adotados “são mais adequados para avaliar as condições de núcleos sociais menores” (PNUD, 2012, p. 01). No caso do IDHM brasileiro, houve também a adaptação ao contexto do país e a consideração dos indicadores nacionais, construídos a partir do Censo Demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, para melhor avaliar o desenvolvimento dos nossos municípios. Além disso, foram recalculados o IDHM 1991 e 2000, compatibilizando-os com a metodologia empregada em 2010. Tendo em vista os municípios brasileiros, esse índice leva em conta, para captar a dimensão de Saúde/Longevidade, a expectativa de vida ao nascer; para a dimensão Educação, considera dois indicadores, a escolaridade da população adulta e o fluxo escolar da população jovem⁴⁶; e para a Renda, observa a renda municipal *per capita*. A escala desse indicador, tal como o IDH para os países do globo, varia de 0 a 1 e quanto maior o desenvolvimento, mais próximo de 1 será o resultado. Todavia, as faixas de desenvolvimento humano municipal são classificadas da seguinte maneira, conforme a Figura 5.1.

Figura 5.1 – Faixas de Desenvolvimento Humano Municipal.

Fonte: Pnud, Ipea e FJP

⁴⁶ O fluxo escolar não é entendido no IDHM da mesma maneira que o Inep o define. Para aquele índice o “fluxo escolar da população jovem é medido pela média aritmética do percentual de crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola, do percentual de jovens de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental, do percentual de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e do percentual de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo.” (PNUD, 2013, p. 31)

Explicitado os pressupostos teóricos e metodológicos desse índice, passemos às análises dos resultados da cidade que abriga as escolas estudadas, mostrados na Tabela 5.14.

Tabela 5.14 - Evolução do IDHM da Cidade, de 1991/2010

Ano	Posição ^a	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
2010	1052 ^a	0.729	0.699	0.834	0.665
2000	985 ^a	0.630	0.656	0.791	0.483
1991	1422 ^a	0.460	0.609	0.703	0.228

Fonte: Pnud, Ipea e FJP

Nota-se que, tanto no IDHM quanto em cada uma de suas dimensões, a cidade progrediu, porém no quesito educação o fez de forma bastante acentuada. Em 1991 seu índice desenvolvimento humano municipal estava na faixa Muito Baixo, passando para Médio em 2000 e entrando para o grupo Alto em 2010. No ranking do país, cerca de 25% dos municípios estão em melhor situação, considerando as três dimensões medidas pelo IDHM, e aproximadamente 75% estão em piores condições.

Não obstante, se comparado com os resultados dos 645 municípios do estado de São Paulo, em 2010, a situação é bastante diferente, pois praticamente se inverte, visto que cerca de 74% dos municípios paulistas estão em melhor situação e 26% em pior situação, como mostra a Tabela 5.15.

Tabela 5.15 – IDHM da Cidade, em 2010

Ano	Posição ^a	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
Cidade	477 ^a	0,729	0,699	0,834	0,665
Estado	-	0,783	0,789	0,845	0,719

Fonte: Pnud, Ipea e FJP

Outra medida importante, que leva em conta as mesmas dimensões do IDHM, é o IPRS, elaborado pela Fundação Seade, a pedido da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Inspirado no IDH, o IPRS avalia renda, longevidade e escolaridade, mas utilizando outras variáveis, que permitem “caracterizar mudanças num prazo mais curto, captando, na medida do possível, os resultados dos esforços dos municípios em avançar nas três dimensões consideradas pelo indicador” (SEADE, 2013a, p. 07). Todavia, da mesma forma que o IDHM, esse índice foi reformulado em 2010 e as séries anteriores

perderam a comparabilidade, exceto a de 2008. O IPRS passou a considerar em seu cálculo, para cada dimensão, as respectivas variáveis: Riqueza Municipal – consumo residencial de energia elétrica, consumo de energia elétrica na agricultura, no comércio e nos serviços, remuneração média dos empregados com carteira assinada e do setor público e valor adicionado fiscal *per capita*; Longevidade – mortalidade perinatal, mortalidade infantil, mortalidade de pessoas de 15 a 39 anos e mortalidade de pessoas de 60 a 69 anos; e Escolaridade – média da proporção de alunos da rede pública que atingiram o nível adequado nas provas de português e matemática (5º ano do ensino fundamental); média da proporção de alunos da rede pública que atingiram o nível adequado nas provas de português e matemática (9º ano do ensino fundamental), taxa de atendimento escolar na faixa de 4 a 5 anos e taxa de distorção idade-série no ensino médio (SEADE, 2013a). Quanto ao último indicador, nota-se a preocupação com a eficácia e a desigualdade de desempenho da educação, pois leva em conta o nível de aprendizagem considerado adequado pelo Estado de São Paulo, além de considerar o acesso e a regularidade do fluxo escolar. Para tanto, foram usadas como fontes de dados o Censo Demográfico, do IBGE, e a Prova Brasil e o Censo Escolar, do Inep (SEADE, 2013a).

O IPRS não é exposto de maneira sintética, através de um único número, mas a partir dos três indicadores, explicitados acima. A sua escala vai de 0 (pior situação) a 100 (melhor situação) e cada um desses indicadores é classificado em categorias, sendo Baixa, Média e Alta para Escolaridade e Longevidade e somente Baixa e Alta para Riqueza Municipal. Essas categorias dão origem a cinco grupos com características similares nas três dimensões observadas, melhorando a situação do Grupo 5 para o Grupo 1. Além disso, os indicadores são relacionais, pois descrevem a situação em que cada município se encontra e sua respectiva classificação em cada edição, de modo que em 2008, por exemplo, para estar na categoria Alta, no quesito escolaridade, o escore deveria ser 46, mas em 2010, precisaria ser 54 (SEADE, 2013b).

Para a cidade em questão, os resultados do IPRS das duas últimas edições são os seguintes, conforme Tabela 5.16.

Tabela 5.16 – Dimensões do Índice Paulista de Responsabilidade Social, da Cidade, de 2008/2010

	Ano	Posição da Cidade no Ranking	Cidade	Estado
Riqueza Municipal	2010	203 ^a	37	45
	2008	204 ^a	35	42
Longevidade	2010	539 ^a	61	69
	2008	448 ^a	63	68
Escolaridade	2010	387 ^a	50	48
	2008	583 ^a	32	40

Fonte: Fundação Seade

De 2008 para 2010, a cidade piorou em Longevidade, praticamente estagnou em Riqueza e melhorou em Escolaridade. Todavia, seus resultados estão abaixo do resultado médio do estado, exceto na dimensão Escolaridade, na última edição do índice. Em relação aos 645 municípios do Estado, na dimensão Riqueza do IPRS 2010, aproximadamente 31% estão em melhor situação que a cidade em questão, 83%, em Longevidade e 60%, em Escolaridade. Nessa edição, a cidade foi classificada na categoria Baixa, para Riqueza e Longevidade, e Média, para Escolaridade.

Esse resultado pode ser vislumbrado no Grupo em que a cidade foi classificada, nas duas edições, porém, registrando uma melhoria de 2008 para 2010, pois subiu do Grupo 5 para o 4, como se vê no Quadro 5.1.

Quadro 5.1 – Classificação da Cidade nos Grupos do IPRS.

Cidade	2010	Grupo 4 - Municípios com baixos níveis de riqueza e com deficiência em um dos indicadores, longevidade ou escolaridade.
	2008	Grupo 5 - Municípios com baixos níveis de riqueza, longevidade e escolaridade.

Fonte: Fundação Seade

Se comparada ao quadro geral do estado e aos demais municípios paulistas, a cidade em questão não se encontra em uma posição confortável, apesar dos avanços obtidos, especialmente na escolaridade.

No que diz respeito à arena política, de 1997 a 2004, a cidade foi governada por um prefeito do PMDB e, de 2005 até 2012, por um prefeito do PDT, ambos reeleitos.

* * *

Apresentaremos agora os dados educacionais da cidade, tendo como foco a etapa de ensino contemplada pela pesquisa, que são os anos iniciais do ensino fundamental.

Em 2009, o sistema de ensino municipal possuía seis creches, uma escola de educação especial e sete escolas de ensino regular. Já a rede estadual contava com dez escolas, situadas na zona urbana e rural. Em várias dessas escolas havia o oferecimento simultâneo de mais de uma etapa da educação básica, sendo que, no caso das municipais, a educação infantil e os anos iniciais do EF, e, no caso das estaduais, os anos iniciais do EF, os anos finais do EF e/ou o ensino médio. A Tabela 5.17 ilustra as etapas da educação básica oferecidas pelas duas redes na cidade.

Tabela 5.17 - Etapas da Educação Básica por Rede de Ensino da Cidade, em 2009

	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	Ensino Fundamental (Anos Finais)	Ensino Médio
Estadual	0	0	7	4	4
Municipal	6	5	6	1	0

Fonte: Inep - Censo Escolar.

O número de matrículas por etapas na educação básica é dado pela Tabela 5.18.

Tabela 5.18 - Total de matrícula inicial por Etapa da educação básica, da Cidade, de 2005/2011

	2005	2007	2009	2011
Creche	318	319	308	449
Pré-Escola	1.276	596	853	948
Ensino Fundamental	5.819	6.351	6.282	6097
Ensino Médio	1.817	1.675	1.603	1722

Fonte: Inep - Censo Escolar.

Percebemos que o número de crianças atendidas nas creches se manteve praticamente o mesmo até 2009. No entanto, em 2011, houve um aumento de quase 50%, que foi motivado pela construção de uma nova creche e a ampliação de outra nesse período. Já na pré-escola, houve uma diminuição, seguida de uma expansão contínua. Tal fato ocorreu, de um lado, em virtude da implantação do ensino fundamental de nove anos, pelo sistema municipal de educação, no ano letivo de 2007.

Com essa medida todos os alunos da terceira fase da pré-escola passaram a cursar o primeiro ano do EF. Por outro lado, com a diminuição do número de alunos nessa etapa da educação infantil, o sistema municipal pôde ampliar a oferta de vagas na primeira fase da pré-escola, que antes não era oferecida, expandindo, assim, o atendimento às crianças de quatro anos de idade, inclusive implantando classes de pré-escola nas escolas estaduais situadas na zona rural. No ensino fundamental, depois de um aumento na matrícula, parece ter havido uma estabilização e, na sequência, uma pequena queda, em 2011. Com o ensino médio, após um decréscimo no número de matrículas de 2005 até 2009, houve, porém, um aumento em 2011.

Quanto aos anos iniciais do EF, como mostra a Tabela 5.19, o sistema municipal passou a atender, em relação ao estadual, a partir do ano de 2009, a maior parte dos alunos. Em 2011, o aumento foi ainda mais expressivo, invertendo a situação observada em 2005.

Tabela 5.19 - Matrícula Inicial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Redes de Ensino da Cidade, de 2005/2011

	2005	2007	2009	2011
Estadual	2.071	1.969	1.589	757
Municipal	763	1.436	1.696	2154
Particular	69	149	170	175

Fonte: Inep - Censo Escolar.

Essa mudança se deve à ampliação da rede municipal nessa etapa de ensino, porém, seguindo um caminho diferente do da maioria dos municípios paulistas. Ao invés de aderir à municipalização, incorporando as escolas estaduais ao seu sistema de ensino, optou por construir novas escolas, ampliando sua própria rede. Assim, à medida que novas vagas eram criadas no sistema municipal, as escolas estaduais deixavam de oferecê-las para se concentrarem nos anos finais do EF e/ou no ensino médio. Esse fenômeno ocorreu na escola estadual investigada, que antes atendia somente os alunos dos anos iniciais do EF e, em 2010, passou a ofertar também os anos finais. Em 2013, a escola passou a oferecer somente essa etapa de ensino, já que sua última turma dos anos iniciais concluiu a quarta série/quinto ano em 2012.

Com relação aos dados do Ideb, temos a seguinte situação, conforme Tabela 5.20.

Tabela 5.20 - Resultados e Projeções do Ideb para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Redes de Ensino da Cidade, de 2005/2011

		2007		2009		2011	
	Rede	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
Brasil	Total	4,2	3,9	4,6	4,2	5,0	5,6
São Paulo	Total	5,0	4,8	5,5	5,1	5,6	5,5
Cidade	Pública	4,9	4,7	5,4	5,0	5,8	5,4
Cidade	Estadual	4,5	4,5	5,3	4,8	5,7	5,2
Cidade	Municipal	5,5	5,0	5,9	5,3	5,9	5,7

Fonte: MEC/Inep.

Percebe-se que, nas três edições, o sistema municipal alcançou um resultado superior ao do Brasil, do estado de São Paulo e da própria cidade, ao passo que a rede estadual obteve um resultado superior somente ao do Ideb nacional, salvo em 2011, em que conseguiu superar também o resultado do estado. Ademais, as duas redes atingiram as metas projetadas pelo Compromisso Todos pela Educação, porém, a rede municipal teve desempenho melhor que a estadual, nas três aferições também.

No que diz respeito ao rendimento escolar e à distorção idade/série⁴⁷ da cidade e do estado de São Paulo, nos anos iniciais do EF, temos o seguinte cenário, dado pela Tabela 5.21.

Tabela 5.21 – Taxas de Rendimento Escolar e de Distorção Idade/Série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Cidade e do Estado, 2007/2011

	Abandono			Reprovação			Aprovação			Distorção Idade/Série		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Cidade	0,5%	0,2%	0,2%	4,9%	5,0%	4,3%	94,6%	94,8%	95,5%	4,5%	6,7%	7,6%
Estado	0,3%	0,3%	0,3%	4,7%	3,8%	3,3%	95,0%	95,9%	96,4%	5,5%	4,8%	4,5%

Fonte: MEC/Inep/DeeD.

Nota-se que, em todas as taxas, os resultados são bastante semelhantes, menos a taxa de distorção idade/série de 2011, cuja diferença, em relação ao estado, chegou a três pontos percentuais.

Se observarmos de maneira mais detalhada o rendimento escolar dos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas da cidade, que exclui os dados referentes às escolas particulares, temos a seguinte situação, mostrada Tabela 5.22.

⁴⁷ Essa taxa trata do “percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada” (Inep, 2012).

Tabela 5.22 – Taxas de Rendimento Escolar e de Distorção Idade/Série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Rede de Ensino da Cidade, 2007/2011

Redes	Abandono			Reprovação			Aprovação			Distorção Idade/Série		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Estadual	0,6%	0,2%	0,2%	4,7%	2,4%	1,1%	94,7%	97,4%	98,7%	5,2%	7,2%	5,9%
Municipal	0,3%	0,3%	0,1%	5,4%	7,9%	5,7%	94,3%	91,8%	94,2%	4,0%	6,8%	8,6%

Fonte: MEC/Inep/DeeD.

Percebemos que a taxa de abandono é pequena nas duas redes e que, em 2007, os demais componentes do rendimento escolar eram bastante semelhantes, bem como a taxa de distorção idade/série.

Contudo, em 2009, uma pequena diferença aparece no que diz respeito às taxas de reprovação e aprovação, desfavoráveis à rede municipal. Já em 2011, a taxa de abandono é semelhante, as de reprovação e aprovação mantêm a diferença apresentada em 2009, desfavorável à rede municipal, diferença que também aparece na taxa de distorção idade/série.

Esses indicadores revelam que a regularidade do fluxo e o atraso escolar da rede estadual possuem uma relativa vantagem sobre a municipal, a qual provavelmente está associada ao regime de progressão continuada, porém, as diferenças entre as ambas as redes não são expressivas. Em termos de desempenho das escolas na Prova Brasil, a vantagem fica com a rede municipal, como se vê na Figura 5.2 e na Figura 5.3.

Figura 5.2 - Proficiência das Redes de Ensino da Cidade em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2007/2011

Fonte: MEC/Inep.

Figura 5.2 - Proficiência das Redes de Ensino da Cidade em Matemática na Prova Brasil 2007/2011

Fonte: MEC/Inep.

Em ambas as disciplinas, o desempenho da rede municipal é maior que o da estadual, nas três edições da Prova Brasil. Não obstante, o desempenho da rede estadual melhorou nesse período e a diferença dos resultados entre as duas redes diminuiu, especialmente no ano de 2011, em virtude da queda do desempenho da municipal nessa edição.

Por outro lado, apesar das duas redes serem pequenas, o que faz com que o aumento ou a diminuição da média de uma única escola possa interferir de maneira expressiva na média da rede, percebe-se que em 2007 e 2009 a diferença é considerável, tanto em LP quanto em MT, em favor municipal, que não adota a progressão continuada. Para Soares e Alves (2013a), as diferenças de desempenho entre redes e escolas de um mesmo município, quando ultrapassam 20 pontos nas escalas de proficiência do Saeb, que equivalem ao ganho propiciado por, aproximadamente, um ano de escolaridade, merecem ser estudados por metodologias qualitativas, especialmente quando tal diferença não está fortemente relacionada ao perfil do público atendido.

Essa proposição nos leva a conhecer os públicos atendidos pelas escolas de cada uma das redes, tendo em vista seus respectivos resultados. Como o recorte temporal adotado para esta pesquisa tem como ano de referência 2009, não vamos entrar nas análises referentes à compreensão da relevante alteração, ocorrida em 2011, da “tendência” que se esboçava. Todavia, é possível levantar a hipótese de que tal mudança pode estar atrelada ao processo de reorganização das duas redes, no que tange aos anos iniciais do EF, já que houve a ampliação do sistema municipal e o encolhimento do estadual. Isso pode, por sua vez, significar certa mudança no perfil do público atendido, remetendo às implicações do nível socioeconômico no desempenho escolar. Vamos nos dedicar agora a esse tema, tendo em vista os resultados de algumas escolas das redes estadual e municipal. Reiteramos, porém, que o nosso foco é a edição de 2009.

O estabelecimento ou a definição do que seja o nível socioeconômico é um tema clássico nas ciências sociais, mas ainda bastante controverso, tanto pelas matrizes teóricas (marxista e weberiana, por exemplo), quanto pelas concepções metodológicas empregadas para defini-lo, ou, ainda, pelas características da sociedade em questão, especialmente naquelas em que a desigualdade social é mais intensa, como é o caso do Brasil. Não obstante, de acordo com Bourdieu (1984; 2004), os mais eficientes princípios de hierarquização do espaço social são os capitais econômico e cultural, pois a posição social dos indivíduos está atrelada ao tipo e volume possuído desses capitais,

a despeito de outros (como o social e o simbólico, por exemplo). Dentro do campo educacional, a relação entre estratificação social e desempenho escolar é um tema central, que ganhou destaque a partir dos anos 1960, em virtude do clássico estudo de Coleman et. al. (1966), que identificou uma forte correlação positiva entre os fatores extraescolares e o desempenho das escolas, evidenciando o impacto das desigualdades sociais nas escolares. A partir de então, recomenda-se que seja levado em conta, nas comparações entre escolas feitas com base no desempenho escolar, o nível socioeconômico do público atendido, a fim de evitar a superestimação do papel dos fatores intraescolares na produção dos resultados, bem como o cotejamento de escolas com NSE distintos, sem levar em conta esse fator.

Nesse sentido, antes de estudar o resultado de cada escola na Prova Brasil e a diferença entre tais resultados, a partir dos dispositivos das duas configurações, é preciso contextualizá-las. Isso significa, principalmente, delinear a posição social das famílias de seus alunos, pois, de acordo com Soares (2008, p. 11), os “resultados da Prova Brasil não devem ser usados para comparar escolas que recebem alunos muito diferentes. Esse tipo de comparação não é um uso adequado dos resultados”. Com essa ressalva o autor quer mostrar que a diferença obtida na proficiência dos estudantes, para ser imputada à escola, requisita que as configurações estudadas e em cotejamento pertençam ao mesmo nível socioeconômico. É preciso considerar, ainda, quando se utiliza dados fornecidos pelos testes cognitivos como os da Prova Brasil, que, de acordo com Franco et al. (2003), “a proficiência dos alunos é mensurada uma única vez, [ou seja] a proficiência do aluno é uma medida de seu aprendizado ao longo de sua vida” (p. 61). Por esse motivo, “a explicação dessa proficiência em função de características da escola por ele freqüentada no último ano deve ser interpretada com cautela” (p. 61), visto que os “alunos de uma escola podem ter baixa proficiência, apesar de terem aprendido muito na escola; e outra escola pode ter feito um péssimo trabalho e ainda assim seus alunos terem boa proficiência, conquistada por outras vias” (FRANCO, 2004b, p. 54).

Para enfrentar esses desafios, vamos recorrer a instrumentos quantitativos para mapear as posições dos estudantes no espaço social, pois, segundo Franco (2004b, p. 48), “à luz de adequada caracterização de cada paradigma, não há porque temer inconsistências no uso de quantificação na pesquisa qualitativa; [...] pelo contrário, o que pode ser inconsistente é o não uso de quantificação na pesquisa qualitativa”. Desse modo, a despeito de não utilizarmos métodos estatísticos sofisticados, vamos fazer uso

da estatística descritiva e nos valer de análises e indicadores presentes na literatura que, oportunamente, empregam tais métodos. Assim, a utilização do constructo nível socioeconômico será decisiva para contextualizar cada escola e estabelecer os marcos das comparações, uma vez que o nível de conhecimento prévio do estudante, na maioria das vezes, está correlacionado com seu NSE (FERRÃO, 2003). Isso significa que os resultados obtidos podem decorrer do fato do público atendido por uma escola ser mais favorecido que o da outra.

A respeito do nosso referente empírico, no início da pesquisa, durante a elaboração do projeto e da entrada em campo, conjecturou-se que o público atendido pelas duas escolas possuía uma condição econômica e social bastante semelhante, pelo fato de pertencerem à mesma região e as escolas se situarem a aproximadamente 450 metros uma da outra. Contudo, era necessário verificar essa suposição para que, dimensionado o NSE dos alunos, a análise de cada escola e as comparações vislumbradas pudessem ser feitas de maneira matizada.

O indicador de nível socioeconômico pode ser construído de diversos modos, conforme a opção teórica e metodológica dos pesquisadores (PASTORE, 1979; PASTORE; ZYLBERSTAJN, 1992; PASTORE; SILVA, 2000; GANZEBOOM; DE GRAAF; TRAIMAN, 1992; JANUZZI, 1999, 2000, 2003; QUADROS, 2008; QUADROS; MAIA, 2010; ALVES; SOARES, 2009). Apesar dessa diversidade, os trabalhos sobre estratificação social o tomam como um constructo teórico, que não permite ser medido de forma direta, mas que pode ser expresso a partir das informações sobre escolaridade, renda e estrato ocupacional, variáveis que são consideradas as mais relevantes para sua composição. Do ponto de vista metodológico, quando se trabalha com níveis ou estratos hierárquicos, geralmente o NSE é expresso por meio de escalas ordinais ou contínuas. Esse constructo é importante para nossa pesquisa porque consiste em “uma tentativa de se agregar estatisticamente esses estratos sociais, produzindo, assim, um resultado que possa contextualizar a medida de desempenho cognitivo dos alunos” (ANDRADE, 2008, p. 69).

Por essa razão, consideramos nesta pesquisa o indicador de NSE das escolas de educação básica do país criado por Alves e Soares (2012) e para nós disponibilizados por Alves, Soares e Xavier (2012), a fim de contextualizar as análises das escolas que são os referentes empíricos do nosso trabalho, bem como as demais escolas urbanas na cidade que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental.

Em seu trabalho, Alves e Soares (2012, p. 05) definem o NSE como “um construto teórico que sintetiza as características dos indivíduos em relação à sua renda, ocupação e escolaridade, permitindo a criação de estratos ou classes de indivíduos semelhantes em relação a estas características”. A sua construção se deu a partir dos dados das avaliações em larga escala realizadas pelo Inep nos últimos anos (Saeb 2001 a 2005, da Prova Brasil 2005 a 2009 e Enem 2007 a 2009), que englobam testes cognitivos e questionários contextuais sobre os atributos sociodemográficos dos alunos e seus familiares. Dessas, foram selecionados os itens sobre escolaridade e ocupação dos pais, posse de bens, contratação de serviços e renda familiar, dos alunos das escolas que participaram de uma ou mais edições das referidas avaliações externas, com no mínimo 15 alunos fornecendo informações válidas. Ancorado nesse banco de dados, os autores afirmam que “o índice de NSE produzido reflete uma ordenação que descreve de forma fidedigna a realidade socioeconômica das escolas incluídas na base de dados” (ALVES; SOARES, 2012, p. 28), fornecendo o NSE médio das escolas que participaram da Prova Brasil e do Enem.

O modelo estatístico utilizado foi baseado na Teoria da Resposta ao Item (Cf. ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000) e a escala originária tinha sua média centrada no zero, o desvio padrão igual a 1 e variava de -3 a +3, aproximadamente. Todavia, como a interpretação dessa escala não é trivial, os autores converteram-na para o intervalo que vai de 0 a 10 e incluíram classificações categóricas e ordinais, as quais, em função da técnica estatística utilizada (análise de *cluster*), resultaram em sete grupos de NSE das escolas, assim designados: Mais Baixo, Baixo, Médio-Baixo, Médio, Médio-Alto, Alto e Mais Alto (ALVES, XAVIER; SOARES, 2013).

Não obstante, é preciso advertir que o escore zero em tal escala não corresponde ao grupo cujo NSE foi nomeado como Mais Baixo, pois, como ressaltam os autores, é improvável que as escolas tenham seu NSE médio situado nos extremos da escala, visto que tal situação só seria possível se todos os alunos tivessem os valores máximos ou os mínimos nos itens pesquisados. Para maiores informações acerca dos pressupostos, metodologia, validade e limites do indicador do NSE elaborado, recomendamos consultar o trabalho de Alves e Soares (2012) e de Alves, Xavier e Soares (2013). Dito isso, passemos, então, aos dados.

Como o referido indicador de NSE utilizou os microdados da Prova Brasil de 2005, 2007 e 2009 para sua construção, a medida produzida é válida para analisar os

resultados de proficiência na Prova Brasil 2009 das escolas urbanas da cidade⁴⁸ que participaram dessa aferição, dentre as quais estão as duas escolas pesquisadas, que a partir de agora serão chamadas de E1 (estadual/progressão continuada) e M1 (municipal/mantém a reprovação por aproveitamento insatisfatório entre as séries), como consta na Tabela 5.23.

Tabela 5.23 – NSE, Proficiências na PB, Componentes do Ideb das Escolas urbanas da Cidade

Escolas Urbanas	NSE médio	Desvio Padrão	Grupo de NSE	Nota Padronizada	Taxa de Aprovação	Ideb
E1	5,11	1,11	Médio	5,11	0,98	5,0
E2	4,96	1,05	Médio	5,31	0,96	5,1
E3	5,12	1,15	Médio	5,69	0,98	5,6
M1	5,52	1,19	Médio-Alto	6,19	0,95	5,8
M2	5,77	1,32	Médio-Alto	6,80	0,90	6,2

Fonte: Alves, Soares e Xavier (2012) e MEC/Inep.

Como apontado na literatura sobre desigualdade e eficácia escolar, o desempenho escolar costuma crescer à medida que o NSE aumenta, de modo que essa hipótese parece ser válida para os dados das escolas em análise, tanto para as proficiências em LP e MT, resumidas na Nota Padronizada da PB, quanto para o Ideb, em 2009, salvo para E2, que apesar de ter um NSE médio menor que o da E1, teve um desempenho melhor. Contudo, em relação às demais escolas, tanto o NSE quanto o desempenho da E2 foram inferiores.

O indicador de NSE revela, também, que o público dessas redes, pelo menos nas escolas situadas na zona urbana, se situam, em média, em posições sociais distintas, com certa vantagem para o público da rede municipal em tal hierarquia. Os resultados da Prova Brasil 2009 mostram que as duas escolas municipais, que estão no Grupo de NSE Médio-Alto, possuem desempenho superior, em ambas as disciplinas, ao das três estaduais, que pertencem ao Grupo de NSE Médio. Esse retrato fornece indícios de que parte da superioridade do desempenho obtido pelas escolas municipais está relacionado ao *background* econômico e escolar das configurações familiares dos alunos. O mesmo raciocínio vale para as diferenças de desempenho encontradas entre a M1, que tem NSE médio igual 5,52 e pertence ao grupo Médio-Alto, e a E1, que tem NSE médio igual 5,11 e pertence ao grupo Médio.

⁴⁸ Essas escolas situam-se na zona urbana da cidade. As que estão na zona de expansão urbana, que, de modo geral, são consideradas pela população e pelos professores como pertencentes à zona rural, não foram incluídas na análise.

Em termos de taxa de aprovação calculada para o Ideb, percebe-se que as das escolas estaduais são maiores que a das municipais, resultado que está relacionado, em grande medida, à existência da progressão continuada. Por outro lado, é importante ressaltar que as duas escolas municipais, considerando apenas a nota padronizada, já atingiram a meta estabelecida para 2022, equivalente ao desempenho médio dos países da OCDE, que é 6, para os anos iniciais do ensino fundamental. Porém, em ambas, o Ideb acaba sendo menor em virtude da taxa de aprovação, que não é 100%, situação em que não haveria nenhuma penalização na nota padronizada e que a tornaria o próprio Ideb. Como discutido anteriormente, esse índice reflete a “taxa de troca” entre a aprovação e a proficiência dos estudantes, que pode estar ligada aos ganhos na aprovação em virtude da redução do nível de exigência para aprovação e vice-versa (FERNANDES, 2007).

Não obstante, a diferença entre as taxas de aprovação é pequena, sendo a maior a referente à M2. Nessa configuração escolar, a taxa é de 90%, enquanto nas demais ou é igual ou é superior a 95%. Se essa situação pode nos levar a pensar que a escola que menos aprovou é a que demonstrou melhor desempenho ante as demais, podemos contra-argumentar que é a configuração que possui o mais alto NSE médio (5,77), ou seja, que, em tese, recebe alunos mais preparados para o jogo escolar.

5.2 As Escolas

De modo geral, o panorama que traçamos anteriormente nos permitiu, do ponto de vista demográfico, social, econômico e educacional, contextualizar a cidade em que as escolas pesquisadas estão situadas. Dessa forma, o conhecimento desses indicadores possibilita apreender, em boa medida, as propriedades do contexto em que ocorrem as práticas sociais dos sujeitos que participam dessa investigação. Foi possível também conhecer o nível socioeconômico médio de cada uma delas, indicando, assim, parte das diferenças existentes entre os públicos atendidos.

Como o interesse desta pesquisa versa sobre os condicionantes do êxito e do fracasso escolar, visando conhecer o papel da progressão continuada e de outros dispositivos escolares nesse processo, é fundamental, agora, descrever as escolas municipal e estadual e, no mesmo movimento, analisá-las, fazendo uso da triangulação das diversas fontes de dados e perspectivas metodológicas empregadas nesta pesquisa.

Para tanto, vamos nos debruçar, considerando os achados da literatura a respeito da eficácia escolar e das políticas de não-repetência, sobre os dispositivos escolares que influenciam ou estão relacionados ao desempenho e ao fluxo escolar, bem como sobre aqueles que, durante o trabalho de campo e o exame dos dados coletados, se mostraram relevantes para o entendimento do processo de socialização e escolarização nas configurações estadual e municipal.

Desse modo, não trataremos de todos os dispositivos apontados pela literatura, visto que seria uma tarefa impraticável. Por outro lado, antes de iniciarmos esse estudo, vamos esmiuçar, um pouco mais, os resultados de desempenho e de rendimento escolar das escolas estudadas.

5.2.1 Desempenho e Rendimento Escolar

No tratamento do desempenho das configurações escolares, vamos abarcar um período um pouco maior do que o recortado para a análise mais aprofundada, que se restringe ao ano de 2009, para termos uma visão um pouco mais ampla da evolução delas nas três edições da Prova Brasil e do Ideb.

Começando por esse índice, observamos que os resultados da configuração municipal são melhores que os da estadual, apesar da diferença entre eles ter diminuído, ao longo das três edições. Quanto às metas estabelecidas, ambas conseguiram atingi-las, salvo a M1, em 2011. Os resultados do Ideb de 2011 mostram que as duas escolas se aproximaram consideravelmente, de acordo com a Tabela 5.24.

Tabela 5.24 - Resultados e Projeções do Ideb para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Escolas, de 2007/2011

Escola	2007		2009		2011	
	Ideb	Meta	Ideb	Meta	Ideb	Meta
E1	4,4	-	5,0	4,6	5,4	4,9
M1	5,4	5,4	5,8	5,7	5,6	6,1
Diferença	1,0		0,8		0,2	

Fonte: MEC/Inep.

Em relação às taxas de rendimento e de distorção idade/série, o cenário, ao longo do período focalizado, é o que segue, conforme Tabela 5.25.

Tabela 5.25 - Taxa de Abandono, Reprovação, Aprovação e Distorção Idade/Série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por Escolas, de 2007/2011

Escola	Abandono			Reprovação			Aprovação			Distorção Idade/Série		
	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011
E1	0,0%	0,3%	0,7%	7,1%	1,9%	0,0 ⁴⁹ %	92,9%	97,8%	99,3%	5,7%	8,7%	8,2%
M1	0,5%	0,0%	0,0%	3,2%	4,8%	4,6%	96,3%	95,2%	95,4%	5,5%	4,0%	4,6%

Fonte: MEC/Inep/DeeD.

Em termos de abandono, a taxa é pequena para ambas as escolas e a municipal só não leva vantagem em relação à estadual em 2007. As taxas de reprovação de ambas são inferiores a 5%, exceto a da E1 em 2007, e as de aprovação, consequentemente, são superiores a 95%, salvo para a E1, também em 2007. As taxas de distorção idade/série de ambas ficam abaixo de 10%, com uma pequena vantagem para M1, ao longo de todo o período. Esses dados mostram que os resultados de ambas são bastantes positivos em termos de permanência e regularidade do fluxo das crianças na escola.

Vale frisar que foram os dados de 2007 que despertaram nossa atenção para problemática que deu origem a esta pesquisa, pelo fato da escola municipal, que não adota a progressão continuada, ter, em relação à estadual, tanto um desempenho mais elevado em língua portuguesa e matemática na Prova Brasil, quanto resultados ligeiramente melhores nas taxas de rendimento escolar e de distorção idade/série, considerando que o público atendido, supúnhamos à época, pertencia ao mesmo estrato social. Por outro lado, esses indicadores permitiam afirmar, outrossim, que a escola municipal resolveu os problemas rendimento e atraso escolar, que motivaram a implantação da progressão continuada, sem abandonar a possibilidade de reprovação por aproveitamento insatisfatório e, ao mesmo tempo, apresentando um desempenho melhor, como mostra a Figura 5.4 e a Figura 5.5.

⁴⁹ Neste ano, a E1 oferecia somente o 4º e o 5º ano do ensino fundamental, pois, como dito anteriormente, a partir de 2013 a escola deixou de oferecer os anos iniciais dessa etapa de ensino.

Figura 5.4 - Proficiência das Escolas da Cidade em Língua Portuguesa na Prova Brasil 2007/2011

Fonte: MEC/Inep.

Figura 5.5 - Proficiência das Escolas da Cidade em Matemática na Prova Brasil 2007/2011

Fonte: MEC/Inep.

Antes de prosseguirmos nessa discussão, é preciso ressaltar, ainda, que o cenário sobre o qual se formulou esta pesquisa, baseado nos resultados de 2007, praticamente se repetiu em 2009, tanto em termos de desempenho na Prova Brasil quanto das taxas de rendimento e distorção idade/série, como vimos acima. Dessa maneira, em 2009, a M1 teve novamente um desempenho superior ao da E1 nas duas disciplinas avaliadas e na taxa de distorção idade/série, porém apresentou uma ligeira desvantagem em termos de reprovação e aprovação.

Todavia, é importante ressaltar que, no período recortado para análise, a E1 melhorou seu desempenho médio nas duas disciplinas e a M1 também, salvo em 2011, pois teve um ganho bastante reduzido em LP e diminuiu seu desempenho em MT, caindo cerca de 15 pontos em relação ao resultado de 2009, voltando quase que ao patamar de 2007. Além disso, é interessante observar, aproveitando os resultados da edição de 2011 da PB, que a diferença entre as escolas, tanto em LP quanto em MT, diminuiu. Nas edições anteriores, a distância entre os desempenhos era maior que 25 pontos, já na última passou para 20 em LP e para apenas 4 em MT.

Diante desse quadro, caso nos seja permitido fazer um raciocínio descontextualizado e simplista, sobre os resultados da Prova Brasil 2011, indagamos: se antes poderíamos atribuir a diferença de resultados das escolas à presença da reprovação por aproveitamento insatisfatório na escola municipal e à sua ausência na estadual, ao gosto dos argumentos contrários à progressão continuada, o que explicaria o fato dessa

diferença praticamente desaparecer ou diminuir consideravelmente em matemática,⁵⁰ sem que a escola estadual abandonasse a progressão continuada ou passasse a reprovar mais?

No entanto, devemos ter cautela e ser rigorosos quando se trata de pesquisa científica, analisando o fenômeno em toda sua complexidade, antes da emissão de qualquer juízo mais conclusivo. Para realizar essa tarefa, aprofundamos as descrições e análises sobre os condicionantes do desempenho escolar da E1 e da M1, tomando como referência o ano de 2009.

Assim sendo, vamos tratar das variáveis demográficas comumente utilizadas para conhecer o perfil do público atendido por cada escola, cruzando-as com os desempenhos obtidos na Prova Brasil 2009. Mas antes de dar esse passo, é preciso caracterizar a base de dados que estamos utilizando, disponibilizada pelo Inep, que são os microdados da Prova Brasil 2009. Nela, tratando dos resultados de proficiência em LP e MT, constam 137 alunos da E1, porém 111 (N válido) têm notas e 26 aparecem como *missing values*, e na M1 constam 68 alunos, dos quais 62 (N válido) possuem nota e 6 se apresentam como *missing values* — nota-se que o número de alunos não é o mesmo do Censo Escolar 2009, pois este tem como referência o início do ano letivo e pode ser retificado no início do segundo semestre, e a Prova Brasil tem como referência o final do ano, de modo que tais diferenças são explicadas, geralmente, por transferência ou abandono dos alunos, bem como ausências no dia da prova. Além disso, como nos microdados não foram divulgados os pesos atribuídos aos alunos para a expansão dos resultados para os diversos estratos de interesse do Saeb, estamos trabalhando sem utilizar ponderação. Cabe dizer ainda que, como juntamos a base dos resultados de proficiência com a do questionário contextual, referentes aos alunos, foram desconsiderados das análises os casos que, a despeito de terem proficiência, tinham dado faltante na questão em análise, do questionário contextual.

É preciso dizer, ainda, que a Prova Brasil não é, literalmente falando, um retrato da escola como um todo, mas sim dos alunos de quarta série que participaram dessa avaliação. Porém, como essa prova avalia o desempenho dos estudantes que chegaram ao final de uma etapa do ensino fundamental, o que expressa, de certo modo, a escolarização recebida pelos alunos nessa escola ou pelo menos para aqueles que

⁵⁰ Segundo Álvares e Soares (2012), a aprendizagem da matemática depende mais da frequência à escola do que a de língua portuguesa, razão pela qual diversos estudos sobre o efeito-escola preferem analisar os fatores associados ao desempenho a partir daquela disciplina.

cursaram todas as séries/anos dessa etapa nessa escola, vamos continuar nos referindo à escola e não às suas quartas séries. Consideradas essas ressalvas, passemos às análises.

O público avaliado, em ambas as escolas, é equilibrado no que diz respeito ao sexo, como mostra a Tabela 5.26, pois praticamente está dividido pela metade, tal como acontece com a população total da cidade. Notemos, porém, que na E1 as meninas estão em maior número e na M1 ocorre o contrário.

Tabela 5.26 – Proficiência em LP e MT por Sexo, das Escolas da Cidade, em 2009

Escolas	Sexo	N Válido	Língua Portuguesa				Matemática			
			Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
E1	Masculino	52	175,1	42,9	104,0	282,3	203,3	43,9	119,9	339,6
	Feminino	54	188,3	45,0	106,4	325,1	202,9	44,3	107,7	320,4
	Total	106								
M1	Masculino	33	197,0	45,2	96,2	285,2	236,0	53,8	105,3	355,2
	Feminino	29	215,9	49,1	118,4	321,4	233,3	31,3	189,9	327,8
	Total	62								

Fonte: Inep.

Quanto às proficiências médias de cada um desses grupos, as meninas têm um desempenho melhor em LP, comportamento semelhante ao encontrado nas análises de natureza macrossocial sobre os dados da Prova Brasil para o país (SOARES et al., 2012). A dispersão do desempenho entre os sexos é considerável, abrigando alunos com desempenho tanto nos níveis mais baixos da escala do Saeb, quanto nos mais altos — assunto que discutiremos mais adiante —, como revelam a proficiência mínima e a máxima para cada sexo e o desvio padrão.

Já em matemática, a vantagem dos meninos nas duas escolas parece não seguir a tendência captada em análises macrossociais, pois nessa disciplina, ao contrário do que ocorrem em LP, em que a diferença girava em torno de 13 pontos na E1 e 18 na M1, em MT não passa de 1 ponto na E1 e de 3 pontos na M1 em favor dos meninos, o que indica um desempenho mais equitativo em relação a essa disciplina. Outro fato que chama a atenção é o desempenho das meninas nessa disciplina, na escola municipal, ter uma dispersão menor em relação aos meninos, pois o desvio padrão é 22 pontos menor e a proficiência mínima obtida é de 189,91 pontos, o que revela que não há alunas nos três primeiros níveis da escala do Saeb, onde se encontram os alunos que, segundo Soares et al. (2012), mesmo incluídos na escola, foram excluídos do direito de aprender.

Contrastando as proficiências médias das duas escolas pelas categorias sexo, a M1 tem um desempenho melhor que a E1, nas duas disciplinas.

No que diz respeito à cor, como mostra a Tabela 5.27, em ambas as escolas a maioria dos alunos se declaram brancos e os pardos são o segundo maior grupo. Apenas três alunos se declararam como pretos na escola estadual e somente um na municipal. Como podemos observar, os perfis das escolas seguem o da cidade, em que aproximadamente 71% se declaram brancos, 24% pardos e 3% pretos, conforme o Censo 2010 do IBGE, mencionado anteriormente. Quanto à proficiência, a E1 segue a tendência das análises macrossociais (SOARES et al., 2012; SOARES; ALVES, 2013a), pois os brancos, em média, têm maior desempenho que os pertencentes aos demais grupos, em ambas as disciplinas. Entretanto, na M1, excetuando a proficiência média em LP referente a apenas dois alunos que se declararam indígenas⁵¹, os pardos apresentam desempenho superior ao dos brancos em sete pontos. Em MT, a relação se inverte, porém a diferença em favor dos brancos, que nessa disciplina atingiram a maior média perante os demais grupos, não ultrapassa três pontos, o que sugere maior equidade nesse quesito. Cotejando as proficiências médias das duas escolas, novamente a M1 leva vantagem sobre a E1.

Tabela 5.27 – Proficiência em LP e MT por Cor, das Escolas da Cidade, em 2009

Escolas	Cor	N Válido	Língua Portuguesa				Matemática			
			Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
E1	Branco	60	189,3	41,0	118,6	284,1	208,3	44,0	108,3	339,6
	Pardo	38	174,9	46,2	104,0	325,1	197,7	41,6	107,7	320,4
	Preto	3	175,1	28,5	146,9	203,9	192,0	31,2	156,8	216,4
	Amarelo	1	107,0	.	107,0	107,0	142,7	.	142,7	142,7
	Total	102								
M1	Branco	41	204,0	51,5	96,2	321,4	236,8	46,2	105,3	355,2
	Pardo	15	211,2	39,6	157,5	272,1	234,6	48,1	140,1	327,8
	Preto	1	191,5	.	191,5	191,5	230,6	.	230,6	230,6
	Amarelo	1	194,0	.	194,0	194,0	212,8	.	212,8	212,8
	Indígena	2	245,7	51,5	209,3	282,1	213,7	24,1	196,6	230,7
	Total	60	189,3	41,0	118,6	284,1	208,3	44,0	108,3	339,6

Fonte: Inep.

No tocante à escolarização da mãe, variável que compõem o nível socioeconômico e pode ser tomada como indicativo do capital cultural da família, por

⁵¹ De acordo com o Censo 2010 do IBGE, apenas 0,2% da população se autodeclarou indígena. Por esta razão, é possível que, apesar da subjetividade da resposta, tais alunos pertençam a essa etnia, porém, não descartamos a hipótese de que a escolha dessa categoria possa estar relacionada a um erro de preenchimento do questionário, pois não há na região territórios indígenas.

estar associada positivamente ao desempenho dos alunos (ALVES; SOARES, 2009; COSTA; KOSLINSKI, 2011), notamos que, eliminando da contagem a alternativa “Não sei”, que representa 20% ou mais das respostas dadas pelos alunos de ambas as escolas, na E1 mais de 80% delas não tem ensino médio completo, como se vê na Tabela 5.28.

Já na M1, a relação se inverte, pois segundo esse critério, 68% das mães completaram essa etapa de ensino ou tem nível superior.

Tabela 5.28 – Proficiência em LP por Nível de Escolaridade da Mãe ou Responsável, das Escolas da Cidade, em 2009

Escolas	Escolaridade da Mãe ou Responsável	N Válido	%	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
E1	Nunca estudou ou não completou a 4ª série (antigo primário).	21	21,0%	166,63	45,04	106,99	257,30
	Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (antigo ginásio).	27	27,0%	189,61	46,30	106,37	325,07
	Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).	18	18,0%	187,39	42,57	127,82	274,98
	Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.	7	7,0%	206,18	27,08	175,30	261,59
	Completou a Faculdade.	7	7,0%	188,95	35,18	135,09	224,77
	Não sei.	20	20,0%	183,44	46,88	116,30	284,10
	Total	100	100,0%				
M1	Nunca estudou ou não completou a 4ª série (antigo primário).	4	6,7%	176,45	36,05	156,46	230,44
	Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (antigo ginásio).	9	15,0%	197,45	41,97	118,44	244,70
	Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).	6	10,0%	211,72	40,68	149,69	272,07
	Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.	15	25,0%	231,19	43,64	160,98	321,42
	Completou a Faculdade.	11	18,3%	203,46	59,66	96,16	297,32
	Não sei.	15	25,0%	195,06	46,96	131,80	271,18
	Total	60	100,0%				

Fonte: Inep.

Não obstante, a relação entre proficiência média dos alunos e escolaridade da mãe parece não seguir uma tendência linear, em que o aumento da grau de escolaridade seria acompanhado pelo aumento da média da proficiência. Todavia, em virtude do número pequeno de casos, é necessário tomar cuidados com as análises que podemos fazer em tal situação. No entanto, é possível notar que, em LP e nas duas escolas, a menor proficiência média diz respeito aos alunos cujas mães não completaram os anos

iniciais do ensino fundamental e que a maior proficiência média, diz respeito às mães que completaram o ensino médio, mas ainda não terminaram o ensino superior. Nesse grupo, não só a média é maior, como a proficiência mínima é a menor, o que mostra o bom desempenho desses alunos comparado ao dos demais grupos.

Em conversa com os alunos durante o trabalho de campo, alguns deles relataram que suas mães estavam fazendo faculdade. Um deles nos contou que sua mãe cursava psicologia e outro, biologia, e ambos o fizeram com orgulho. Talvez, como hipótese, pelo fato dessa categoria englobar, entre outras possibilidades, mães que estavam cursando o nível superior somente agora e mães que, apesar de terem concluído o ensino médio, não conseguiram frequentar uma faculdade, pode ser que elas valorizem os estudos e, assim, influenciem positivamente e apoiem a formação de seus filhos.

Essa análise, feita sobre os resultados de LP, pode ser transposta para os resultados de MT, expressos na Tabela 5.29.

Tabela 5.29 – Proficiência em MT por Nível de Escolaridade da Mãe ou Responsável, das Escolas da Cidade, em 2009

Escolas	Escolaridade da Mãe ou Responsável	N Válido	%	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
E1	Nunca estudou ou não completou a 4ª série (antigo primário).	21	21,0%	183,42	38,13	125,70	255,73
	Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (antigo ginásio).	27	27,0%	213,72	40,11	107,73	320,38
	Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).	18	18,0%	210,04	38,35	156,72	274,75
	Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.	7	7,0%	220,49	36,92	159,80	274,37
	Completou a Faculdade.	7	7,0%	203,55	31,22	158,80	251,56
	Não sei.	20	20,0%	210,66	54,64	119,94	339,64
	Total	100	100,0%				
M1	Nunca estudou ou não completou a 4ª série (antigo primário).	4	6,7%	210,22	53,60	140,09	269,07
	Completou a 4ª série, mas não completou a 8ª série (antigo ginásio).	9	15,0%	221,79	50,45	160,03	327,78
	Completou a 8ª série, mas não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).	6	10,0%	244,07	58,62	164,93	324,74
	Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.	15	25,0%	246,28	31,93	196,63	305,86
	Completou a Faculdade.	11	18,3%	233,68	61,01	105,32	355,22
	Não sei.	15	25,0%	231,53	32,90	170,03	280,13
	Total	60	100,0%				

Fonte: Inep.

Mais uma vez aqui, a M1 levou vantagem em relação à E1, no que se refere às proficiências médias dos alunos pela escolaridade da mãe.

Em relação aos alunos que declararam ter reprovado alguma vez em sua trajetória escolar, de acordo com a Tabela 5.30, os que tiveram uma trajetória regular obtiveram, em ambas as escolas, um desempenho médio consideravelmente superior, em LP e MT. Na E1 essa diferença é de aproximadamente 30 pontos na escala do Saeb nas duas disciplinas em relação aos que reprovaram pelo menos uma vez. Na M1 essa diferença é ainda maior, pois é cerca de 37 pontos em LP e 45 em MT. Essa tendência também é percebida nos diversos estudos, cuja escala de análise situa-se no nível macrossocial, que medem o atraso a partir da reprovação, do abandono e/ou da distorção idade/série (FERRÃO *et. al.*, 2001; ALBERNAZ; FERREIRA; SOARES; COLLARES, 2006; ALVES; ORTIGAO; ANDRADE; LAROS, 2007; SOARES; ALVES, 2013a). Esse resultado sugere que a reprovação não produziu os efeitos pretendidos, que é dar uma nova chance para os alunos aprenderem o que não tinham aprendido. Por conseguinte, nos levam a indagar: em que medida valeu a pena a reprovação?

Tabela 5.30 – Proficiência em LP e MT por Reprovação, das Escolas da Cidade, em 2009

Escolas	Reprovação	N Válido	Média	Língua Portuguesa			Média	Matemática		
				Desvio Padrão	Mínimo	Máximo		Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
E1	Não	88	188,9	43,2	106,4	325,1	210,2	41,8	107,7	339,6
	Sim, uma vez.	11	158,1	32,9	107,0	205,7	182,3	40,0	119,9	244,1
	Sim, duas vezes ou mais.	5	157,7	36,2	128,5	218,3	165,8	37,6	122,3	202,6
	Total	104								
M1	Não	39	214,1	41,9	118,4	321,4	240,9	36,2	188,1	327,8
	Sim, uma vez.	3	176,5	46,7	149,5	230,4	195,6	30,2	164,9	225,2
	Sim, duas vezes ou mais.	5	153,2	13,8	136,4	172,9	202,8	47,4	140,1	252,8
	Total	47								

Fonte: Inep.

Outro aspecto importante e muito enfatizado na discussão sobre os resultados das avaliações externas diz respeito às desigualdades de desempenho que não podem ser detectadas a partir da média (SOARES et al., 2012). Por essa razão, tais resultados também são expressos através da distribuição do percentual de alunos nos níveis de proficiência da escala do Saeb, que, como discutido anteriormente, indicam as habilidades que os alunos tendem a dominar.

As duas escolas possuem alunos distribuídos ao longo dos vários níveis, na Prova Brasil 2009, como mostra a Tabela 5.31. Nota-se, que, tanto em LP quanto em MT, a M1 leva vantagem sobre a E1, pois, em termos de proficiência média, encontra-se um nível acima, conforme destacado na referida tabela. Quanto à distribuição dos alunos por nível de proficiência, possui um número menor de alunos nos níveis mais baixos da escala e um maior nos mais altos, o que é mais desejável, tendo em vista o aprendizado alcançado por esses estudantes.

Tabela 5.31 – Distribuição dos Alunos na Escala de Proficiência de LP e MT, das Escolas da Cidade, em 2009

Níveis de Proficiência	Língua Portuguesa				Matemática			
	E1		M1		E1		M1	
	N	%	N	%	N	%	N	%
(Nível 0) < 125	7	6,3	2	3,2	4	3,6	1	1,6
(Nível 1) [125 e 150[	25	22,5	6	9,7	9	8,1	1	1,6
(Nível 2) [150 e 175[	23	20,7	8	12,9	15	13,5	3	4,8
(Nível 3) [175 e 200[	21	18,9	12	19,4	25	22,5	9	14,5
(Nível 4) [200 e 225[	18	16,2	12	19,4	26	23,4	10	16,1
(Nível 5) [225 e 250[	8	7,2	12	19,4	18	16,2	14	22,6
(Nível 6) [250 e 275[	6	5,4	5	8,1	10	9,0	15	24,2
(Nível 7) [275 e 300[	2	1,8	4	6,5	2	1,8	5	8,1
(Nível 8) [300 e 325[			1	1,6	1	0,9	2	3,2
(Nível 9) [325 e 350[	1	0,9			1	0,9	1	1,6
(Nível 10) > 350							1	1,6
Total	111	100,0	62	100,0	111	100,0	62	100,0

Fonte: Inep.

Todavia, para se ter uma noção mais clara do que é desejável em termos de desempenho dos estudantes, aferidos por essa avaliação externa, de acordo com Soares (2008, p. 08), “é preciso estabelecer claramente acima de qual desses níveis um aluno deve estar quando domina a competência leitora de forma adequada”⁵². No entanto, adverte o autor, “embora muito relevante, esta pergunta ainda não recebeu uma resposta clara e definitiva” (SOARES, 2008, p. 08). Diante desse impasse, aqui será adotada a

⁵² Apesar do autor se referir à língua portuguesa, esse argumento vale também para matemática.

classificação oficial da SEESP (2011), para a quarta série/quinto ano do ensino fundamental. Os critérios estão descritos no Quadro 5.2 e Quadro 5.3, a seguir.

Quadro 5.2 – Critérios de Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho do Saresp.

Classificação	Níveis de Desempenho	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico (AB)	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico (BA)	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado (AD)	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado (AV)	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido no ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: SEESP (2011).

Para tornar a leitura mais precisa, vamos chamar de nível de proficiência cada um dos intervalos de 25 pontos da escala do Saeb utilizada pela Prova Brasil, e de patamar de desempenho o que a Nota Técnica do Idesp 2009 (SEESP, 2010) chamou de níveis de desempenho, para descrever o que os alunos dominam, em termos de conteúdos, habilidades e competências, tal como mostrado no Quadro 5.2.

Quadro 5.3 – Patamares de Desempenho do Saresp.

Patamares de Proficiência (4ª série / 5º ano do EF)	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Língua Portuguesa	< 150	150 a < 200	200 a < 250	≥ 250
Matemática	< 175	175 a < 225	225 a < 275	≥ 275

Fonte: SEESP (2011).

A partir desses pressupostos, podemos fazer algumas considerações com base nos resultados da PB 2009, mostrados pela Tabela 5.31. Em LP, as proficiências médias se situam em patamares diferentes, pois a escola estadual está no Básico, com média igual a 180,8, e a municipal está no Adequado, com 205,8. A desigualdade de desempenho entre elas, dada pela diferença entre as proficiências médias, é de

aproximadamente 25 pontos. Em MT, da mesma forma que em LP, a E1 está situada no patamar de desempenho Básico, com média igual a 202,3, enquanto que a M1 está no adequado, com 234,7, de modo que a desigualdade de desempenho entre elas é de aproximadamente 32 pontos.

Em relação à distribuição dos alunos pelos patamares de desempenho, segundo a Tabela 5.32, em Língua Portuguesa, a M1 está novamente em vantagem, pois cerca de 55% dos seus alunos se encontram nos patamares Adequado e Avançado, os quais vamos chamar de proficientes, ao passo que os da E1 somam quase 32%, ou seja, há uma diferença de mais de 20%. Quanto aos patamares Básico e Abaixo do Básico, em que se encontram os alunos que chamaremos de não-proficientes, a relação é, por conseguinte, de aproximadamente 45% para a M1 e 68% para a E1.

Tabela 5.32 – Distribuição dos Alunos da quarta série do EF por Níveis de Desempenho, em LP e MT, das Escolas da Cidade, em 2009

		Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
LP	E1	28,8%	39,6%	23,4%	8,2%
	M1	12,9%	32,3%	38,7%	16,1%
MT	E1	25,2%	45,9%	25,2%	3,6%
	M1	8,1%	30,6%	46,8%	14,5%

Fonte: Inep.

Em matemática, a vantagem da M1 é ainda maior, visto que possui cerca de 61% dos alunos nos patamares Adequado e Avançado, enquanto que a E1 possui aproximadamente 29%, ou seja, a escola municipal tem mais que o dobro de alunos, em relação à estadual, nesses patamares de desempenho. Já nos Abaixo do Básico e Básico a situação, consequentemente, se inverte, pois a E1 possui cerca de 71% dos alunos em tais patamares, ao passo que a M1 aproximadamente 39%.

Todavia, a avaliação pedagógica feita pela SEESP é efetuada com base nas três categorias que julgam os patamares de desempenho obtido pelos alunos, considerando-os como Insuficiente (Abaixo do Básico), Suficiente (Básico + Adequado) e Avançado. A partir dessa classificação, em LP, a maior parte dos alunos de ambas teve um desempenho suficiente ou mais que suficiente (71,2% da E1 contra 87,1% da M1), ao passo que os classificados como insuficientes foram da ordem de 28,8% na estadual e

12,9% na municipal, o que revela uma vantagem de 15,9% para a última. Em MT, esse quadro se repetiu e a maioria dos alunos obteve um desempenho suficiente e mais que suficiente nas duas escolas (74,7% da E1 contra 91,9% da M1). Já os classificados como insuficiente representam 25,2% dos alunos da estadual e apenas 8,1% da municipal, o que mostra uma vantagem de 17,1% para a M1..

Para estudar a desigualdade intraescolar, vamos utilizar o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), que é um índice que compartilha dos mesmos pressupostos do Ideb, pois leva em conta na sua construção a taxa média de aprovação e o desempenho, mas incorpora esse conceito, a partir da ponderação da percentagem de alunos em cada patamar de desempenho (Cf. SOARES, 2009). Utilizando a distribuição das proficiências na Prova Brasil, bem como a taxa média de aprovação do Ideb, calculamos o Idesp das duas escolas, conforme se vê na Tabela 5.33.

Tabela 5.33 – Idesp, calculado com dados da Prova Brasil 2009 e com a taxa média de aprovação do Ideb, das Escolas da Cidade, em 2009

Escola	Ideb	Idesp
E1	5,0	3,6
M1	5,8	5,2
Diferença	0,8	1,6

Fonte: Inep.

Nota-se que, ao levar em conta a desigualdade de desempenho entre os alunos, a diferença entre os indicadores praticamente dobra. Ou seja, o Idesp se mostrou sensível à desigualdade intraescolar, detalhadas nas análises da distribuição dos alunos pelos patamares de desempenho, feitas anteriormente.

Nesse sentido, há uma quantidade maior de alunos que não estão progredindo de maneira adequada ou desejável, em termos de aprendizado, na escola estadual em relação à municipal. Ou, se pensarmos com o conceito proposto por Soares et al. (2012), há na M1 menos alunos excluídos do aprendizado que na E1. Essa diferença revela, mais uma vez, que a média não se mostra um bom termômetro para ilustrar o desempenho do conjunto de alunos das escolas, uma vez que esconde a desigualdade existente em seu interior. Desse modo, a mensuração da equidade intraescolar, mesmo

que por um indicador que não leva em conta o aspecto socioeconômico, como é o caso do Idesp, é importante quando se tem em vista combater a desigualdade escolar. Por essa razão, gestores e professores escolares precisam dar a devida atenção aos alunos que estão sendo excluídos do processo de aprendizagem, pois só assim a igualdade de conhecimentos será observada no processo socialização e escolarização.

O outro quesito que, na proposição inicial da pesquisa, tinha chamado nossa atenção, diz respeito às taxas de aprovação, pois, em 2007, a da escola municipal era ligeiramente maior que a da estadual. Em 2009, a situação se inverteu, mantendo uma pequena diferença entre essas taxas, conforme vimos na Tabela 5.21.

Se esmiuçarmos um pouco mais esses indicadores, ao desagregá-los por série/ano escolar, de acordo com a Tabela 5.34, temos o seguinte quadro: a taxa de abandono de ambas as escolas é praticamente zero, o que é um indicador bastante positivo, uma vez que a qualidade do sistema de ensino, de acordo com Klein e Fontanive (2009), não depende apenas da aprendizagem e da promoção dos alunos, mas também na sua permanência nele.

Tabela 5.34 – Taxas de Rendimento Escolar e de Distorção Idade/Série nos Anos Iniciais do EF, das Escolas da Cidade, em 2009

Série / Ano	Abandono		Reprovação		Aprovação		Distorção Idade/Série	
	E1	M1	E1	M1	E1	M1	E1	M1
— / 1º Ano	—	0%	—	0,9%	—	99,1%	—	—
1ª Série / 2º Ano	1,7%	0%	0%	8,3%	98,3%	91,7%	7,4%	1,5%
2ª Série / 3º Ano	0%	0%	1,2%	9,5%	98,8%	90,5%	3,4%	2,9%
3ª Série / 4º Ano	0%	0%	0%	4,8%	100%	95,2%	12,1%	7,8%
4ª Série / 5º Ano	0%	0%	4,7%	3,1%	95,3%	96,9%	10,3%	10,8%

Fonte: MEC/Inep/DeeD.

Quanto à taxa de reprovação, nota-se que na E1 o maior percentual está no final do primeiro ciclo, pois no regime de progressão continuada é somente na última série do ciclo que os alunos podem ser reprovados por aproveitamento insuficiente. Já na M1, que possibilita a reprovação por rendimento e não só por frequência, a tendência é oposta, pois a taxa de reprovação é maior na primeira e na segunda séries e cai pela metade nas terceira e quarta séries. Todavia, apesar de permitir o uso desse dispositivo pelos professores, a reprovação não ultrapassa, em nenhuma das séries/anos, 10%.

Essa análise pode ser utilizada para a taxa de aprovação, invertendo apenas o sentido, já que a M1 tende a aprovar mais nas séries/anos finais dessa etapa do ensino

fundamental, ao passo que a E1 nas séries/anos iniciais. Contudo, as diferenças apresentadas na taxa de aprovação não são substanciais.

Por fim, a taxa de distorção idade/série nos anos iniciais do EF, diferentemente do se poderia esperar, é um pouco menor na M1 em relação à E1. Porém, na municipal ela cresce com o avanço das séries/anos, tendência que não encontramos na estadual.

Em síntese, a escola municipal, que não adota a progressão continuada, apresenta um comportamento semelhante ao da estadual, que adota esse regime, em termos de rendimento escolar e distorção idade/série. Contudo, a M1 apresenta melhores resultados no que diz respeito aos indicadores de eficácia (proficiência média) e desigualdade (percentual de alunos distribuídos pelos níveis de proficiência ou patamares de desempenho), conforme analisado acima.

* * *

Após o detalhamento do desempenho dos estudantes das duas escolas, feitos por diversos ângulos e a partir de diversos cruzamentos, vamos agora contextualizar de maneira mais aprofundada as configurações. Tentaremos compreender como a trama formada por variados dispositivos escolares pode facilitar ou dificultar o processo de socialização e escolarização dos alunos. Não temos a pretensão, porém, de esgotar tais dispositivos e atenção especial será dada à presença/ausência da progressão continuada. Mas antes, é necessário fazer algumas ressalvas.

Embora o nosso foco seja os fatores intraescolares, entendemos que essa opção é um recorte analítico, dado que sabemos que a realidade é bem mais complexa do que o objeto que construímos para estudá-la. No caso em tela, observamos que a influência dos fatores extraescolares na produção do desempenho escolar é expressiva e, por isso, analisamos anteriormente a relação entre o NSE médio e as proficiências médias das escolas, resumida pela nota padronizada do Ideb.

Além disso, é importante reiterar que nossa abordagem é qualitativa e, por conseguinte, nos valem da triangulação de dados de diversas fontes e perspectivas metodológicas para descrever os dispositivos presentes nas configurações escolares e tentar apreender o papel deles na produção do êxito ou do fracasso escolar, ao condicionarem o processo de socialização e escolarização dos alunos. Essa estratégia tem por finalidade tentar evitar a reificação de um fator isolado na interpretação dos resultados obtidos pelas escolas (LAHIRE, 1997).

Para tanto, nos apoiamos da literatura sobre eficácia escolar e sobre as políticas de não-repetência, e selecionamos os fatores considerados relevantes em diversos trabalhos de revisão sobre o tema, bem como aqueles que julgamos pertinentes para a compreensão do nosso objeto de pesquisa. Todavia, as conclusões apontadas em nossas análises podem convergir ou divergir em relação às apontadas nos estudos de natureza quantitativa e macrossocial. Porém vale observar que isso não significa acerto quando convergem, nem erro quando divergem, uma vez que tais conclusões dependem das unidades de análises, da representatividade do universo estudado, do modelo utilizado, do método empregado, do período histórico recortado, entre outros elementos da cozinha científica, inerentes a cada trabalho.

Nesse sentido, o esforço analítico desta pesquisa, em virtude da sua abordagem qualitativa, não é o de explicar o desempenho das escolas na Prova Brasil ou relacionar de maneira direta esses resultados com seus respectivos dispositivos escolares. Tentamos apreender, a partir de múltiplas fontes de dados e perspectivas metodológicas, como os dispositivos das configurações escolares condicionam o processo de socialização e escolarização, em toda sua complexidade, nuances e contradições, à luz da literatura sobre os fatores que tendem a promover a eficácia escolar, de um lado, e das questões centrais do debate sobre as políticas de não-repetência, de outro.

É seguindo esse caminho que esperamos contribuir com esse debate.

5.2.2 Gestores e Professores

Tendo em vista a pertinência do conhecimento dos perfis e *habitus* dos atores escolares para a compreensão de suas práticas e representações, bem como dos dispositivos das configurações escolares, traçaremos neste tópico o perfil de cada um deles, a partir dos dados fornecidos pelas entrevistas, questionários e registros ampliados do trabalho de campo.

Em 2009, o diretor da E1 estava na faixa dos 40 anos, era noivo e não tinha filhos, se autodeclarou branco e residia em uma cidade vizinha. Começou a frequentar o ensino médio, antigo colegial, porém, o abandonou no primeiro ano e passou a frequentar a Habilitação Específica para o Magistério⁵³, curso que considerou fantástico,

⁵³ Daqui em diante vamos chamar somente de Magistério esse curso profissionalizante, de nível médio, que habilitava a lecionar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental

principalmente por sua afinidade com a área de humanas. No ensino superior, por ser seminarista, fez filosofia e teologia em instituições ligadas à Igreja Católica. O último curso foi realizado em uma faculdade na capital do estado e, segundo seu depoimento, frequentou a última turma que teve uma formação com influência da Teologia da Libertação⁵⁴. Porém, como essas duas graduações não eram reconhecidas pelo MEC, teve que validar seu diploma de filosofia em outra instituição de ensino superior. Também cursou pedagogia em uma universidade particular, concluindo-a em 2004, e fez pós-graduação na área de educação infantil e de direito educacional. Como professor, não chegou a lecionar para os anos iniciais do ensino fundamental, porém atuou nos anos finais dessa etapa e no ensino médio, trabalhando em diversas cidades. Chegou a lecionar na Escola Padrão⁵⁵, experiência que considerou boa, e a trabalhar como coordenador pedagógico. Essa atuação na rede estadual se deu na condição de servidor não efetivo⁵⁶. Como diretor, trabalhou por dois anos em uma rede municipal de uma cidade vizinha, com contrato temporário, e, depois desse período, tornou-se diretor na rede estadual num cargo efetivo, via concurso público. Após um ano, migrou da escola que ingressara para a E1, assumindo sua direção em 2009 e permanecendo nela até o fim de 2010. Naquele momento, possuía no total 15 anos de atuação na área educacional e, enquanto atuou como diretor, exerceu, concomitantemente, a docência, lecionando principalmente filosofia e sociologia. Sua renda familiar bruta variava de R\$ 2.801,00 a R\$ 3.200,00.⁵⁷

A coordenadora da E1, que estava na faixa dos 30 anos, era casada, tinha duas filhas, se autodeclarou parda, residia em uma cidade vizinha e era, na da rede estadual, professora efetiva dos anos iniciais do EF, porém em outra Diretoria de Ensino. Em 2009, foi nomeada coordenadora pedagógica na E1. No ensino médio, a coordenadora

⁵⁴ Corrente que interpreta os ensinamentos cristãos à luz das condições econômicas, sociais, políticas e culturais do povo, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, elegendo como um de seus lemas “a opção preferencial pelos pobres” e tendo, no Brasil e dentro do catolicismo, o frei Leonardo Boff como o principal representante.

⁵⁵ O Projeto Educacional "Escola Padrão" foi instituído pelo Decreto nº 34.035/1991 (SÃO PAULO, 1991). Trata-se de um projeto da gestão de Fleury Filho (1991-1994) no governo Estado de São Paulo, que propiciava condições especiais para o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, tais como seis horas-aulas por dia e jornada integral para os professores, com dedicação exclusiva e praticamente 1/3 da jornada destinada a atividades pedagógicas e extraclasse. Essas condições faziam com que os professores dessas escolas, em geral, ganhassem mais e ficassem menos tempo em sala de aula.

⁵⁶ A Lei Complementar Nº 180/1978 (SÃO PAULO, 1978) diferencia os profissionais efetivos, que são aqueles investidos em cargo público, dos não efetivos, que são os servidores admitidos para exercer função-atividade. A contratação dos servidores admitidos em caráter temporário é regida pela Lei nº 500/1974 (SÃO PAULO, 1974).

⁵⁷ Os valores da renda familiar bruta do diretor da E1, bem como dos demais atores escolares entrevistados, têm como ano base 2009, em que o salário mínimo valia R\$ 465,00.

começou a cursar o ensino médio, porém, depois de uma semana, optou por mudar para o Magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam)⁵⁸, por ter sido aprovada no processo seletivo dessa escola. A coordenadora nos contou que teve uma formação muito boa, pois pôde frequentar, através do Cefam, congressos, museus e excursões para a capital do estado. Também disse que a bolsa de estudos fazia toda a diferença na renda pessoal, pois possibilitava arcar com suas despesas. Além disso, falou que leu diversos autores, tais como Paulo Freire e Eduardo Galeano, que os professores eram bons, que realizou diversas pesquisas e que havia uma ênfase nos aspectos práticos do ofício, mas sem descuidar do estudo teórico, de modo que, quando se formou, já estava pronta para trabalhar. No ensino superior, cursou pedagogia em uma universidade particular, porém, não foi uma experiência agradável, pois disse que já tinha visto praticamente todo o programa do curso no Cefam. Além disso, a graduação era muito teórica, deixando a desejar nos aspectos práticos da docência. A única disciplina que mencionou como relevante no curso de pedagogia foi metodologia do trabalho científico. Ela também fez pós-graduação, em uma universidade pública, na área de psicologia educacional. Sua atuação como docente se iniciou em uma escola particular, que, segundo ela, atendia um público privilegiado. Nessa mesma instituição, participou de um processo seletivo e foi contratada como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, permanecendo nela por dez anos. Durante esse período, participou de várias capacitações e congressos proporcionados pela escola, que, conforme seu depoimento, investia bastante em seus profissionais. Em seguida, foi aprovada no concurso para professora na rede municipal de uma cidade vizinha, onde atuou como docente e, após um temporada, como coordenadora pedagógica. Em 2006, foi aprovada no concurso da rede estadual de educação, também como professora dos anos iniciais do EF, onde trabalhou por três anos. Em 2009, foi convidada para ser coordenadora da E1, escola em que permaneceu até o final de 2010. A coordenadora ressaltou, entretanto, que para assumir esse cargo passou por uma entrevista, feita pelo diretor e pela supervisora responsáveis pela E1, e ambos aceitaram-na para o cargo. No momento aplicação do questionário, durante o trabalho de campo,

⁵⁸ Em São Paulo, esses centros foram criados, em 1988, na gestão de Orestes Quércia (1987-1990), e o curso de Magistério era oferecido em período integral, tinha duração de quatro anos e concedia aos seus alunos bolsa de estudos para que pudessem se dedicar integralmente aos estudos. O objetivo do Cefam era propiciar uma formação específica para os professores da pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, que integrasse teoria e prática ao longo de todo o curso. Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério foram criados pelo Decreto N° 28.089/1988 (SÃO PAULO, 1988).

atuava há mais de 15 anos na área da educação e sua renda familiar bruta era superior a R\$ 3.200,00.

A diretora da M1, diferentemente, foi nomeada para o cargo, na condição de comissionada, em 2005, permanecendo na escola até o fim de 2009, quando se afastou por motivos de saúde. Morava na cidade em que a pesquisa estava sendo realizada, se autodeclarou parda, estava na faixa dos 40 anos de idade, era casada e mãe de dois filhos. Quanto à sua formação, começou a fazer o ensino médio, porém, abandonou a escola ainda no primeiro ano dessa etapa de ensino, tanto porque teve de começar a trabalhar quanto porque vivenciava um “clima elitista” na escola. Não obstante, depois de casada, voltou a estudar, cursando o Magistério e, em seguida, a licenciatura em Pedagogia, o qual fez em uma faculdade particular, concluindo-a em 1997. Começou a trabalhar ainda quando frequentava o curso de Magistério, como professora substituta na rede estadual, na condição de servidora não efetiva, nos anos iniciais do ensino fundamental. Depois de graduada, começou a lecionar em uma Escola Padrão, projeto que descrevemos anteriormente. Após esse período, trabalhou como educadora no Programa Escola da Família⁵⁹. Também tinha trabalhado como coordenadora e vice-diretora na rede estadual, mas não como servidora efetiva. É pós-graduada em educação infantil e gestão escolar e, em 2009, tinha mais de 15 anos de experiência na área da educação. Sua renda familiar bruta variava de R\$ 2.801,00 a R\$ 3.200,00.

A coordenadora da M1 ingressou em tal cargo na rede municipal, em 2002, via concurso público. Estava na faixa dos 40 anos, era casada, tinha uma filha, residia na cidade e se autodeclarou branca. Começou a fazer o ensino médio, porém, mudou de curso e concluiu o Magistério. No ensino superior, fez três graduações, em faculdades privadas, concluídas na seguinte sequência: pedagogia, em 1992; ciências biológicas, em 1997; e, por fim, matemática, em 1999. Começou lecionando, na condição de servidora não efetiva na rede estadual, para os anos iniciais do ensino fundamental, depois, para os anos finais, e, após ter se formado em matemática, passou a trabalhar mais no ensino médio. Como coordenadora, atuou quatro anos inicialmente na rede estadual e, depois de ingressar na rede municipal, passou a exercer as duas funções concomitantemente, como coordenadora nesta rede e professora naquela. A coordenadora ingressou diretamente na M1 e, depois de aproximadamente quatro anos,

⁵⁹ Programa lançado em 2003, na segunda gestão de Geraldo Alckmin à frente do estado paulista que consistia em abrir as escolas nos finais de semana, oferecendo à comunidade atividades de lazer, esporte, cultura e formação. O Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo foi instituído pelo Decreto nº 48.781/2004 (SÃO PAULO, 2004)

pediu afastamento da rede por dois anos (2006 e 2007), voltando para a M1, em 2008. Em 2012, foi nomeada diretora dessa escola, em cargo de comissão. Na educação, atuava há mais de 15 anos e sua renda familiar bruta estava na faixa de R\$ 2.001,00 a R\$ 2.400,00.

Passemos, agora, à apresentação das professoras das quartas séries da escola estadual. Acácia⁶⁰, docente da turma que observamos, a 4º C, estava na faixa dos 40 anos, era casada, tinha dois filhos, se autodeclarou branca, morava na cidade, na mesma região da E1 e da M1, e lecionava nas duas escolas. No ensino médio, cursou o Magistério e, depois, fez pedagogia, em uma faculdade privada, concluindo-a em 1989. Em 2009, ainda não tinha feito pós-graduação, porém, concluiu sua especialização em educação especial, em uma instituição privada, em 2012. Acácia começou a trabalhar como professora substituta ainda quando era aluna do Magistério. Em 1986, começou a trabalhar como professora tanto na rede estadual, como na municipal, passando pela E1 e M1. Na última, trabalhou por sete anos e depois saiu. Nesse período, segundo ela, o regime de contratação era celetista e não estatutário. O motivo da sua saída está relacionado à sua opção por trabalhar em uma Escola Padrão da cidade, que, como discutimos acima, se organizava de maneira distinta das demais. Em 2000, Acácia voltou a trabalhar na rede municipal, porém, como professora efetiva, pois o regime de contratação da prefeitura tinha sido alterado e ela foi aprovada em um concurso público para lecionar nos anos iniciais do EF. Em 2003, voltou a trabalhar na M1. Na rede estadual, sempre atuou na condição de servidora não efetiva e, em 1995, retornou para a E1. Em 2007, no entanto, tornou-se estável na rede estadual, em virtude da Lei Complementar Nº 1010/2007, que concedeu estabilidade aos professores admitidos em caráter temporário, nos termos da Lei Nº 500/1974 (SÃO PAULO, 1974), assegurando-lhes a jornada mínima de doze horas aulas semanais, cujas horas de permanência devem ser cumpridas em uma unidade escolar.⁶¹ Quanto à experiência docente, Acácia já possuía 20 anos de atuação e sua renda familiar bruta estava na faixa de R\$ 2.401,00 a R\$ 2.800,00.

⁶⁰ Todos os nomes das professoras são fictícios, para preservar o anonimato delas.

⁶¹ Todavia, os professores pertencentes a essa categoria, conhecida como Categoria F, continuam sendo servidores não efetivos, uma vez que não foram investidos em cargo público, e, a partir da Lei Complementar Nº 1093/2009 (SÃO PAULO, 2009b), passou-se a exigir deles, para participar do processo de atribuição classes e aulas, que fizessem a prova do processo de avaliação anual, que habilita os professores aprovados a assumirem aulas ou classes na rede estadual. Ou seja, para terem outra jornada de trabalho que não a mínima, precisariam ser aprovados em tal prova e concorrer com os demais professores não efetivos às classes e aulas que não foram atribuídas aos professores efetivos.

Outras duas professoras da E1, Amarílis e Petúnia, que não estavam entre os sujeitos da pesquisa em 2009 não responderam, por essa razão, o questionário aplicado na ocasião, nem foram feitas, em suas classes, observações diretas. Entretanto, em virtude das questões suscitadas pelas análises preliminares, ambas foram entrevistadas em 2013, tanto por ampliarem nossa visão sobre os dispositivos escolares presentes na configuração estadual, quanto por Amarílis lecionar na 4ªA, que era considerada a turma mais forte daquele ano, e Petúnia na 4ªD, a turma que era considerada a mais fraca.

Amarílis, professora da 4ªA, estava na faixa dos 40 anos, era casada, tinha três filhos, residia na cidade, se formou no Magistério, em 1983, e, em pedagogia, em 2006, numa universidade privada. Antes de começar a dar aulas, Amarílis trabalhou por dois anos e meio como secretária administrativa em uma indústria da cidade e comentou que, naquele momento, acreditava que não se adaptaria à docência. Porém, em 1986, começou a dar aulas na rede estadual, na condição de servidora não efetiva. Iniciou a carreira na E1, onde permaneceu como professora até 2010. Em 2011, tornou-se coordenadora pedagógica, atribuição que lhe motivou fazer uma pós-graduação na área de deficiência intelectual. Foi aprovada para o cargo de professor dos anos iniciais do EF, no concurso promovido pela SEESP, porém, não chegou a ser chamada. Em 2007, também se tornou estável, passando a integrar os professores da Categoria F, já mencionada acima. Também lecionou por três anos na rede municipal, inclusive na M1, bem como em outras escolas de cidades vizinhas, com contrato temporário. Conforme ressaltou, na M1, trabalhou na pré-escola.

A professora da 4ªD, Petúnia, estava na faixa dos 50 anos em 2009, era casada, tinha uma filha, morava na cidade, concluiu o Magistério em 1973 e o curso de pedagogia, feito em um polo de uma universidade privada, na modalidade semipresencial, em 2007. Começou a lecionar na rede estadual em 1995, na E1, como estagiária e, após dois anos, como professora substituta, na condição de servidora não efetiva, permanecendo nessa escola até 2011, ora como substituta ou com projetos de reforço escolar, ora com uma classe. Petúnia também se tornou professora estável em 2007, por conta da Lei Complementar Nº 1010/2007, passando a cumprir suas horas de permanência na E1.

Na escola municipal, fizemos o trabalho de campo na 4ª série A, cuja professora responsável era Begônia. Mas como as disciplinas ministradas eram divididas com uma outra professora, também fizemos observações nas aulas de Camélia que foram ministradas na 4ªA. Ambas tinham começado a lecionar na rede municipal naquele ano,

após aprovação em concurso público, estavam na faixa dos 40 anos, se autodeclararam brancas e residiam em duas cidades vizinhas. Begônia era casada e tinha um filho, ao passo que Camélia era solteira e não tinha filhos.

Begônia fez o ensino médio regular e se formou em pedagogia, em 2008, em um polo de uma universidade privada, na modalidade semipresencial. Em 2009, Begônia tinha terminado a especialização em psicopedagogia em uma faculdade privada e, em 2012, também tinha concluído, por um instituto também privado, um curso de pós-graduação em alfabetização e letramento. Segundo Begônia, sua carreira na docência começou em 2009, quando ingressou na E1, pois logo que acabou a faculdade foi aprovada no concurso. Anteriormente, tinha trabalhado como inspetora de alunos, nos anos finais do ensino fundamental. Begônia era a responsável pela 4ªA, turma em que fizemos nossas observações de campo. Ela ministrava Geografia, além de Língua Portuguesa e História. Em função do esquema de rodízio de professores que havia na escola, que será tratado mais à frente, também lecionava essas duas disciplinas para a 4ªB, turma em que a responsável era Camélia. Sua renda familiar bruta estava na faixa de R\$ 1.401,00 a R\$ 1.600,00.

Camélia, por sua vez, se formou em 1994, no curso de Magistério, oferecido por uma escola municipal de uma cidade vizinha, e, em 2001, no curso de Pedagogia, em uma universidade privada. Também disse que estudou Contabilidade e chegou a trabalhar na área antes de se tornar professora. Em 2009, não tinha feito pós-graduação, porém, em 2012, ano da entrevista, tinha terminado uma especialização em psicopedagogia, em um instituto privado, que oferecia cursos na modalidade semipresencial. Sua carreira como professora começou em 2002 e trabalhava como professora eventual nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede estadual, na condição de servidora não efetiva. Em 2012, segundo seu depoimento, tinha completado 10 anos de carreira e, ressaltou, ingressado na M1, em 2009, já com uma expressiva experiência no magistério. Camélia era responsável pelas disciplinas de matemática e ciências para as duas turmas de quarta séries, porém, ministrava Geografia especificamente para a classe que estava sob a sua responsabilidade, a 4ªB. Sua renda familiar bruta estava na faixa de R\$ 1.601,00 a R\$ 1.800,00.

* * *

Com a descrição do perfil e da trajetória escolar e profissional dos gestores e das professoras das escolas estudadas, bem como da posição que ocupam no espaço social, visamos fornecer um conjunto de informações que, conforme a perspectiva teórica adotada, nos ajudará a compreender as práticas e as representações desses atores nas configurações escolares em que estão inseridos.

5.2.3 Localização e Públicos Atendidos

Conhecer as características do entorno das escolas também é importante para o entendimento dos processos sociais e de escolarização que nelas se materializam. Tecnicamente, a região onde as escolas estão situadas é formada, segundo o Plano Diretor Municipal, de 2010, por dez bairros, porém é conhecida na cidade, de um modo geral, como se fosse um único bairro, que leva o nome do mais antigo deles, inclusive seus moradores são identificados, normalmente, como habitantes desse bairro⁶². Além disso, há nessa região quatro estabelecimentos de ensino. A M1 está situada no bairro mais antigo e a E1 fica em um bairro vizinho e fronteiro, que foi criado pela prefeitura da cidade como um loteamento popular, em 1989, doando os lotes para aqueles que comprovassem carência. Esse pode ser um dos elementos que, em alguma medida, contribui para que o NSE médio da E1 seja menor que o da M1.

A divisão das áreas atendidas por cada escola é chamada pelos atores escolares de setorização. Em 2009, de acordo com essa divisão, a E1 atendia sete bairros, dos quais, cinco bairros de maneira exclusiva (o referido loteamento popular está no setor exclusivo da E1) e dois de maneira compartilhada, pois parte desses últimos bairros situam-se no setor pertencente à M1. Desse modo, M1 atendia esses além desses dois bairros de forma compartilhada, outros três bairros de maneira exclusiva.

Em 2009, ano em que fizemos o trabalho de campo nas duas escolas, a M1 oferecia a pré-escola a todas as crianças do “bairro” ou da região e os anos iniciais do EF a uma parte dessas crianças, pertencentes ao seu setor. Já a E1 atendia a outra parte dos alunos dos anos iniciais do EF, pertencentes ao seu setor. Essa divisão, como dito anteriormente, era baseada em um critério geográfico, estabelecido em um acordo entre a Secretaria Municipal da Educação da cidade e a Diretoria de Ensino da Macrorregião, órgão da SEESP, à qual a E1 estava vinculada. Os outros dois estabelecimentos de ensino são a creche municipal, que se situa ao lado da E1, e a escola estadual que

⁶² O bairro mais antigo foi dividido em I e II, de modo que, sem tal divisão, seria o mais extenso deles.

oferece os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (EAF). Estas duas atendem a todo o público da região, na sua respectiva etapa da educação básica.

Nessa região, não há favelas nem cortiços e a grande maioria das ruas é asfaltada e coberta por esgotamento sanitário, abastecimento de água⁶³ e fornecimento de energia elétrica⁶⁴. As casas são de alvenaria e, apesar de ainda faltar, em parte delas, reboco na parte externa, quase todas são fechadas de muros. Em um dos bairros atendidos exclusivamente pela M1, há algumas casas que, segundo depoimento de pessoas do bairro, foram construídas em um terreno que seria destinado a uma rua projetada. Porém, são poucas casas e todas são de alvenaria e contam com, pelo menos, água encanada e energia elétrica.

Além dessas questões, outras têm sido debatidas no campo educacional brasileiro, tais como investigar, dentro dos sistemas de ensino públicos, as relações entre origem geográfica dos alunos, escolha das escolas pelos pais e a existência de eventuais sistemas informais de seleção dos alunos por parte das escolas de maior prestígio, o que vem sendo tratado na literatura sobre o tema a partir do conceito de quase-mercado educacional oculto (COSTA; KOSLINSKI, 2011; ALVES; BATISTA, 2012). Esse conceito está relacionado a uma disputa entre as escolas pelos alunos e uma competição dos pais pelas escolas, porém não conforme as regras do mercado convencional, em que predomina a livre escolha e a busca por lucro, já que o bem em questão é disponibilizado pelo poder público. Assim, a distribuição das vagas é regulada por critérios impessoais e não tem fins lucrativos, daí a ideia de *quase* e de *oculto* (COSTA; KOSLINSKI, 2011). Nesse sentido, a competição que ocorre dentro desse contexto se vale de dispositivos menos visíveis, ou até mesmo irregulares, seja, por parte dos pais, para a obtenção da vaga, seja, por parte da escola, para negar a vaga a determinado tipo de aluno, quer seja evitando a matrícula dos mais indisciplinados ou dos considerados “problemas”, quer seja expulsando-os do estabelecimento da ensino (ALVES; BATISTA, 2012).

Essas questões são relevantes para a pesquisa, pois a existência desses dispositivos podem estar relacionados, em alguma medida, com o prestígio e/ou o desempenho das escolas estadual e municipal investigadas.

⁶³ Um dos reservatórios de água tratada da cidade encontra-se nessa região.

⁶⁴ Como visto na contextualização da cidade, os indicadores referentes a esses aspectos são bastante altos, o que reforça a coerência da nossa descrição.

Como vimos anteriormente, a M1 realmente atende a um público que, em média, possui um nível socioeconômico maior que o da E1. Acácia, que leciona há vários anos nas duas escolas e também reside na região, relatou em sua entrevista, quando perguntada sobre o que poderia explicar a diferença de desempenho entre as duas escolas na Prova Brasil 2009, o seguinte:

... eu acho assim que ainda entre escola municipal e estadual, eu acho ainda que na escola municipal, por mais que sejam as matrículas feitas pela Prodesp... que vem pronta já por endereço (...) mesmo sendo assim, a escola municipal, ela exige um pouco mais do aluno, que o aluno seja mais disciplinado, é... mais organizado, é então a gente percebe assim que talvez... A turma fala assim: “A elite está na [M1]”. Mas não, é tudo um povo só, uma comunidade só. Só que a gente percebia, eu que trabalhei nas duas escolas... assim tinha sim uma diferença entre as duas escolas, assim... Na [M1] os alunos eram um pouquinho mais avançados do que na [E1]. (E-Acácia-E1).

A despeito da imprecisão na fala da professora, tal como no uso do termo “avançado” para se referir aos alunos da M1, pois não sabemos se diz respeito à condição socioeconômica, ao desempenho ou à conduta dos alunos, é possível observar que circula uma visão sobre a escola municipal que a toma como de “elite”. Não obstante, apesar de destacar que há uma diferença entre os alunos de cada configuração, Acácia afirma que eles pertencem a mesma comunidade. E essa ideia também aparece nas representações da diretora da M1:

(...) por mais que nós tenhamos a Secretaria de Educação, nós somos vinculados à Diretoria [de Ensino] do Estado, então, pra que funcionasse isso, nós tínhamos que cumprir [as regras da setorização], porque até então, até o ano de 2012, a prefeitura não tinha total autonomia (...) hoje ela já digeriu todos esse alunos. Mas, até então, nós tínhamos a setorização, o bairro era único e nós tínhamos uma demanda de 180 alunos, 90 alunos [para] escola municipal e 90 alunos [para] escola estadual (...) (E-Diretora-M1)

Essa divisão por setor é algo central na distribuição das vagas no âmbito da Diretoria de Ensino da Região e da Secretaria Municipal da Educação, para evitar que, em virtude da presença das duas redes de ensino na cidade ofertando os anos iniciais do EF, faltasse vaga em uma escola e sobrasse em outra.⁶⁵ Em 2006, houve um episódio

⁶⁵ Quando perguntamos ao diretor da E1 sobre os critérios que orientavam a distribuição dos alunos da escola que iriam fazer os anos finais, já que, a partir de 2010, uma parte ficaria na própria E1 e a outra seguiria para a EAF, a escola estadual do bairro que ofertava essa etapa do EF e o ensino médio, ele nos respondeu: “Olhe, o critério é geográfico. A Diretoria de Ensino faz tudo isso. Não passa nem pela consulta à escola. A Diretoria de Ensino desenha a geografia do local, as ruas e os bairros, e determina: tais e tais alunos frequentarão essa, tais e tais frequentarão essa. A decisão toda é centralizada, não passa pela escola.” (E-Diretor E1)

que reforçou ainda mais essa preocupação, pois, no período de matrículas, um número considerável de pais amanheceram na porta da M2 — que é a escola que tem o melhor desempenho da cidade na PB e no Ideb, bem como o melhor NSE médio —, para conseguir uma vaga na primeira série para seus filhos. O interesse em matricular os filhos nessa escola não era somente por causa de seu prestígio, mas também porque os alunos que nela concluíam os anos iniciais do EF poderiam cursar os anos finais na única escola municipal da cidade que oferecia essa etapa de ensino, a qual, por sua vez, também possuía o melhor desempenho na PB e no Ideb, quando comparada às escolas estaduais. Entrar na M2 significava, portanto, fazer todo o EF na rede municipal e nas escolas com os melhores resultados na cidade. Outra característica importante é o fato dessas duas escolas ficarem em uma região central da cidade, na mesma rua, a praticamente 250 metros uma da outra. Voltando ao episódio relatado, a fila de pais aconteceu porque foi disseminado na cidade a notícia de que as vagas seriam distribuídas por outro critério que não o da setorização. A Secretaria Municipal da Educação, ao tomar conhecimento desse fato, conversou com os pais que estavam na fila, apresentou a setorização e resolveu esse impasse, ficando a matrícula na M2 restrita aos alunos que pertenciam ao seu setor.

Não obstante, por toda a atratividade que a M2 oferece, ficamos sabendo de alguns casos que, valendo-se de caminhos irregulares, seja apresentando outro endereço, seja recorrendo a pessoas da sua rede social com influência política, conseguiram burlar os critérios definidos pela setorização e efetuar a matrícula de residentes de outro setor. Também ouvimos relatos do uso de tais estratégias para se obter uma vaga na M1, porém, com intensidade bem menor, pois, apesar de seu prestígio na região, ela não tem o mesmo nível de atratividade da M2. Por essas razões, procuramos conhecer as representações que circulam na comunidade acerca das escolas e verificar se existe, ou até que ponto existe, um quase-mercado educacional oculto nas relações entre as configurações familiares dos alunos e as duas configurações escolares estudadas.

Para tanto, iniciamos pela investigação do prestígio da E1 e da M1 na região, mas não sem antes fazer uma ressalva: em virtude das limitações de nossas fontes de dados, que não são representativas do universo dos pais e dos alunos de ambas as configurações, tentaremos apreender quais são as representações acerca das escolas que circulam na região, a partir dos questionários aplicados às duas turmas observadas em 2009, na E1 e na M1, e do questionário aplicado aos alunos oriundos dessas escolas, na EAF, em 2010.

Sobre a afirmação de que a escola é valorizada pela comunidade, a maioria dos pais dos alunos das turmas observadas em 2009, de ambas as escolas, responderam afirmativamente, de modo que os que concordam plenamente ou em parte chegam a 91% na M1 e 76% na E1, conforme a Tabela 5.35.

Tabela 5.35 – Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: A escola é valorizada pela comunidade.

Escolas	Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo	Não sei	Total
E1-4ªC	12	10	4	3	29
	41,4%	34,5%	13,8%	10,3%	100,0%
M1-4ªA	17	12	1	2	32
	53,1%	37,5%	3,1%	6,3%	100,0%
	29	22	5	5	61

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

Para conhecer a preferência dos pais sobre a escola, fizemos uma pergunta, a partir de uma situação hipotética, acerca da sua preferência na hora de matricular um outro filho na primeira série. De acordo com a Tabela 5.36, a maior parte dos pais⁶⁶ da M1 (85%) afirmaram que nela própria e nenhum deles optaria pela E1. Já os desta, pouco menos da metade nela matriculariam um outro filho novamente (48%). Além disso, 39% dos pais cujo filho estava matriculado na E1, prefeririam matricular um outro filho na M1.

Tabela 5.36 – Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Supondo que você tivesse que matricular um outro filho na primeira, qual dessas escolas teria a sua preferência?

Escolas	E1	M1	Outras	Não sei	Total
E1	12	15	3	1	31
	38,7%	48,4%	9,7%	3,2%	100%
M1	0	35	4	2	41
	0%	85%	9,8%	4,9%	100%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

Quando indagados sobre as razões que justificariam tal preferência, nas respostas abertas do questionário, selecionamos algumas que ilustram o que os pais pensam acerca dessas configurações, conforme o Quadro 5.4.

⁶⁶ Estamos usando o termo pais, mas na verdade apenas um dos responsáveis pelo aluno é que respondeu o questionário, sendo a mãe na maioria das vezes.

Quadro 5.4 – Razões que justificam a preferência dos pais, cujo filho estuda na E1, em matricular outro filho na E1 ou na M1

Filho matriculado na E1, cuja preferência para matricular outro filho seria na própria E1:
“Dão mais atenção aos alunos e eles aprendem com mais facilidade”.
“Não precisa atravessar a avenida”.
“Ambiente escolar agradável. O professor se preocupa com a aprendizagem do aluno”.
“Mais próxima a residência”.
“É uma boa escola e tem ótimos professores”.
“Foi a escola que meus filhos estudaram”.
Filho matriculado na E1, cuja preferência para matricular outro filho seria na M1:
“A escola municipal é melhor. As atividades e professores são mais estimuladores.”
“Porque é melhor, é do município”.
“Eu acho o ensino melhor e também a segurança.”
“Perto da residência.”
“Acho a M1 mais organizada e disciplinada”.
“Não que as outras escolas não são boas, mais a [M1] eu conheço bem, o meu filho mais velho estudou lá, fica próxima de casa”.

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

Para os pais cujos filhos cursaram a E1 e optariam novamente por matricular um outro filho nela, a proximidade da residência, o ambiente e a qualidade da escola, o fato de outros filhos terem estudado lá e a atenção do professores são motivos que justificam essa escolha. Já para os que optariam por matricular outro filho na M1, além dos motivos alegados anteriormente, alguns pais afirmaram que a M1 era mais organizada, tinha mais disciplina e era mais segura que a E1. As respostas com relação à rede municipal e à M1 eram melhores comparando à rede estadual e à E1. Chama-nos a atenção também o fato de uma mãe dizer que seu filho mais velho estudou na M1, mas o segundo estudava na E1, o que pode indicar que essa matrícula não seguiu os critérios da setorização, uma vez que, de acordo com ela, continuava morando perto da M1.

Em relação à M1, como visto anteriormente, nenhum dos pais que responderam ao nosso questionário optaria por matricular um outro filho na E1, e as justificativas mencionadas foram as que constam no Quadro 5.5.

Quadro 5.5 – Razões que justificam a preferência dos pais, cujo filho estuda na M1, em matricular outro filho na M1 ou na E1

Filho matriculado na M1, cuja preferência para matricular outro filho seria na própria M1:
“O ensino é bom. A escola é confiável”.
“Porque meu primeiro filho já estudou lá”.
“Acho [a] escola muito boa, professores muito bons que puxam os alunos, os que aprenderam bem, do contrário <u>sem chance</u> ” [sublinhado pela respondente].
“Porque essa escola tem disciplina, e seu ensino é ótimo. Porque não é do governo”.
“Gostei muito do ensino. Gostei muito dos educadores, coordenador, diretor”.

Filho matriculado na M1, cuja preferência para matricular outro filho seria na própria M1:
“O ensino nas escolas municipais é melhor do que o do Estado”.
“Meus filhos e netos sempre estudaram nesta escola não tenho o que reclamar”.
“porque ela tem muita estrutura”.
“Próximo da residência. Qualidade de ensino”.
“porque é uma boa escola, só falta ter mais séries”.
“Ser municipal. Não ter progressão continuada”.
“Porque é a melhor escola que tem no bairro”.
“Perto da minha casa. A escola municipal é melhor”.
“A escola que acolheu minha 1ª filha com profissionais que são dedicados e carinhosos. Ao meu ver tudo bom.”
—
Filho matriculado na M1, cuja preferência para matricular outro filho seria a E1:
—

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

Alguns pais cujos filhos estudaram na M1 e que optariam por matricular outro filho nela o fazem alegando como justificativa a qualidade do ensino, a proximidade da residência, a disciplina, a dedicação de professores e gestores e o fato de outros membros da família terem estudado nessa escola. Outras razões também foram aventadas, tais como: se o aluno não aprender bem, não terá chances na escola, o que parece evocar a possibilidade de reprovação; não ter progressão continuada; pertencimento à rede municipal e não ser “do governo”, reforçando a ideia de que as escolas municipais são melhores que as “do Estado”.

Houve também dois casos em que a opção foi pela M2, como se vê no Quadro 5.6. Os pais, ao assinalarem a alternativa “outra”, escreveram o nome da escola e justificaram a escolha alegando que a M2 é exigente no que diz respeito à tarefa de casa dos filhos e possibilita que o aluno continue cursando os anos finais do EF na única escola municipal que oferece essa etapa de ensino. Como discutimos anteriormente, a escola municipal de maior prestígio da cidade, referente aos anos iniciais do EF, parece ser mesmo a M2.

Quadro 5.6 – Razões que justificam a preferência dos pais, cujo filho estuda na M1, em matricular outro filho na M2

Filho matriculado na M1, cuja preferência para matricular outro filho em outra escola:
Outra - M2: “Veja o ensino e o medo das crianças em relação à lição de casa, tem medo de não fazer e ficar em recuperação”.
Outra - M2: “Porque o aluno iria na 5ª série na [única Escola Municipal que oferece os Anos Finais do EF]”.

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

Em relação ao motivo da matrícula do filho, nos anos iniciais do EF, em uma ou outra escola da região, dos pais que responderam ao questionário, quase todos da E1 assinalaram motivos consonantes aos critérios da setorização, que são o encaminhamento da pré-escola e a proximidade da residência, como mostra Tabela 5.37. Na M1, a maioria dos pais da também assinalou os critérios consonantes com a setorização, porém, seis deles marcaram a qualidade de ensino.

Tabela 5.37 - Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Indique a razão da matrícula do seu filho nessa escola.

Escolas	Encaminhamento da pré-escola	Qualidade do ensino	Proximidade da residência	Outro	Não sei	Total
E1	20 64,5%	0 0,0%	10 32,3%	1 3,2%	0 0,0%	31 100,0%
M1	23 58%	6 15%	10 25%	0 0%	1 3%	40 100%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

Tais indícios reforçam a hipótese de que a M1 é a escola da região, mas não da cidade, com maior prestígio, pois parece ser realmente mais valorizada, pelos pais dos alunos, que a E1. Por outro lado, parece também haver casos de alunos que deveriam estar matriculados na M1 pelos critérios da setorização, mas estão na E1. Não obstante, tal fenômeno não aparenta ser significativo, a ponto de revelar grande protagonismo dos pais na escolha do que consideram a melhor escola para seus filhos.

Em conversa com os atores escolares das duas configurações, ouvimos relatos de alunos que migravam de uma para outra. Acácia, que lecionava em ambas há bastante tempo, nos disse o seguinte:

PESQUISADOR: E assim, você falou do aluno que tem dificuldade, se o aluno tem muita dificuldade aqui o pai transfere [para E1].

ACÁCIA: Sim muitas vezes aconteceu isso, não comigo, mas eu já percebi né?, a escola recebendo alunos, é... que veio da municipal porque não estava acompanhando o conteúdo de lá, porque o conteúdo de lá era mais puxado, porque a professora pega mais no pé e lá também não tem material escolar, aqui o Governo dá, é mais ou menos isso.

PESQUISADOR: E eles tinham, (...) vamos dizer assim, na sua visão, queriam transferir porque poderia reprovar aqui [na M1, onde a entrevista estava sendo feita] e [se] passar pra lá, (...) vai ser aprovado?

ACÁCIA: Teve já.

PESQUISADOR: Teve casos?

ACÁCIA: Teve casos... já de acontecer isso quase no finalzinho do ano. Viu que a filha não estava bem, estava com reprova, ela transferiu para a escola estadual, porque lá na escola estadual ela ia passar.

PESQUISADOR: E aluno vindo de lá pra cá, da estadual para a municipal?

ACÁCIA: Muito pouco, inclusive eu recebi uma aluna muito boa por sinal que veio de lá, porque ela veio de outra escola pra estudar lá. Só que chegou lá achou muito parado o ensino, achava que a professora... passava muito pouca atividade, aí ela veio procurar vaga [na M1] e a menina mudou pra cá, se adaptou muito bem aqui, porque é diferente o sistema ainda de ensino. Porque lá eles trabalham, quer dizer, na escola estadual trabalha mais (...) o Ler e Escrever chama mais pra leitura, né? E [a M1] é um pouquinho mais de conteúdo. (E-Acácia-E1)

Segundo o depoimento de Acácia, há alunos que migram da escola estadual para a municipal porque estão com dificuldades para acompanhar seu processo de ensino ou para escapar de uma possível reprovação, já que na primeira, em virtude da progressão continuada, não poderia ser retida em função do baixo aproveitamento, exceto na última série do ciclo. Acácia também relatou o caso de uma aluna, com bom aproveitamento escolar, que passou a residir na região e a frequentar a E1, mas que, por não considerar a escola tão exigente, optou por transferir-se para a M1, que correspondeu às suas expectativas, já que essa escola, segundo a professora em tela, trabalha mais conteúdos.

Tendo em vista essa migração de alunos entre as escolas, cuja impressão parece favorecer a M1, já que aparenta receber alunos com bom aproveitamento escolar e perder alunos com baixo aproveitamento, fizemos uma análise dessa migração, a partir das bases de dados do Censo Escolar 2009, 2008 e 2007. A partir do código dos alunos utilizado pelo Inep, pegamos os que estavam na quarta série em 2009, em cada uma das escolas, e verificamos em que escolas eles estavam matriculados em 2008 e em 2007. Não pudemos chegar a 2006, que seria o ano em que esses alunos teriam ingressado na primeira série, ou pelo menos aqueles que tiveram uma trajetória sem repetência nem evasão, porque foi a partir de 2007 que o Inep passou a coletar informações por aluno. O nosso universo para fazer essa análise englobou, portanto, todas as escolas da cidade, de modo que quando o aluno veio de alguma escola de fora dela, constatamos sua migração, mas não identificamos a escola de origem. Também fizemos uma análise de consistência para verificar se não havia alunos duplicados na base. Em nosso universo, que era formado pelas escolas da cidade, não encontramos nenhum caso de duplicidade. Os resultados a que chegamos são apresentados no Quadro 5.7.

Quadro 5.7 - Migração de alunos por escola nas quartas séries de 2009.

E1		
Total de Alunos da 4ª série da E1 no Censo 2009	126	100,0%
Quantidade de alunos que estudaram somente na E1	95	75,4%
Alunos que migraram para a E1	31	24,6%
Alunos da M1 que migraram para a E1	4	3,2%
M1		
Total de Alunos da 4ª série da M1 no Censo 2009	65	100,0%
Quantidade de alunos que estudaram somente na M1	58	89,2%
Alunos que migraram para a M1	7	10,8%
Alunos da E1 que migraram para a M1	2	3,1%

Fonte: Inep

Nota-se que 75% dos alunos da E1 estão nela matriculados desde 2007, ao passo na M1 esse percentual chega 89%. O percentual de alunos que migraram para a E1, nesse período, é de 25% e o da M1, 11%. Percebe-se que a E1 recebeu bem mais alunos que a M1, principalmente se olharmos os números brutos, que chegam a quase 4,5 vezes mais. Porém, apenas 4 alunos migraram da M1 para a E1 e apenas 2 desta para aquela, o que, em termos percentuais, estão na casa dos 3%.

Além disso, constatamos também que o maior fluxo de alunos para a E1, no caso em tela, advém de outras escolas e não da M1, pois, pelo fato de oferecer mais vagas que a M1 e seu setor congregar mais bairros, acaba recebendo mais alunos, os quais, antes de residir no município, estudavam em escolas de outras cidades, como se vê nas células vazias do Quadro 5.8.

No período recortado, dos 7 alunos que migraram para M1, 1 deles estudava nela em 2007, porém em 2008 estudou em outra escola estadual da cidade e em 2009 retornou a ela. Outros 2 alunos, vieram de outras escolas que não eram da cidade. Na E1, dos 4 alunos da M1 que migraram para ela, 1 deles tinha estudado na M1 em 2007, porém, estudou em outra escola que não era da cidade em 2008 e só depois foi para a E1 em 2009. Além disso, dentre os 31 alunos que consideramos como migrantes, isto é, que não fizeram todo o percurso na escola no referido período, mas estavam nela matriculados na quarta série em 2009, 4 deles já tinham estudado na E1 em 2007, deixando-a em 2008, para retornar a ela em 2009. Se deixarmos de incluir esses alunos entre os migrantes, o percentual destes cai de 25% para 21%.

iniciais do EF na E1, apenas 6 o utilizavam, o que representa 2%. Já na M1, dos 367 que estavam nessa etapa de ensino, 33 o utilizavam, o que, em termos percentuais, significa 9%. Esses números podem indicar a possibilidade de existir alunos cuja residência não pertence ao setor da escola em que está matriculado ou que mudaram para uma residência que não faz parte desse setor, mas continuaram a frequentá-la. Essa hipótese parece ser mais pronunciada no caso da M1, que aparenta ser mais atrativa que a E1, apesar de termos conhecidos, durante o trabalho de campo, duas alunas da E1 que moravam em bairros centrais, mas que disseram que continuariam a frequentá-la até o término dessa etapa do EF.

Não obstante, como discutimos anteriormente, há indícios que não nos permitem negar a existência de alunos que só puderam frequentar a M1 porque não foram respeitados os critérios da setorização no momento da matrícula, o que pode revelar o investimento familiar na busca de uma escola de qualidade para os filhos. Por outro lado, não tomamos conhecimento de relatos sobre a existência de dispositivos velados de seleção ou de expulsão dos alunos, em ambas as escolas. O que observamos foi a aceitação de transferência compulsória de alunos da E1 para a M1, acertada às claras entre os dois diretores.

Ademais, em virtude do prestígio desfrutado pelas escolas municipais na cidade, a demanda existente passou a ser atendida, como mencionamos anteriormente, pela expansão da rede municipal, com a construção de novas escolas, o que gerou um processo de absorção dos alunos das escolas estaduais pelas municipais. Desse modo, esse processo de municipalização dos anos iniciais do EF não seguiu o modelo proposto pelo Governo do Estado, em que as prefeituras assumiam os prédios das escolas estaduais e poderiam optar por ficarem, através de um convênio, também com os professores da rede estadual ou apenas assumirem os prédios e os alunos, utilizando os professores da própria rede municipal, fazendo novo concurso, se fosse necessário.

Nesse contexto, havia, portanto, uma certa pressão da SEESP e sua Diretoria de Ensino para a municipalização na cidade. Todavia, em contrapartida, existia o interesse da prefeitura em expandir a sua própria rede, sem assumir os prédios das escolas estaduais. No caso da E2, por exemplo, a prefeitura construiu na região uma outra escola (M4), que passou a abrigar os alunos dos anos iniciais que antes pertenciam a E2. No entanto, com a M1, a situação inicial foi diferente, pois a prefeitura não construiu uma nova escola na região, o que fez com que a M1 passasse a abrigar mais alunos do

que estava preparada para receber, à medida em que a E1 deixava de oferecer os anos iniciais do EF, processo esse que terminou em 2013.

Para Acácia, que lecionava na época nas duas escolas, era necessário repensar tal processo: “(...) a Prefeitura só está acumulando alunos, abraçando a municipalização sem material nenhum, sem preparar melhor os professores. Eu acho que isso devia, é... assim... pensar urgentemente nesse processo” (E-Acácia-E1).

Quando perguntamos à coordenadora da M1 sobre as razões que levaram a escola a não mais enviar parte dos alunos egressos da pré-escola para a E1, ela assim nos respondeu:

COORDENADORA: Pra atender a demanda, né? Uma vez que o município agora, é... tem a obrigatoriedade de tá atendendo as crianças dessa faixa etária, então todas as unidades escolares do município têm sido ampliadas e acolhendo essas crianças, né? Na rede municipal.

PESQUISADOR: E não podia ter continuado a mandar os alunos da primeira série pra lá...

COORDENADORA: A não ser que a rede municipal, é... pudesse estar ficando também com esse prédio, né? (...) se essa escola [E1] passasse a ser da rede municipal, sim, né? Poderia. (E-Coordenadora-M1)

A demanda a que se refere a coordenadora, na verdade, está relacionada à preferência dos pais pela matrícula na escola municipal, que pode ter motivada, a despeito das pressões da SEESP para que os anos iniciais do ensino fundamental fosse municipalizado, a decisão da administração municipal em atender os alunos dos anos iniciais do EF por meio da expansão da sua própria rede. Havia também nesse contexto uma pressão dos professores estaduais dessa etapa de ensino pela não municipalização, uma vez que, dependendo de como esse processo fosse conduzido, teriam ser transferidas para escolas estaduais de outras cidades. Em tal contexto, a M1 paulatinamente passou, então, a atender sozinha os alunos do bairro, o que impactou negativamente na sua organização, tema que será retomado no próximo tópico, quando tratarmos da infraestrutura e da organização da escola. Por outro lado, ficamos sabendo que será construída uma nova escola municipal na região da E1, em 2014, porém, não temos maiores informações sobre a etapa de ensino que nela será oferecida.

As evidências reunidas e as análises feitas indicam a preferência dos pais pela M1 em relação à E1, de modo particular, e pela rede municipal à estadual, de modo geral, em virtude do prestígio que desfrutam. Contudo, os alunos dos bairros são distribuídos por critérios geográficos, algo central na política de distribuição das vagas tanto para Diretoria de Ensino quanto para a Secretaria Municipal da Educação, o que

nos leva a considerar que as estratégias de escolha dos pais, e consequentemente de seu investimento educacional, parecem limitadas, pois, de modo geral, as matrículas parecem seguir o critério definido pela setorização, visão corroborada pela a maioria dos pais dos alunos que responderam os questionários, pois alegaram a proximidade de casa como um dos elementos importantes para matricular seu filho na escola.

Não obstante, existem casos em que o protagonismo dos pais, na escolha das escolas dos filhos, parece ter prevalecido, suplantando as regras definidas pela setorização, porém, esse dispositivo nos pareceu pontual e não algo intenso e sistemático.⁶⁷ A migração de alunos entre as escolas também é pequena e, em 2009, houve casos de transferência compulsória da E1 para M1, consentida pelos diretores. Além disso, também não encontramos evidências nem indícios de estratégias de recusa de matrículas de alunos.⁶⁸ Por outro lado, ambas recebem estudantes oriundos de outras escolas, da própria cidade como de outras, além de ex-alunos, e o percentual de estudantes do EF regular da M1 que utilizam transporte para ir à escola não chega a 10%.

Além disso, a prefeitura, ao invés de fomentar a competição entre as escolas municipais e estaduais (ou entre as duas redes), conferindo autonomia para as escolas

⁶⁷ Ravitch (2011, p. 120) afirma que, mesmo nos EUA, onde a escolha escolar foi implantada para pressionar as escolas a melhorarem, em função da possível perda de alunos para escolas consideradas de melhor qualidade, esse dispositivo não surtiu os efeitos desejados, pois "muitos pais e estudantes não queriam deixar sua escola do bairro, mesmo se o governo federal oferecesse a eles transporte gratuito e uma promessa de escola melhor. [...] Quando oferecida a chance de deixar sua escola que está fracassando e de frequentar uma escola supostamente melhor em outra parte da cidade, menos de 5% — e em alguns casos, menos de 1% — dos estudantes efetivamente buscaram a transferência."

⁶⁸ Oliveira *et. al.* (2013, p. 108), ao discutirem, em sua pesquisa, os mecanismos de seleção de alunos e professores, praticados por escolas, apontados na pesquisa de Costa e Koslinski (2011), também não encontraram evidências que sustentassem essa hipótese, apesar de, na pesquisa qualitativa, conhecerem relatos acerca da existência desse tipo de prática. Nas palavras dos autores: "[...] podemos citar o caso das escolas "complementares", identificadas por Costa e Koslinski (2011). Em seu estudo, identificaram escolas que utilizariam, ainda que de maneira velada, mecanismos de seleção de estudantes e professores de modo a que uma escola se torne "seletiva" e, em função disso, de melhor qualidade, já que "exporta" para outra, nas imediações, os alunos com menores proficiências e os professores menos comprometidos. Testamos essa hipótese para São Paulo, gerando uma lista de duplas de escolas, dentro de um mesmo distrito, com diferenças substantivas na pontuação média. Localizamos um conjunto de oito "duplas", que apresentavam diferenças médias superiores a 20 pontos entre uma e outra. Entretanto, quando identificamos as escolas, observamos que havia outras que poderiam atender aos alunos que não ingressassem em uma delas, não permitindo identificar o mesmo fenômeno observado por esses autores. Talvez, tal fenômeno esteja mais claramente esboçado para uma ocupação urbana como a do Rio de Janeiro, que apresenta, de conjunto, uma proximidade maior de contrastes (zonas de pobreza/zonas afluentes) que a observada em São Paulo. Uma possível investigação seria observar, em aglomerados específicos, como um grande conjunto habitacional, nos quais a opção das famílias de atender a uma escola ou outra não acarrete custos adicionais (distância casa-escola, por exemplo), se o fenômeno ocorre. De todo modo, na pesquisa qualitativa a respeito dos processos de matrícula, obtivemos declarações de processos de "seleção de alunos", constando desde escolas que declararam fazer testes de ingresso, até escolas que declararam implementar os critérios de matrícula estabelecidos pelo Sistema de Ensino e, depois de concluído o processo, promoverem "trocas de alunos indesejáveis"."

disputar alunos ou para os pais escolherem em qual estabelecimento de ensino poderiam matricular seus filhos, enfatizava a setorização e optou por absorver os alunos das escolas estaduais em seu sistema, através de construção de escolas próprias ou do aumento das vagas nas escolas existentes.

Tal arranjo, apesar de apresentar mecanismos de um quase-mercado educacional oculto, também apresenta outra lógica, relacionado a expansão da rede municipal e a extinção da estadual, nos anos iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, se pudéssemos unir as bases de dados da Prova Brasil e do Censo Escolar, poderíamos conhecer as proficiências dos alunos migrantes e dos que sempre estudaram na E1 ou na M1 e, então calcular, as proficiências médias de cada um desses grupos. Esse tipo de análise possibilitaria construir uma visão mais acurada da influência da migração escolar ou da “troca de alunos indesejáveis” no desempenho das escolas na Prova Brasil e no perfil do público atendido por cada uma delas.

5.2.4 Infraestrutura e Organização

Neste tópico vamos descrever e as condições infraestruturais e organizativas das escolas, começando pelo número de alunos atendidos e das etapas da educação oferecidas.

De acordo com o Censo Escolar 2009, temos a seguinte situação, dada pela Tabela 5.38.

Tabela 5.38 - Número de Alunos e Etapas da Educação Básica, das Escolas da Cidade, em 2009

Etapas de Ensino	E1	M1
Educação Infantil - Pré-escola	0	175
Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	0	108
Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	54	66
Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	0	68
Ensino Fundamental de 8 anos - 2ª Série	89	0
Ensino Fundamental de 8 anos - 3ª Série	99	64
Ensino Fundamental de 8 anos - 4ª Série	126	65
EJA - Presencial - 1ª a 4ª Série	0	24
Total	368	570

Fonte: Censo Escolar 2009.

O número de alunos da municipal é maior que o da estadual, por oferecer a pré-escola a todo o público da região, bem como a EJA, no período noturno. Porém, se nos

restringirmos aos anos iniciais do EF, oferecido às crianças em “idade própria”, a situação se iguala, pois enquanto a E1 atende a 368 alunos, a M1 atende 371. Quanto aos turnos, a E1 funciona nos períodos matutino e vespertino e a M1, além desses, também funciona no noturno, por causa da EJA. Em relação ao número de salas de aula, a municipal possui 11 e a estadual, 8. Nas quartas séries, a E1 possui 126 alunos, distribuídos em 4 turmas (uma com 29 alunos, duas com 32 e uma com 33) e a M1, 65 distribuídos em 2 turmas (uma com 32 e outra com 33). Quanto ao número de alunos com alguma deficiência, a E1 declarou possuir 10 (8 com deficiência mental e 2 com autismo), ao passo que a M1 declarou ter 9 (4 com deficiência física, 1 com deficiência mental e 4 com deficiências múltiplas). Nas quartas séries da escola municipal, não há alunos com deficiência, já na da estadual, há 7 (5 com deficiência mental e 2 com autismo).

Quanto à gestão das escolas, a configuração estadual contava com um diretor, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica.⁶⁹ A municipal contava com uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Nota-se que, mesmo tendo mais alunos, turnos e etapas da educação básica que a E1, a M1 não tinha vice-diretor, o que, em certa medida, aumentava o trabalho e as responsabilidades das duas gestoras.

O diretor e a coordenadora da E1, como dito anteriormente, ingressaram nela no início de 2009 e ficaram até o final de 2010. Anteriormente, a escola teve dois outros diretores, um em 2007 e outro em 2008, e, posteriormente, teve também novos diretores, um em 2011, outra em 2012 e um novo diretor em 2013. Esse dado mostra a rotatividade de diretores nessa escola, o que acaba por dificultar a gestão e a consolidação das ações e programas planejados e/ou implementados, bem como a integração do gestor com os diversos atores escolares e com a própria comunidade. Em contrapartida, a diretora da M1 ocupou o cargo do início de 2005 até o final de 2009, afastando-se por motivos de saúde. Nota-se que permaneceu um período considerável na escola, o que lhe permitiu estabelecer laços tanto com os profissionais e alunos da escola, quanto com a comunidade, além de usufruir de um tempo razoável para emplacar sua forma de gestão. Situação bastante distinta era a da E1, que, como vimos, praticamente teve um diretor por ano.

Em relação ao número de professores, de acordo com Censo Escolar 2009, a municipal possuía 41 e a estadual, 39. Desses, apenas 2 de cada escola possuíam

⁶⁹ Optamos por não incluir entre os sujeitos da pesquisa a vice-diretora, porque o principal responsável pela escola é o diretor.

somente o Magistério, pois os demais tinha nível superior (licenciatura). Em termos de pós-graduação, a E1 possuía 23 especialistas e a M1 37, porém, nenhum deles tinha mestrado ou doutorado. Nesse quesito, observamos que somente 4 professores da M1 não tinham pós-graduação, ao passo que 16 da E1 não tinham esse nível de formação. Quanto à formação específica na área de educação especial, apenas um docente possuía, sendo ele da E1. Esse dado revela que, em 2009, apesar de possuírem alunos com deficiência, as escolas não estavam preparadas para atendê-los, em termos de capacitação profissional. Ademais, nenhuma delas possuía professor de informática, apesar da M1 ter esse tipo de laboratório.

Sobre o total de funcionários da escola, coletado pelo Censo Escolar 2009, que define esse item como englobando professores, auxiliares de educação infantil e profissionais/monitores de atividade complementar, a E1 declarou ter 28 e a M1 34, números que, a considerar o total de professores declarados, não deveria ser inferior. Nesse sentido, talvez seja importante o Inep rever essa forma de coletar esse dado, diferenciando as diversas categorias de funcionários.

Com o intuito de estudar a relação entre o Ideb e o contexto das escolas, Alves e Soares (2013) procuraram verificar a relação desse índice com o nível socioeconômico, a infraestrutura e a complexidade das escolas. Sobre esse aspecto, os autores dizem o seguinte:

Escolas que congregam alunos de diferentes níveis e modalidades de ensino são mais complexas porque necessitam de mais espaço físico, mobiliário e equipamentos adaptados aos alunos de diferentes faixas etárias e necessidades específicas, bem como um número maior de profissionais e apoios variados. [...] assume-se que a escola é mais complexa se atende a alunos de diferentes etapas e modalidades de ensino, e também se faz mais inclusão. (ALVES; SOARES, 2013, p. 185)

A partir de tais variáveis, obtidas do Censo Escolar 2009, os autores criaram um indicador de complexidade de escola, que apresentou uma relação negativa com o Ideb, nos anos iniciais do EF, ou seja, quanto mais complexa for uma escola, mais seu Ideb tende a ser prejudicado. Nesse sentido, mesmo sem agregar as informações sobre as duas escolas pesquisadas em um indicador, mas levando em conta tais informações, bem como outras que levantamos, é possível verificar que a M1 é mais complexa que a E1, uma vez que possui mais alunos, mais etapas de ensino e mais turnos, apesar de ter praticamente a mesma quantidade de professores, de alunos com deficiência e de alunos

matriculados nos EF regular. Podemos dizer, portanto, que, em relação a esses quesitos, os desafios da escola municipal são um pouco maiores que os da estadual.

Em termos de infraestrutura, tomando como referência o Censo Escolar 2009, as duas escolas são muito parecidas. Quanto à estrutura física, possuem prédio escolar próprio, com saneamento básico, água tratada, energia elétrica, secretaria, diretoria, sala de professores, quadra de esportes coberta e cozinha. A M1 possui parque infantil porque oferece também a pré-escola. Na base de dados do Censo Escolar 2009, ambas não possuem biblioteca nem laboratório de ciências e consta que a M1 tinha uma sala de leitura, laboratório de informática e uma sala de vídeo.

Porém, em questionário respondido pelo diretor da E1 e pela diretora da M1, ambos citam a existência de uma sala de leitura na escola. Em nossas observações em campo, conhecemos as duas salas de leitura, que também são chamadas informalmente pelos atores escolares de “bibliotecas”. A denominação informal se deve, na rede de ensino do estado de São Paulo, à Resolução SE Nº 15, de 18 de fevereiro de 2009 (SÃO PAULO, 2009a), que, ao tratar da criação e organização de Salas de Leitura em suas escolas, passou a utilizar essa expressão para se referir à sala onde ficam os livros e os vídeos da escola. A rede municipal também passou a usar essa expressão para se referir à sua “biblioteca” em ocasiões formais, tal como observamos nas respostas dos diretores ao questionário, pois ambos riscaram o item biblioteca e, ao assinalarem seu campo, escreveram “SALA DE LEITURA”. Espontaneamente, ao comentar a infraestrutura da escola, o diretor da E1 assim se pronunciou sobre esse assunto:

a rede estadual não conta com biblioteca, a rede estadual conta com sala de leitura, porque uma vez colocada a biblioteca, pelo ponto de vista legal, a rede estadual tem que colocar um profissional qualificado pra atender, e a sala de leitura não, qualquer pessoa pode atender. (E-Diretor-E1)

Na época, circulara nas configurações escolares o discurso de que não se poderia chamar de biblioteca porque, se assim o fosse, seria necessário contratar um bibliotecário para administrá-la, o que implicaria mais gastos com a folha da educação, tanto estadual quanto municipal. Esse argumento faz todo sentido quando se pensa que a Resolução SE Nº 15/2009, no Art. 3º, estabeleceu que a sala de leitura contará com um professor, e não outro profissional, e que esse professor, conforme explicita o seu Inciso I, do Art. 4º, deve, para desempenhar essa função:

I - possuir vínculo docente junto à Secretaria de Estado da Educação, no campo de atuação referente a aulas dos ensinos fundamental e médio, devendo encontrar-se na condição de readaptado, com rol de atividades compatível com as atribuições a serem desenvolvidas.

[...]

§ 2º - na inexistência de docente na condição de readaptado, conforme disposto no inciso I deste artigo, a atribuição poderá recair em docente ocupante de função-atividade, categoria F, em situação de interrupção de exercício, abrangido pelas disposições da Lei Complementar Nº 1.010, de 1º de junho de 2007 [SÃO PAULO, 2007a], e que preencha aos demais requisitos estabelecidos no parágrafo anterior. (SÃO PAULO, 2009a)

Ou seja, seriam utilizados tanto os professores que estavam afastados das salas de aula, na condição de readaptados, quanto os pertencentes à Categoria F, que adquiriram a estabilidade a partir de 2007, os quais também poderiam estar sem aulas ou classes. Portanto, esse projeto procurou aproveitar esses professores para a administração da sala de leitura. Todavia, não está em discussão aqui a capacidade ou não desses profissionais para o desempenho desse trabalho. Nossa intenção é apenas contextualizar as tensões envolvidas na organização e funcionamento da “biblioteca” ou “sala de leitura” nas escolas, pois nesse mesmo período, em 20 de março de 2009, foi lançado pelo Conselho Federal de Biblioteconomia e assinado pelos Conselhos Regionais das 15ª Regiões, o “Manifesto em Defesa da Biblioteca Escolar”, que visava sensibilizar os governadores dos estados e os prefeitos dos municípios brasileiros da importância desse equipamento para o projeto pedagógico da escola. O teor, no que diz respeito mais diretamente à preocupação acima mencionada, pode ser depreendido do seguinte parágrafo:

As entidades e pessoas físicas que assinam este Manifesto expõem sua preocupação com o momento pelo qual passa a educação no Brasil, com baixos índices de aprendizagem dos alunos, mensurados tanto pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) quanto pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), demonstrando que eles não possuem competência em leitura e escrita. Diante deste fato, acredita-se que se as instituições de ensino investirem na criação de espaços de bibliotecas bem equipadas, com acervos que atendam ao projeto político pedagógico das escolas e administradas por profissionais Bibliotecários, esta triste realidade poderá sofrer significativa transformação. (CFB, 2009, p. 01).

A ênfase do Manifesto recai tanto sobre a pertinência da leitura e da escrita para a formação do cidadão, quanto sobre o funcionamento adequado da biblioteca escolar. Mas para que isso ocorra, é necessária não só a existência de acervo, instalações e mobiliários compatíveis com a tarefa de divulgação do patrimônio cultural e científico, mas também a presença de profissionais capacitados nas bibliotecas, que possam ajudar

na mediação entre o que está sendo disponibilizado e as diversas formas de apreensão de tais conhecimentos, daí a importância do bibliotecário, como ressalta o Manifesto do CFB.

Voltando às salas de leitura das duas configurações, elas também armazenavam, além dos livros, outros materiais didáticos, de modo que ainda não estavam estruturadas como uma sala de leitura ou biblioteca exclusivamente, apesar de terem o acervo e algumas cadeiras e mesas, de uso coletivo, para os alunos. Na M1, havia uma parte do acervo que era voltado para o professor, com livros que tratavam de vários temas educacionais. A diretora dessa escola também nos contou, durante o trabalho de campo, que tinha montado uma sala de brinquedos para as crianças da pré-escola e que, naquele ano, passou a oferecer a primeira fase da pré-escola, para atender às crianças de quatro anos de idade. Na E1, havia um conjunto de livros paradidáticos, que, em geral, aprofundam temas contemplados no currículo escolar. Na opinião do diretor da E1, a

sala de leitura da [E1], que nós inauguramos com o nome de uma professora que faleceu no ano anterior, [tinha] poucos livros. A biblioteca era organizadinha pela boa vontade de quem trabalhava lá, era sim. A organização interna era boa, mas o acervo era pequeno, era fraco. (E-Diretor-E1)

A nosso ver, as duas salas de leitura, por se destinarem a mais de uma função, não criavam um clima propício à leitura, nem possuíam mobiliário adequado, de modo que concordamos com as críticas e proposições do Manifesto do CFB. Na E1, havia uma professora readaptada, responsável pela “biblioteca”, ao passo que na M1 não chegamos a conhecer alguém que tivesse somente essa incumbência. Em relação ao uso propriamente dito, o diretor da E1 assinalou no questionário aplicado que mais de 75% dos alunos utilizavam a sala de leitura por mês. Já a Diretoria da M1 disse que entre 51% a 75% dos alunos utilizavam-na mensalmente. Ambos também disseram que os alunos e professores levavam livros para casa, porém os membros da comunidade não o faziam porque não queriam.

Sobre a estrutura predial, de acordo com o questionário que responderam, os diretores de ambas consideraram-nas boas, porém destacando alguns pontos que não eram plenamente adequados ou não estavam em bom estado de conservação. A diretora da M1 considerou o telhado como regular e o diretor da E1 julgou regular o piso, as portas, as instalações hidráulicas, a entrada do prédio e as paredes externas. Nas duas escolas, as salas de aulas foram consideradas arejadas e iluminadas por eles. Em uma de

nossas observações em campo, havia, na sala de aula da E1, seis pontos de luzes (duplos), porém, dois estavam funcionando corretamente, um estava apagado e três ficavam piscando.

Em relação aos equipamentos eletrônicos, ambas possuíam TV, DVD, antena parabólica, retroprojektor, impressora, projetor, telão e acesso à internet banda larga. Quanto aos computadores, E1 possuía 8 (3 para uso administrativo e 5 para uso dos alunos) enquanto que a M1, 18 (5 para uso administrativo e 13 para uso dos alunos). A M1 tinha uma máquina copiadora, enquanto que a E1 não.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado, nenhuma das duas possuía sala destinada a essa finalidade nem banheiros adaptados para deficientes, porém, em relação à acessibilidade, a E1 tinha melhores vias de acesso que a M1. Como vimos anteriormente, há 10 alunos com deficiência na E1 e 9, na M1. Alguns desses alunos frequentavam a Escola Especial (EE) do Município, ou no contraturno ou no mesmo turno, durante alguns dias da semana. Alguns também recebiam atendimento de psicólogos e fonoaudiólogos no Núcleo de Saúde Mental, que atendia tanto as crianças quanto os adultos da região. Em 2010, a E1 passou a contar com uma Sala de Recursos, que é um ambiente adaptado, onde um profissional especializado, valendo-se de recursos didáticos apropriados, procura apoiar pedagogicamente os alunos com deficiências, visando facilitar suas aprendizagens nas aulas do ensino regular. Segundo os gestores, a Sala era uma reivindicação da escola, como veremos mais adiante.

A merenda das duas escolas era a mesma, pois era produzida pela Cozinha Piloto da prefeitura, porém, na E1, as crianças se alimentavam em mesas situadas no pátio e, na M1, havia um refeitório destinado a esse fim, que, apesar de pequeno, dava conta da demanda, em função de um sistema de rodízio, implantado pela gestão da escola, entre os horários que as crianças, das diversas séries, saíam para o recreio.

De um modo geral, no que diz respeito à infraestrutura e ao funcionamento das escolas, as duas eram consideradas boas por seus diretores, quando responderam ao questionário com respostas fechadas da PB. Na entrevista, entretanto, puderam realçar outros elementos, tanto pela maior liberdade oferecida pelo instrumento de coleta de dados, quanto, supomos, por não estarem mais na direção daquelas escolas, pois, pensando com a teoria da ação de Bourdieu, as práticas e as representações dos indivíduos são o produto da relação dialética entre o *habitus* e o contexto e esse contexto tanto estimula quanto constrange o pensamento e a ação desses indivíduos. Como o diretor da E1 não trabalhava mais na rede estadual e se encontrava distanciado,

no tempo e no espaço, em relação àquela experiência, é provável que sua forma de ver e julgar a infraestrutura da escola estadual, bem como seus outros aspectos, não esteja submetida aos constrangimentos oriundos do cargo ou da posição que ocupava. Com essa ressalva, que, *mutatis mutandis*, vale para os demais sujeitos da pesquisa, passemos ao seu depoimento sobre a infraestrutura da escola:

Eram poucos equipamentos. A estrutura era deficitária. Pra você lembrar, eu tive o capricho de medir algumas coisa lá. Eram quatrocentos metros de canaletas, os quatrocentos metros de canaletas que circundavam a escola, abertos, a pessoa podia cair no buraco. Essas canaletas não foram fechadas nesses dois anos que eu fiquei lá. A quadra, em se tratando de prédio, a quadra ficou longe da escola e não tinha ligação com ela; ela ficou fechada demais, com pouca ventilação, pouca iluminação e muito barulho, é uma coisa estranha. A construção foi mal feita, não havia manutenção, não tinha manutenção nem com a verba nem pra pessoal qualificado, já que o prédio era grande demais, muito alto, qualquer reforma, qualquer manutenção nas partes altas, precisava de caminhão que sobe o braço lá. Pra trocar uma lâmpada na escola era um problema porque precisava de uma escada dupla, só a prefeitura tinha essa escada. Então o pátio, pátio pequeno, as salas de aula com pouca ventilação, então em se tratando de prédio, o terreno era bom, mas a construção é ruim. Podia ter feito prédios em U, que aproveitaria muito mais o terreno, mas não, foram três prédios distintos, que dizer, não tinha gente nem pra patrulhar os prédios, porque não tinha três funcionários, um pra cada prédio, tinha um funcionário. Como um vai atender três prédios distintos? Então, brincava-se que quem ia pro último prédio ficava isolado, e ficava mesmo, porque não tinha nem como chegar lá. Em se tratando de planta física, ruim. (E-Diretor-E1)

Nota-se que sua apreciação da infraestrutura física não a considerava boa, pois apontou diversos problemas, como no caso da ventilação das salas de aula, da conservação da quadra e da falta de segurança das canaletas, que eram os canais para escoar a água, sem uma grade de proteção que impedissem as pessoas de alcançarem a base inferior ou, como sugere o diretor, caíssem em tais canaletas. Em virtude da extensão da escola e da quantia de alunos, o número de funcionários também foi considerado insuficiente, para dar conta de todo o trabalho existente, especialmente no que diz respeito ao atendimento dos alunos. Outro problema destacado pelo diretor da E1 era a questão da manutenção, que no caso da quadra e de outros serviços, tal como capinar a grama, precisava de auxílio da prefeitura.

Esse tipo de avaliação, mais qualitativa, propiciada pelos estudos de caso, apesar da subjetividade que carregam, permitem conhecer os objetos de estudos a partir de outra perspectiva, com maior riqueza de detalhes, que pode ser complementar ou até mesmo contraditória em relação às perspectivas construídas a partir de outros instrumentos ou outras abordagens teóricas e metodológicas. Assim, as representações

do diretor da E1, objetivadas em um questionário ou em uma entrevista, para serem melhor compreendidas precisam ser contextualizadas. As visões distintas sobre as salas de aulas, arejada em 2009 e pouco arejadas em 2012, podem estar atreladas, dentre vários motivos, a um erro no preenchimento do questionário ou, o que nos parece mais plausível, a uma mudança na sua forma de ver essa questão, principalmente em função da diferença da posição que ocupava na configuração escolar à época, conforme salientamos acima. Em nossas observações em campo, julgamos que as salas de aula nas duas escolas eram arejadas, mas não o suficiente, em virtude do tipo de janelas existentes, que não propiciavam uma boa ventilação. Além disso, quando a cortina estava fechada, tal situação piorava, tornando o ambiente abafado.

A visão da coordenadora da E1 sobre a infraestrutura e recursos da escola é mais contundente. Em suas palavras: “(...) a estrutura do prédio era péssima, né? Péssima. A quadra, então, nem se fale (...) agora de prédio, pintura, essas coisas, você sabe como é, né? Até hoje tá meio precário”. Para Acácia, era uma boa escola, porém, às vezes sofria com depredações no final de semana, porque, em virtude do Programa Escola da Família, era aberta à comunidade. Para Amarílis, a escola também era boa, porém, de 2009 para cá melhorou, visto que passou a ter sala de informática, sala multimídia e sala de recursos, que oferece o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência(s).

Em relação aos recursos e equipamentos, o diretor da E1 disse que usava a verba federal vinda do PDDE, que era boa, e a verba oriunda das arrecadações da APM, que era pouca, para adquirir materiais didáticos. Contudo, segundo suas palavras,

nós adquiríamos muitas coisas com a verba que vinha, e ajudava, mas ainda faltava muito, porque a escola precisa de muito material, de muitos recursos. Som, imagem, máquina pra copiar textos, a quantidade de material que a escola demanda é muito grande; e mesmo que a verba seja boa e que a gente adquira muitas coisas, sempre será pouco. (E-Diretor-E1)

Sobre esse tema, a coordenadora da escola estadual foi mais incisiva:

(...) materiais pros professores, péssimos, era tudo muito precário. Nós tínhamos que... (...) como que fala? Achar formas, saídas, entendeu?, pra que essa estrutura melhorasse um pouco mais. Então, nessa questão, também foi muito importante a direção, por quê? Porque (...) era o diretor que... Pode? “Compra”. Não sei se eu posso falar isso, mas ele dizia: “A gente tem crédito, vamos comprar, depois nós pagamos com as verbas que acabam entrando”. Mas assim, por exemplo, tudo voltado pro pedagógico, por isso que eu falo pra você, foi uma coisa, foi um... de “vamos pensar no pedagógico, as crianças daqui podem aprender”. Então precisava de palitos

de sorvete pra trabalhar matemática, ele falava “compra”. De tudo o que você possa imaginar que precisava ele mandava comprar, entendeu? (E-Coordenadora-E1)

Nota-se que para os gestores da E1, a verba e os materiais didáticos das escolas não eram suficientes e havia um esforço do diretor para, a partir dos recursos financeiros disponíveis, prover esses materiais para os professores, mesmo que para isso tivesse que contrair algumas dívidas, que seriam pagas à medida que o dinheiro fosse entrando. Esse esforço parece ter sido reconhecido por Acácia, que nos disse que “na parte de material, a gente não tem o que reclamar”. Já Amarílis, comentou que não havia em 2009 equipamentos como em 2013, visto que existia apenas uma televisão e um número menor de computadores.

Já na M1, na visão da coordenadora, que em 2012 se tornou a diretora, o fato da escola municipal passar a absorver todos os alunos egressos da pré-escola, impactou sua estrutura e organização, como vemos em seu relato:

COORDENADORA: Tínhamos uma sala de vídeo, tínhamos uma sala de informática, é... então, eu acredito que essa escola, ela, acolhia melhor as crianças. Hoje eu vejo, já há uma... não diria superlotação, não, não diria. Porque as salas estão com número... que eu considero excessivo obviamente, né? 35 alunos numa sala de 6 anos, de pré-alfabetização⁷⁰, né? É muito difícil de desenvolver um trabalho que seja assim de qualidade mesmo. Então, é... na época quando eu cheguei, eu penso que a escola estava melhor preparada. Hoje não, hoje nós perdemos a sala de informática, porque hoje é sala com alunos. A sala de vídeo, hoje é sala ocupada com alunos. Nós tínhamos uma sala de jogos pra educação infantil, hoje é sala ocupada com alunos. Então vai perdendo um pouco dessa estrutura. Hoje acho que precisa melhorar, precisa retomar...

PESQUISADOR: De 2005 a 2009 tinha essa estrutura?

COORDENADORA: Tínhamos. Nós tínhamos até 2009, essa estrutura. (...) Então nos fomos perdendo e colocando alunos. Por conta da demanda. (E-Coordenadora-M1)

Em 2009, a E1 contava com sala de brinquedo, de informática e de vídeo, mas, em 2012, esses espaços se tornaram salas de aula. Como discutido anteriormente, essa ampliação da rede municipal prejudicou a estrutura e a organização da M1, pois, além dessas perdas, aumentou o número de alunos por turma.

Para a diretora da M1, na época, o espaço e a estrutura física da escola eram adequados, porém em alguns casos era preciso fazer adaptações, dando o seguinte exemplo: “o refeitório deixou de ser só refeitório pra se tornar sala de pintura, pra se tornar uma sala de outras atividades” (E-Diretora-M1). Ressaltou que tinha sala de

⁷⁰ O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos era chamado, pelo sistema municipal de ensino, de pré-alfabetização.

informática com número de computadores suficientes para atender os alunos e, que havia, também, sala de brinquedos e sala de jogos, o que permitia às professoras dos anos iniciais do EF e da pré-escola utilizarem tais espaços em suas aulas. Em relação aos recursos financeiros, eles não eram considerados suficientes. Tais recursos, parece-nos, diz respeito a verbas que podem ser geridas pela própria escola, sem passar pela Secretaria Municipal da Educação, tal como a do PDDE, que era usada para pequenos reparos ou para a compra de materiais didáticos, tal como ressaltou, também, a coordenadora da escola estadual. A diretora da M1 destacou, ainda, o uso da máquina copiadora, que, com a ajuda da coordenadora da escola, deixava as cópias das atividades solicitadas pelas professoras prontas para o uso delas.

Em relação ao número de alunos por classe, a diretora da M1 relatou que já havia uma grande demanda de alunos, ressaltando, inclusive, que chegaram a atender 35 alunos por sala. Quanto à mobília, pelo fato da escola ofertar também a pré-escola, dependendo da idade dos alunos que ocupassem a sala, as mesas e cadeiras poderiam ser inadequadas. Esse problema, na visão de uma das professoras, parece ter persistido, pois, segundo Camélia: “isso aqui não dá pra ser pro primeiro ano, essas... né? O ideal seria carteira individual, essa mobília aqui num... tá inadequada pra série” (E-Camélia-M1). A entrevista foi realizada em uma sala de aula da escola em que as mesas e as cadeiras eram pequenas e projetadas para serem utilizadas em grupo, de modo que a professora as considerava mais adequadas para a pré-escola e não para o primeiro ano do EF, uma vez que parte das crianças não podia ficar de frente para a lousa. Em relação à infraestrutura e aos recursos pedagógicos, Camélia nos disse que: “pra aquele ano tava apropriado o espaço físico. Mas recursos pedagógicos faltavam bastante” (E-Camélia-M1). Continuando sua observação e fazendo um contraponto com o ano de 2012, já que continuava a lecionar na M1, a professora, corroborando a fala da coordenadora, nos contou: “nossa sala de computador... não temos mais. Precisamos de mais jogos, mais livros” (E-Camélia-M1).

A posição de Begônia é semelhante à de Camélia, pois, acerca da infraestrutura, ela comentou das dificuldades para usar a sala de arte: “era complicado, às vezes, ir pra sala de arte, às vezes, é... não tinha espaço, tinha uma sala de arte... mas acho que não tinha, como posso explicar? Eu acho que podia ter mais coisas pros alunos, sabe?” (E-Begônia-M1). Para ela, faltava materiais para os alunos, apesar de ter livros didáticos, o que a obrigava a providenciar parte deles para suprir essa demanda. Em relação ao uso da máquina copiadora, afirmou que “Era uma coisa controlada e você tinha que estar

sempre pesquisando né?” (E-Begônia-M1). Por outro lado, uma outra professora, que era efetiva tanto na M1, como professora de pré-escola, e na E1, como professora dos anos iniciais do EF, após nossa apresentação dos resultados preliminares da pesquisa, na escola municipal, nos chamou e disse que ter uma máquina copiadora à disposição dos professores era algo importante, pois facilitava a preparação das atividades e a escola estadual, à época, não contava com esse equipamento. Apesar de haver uma limitação do seu uso, por meio de uma cota para cada docente, parece-nos que ter uma copiadora pode contribuir para a produção e utilização de materiais didáticos diversos, facilitando o trabalho do professor e ampliando os recursos didáticos proporcionados aos alunos.

Quando indagamos sobre ao acesso à internet, Begônia respondeu que tinha, inclusive na sala de informática, porém ressaltou que não havia um professor específico para dar esse tipo de aula para os alunos e que ela não tinha formação nem teve treinamento para tanto. Não obstante, a diretora nos contou, ao falar da sala de informática, que os professores foram capacitados para ministrar essas aulas. Porém, se essa capacitação ocorreu antes de 2009, Camélia e Begônia não puderam participar, pois ingressaram na M1 naquele ano. Nas palavras de Begônia: “Podia até levar na sala de internet, mas e daí? É só levar? Era uma coisa assim que, eu não tenho aquela experiência assim de passar, em trabalhar e não tinha quem fizesse isso” (E-Begônia M1). Durante o trabalho de campo, observamos que os alunos iam com Begônia para sala de informática, porém, um aluno nos disse que não podiam usar a internet porque não tinham professor de informática.

O livro didático, por sua vez, era mais utilizado na escola municipal que na estadual. Para o diretor da E1, os livros didáticos facilitam o trabalho do professor, mas, ao mesmo tempo, o direcionam demais e, em virtude dessa facilitação, podem também deixá-lo acomodado. Além disso, relatou o problema da escolha dos livros no PNLD e dos títulos que acabam chegando à escola:

Enfrentávamos também o seguinte problema: eram três opções de livros, mas, independente das opções que os professores faziam, vinham os livros mais baratos, e isso só foi descoberto depois. Então, em se tratando de livros, é preciso considerar a licitação, o menor preço, o que o governo consegue. Bem, aí não precisa escolher nada e nem se estar preocupado com o conteúdo, se está preocupado com o preço. (E-Diretor-E1)

Esse é um problema complexo e bastante controverso, por envolver, de um lado, um mercado milionário e, de outro, os princípios que regem a administração pública (em especial, aqueles relacionados à compra de bens e serviços) e os preceitos

pedagógicos e didáticos, de forma que a equação de todos esses aspectos não é fácil de ser resolvida. No caso do PNLD, o processo de escolha oferece duas opções de livro, a primeira e a segunda, que necessariamente devem ser de editoras diferentes. Didaticamente, se a escola não receber os livros mencionados na primeira opção, tal fato pode obrigá-la a refazer seu planejamento e, dependendo da centralidade que o livro ocupe nele, pode prejudicar, até certo ponto, o trabalho pedagógico da escola. Todavia, esse não parece ser o caso da E1, conforme a opinião da coordenadora pedagógica, pois, para ela, os livros didáticos praticamente não eram utilizados na E1:

Desperdício, um grande desperdício, por quê? Porque a escolha, a escolha, já há um equívoco. Na escolha desses livros e depois, sinceramente, esses livros ficam estocados, os professores acabam não utilizando. Então é um desperdício de dinheiro público, acredito que não deveria ter. Eu acredito, eu acho que deveria ser de outra forma, a escolha, a distribuição, deveria acontecer de outra forma, porque na maioria das vezes eles não são utilizados. (E-Coordenadora-E1)

Já na M1, o livro didático tinha um peso maior no trabalho pedagógico. Tanto para a diretora quanto para a coordenadora da escola municipal, o livro didático era importante, pois servia como referência curricular e como recurso para o ensino desenvolvido em sala de aula, tal como vemos em seus depoimentos:

(...) eu sempre tive a seguinte fala: conteúdo de seriação, então eu determino que meu aluno seja daquela série. A apostila muda esse recurso? Não. Porque ela tem conteúdos programáticos pra aquela série. Ela permite o desenvolvimento do aluno? Permite. Porque se o professor der o direito que esse aluno avance muito, ele vai correr e tem alunos que tem essa vontade, embora seja um número muito reduzido... dos nossos alunos que tem essa coisa aguçada de querer mais terminar a apostila, né? (...) Eu tenho 180 páginas, eu tenho que dividir em dois semestres, em quatro bimestres. Será que eu dou conta? Então, normalmente, todo o livro didático e toda a apostila, ela fica uma porcentagem sem terminar, né? Então eu acredito no livro didático, que é o suporte para que o professor não fuja do seu conteúdo curricular. (E-Diretora-M1)

Da mesma forma como ele é hoje, não como guia, sim como referência para o trabalho desenvolvido em sala de aula. Você faz um paralelo (...) da grade, de acordo com que tá no currículo, que está ali no PCN, e busca o livro didático que melhor se adapte, se adequa. (E-Coordenadora-M1)

Segundo a coordenadora, para escolha dos livros do PNLD, as professoras se reúnem, leem as orientações do MEC e optam por duas obras. Não obstante, apesar de afirmar a importância do livro didático para o trabalho pedagógico da escola, ressalta que: “Ele não é um guia mas é sim referência de trabalho com certeza” (E-Coordenadora-M1). Para Camélia, professora da escola, ao lado do planejamento, o

livro didático também era sua referência curricular. Acácia, que lecionava em ambas as escolas, também partilha da opinião da sua colega.

(...) a Prefeitura não adotou o método do Ler e Escrever, né? (...) Então a gente aqui trabalha com planejamento em cima de livros didáticos, a gente não bate de “cabo a rabo” o livro didático, mas já foi apostilado, trabalhamos com o Porta Aberta no início do... desse mandato do [prefeito], você se lembra, né? (...) trabalhamos legal pra caramba a apostila do Porta Aberta. E agora a gente trabalha com bastante xerox, é atividades em lousa, pesquisa, mas é assim de uma maneira diferente das escolas estaduais (...) É mais conteúdos. (E-Acácia-E1)

Houve um período, em 2006 e 2007, que a Prefeitura adotou um livro didático, que, apesar de não fazer parte de um sistema apostilado, tinha um formato parecido. Foi comprado com verbas próprias e utilizado de maneira consumível pelos alunos. Porém, em 2009, a SME já tinha abandonado essa proposta e voltado a utilizar os livros do PNLD, de maneira não-consumível. Para Acácia essa experiência foi positiva, apesar de, durante o ano letivo, não contemplarem todo o conteúdo do livro didático. Com o fim dessa proposta, segundo a professora, a lousa e o uso de cópias assumiram uma maior centralidade na execução das atividades em classe, pois, mesmo continuando com o uso dos livros didáticos, pelo fato de não serem mais consumíveis, as atividades não poderiam mais ser realizadas pelos alunos no próprio livro, o que, de certo modo, limitava seu uso.

Outro aspecto relevante diz respeito à conservação dos prédios, que, no caso da M1, era mais fácil em relação à E1, pelo fato de poder contar com os serviços prestados pela prefeitura, sem tanta burocracia e com maior agilidade. A escola estadual tinha que se reportar à Diretoria de Ensino, que, se não pudesse atender sua solicitação, tinha que recorrer à própria SEESP. Por essa razão, era comum que os gestores das escolas estaduais solicitassem à prefeitura a execução de certos serviços, tal como capinar a grama da escola ou recolher entulho, por exemplo.

No âmbito político e acadêmico, a infraestrutura das escolas tem sido discutida tanto da ótica das condições físicas e materiais consideradas adequadas para um ambiente educacional, quanto da sua influência no desempenho dos estudantes.

Para estudar a relação entre infraestrutura e resultado no Ideb, Alves e Soares (2013, p. 184), do mesmo modo que fizeram para estudar a questão da complexidade, criaram um indicador de infraestrutura, considerando as seguintes informações do Censo Escolar: “local próprio de funcionamento da escola, água tratada, energia elétrica, saneamento básico (coleta de lixo, de esgoto e presença de banheiro na escola),

outros espaços e recursos escolares (biblioteca, laboratório, cantina, computadores e outros equipamentos eletrônicos)”. Os autores mostraram que há um impacto positivo da infraestrutura no Ideb, especialmente, nas séries iniciais do EF.

Soares Neto et al. (2013), visando a subsidiar essa discussão, propuseram uma escala, interpretável, para medir a infraestrutura das escolas, utilizando a TRI e os dados do Censo Escolar 2011. Essa escala tem quatro níveis, com as respectivas descrições, como se vê no Quadro 5.9.

Quadro 5.9 - Descrição dos níveis da escala de infraestrutura.

Nível	Descrição
Elementar	Estão neste nível escolas que possuem somente aspectos de infraestrutura elementares para o funcionamento de uma escola, tais como água, sanitário, energia, esgoto e cozinha.
Básica	Além dos itens presentes no nível anterior, neste nível as escolas já possuem uma infraestrutura básica, típica de unidades escolares. Em geral, elas possuem: sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora.
Adequada	Além dos itens presentes nos níveis anteriores, as escolas deste nível, em geral, possuem uma infraestrutura mais completa, o que permite um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem. Essas escolas possuem, por exemplo, espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil. Há também espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil. Além disso, são escolas que possuem equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet.
Avançada	As escolas neste nível, além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais.

Fonte: SOARES NETO et al. (2013, p. 90).

Entre os achados desse estudo, merece destaque o fato de 44,5% (86.739) das escolas do país, presentes na base de dados utilizadas, apresentarem infraestrutura elementar, 40,0% (78.047) básica, 14,9% (29.026) adequada e somente 0,6% (1.120) avançada. Outro fato que chama a atenção diz respeito às desigualdades entre as escolas das redes públicas e privadas, pois

Observa-se que 62,5% das escolas federais estão nas categorias Adequada e Avançada, 51,3% das escolas estaduais estão na categoria Básica, 61,8% das escolas municipais estão na categoria Elementar e 72,3% das escolas privadas estão nas categorias Elementar e Básica. (SOARES NETO *et. al.*, 2013, p. 93)

No âmbito nacional, a maioria das escolas estaduais possuem infraestrutura básica e a maioria das municipais, elementar. No caso das escolas desta pesquisa, parece que a situação se inverte. Admitindo que seja possível usar a descrição qualitativa dessa

escala de infraestrutura para classificá-las, mesmo que de maneira aproximada, temos a impressão de que ambas possuem uma infraestrutura adequada, porém, a municipal leva uma certa vantagem sobre a estadual, pois conta com copiadora e laboratório de informática, por exemplo. Além dessas, há outra vantagem importante da M1, que é poder contar com a prefeitura para a sua manutenção permanente, algo que é um pouco mais complicado para a E1. Em determinadas ocasiões, a E1 é obrigada a solicitar os serviços da prefeitura. Contudo, mesmo a M1 levando uma certa vantagem em relação à E1, ambas possuem uma infraestrutura adequada e, de acordo com a classificação proposta por Soares Neto et al. (2013), possuem condições mais propícias para a consecução do ensino e da aprendizagem. Todavia, apesar dos equipamentos e da conservação dos prédios importarem para eficácia escolar, Alves e Franco (2008) alertam que não se trata de condição suficiente, visto que é preciso que sejam utilizados no trabalho pedagógico da escola.

5.2.5 Trabalho Docente e Gestão Escolar

O trabalho docente e a gestão escolar podem ser considerados, sob vários aspectos e por sua interdependência, como elementos centrais na estruturação do contexto em que ocorrem os processos de escolarização. Nesse sentido, vamos analisar as questões que estão direta ou indiretamente ligadas tanto ao trabalho docente quanto à gestão escolar.

A primeira delas será a assiduidade ou falta dos professores. Em 2009, para os gestores de ambas as escolas, a assiduidade não foi um problema. De acordo com o diretor da E1 as professoras faltavam pouco e tinham compromisso com as crianças. A coordenadora da E1 também afirmou que faltavam pouco. E, quando havia na escola professores pertencentes à Categoria F, cumprindo suas horas de permanência, eles poderiam assumir a classe do professor que faltou naquele dia. Em duas ocasiões, nas nossas observações em campo, assistimos a uma aula com uma professora da Categoria F e outra, com uma professora eventual, que costumava substituir as professoras titulares de classe, mas que não tinha vínculo, de natureza estável ou efetiva, com a escola. Na M1, durante nosso trabalho de campo, observamos apenas uma aula de um professor substituto, que era chamado pela escola, a partir de uma lista de professores, classificados no processo seletivo realizado anualmente pela Secretaria Municipal a Educação.

Em relação à rotatividade docente, o diretor da E1 não a considerou um problema, já a coordenadora dessa escola, sim. Os gestores da M1 também não consideraram a rotatividade docente um problema, porém a coordenadora da escola municipal comentou que durante o ano as mudanças praticamente não ocorrem, mas sim de um ano para o outro. Contudo, segundo ela, mesmo entre os anos letivos, essa rotatividade é pequena no caso dos professores dos anos iniciais, sendo mais acentuada no caso dos professores da pré-escola. A coordenadora da M1 também comentou que havia professores novos na escola, que tinham ingressado naquele ano. Por estarem em estágio probatório, tal condição pode ter tido algum impacto na boa assiduidade dos professores. Das turmas de quarta série observadas em 2009, não houve troca de professores nas da M1, que tinha duas professoras em estágio probatório à sua frente, mas houve trocas de professor na 4ªB e na 4ªD da E1, em virtude de licenças das professoras que assumiram as classes no começo do ano. No caso específico da 4ªD, segundo o relato da coordenadora e de Acácia, passou pela mão de três professores, sendo a terceira Petúnia, que assumiu essa classe e ficou com ela até o final do ano.

A formação continuada das professoras, segundo o diretor da E1, era feita na própria escola, durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), pois naquele ano não participaram de cursos ou capacitações fora da unidade. Em suas palavras:

Em HTPC elas trabalhavam muito a formação continuada, nesse aspecto a coordenação contribuiu demais. Elas faziam constantemente elogios à coordenação pela formação continuada, e isso eu via, acompanhava pelos registros e também pelos HTPCs que frequentei. Elas investiam na formação continuada, até porque o programa Ler e Escrever investe muito na formação continuada. Então isso elas tinham dentro da escola, elas não tinham fora. Houve uma época na rede estadual em que os professores saíam muito da escola pras reuniões externas, formação continuada. Nessa última gestão do governo estadual, depois do governo Alckmin, isso foi fechado. As professoras raramente tinham formação continuada fora da escola, mas no HTPC elas tinham. (E-Diretor-E1)

Nota-se que o programa Ler e Escrever parece ser central no trabalho escolar levado a cabo na escola estadual, tanto por fornecer materiais de apoio ao professor e ao próprio aluno, como observamos nas aulas da professora Acácia, quanto por orientar o horário de trabalho pedagógico coletivo das professoras. Para o diretor, a coordenadora também exercia um papel de destaque no que diz respeito à formação continuada no âmbito da configuração escolar.

Ao longo da sua entrevista, em diversos trechos, a coordenadora narra os obstáculos, a forma que conduziu o trabalho de formação na E1 e como as professoras receberam seu trabalho. No início, conta que enfrentou algumas dificuldades, porém, para o desenvolvimento do seu trabalho na coordenação pedagógica e na formação continuada dos professores, sempre contou com o apoio do diretor, que, inclusive, não permitia que ela tratasse de outros assuntos que não se referissem ao âmbito pedagógico, pois queria lhe proporcionar boas condições de trabalho. Voltando às dificuldades enfrentadas, a primeira delas estava relacionada ao fato da escola não ter recebido a bonificação salarial no ano anterior (2008), antes do seu ingresso na escola:

(...) eu cheguei num momento crítico lá na escola, no qual eles não tinham atingido o Idesp da escola, então a autoestima estava baixíssima. Ninguém queria mais trabalhar, no sentido de que ninguém queria mais trabalhar dentro dos princípios teóricos da Secretaria da Educação. Por quê? Porque diziam que tinham trabalhado e não tinham conseguido resultado nenhum. Então estava todo mundo muito deprimido e isso me assustou bastante, porque foi um grupo bem... foi bem difícil mesmo, porque quando você trabalha com um profissional que está com a autoestima baixa, você tem que achar um caminho que eleve isso, porque senão não sai nada. O que que nós fizemos então: nós começamos a fazer um trabalho de formação, partindo do que... partindo da competência técnica mesmo, [Pesquisador], entendeu? Nós queríamos que as professoras soubessem, é... as questões teóricas do ensino de primeira a quarta série, mais voltada para a alfabetização, porque esse era o problema da escola. (E-Coordenadora-E1)

No sistema de ensino do estado de São Paulo, a Resolução SE Nº 74/2008 (SÃO PAULO, 2008a) introduziu o Programa de Qualidade da Escola (PQE), que tem como objetivo a melhoria da qualidade e da equidade do ensino da rede estadual. Para a promoção dessa qualidade, por conseguinte, foi estabelecido um programa de metas, para cada ciclo do ensino fundamental e para o ensino médio, aferido pelo Idesp. Logo após o lançamento do PQE, a Lei Complementar Nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008b) estabeleceu a bonificação por resultado, que, entre seus critérios, contempla o índice de cumprimento de metas, cuja aferição se dá comparando, para o referido ano, a meta estabelecida para o Idesp e o resultado obtido. Em 2007, o Idesp da E1 era 2,77 e a meta estabelecida para 2008 foi de 2,93, porém a escola obteve 2,49, de modo que a meta não foi cumprida e, por essa razão, os professores não receberam o bônus salarial por resultado ou por mérito.

Nesse sentido, segundo a coordenadora, havia uma descrença no que ela chamou de “princípios teóricos” que norteavam a proposta pedagógica da SEESP, pois as professoras tentaram segui-la e não obtiveram o êxito desejado no Idesp. Além disso,

em seu diagnóstico, o problema estava na alfabetização e, para reverter esse quadro, seria preciso superar o impacto negativo que o não cumprimento da meta do Idesp gerou nas professoras. Para tanto, enfatizou o que chamou de competência técnica, conceito proposto por Mello (2003, p. 145) para designar o “domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as condições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem”. Ou seja, dentro de um processo de escolarização seletivo e excludente, que tem no professor um dos principais mediadores dentro da escola, tal competência visa diminuir ou amenizar o caráter seletivo e excludente da escola, a fim de evitar ou dificultar a produção do fracasso escolar. Esse parece ser, em alguma medida, o sentido atribuído pela coordenadora à competência técnica, como se vislumbra na resposta que deu quando lhe perguntamos o que desejava dizer usando essa expressão:

Competência técnica é você saber o que você está fazendo, entender as questões teóricas mesmo, entendeu? Utilizar da... até inclusive, da linguagem técnica... tem muito disso na alfabetização, né? Você... a alfabetização é um trabalho sério, você precisa saber conceituar em que fase da escrita o aluno está, o que significa aquela fase, como poder atuar pra ele avançar, entendeu? Eu acho muito importante e prezo por isso. Inclusive as professoras perceberam isso, e eu, depois que eu saí de lá, todo mundo sabia o que era pré-silábico, silábico. Eu não usava outra linguagem: “Ai, comeu letra”. Não, risca ali, pelo amor de Deus, aqui [na Cidade], nessa escola, nós não vamos falar isso, “comeu letra”, que que é isso? Ah, omitiu, não faz relação com a pauta sonora, tudo bem. Isso pra mim é competência técnica, é você se apropriar do conhecimento que você se propõe a construir e tudo o mais. (E-Coordenadora-E1)

A coordenadora da escola estadual parece ter muito claro o trabalho que desenvolveu, pois, além de ter tido uma boa formação, especialmente no magistério, tinha também experiência tanto na sala de aula quanto na coordenação pedagógica, o que lhe assegurou um bom domínio dos assuntos referentes ao ofício de coordenador, tal como demonstra na área da alfabetização, bem como na maneira de encaminhar as atribuições que lhe cabiam:

Olha, os professores, a gente sempre pensava em termos produtivos, tá? Então, é... primeiro, conhecer a formação profissional de cada educador ali dentro. (...) Cada professor tem um momento de formação, então a gente procurava fazer o quê? Aquela regra básica de que quem sabe mais ajuda quem sabe menos. Como nós tínhamos um objetivo aquele ano, que era atingir o Idesp, isso é real, porque a gente trabalha dentro... quem está na Secretaria da Educação hoje sabe que a gente tem que trabalhar pra alcançar alguns objetivos lá do Saresp, do Idesp, que seja, cobra-se muito isso, cobra-se muito isso, então, eu era uma coordenadora nova, eles cobravam muito [da E1], nós tínhamos que atingir o Idesp. (E-Coordenadora-E1)

Diante do insucesso da escola no ano anterior, atingir a meta estabelecida pelo Idesp, cujo resultado está atrelado ao desempenho obtido no Saresp, parece ter se tornado, em 2009, uma questão prioritária tanto na escola quanto na Diretoria de Ensino da Região, que periodicamente requeria relatórios sobre o andamento do trabalho desenvolvido na configuração escolar, o que se tornava uma fonte de pressão sobre a atuação da coordenadora e os resultados da escola, conforme seu relato:

os professores acabam nem... eles nem ficam sabendo, mas existe uma cobrança muito grande por parte da Diretoria em relação ao trabalho do coordenador. Só que eu sempre levei isso assim (...) você quando trabalha com professores, talvez a Diretoria está exigindo algo que aquele grupo não está pronto pra te dar. E aí, você vai fazer o quê? (E-Coordenadora-E1)

Parece que tal pressão se refletia bastante nas preocupações e na forma da coordenadora encaminhar seu trabalho, daí parte das suas dificuldades iniciais. Outra fonte de dificuldades parece estar relacionada à ênfase que dava ao planejamento das atividades, como se percebe em seu depoimento:

(...) no início (...) foi meio complicado, mas depois elas percebiam as... Sabe o que elas percebiam, [Pesquisador]? Assim... quando eu chegava, a postura profissional era diferente. E isso eu gostava, eu amava, porque elas viam em mim que... a seriedade da questão profissional. Eu também brincava com elas, contava piadas e fazia tudo que um grupo de professores faz, mas na hora do trabalho, não. É... assim, a cobrança viria mesmo, é, essa questão da... da competência que eu te falei, de cobrar o que é necessário, por exemplo, o portfólio do educador, ele é necessário, precisa ter porque é o norte de todo o trabalho, pra planejar. Tem que ter planejamento, como é que o professor não planeja pra trabalhar, não planeja a sua aula? Então, eu posso ser sua melhor amiga, mas no profissional, é uma coisa que... tem que ter, elas não gostavam muito no início, mas depois elas foram entendendo isso, daqui a pouco a pasta da rotina foi... maravilhoso, tudo funcionava. Por quê? Elas sabiam da importância, eu dizia isso pra elas: “Não é pra mim, é pro trabalho, precisa ter, precisa acontecer”. Foi bom. (E-Coordenadora-E1)

A preocupação da coordenadora com o profissionalismo, com o planejamento e com o registro dos trabalhos executados, ao que parece, eram elementos importantes e, até certo ponto, inovadores para aquela configuração escolar. Além disso, refletia também uma forma de otimizar o trabalho, visto que a cobrança dos resultados fazia com que se orientassem por uma lógica, para usar uma expressão sua, produtivista. Por outro lado, como tinha ingressado naquela escola recentemente, teve que conquistar a confiança das professoras para poder viabilizar sua proposta de atuação, como se vê no trecho abaixo:

Tem que achar uma forma de se trabalhar, foi o que aconteceu lá [na E1], né? As professoras não estavam acostumadas a... por exemplo, a fazer sondagens,

a entregar relatórios, rotina, a planejar o trabalho, entendeu [Pesquisador]? A planejar mesmo, não estavam habituadas a fazer isso, tudo era visto como mais um papel: “Ah, mais um papel, mais papel”. Então, eu tentei ser a coordenadora menos burocrática possível e tanto que elas falam até isso, elas falam hoje: “Olha, a [coordenadora] era uma coordenadora que não dava papel, mas o trabalho saía”. Mas por quê? Porque eu planejei o meu trabalho, eu vi que elas não gostavam disso. Se eu levasse justamente isso, nada sairia. Então o que nós fizemos era isso, era agrupamentos produtivos, eu trazia coisas da realidade, eu entrava na sala de aula, porque quando você tem uma relação de igual para igual e de confiança, elas permitem isso facilmente. (E-Coordenadora-E1)

O modo de trabalhar habitual das professoras da configuração estadual fez com que a coordenadora tivesse que considerá-lo, para poder colocar em prática sua proposta de atuação. Para isso, foi necessário minimizar o uso de procedimentos considerados burocráticos, além de utilizar estratégias de trabalhos coletivos, tal como “agrupamentos produtivos” ou, como disse anteriormente, “quem sabe menos aprende com quem sabe mais”. Além disso, da sua ótica, podia entrar na sala de aula dos professores, em virtude dos laços de confiança que estabeleceu:

Então o que muitos coordenadores não conseguem, que é entrar na sala de aula, por exemplo, eu... você que é professor sabe disso, as professoras veem como uma invasão, como... como que é, que você vai observar, que você vai julgar, então eu conquistei isso primeiro, entendeu? Então eu entrava na sala de aula, fazia um recorte... da [Professora X] mesmo, quantas vezes eu não levei filmagem dela, dos alunos dela de matemática pra Diretoria de Ensino? Porque eu fazia esse trabalho: eu entrava, observava. Claro que não é julgar nada, porque eu acho que a competência do coordenador faz muita diferença também. Então o que eu fazia: fazia um recorte, filmava alguma... a socialização de um problema, por exemplo. Então a professora fez isso, eu levava pro HTPC, e mostrava: “Olhe, a terceira série da professora [X], olha como eles resolveram o problema, olhe como é importante socializar”, e mostrava, tem até gravações aqui, como é que isso acontecia, aí o grupo pensava junto. Então, olhe, [na E1] foi um trabalho assim fantástico. (E-Coordenadora-E1)

A entrada na sala de aula das professoras, no exemplo dado pela coordenadora, nos possibilita inferir que as observações e gravações das atividades levadas à cabo pela Professora X, serviam tanto para “prestar contas” à DE do trabalho desenvolvido na escola, dada a pressão e as cobranças que sobre ela pesavam, quanto para discussões nos momentos de trabalho pedagógico coletivos, pois, de certo modo, era como se explorassem um estudo de caso, tanto para compreendê-lo, quanto para servir de modelo ou apoio para o trabalho de outros professores.

Outros desafios também estavam colocados para a coordenadora, de modo específico, e para a configuração escolar, de modo geral, tal como implementar o projeto Ler e Escrever. A coordenadora relatou que semanalmente tinha um encontro de

caráter formativo na Oficina Pedagógica da DE e que, quinzenalmente, vinha uma assistente, da capital, para trabalhar com elas o Programa Ler e Escrever.

Quando eu entrei lá em 2009, nós tínhamos que implantar o Ler e Escrever, um programa do governo. Então na verdade houve uma ruptura, porque o que acontecia até 2009, é... eles queriam que meio que fosse esquecido, porque agora nós iríamos implantar um novo programa, implantar um novo, novo programa, então isso foi bem acompanhado pela Diretoria de Ensino. Porque esse novo programa tinha que dar certo, vamos dizer assim, tinha que dar certo. Mas eu não tinha essa preocupação de “tem que dar certo”, porque se não desse certo, eu com certeza teria como argumentar por que não deu certo. Só que o trabalho deu realmente muito certo. (E-Coordenadora-E1)

O “Programa Ler e Escrever: prioridade na escola municipal” foi criado, em 2006, pela Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura de São Paulo. Em 2007, passou a ser implementado pelo Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, com o nome de “Ler e Escrever”, nas escolas da capital. Em 2008 se expandiu para a região metropolitana de São Paulo e, em 2009, para o interior e o litoral do estado. Esse programa foi definido da seguinte maneira:

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (segunda série/terceiro ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SEESP, 2012, p. 01)

Seus objetivos principais, com efeito, englobam:

- apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;
- criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- comprometer as Universidades com o ensino público, possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF. (SEESP, 2012, p. 01)

Para alcançar tais objetivos, o Ler e Escrever programou o seguinte conjunto de ações:

- 1 - encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos;
- 2 - recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo-PIC) nas 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos);
- 3- um aluno pesquisador nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização);
- 4 - elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano;
- 5 - distribuição de materiais complementares tais como acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc.; e
- 6 - acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho. (SEESP, 2012, p. 01-02)

Nota-se que é um conjunto amplo e articulado de ações, que procura orquestrar a dinâmica das escolas estaduais, limitando, em certa medida, a autonomia dos gestores. E, a nosso ver, a base do Ler e Escrever é formação continuada dos diversos profissionais da educação e, no tocante aos professores, deveria ser realizada dentro da escola, motivo pelo qual foi aumentado, no Ciclo I do ensino fundamental, o número de horas-aula destinados ao HTPC.

Com base na descrição das características e dos objetivos desse programa, percebemos que a sua implementação era, em grande parte, responsabilidade do coordenador pedagógico, do mesmo modo que a melhoria dos resultados do Saesp e do Idesp. Tal fato revela como as diretrizes e programas do sistema estadual de ensino chegam e pesam sobre a escola, limitando sua autonomia, e como o coordenador pedagógico é considerado como um dos principais atores nesse processo, tal como se verá nas descrições e análises a seguir.

Tratando do HTPC propriamente dito, que era tido pelo diretor da E1 como a instância onde ocorria a formação continuada da escola, tal como preconizado pelo Ler e Escrever, as professoras o viam da seguinte maneira:

ACÁCIA: Era produtivo. (...) Era assim, a [coordenadora] trazia muitas coisas boas pra gente, e cobrava bastante. E também ela sempre estava indo nos encontros da Diretoria, era bem legal.

PESQUISADOR: No que que ela ajudava vocês?

ACÁCIA: Ah, em tudo. Na... parte, parte pedagógica, né? É... as novidades que ela aprendia lá nos encontros ... ela trazia e passava pra gente fazer as aplicações em sala de aula. Muitas vezes fazíamos estudo, leitura, é... atividades praticas, é bem legal. (E-Acácia-E1)

AMARÍLIS: Tirar dúvidas, né?, das atividades que você aplicou em sala de aula. Se você teve dificuldade de aplicar ou você pega o resultado e não entende, você leva pro HTPC.

PESQUISADOR: Aí discutia com a coordenadora?

AMARÍLIS: Discutia, isso, e com os outros professores [também]. (E-Amarílis-E1)

PETÚNIA: (...) a gente apresentava todas as dificuldades, né?, em sala de aula (...) daí ela nos orientava sobre... passava algumas estratégias, às vezes a gente que corria atrás, né? E a gente corria atrás do prejuízo, quem corria atrás do prejuízo era o professor mesmo. (E-Petúnia-E1)

Na visão das professoras, em consonância com a da coordenadora, o HTPC era um momento que se apresentava como um espaço relevante para o trabalho pedagógico, a formação docente e a troca de experiências entre os atores escolares ali envolvidos. Nele era possível tirar dúvidas, fazer leituras, conhecer atividades que poderiam ser aplicadas em sala de aula e discutir com as colegas questões referentes aos resultados dessas atividades. Por outro lado, também refletia a pressão que pesava sobre a coordenadora, pois acabava repassando, em alguma medida, às professoras, através de cobranças sobre o trabalho pedagógico.

Quando indagadas sobre cursos de formação fora da unidade escolar, tanto Acácia quanto Amarílis relataram que, em anos anteriores, participaram do curso Letra e Vida, que foi oferecido na escola estadual mais antiga da cidade, e, de acordo com a primeira professora, diversas outras professoras também o fizeram. Amarílis falou que participou também de um curso da Teia do Saber, oferecido em uma cidade vizinha. Acácia falou que os cursos dados em outra cidade dificultavam sua participação.

Sobre o Ler e Escrever, disseram que era relevante no HTPC. Segundo Amarílis,

Naquela época a gente fazia pelo projeto Ler e Escrever, tá? Então o HTPC era um coletivo, referente a duas horas coletivas, e daí tinha o projeto HTPC que era diferenciado já. (...) Então a partir de 2010 eu já tive o HTPC com... referente ao projeto, são 6 na semana, 2 coletivos e 4 do projeto. (...) Então eu acho que fui uma das únicas que não tive (...), em 2009, o HTPC de formação, do projeto [Ler e Escrever], eu estudava em casa. (E-Amarílis-E1)

Apesar da sua importância, de acordo com Acácia, o Programa Ler e Escrever, pelo menos em 2009, era mais voltado para as primeiras séries do ciclo, talvez em virtude da meta estabelecida, que asseverava que todas as crianças que terminassem a segunda série do ciclo 1 deveriam estar alfabetizadas até 2010. Quando perguntamos à referida professora sobre a existência de um trabalho especial no HTPC, ela assim nos respondeu:

Tinha, tinha o HTPC só para o pessoal do Ler e Escrever. (...) primeiro iniciou na... com a turma da alfabetização, né? Aí eles tinham que fazer duas horas a mais parece, o HTPC na época... E assim, o Ler e Escrever na época, para as quartas séries, não era tão exigido. (E-Acácia-E1)

Ao que parece, na E1, as quatro horas-aula a mais de HTPC era para o trabalho voltado para os professores das duas primeiras séries do ciclo 1.

Amarílis, que em 2010 pode participar plenamente do Ler e Escrever, aprovou esse programa:

Muito bom, projeto muito bom, é... você trabalha a dificuldade do aluno e até brinco... da faixa etária da segunda série, eu brinco, na hora que eu vejo uma dificuldade no aluno de oitava série eu já falo: “Essa dificuldade que ele tem hoje já era pra ter sido sanada quando ele tava na segunda série”. Então você vai focando as atividades que foram trabalhados com referência no projeto. (E-Amarílis-E1)

Para a professora, o Ler e Escrever oferece diversas atividades que eram trabalhadas de acordo com o nível do aluno, além de propiciar um livro-texto para eles e livros-guias para os professores.

Esse panorama nos permite vislumbrar e tomar ciência da complexidade que o trabalho do professor, a formação docente e a atuação do coordenador pedagógico assumem na rede estadual, em virtude das diversas demandas, programas, metas e controles que são estabelecidos pelas instâncias superiores. No caso da E1, havia mais um complicador, que era resgatar a autoestima das professoras, decorrente do não alcance da meta estabelecida para o Idesp em 2008, e a descrença que passaram a ter, depois desse episódio, nas diretrizes, materiais e metodologias dos programas da SEESP, o que acabava por dificultar as condições em que se desenvolvia o trabalho docente e a atuação da coordenação na configuração escolar.

Na escola municipal, o cenário do trabalho docente e da formação continuada apresenta algumas diferenças importantes. De acordo com a coordenadora da M1, a formação continuada deixava a desejar, pois as professoras participavam anualmente do Seminário Internacional de Educação, promovido por uma cidade vizinha, e obtinham orientações de especialistas da Escola Especial do município, apenas. Para ela, a SME poderia oferecer mais oportunidades de formação continuada.

Em relação ao HTPC, na visão das professoras, Begônia parece não considerá-lo tão proveitoso:

BEGÔNIA: (...) às vezes tinha alguma coisa útil. A maioria das vezes a gente usava o tempo pra montar atividade. É.. não sei, não sei. A maioria das vezes era mais usado pra você fazer o seu trabalho mesmo, complementar o seu tempo ali, pra montar atividades. O pouco que tinha, reunião tinha às vezes. Coisas necessárias? Tinha sim. Mas muitas vezes tinha assim... passar o tempo com alguma coisa, com alguma mensagem. E às vezes nem diretamente falava. (E-Begônia-M1)

PESQUISADOR: (...) o HTPC, então, ele ajudava no seu trabalho como professora?
 BEGÔNIA: Pouco.

Já Camélia, tinha um visão distinta da de sua colega.

CAMÉLIA: (...) nós discutíamos as... lemos textos, discutíamos alguns casos de alunos, é bem interessante nosso HTPC.
 PESQUISADOR: E tinha um tempo reservado, assim, (...) pra preparar aula?
 CAMÉLIA: Tem, tem sempre uma hora, pra atender pais, preparar aula, conversar com os pares, trocas.
 PESQUISADOR: E o HTPC ajudava você no seu trabalho como professora?
 CAMÉLIA: Com certeza.
 PESQUISADOR: Como que ele ajudava?
 CAMÉLIA: Ele ajudava através dos textos, das leituras que fazíamos, das discussões. (E-Camélia-M1)

A formação continuada oferecida na M1, para as duas professoras, só havia no HTPC. Sobre a importância dessa reunião para o trabalho delas na escola, Camélia diz que a ajudava e Begônia afirmou que apenas de vez em quando. Quanto à formação fora da escola, Camélia diz que não fizeram nenhum curso e Begônia diz que participaram do Seminário Internacional de Educação, promovido por uma cidade vizinha. Percebe-se que a formação continuada oferecida em cada escola, nos HTPCs, era bem distinta e que, na M1, a reunião pedagógica possuía múltiplas finalidades.

Acácia, que leciona nas duas escolas, diz que a rede municipal é a única da região que não adotou o Ler e Escrever, que é uma metodologia que contribui para o tornar o aluno crítico. Para ela, a escola municipal ainda continua empregando o “método tradicional”:

(...) eles se tornam críticos, porque você trabalha com muita leitura, tem leitura compartilhada, leitura em voz alta, leitura em roda de jornal, é... leitura pelo aluno (...) parece que são seis tipos de leitura e cada dia da semana você desenvolve algum tipo de leitura, e pouca escrita. Então você vai retirar dele, é... a sabedoria dele e trazer ele a ser crítico. E o que é cobrado do Ler e Escrever da quarta série... a parte escrita, é... a carta de leitor, que não é visto na prefeitura. (...) depois que ele leu bastante, ele já é capaz de transcrever, porque aí o vocabulário dele é diferente, né? Ele já sabe ler um... ele é capaz de, de observar dados de um jornal, né?, e levar isso pra uma crítica através da escrita. E é isso que o governo da escola estadual trata diferente da prefeitura. A prefeitura ainda dá o método tradicional porque tem... porque o professor que trabalha na prefeitura e no Estado tem uma visão... e o professor que tá só na prefeitura, ele tá muito naquele metodozinho ainda de livros didáticos, de gramática, sabe? Então eu acho que devia adotar o Ler e Escrever também. (E-Acácia-E1)

Quanto perguntamos à Acácia se os alunos poderiam aprender mais se fosse adotado pela rede municipal o Programa Ler e Escrever, ela respondeu que não era uma questão de aprender mais, mas sim de se tornarem mais críticos. Por outro lado, mesmo

com o “método tradicional”, a M1 teve um desempenho, em relação à E1, superior a 20 pontos em língua portuguesa, cujo foco é a leitura, nas três edições da Prova Brasil (2007, 2009 e 2011).

É interessante observar como os dispositivos referentes ao trabalho docente na configuração estadual e na municipal diferem em vários aspectos. De acordo com Perrenoud (2004, p. 145),

O importante é dar a cada equipe a autonomia, a confiança e o apoio para que ela desenvolva sua própria organização, levando em conta os modelos que circulam e as experiências das outras equipes, mas adaptando igualmente ao bairro, aos alunos e suas famílias, aos efetivos e aos espaços disponíveis, assim como às competências e aos desejos dos membros da equipe.

Geralmente, a Secretaria Municipal da Educação não propunha ou impunha projetos definidos para a escola executar. Há vários indícios de que os professores podiam trabalhar à sua maneira, em harmonia com suas crenças, métodos e práticas, sejam elas construtivistas ou tradicionais, tal como nos contou a diretora. Esse modo de trabalho, de certo modo, criava um clima mais seguro para a atuação das docentes, pois seus saberes e sua competência profissional não eram colocadas à prova. Já na escola estadual, como vimos, havia um certo receio das professoras em relação às propostas, métodos e práticas oriundas da SEESP, uma vez que, segundo a coordenadora da E1, elas foram seguidas pelos docentes, porém, sem alcançar os objetivos estabelecidos pelo Idesp. Esse descompasso, ao questionar os saberes e a competência profissional das docentes, as colocava em um terreno movediço, e a cobrança pelo cumprimento das metas afastava a terra firme de seu horizonte, o que poderia, em parte, dificultar o trabalho das professoras, embora tenham aprovado e aderido à proposta formativa do Ler e Escrever.

Outro fato que contribui para esse clima diz respeito à ausência de prestação de contas sistemática sobre o trabalho desenvolvido na escola. A supervisão, na rede municipal, passou a existir somente em 2008, e, no ano seguinte, seu trabalho ainda era incipiente nas escolas, visto que iria começar praticamente do zero, o que reflete, em certo sentido, a insuficiente estrutura e organização da SME. Além disso, segundo nossa conversa com o secretário municipal de educação, pelo fato de não estarem bem estabelecidas as atribuições da supervisora, ocorreram alguns problemas entre ela e os diretores e coordenadores das escolas, o que impossibilitou um trabalho mais sistemático de supervisão nas escolas. Houve também certa resistência por parte dos

gestores escolares, decorrente, em parte, da rede municipal ter funcionado, até então, sem supervisor de ensino. Por outro lado, esse embate assegurou uma margem maior de autonomia para os gestores das escolas municipais.

Outra diferença importante diz respeito ao fato de, nas duas horas do HTPC na configuração municipal, uma delas ser utilizada pelos professores de maneira mais livre, possibilitando usar esse tempo de várias maneiras, como citou Camélia. Nesse sentido, poderia ser empregado na preparação de atividades, na troca de experiência com as colegas ou no atendimento aos pais dos alunos. Apesar dos depoimentos das professoras não detalharem as vantagens que o HTPC dava a elas na M1, para além de viabilizar a leitura de textos e discussões sobre assuntos referentes ao trabalho escolar, parece que esse espaço propiciava ao conjunto de docentes um clima de maior autonomia, especialmente em virtude da ausência de diretrizes e programas formalizados pela SME. Por outro lado, essa ausência pode significar, além de problemas na estrutura e organização da secretaria, a confiança no trabalho das professoras e das gestoras das escolas municipais, cujo êxito pode ser verificado pelo prestígio que as escolas municipais desfrutam na cidade, desmotivando, assim, qualquer instituição ou imposição de programa e diretrizes educacionais.

Todavia, é necessário discutir de maneira mais detida a questão da autonomia nas escolas estadual e municipal. De início, tal questão não será abordada a partir do projeto político-pedagógico das escolas, pois, apesar dos gestores falarem que existe, ao tratarem dele, preferiram enfatizar o que faziam na prática: “O projeto político da escola... eu digo mais pelo que nós fazíamos” (E-Diretor-E1); “Mas o quê que é o PPP? É desenvolvimento interno da escola, da hora que ela abre até a hora [que fecha]” (E-Diretora-M1). É relevante frisar, outrossim, que não tivemos acesso a esse documento em nenhuma das escolas. Quanto às professoras, ou nos disseram que não o conheciam ou se referiram a ele de maneira muito vaga e furtiva, de modo que claramente não é um documento presente no trabalho cotidiano delas. Por tais razões, o PPP não será incorporado em nossas análises.

Quando perguntamos ao diretor da E1 sobre a autonomia dos professores na escola, ele nos respondeu:

Considerando o docente e a escola, quando lá estive, o docente era bastante livre pra agir. É verdade, como disse no início, que os órgãos centrais, no nosso caso, Secretaria Estadual, direcionava e cobrava, isso é verdade, mas, apesar dessa cobrança toda, também é verdade que o docente na sala de aula consegue fazer algumas coisas diferentes, ele consegue burlar algumas regras

e determinismos. Tem que fazer? Tem que cumprir da página tal à página tal? Mas eu, além disso, consigo fazer algumas coisas diferentes e isso os docentes tinham liberdade pra fazer. (E-Diretor-E1)

No limite, dentro da sala de aula, as professoras tinham autonomia para imprimir sua marca no trabalho pedagógico, apesar de ser relativa, como veremos na discussão sobre a dinâmica das salas de aula.

A posição da coordenadora da E1, em relação à autonomia dos docentes, corrobora a do diretor, visto que, para ela, “(...) o professor é o funcionário que mais tem autonomia dentro da escola” (E-Coordenadora-E1). As professoras entrevistadas também concordavam que havia autonomia para o trabalho docente, em sala de aula, inclusive, com respaldo dado pelo diretor, tal como nos contou Petúnia: “(...) o diretor mesmo chegava e falava pra mim (...) eu não me esqueci do que ele me falou: 'A classe é o professor que manda, não é o diretor'” (E-Petúnia-E1).

No que diz respeito às injunções de instância superiores, o diretor da E1, ao comentar o PPP da escola, ressaltou a falta de autonomia. Em suas palavras:

(...) os projetos político-pedagógicos das escolas, na verdade trata-se de um projeto político-pedagógico do governo do estado, é a rede estadual que impõe isso. As particularidades são mínimas e não são sequer valorizadas pelos órgãos centrais. Não tem essa autonomia, não tem nada de liberdade, não tem essa particularidade toda de cada escola considerada. Se isso é registrado em algum documento, não sai do registro. As determinações dos órgãos centrais são tamanhas e são tão fortes, são tão completas, que não sobra espaço pras unidades escolares terem tanta particularidade assim na sua atuação. (E-Diretor-E1)

No sistema de ensino estadual, suas diretrizes e a consequente cobrança delas no trabalho escolar são bastante fortes, tal como pudemos ver nos objetivos e no acompanhamento do Programa Ler e Escrever na E1, através de relatórios e reuniões com os gestores escolares, desde o início da sua implantação, que começou em 2009 nas escolas estaduais do interior do estado. Todavia, essa cobrança pode ser repassada com maior ou menor intensidade aos professores. Até certo ponto, parece-nos que os gestores da escola estadual procuravam evitar esse tipo de cobrança, mais extrema, dos docentes, tanto por convicções pedagógicas, quanto porque eram novatos naquela escola, o que exigia maior cuidado no estabelecimento das relações de interdependência com os atores daquela configuração, tal como relatou Acácia, ao tratar da questão da autonomia: “o [diretor] quando chegou lá, né?, falou assim: 'Ó, vou falar uma coisa pra

vocês, os professores que... que já faz tempo que trabalham aqui, já são os donos da escola” (E-Acácia-E1).

Na escola municipal, a situação descrita pela diretora da M1 guarda algumas semelhanças e algumas diferenças em relação à E1, no que toca à autonomia dos docentes. Primeiramente, a diretora era nomeada, em cargo de comissão, pelo prefeito da cidade. Sobre esse aspecto, perguntamos a ela quais eram as vantagens e as desvantagens de assumir o cargo por essa via. A diretora nos respondeu que não se sentia comissionada, mas sim uma técnica selecionada, pois o prefeito não iria escolhê-la se não tivesse mérito. No entanto, da sua perspectiva, seu trabalho precisaria obter certo êxito: “Se não dá certo aquilo, nós não temos uma aprovação, nós temos uma negação. Então, quem permanece num cargo comissionado com uma negação?” (E-Diretora-M1).

Essa trama pode nos ajudar a compreender, tanto sua relação com a Secretaria Municipal da Educação, quanto com as professoras na M1. No trato com a SME, a diretora nos disse que fazia diversos enfrentamentos para obter os “recursos” que a escola precisava e acabava sendo atendida. Parte desse seu poder de barganha advinha da nomeação do prefeito, uma vez que, sem a sua confiança, não teria chegado a esse cargo. No trato com os professores da escola, a natureza das relações era diferente:

Pra que eu tivesse êxito, eles teriam que estar bem dentro da escola, com autonomia dentro da sala, com a individualidade de cada um, porém, seguindo as regras da escola, né? Você pode ter autonomia, você pode ter a liberdade, mas tem um limite, temos um patamar pra que a gente alcance. Essa criança vai aprender... Se você acha que é bom pra você ser construtivista, seja; se você acha que você consegue trabalhar melhor sendo tradicional, trabalhe. Só que coloque as crianças acima de tudo (...). Tínhamos que conversar com o professor? Tínhamos. (E-Diretora-M1).

A autonomia conferida aos professores pela diretora era relativa, assegurada na sala de aula e no âmbito didático, como discutido anteriormente, porém não poderia suplantiar o direito de aprendizagem das crianças, pois determinado patamar tinha que ser alcançado. Mesmo não ficando claro qual seria esse patamar, é possível que estivesse ligado à aprovação do seu trabalho, por diversos atores, inclusive pelo prefeito, e aos resultados do Ideb, tal como transparece, em certa medida, nas representações das professoras acerca da autonomia da escola. Begônia via essa questão da seguinte maneira:

(...) às vezes alguém ia na minha sala ver como tava o desenvolvimento, né? Como que eu trabalhava... Mas isso foi muito no começo, né? Assim... preocupação talvez da direção, né? Da coordenação. Mas aí, vendo assim o meu relacionamento com os alunos, como eu desenvolvia o trabalho na sala, assim, eu tinha... foi dada essa autonomia. (...) não existia uma “pegação no pé” por parte da coordenação. (E-Begônia-M1)

Para Camélia, a autonomia na sala de aula também era assegurada pelas gestoras, como podemos observar em seu depoimento:

(...) tínhamos também autonomia pra dar o que você achava que as crianças, que os alunos precisavam aprender. Dentro da sala de aula, a gente tinha total autonomia, nunca a coordenação nem a direção, vamos dizer assim, se intrometiam nas nossas aulas. (E-Camélia-M1).

A autonomia do professor na sala de aula parece ser um dispositivo importante na escola, que coloca professores e gestores na mesma sintonia. Porém, isso não significa ausência de constrangimentos e cobranças nas relações de interdependência entre esses atores. Como ambas as professoras de quarta série da M1 tinham acabado de ingressar na escola em 2009, ano em que as duas turmas dessa série participariam da Prova Brasil, cuja nota é um dos componentes do Ideb, e que as quarta séries das escolas não haviam sido escolhidas pelas professoras mais antigas da escola, pelo fato de ambas serem consideradas bastante indisciplinadas, a preocupação da diretora e da coordenadora se justificava e engendrava certo acompanhamento e cobrança. Quando solicitamos o aval e a colaboração da diretora para aplicação do questionário contextual na turma observada em 2009, ela nos disse que “aplicaria depois da Prova Brasil, pois iria pegar firme com as professoras para as quartas séries irem bem nessa avaliação” (RA_M1_07).

Quando perguntamos à Begônia a que devia, em sua opinião, a diferença de desempenho das escolas na Prova Brasil 2009, a professora assim nos respondeu:

BEGÔNIA: Eu não sei. No Estado existe uma preocupação do professor diretamente com o aluno? Eu não sei. Isso é cobrado dele como? É... O município cobra diretamente da gente, né? (...)

PESQUISADOR: E como é essa cobrança do município?

BEGÔNIA: Você não pode regredir. Como, aquilo que tá sendo seu desempenho? Como que tá.. como é sua atitude com os alunos? Como que tá o desenvolvimento deles? Até como que você se relaciona com os alunos, com o pessoal do trabalho... Então sempre teve tudo isso, né? (E-Begônia-M1)

Talvez seja possível depreender das representações de Begônia, mesmo que tenha expressado de maneira um tanto genérica, os princípios prescritos pela diretora

que tinham que ser seguidos pelos professores, a despeito da autonomia relativa que possuíam, pois era necessário promover o desenvolvimento dos alunos e respeitá-los, bem como os demais funcionários da escola. Além disso, quando a professora fala em não regredir, é muito provável que esteja se referindo ao Ideb, o que fica claro na fala de Camélia:

PESQUISADOR: Voltando um pouco na Prova Brasil, a escola estabeleceu alguma meta pra ser atingida assim ou não, naquele ano?

CAMÉLIA: Ela comentou pra nós do índice, o qual era... o índice que tinha dado, que não podia baixar. Por isso que foi assim tenso. Tô começando, primeiro ano, quarta série, daí foi cobrado de nós. Que não podia baixar o índice. Daí nossa preocupação era essa.

PESQUISADOR: E você acha que isso ajudou vocês?

CAMÉLIA: Ajudou, ajudou. Porque nós corremos atrás. Fomos buscar... E a prova tá aí que as crianças se saíram bem naquele ano.

PESQUISADOR: Então... é... trabalhar a Prova Brasil pode ajudar?

CAMÉLIA: Com certeza.

PESQUISADOR: O aluno... o aprendizado dele?

CAMÉLIA: Oh! Eu acredito que sim.

PESQUISADOR: E os alunos, como que eles viam a Prova Brasil?

CAMÉLIA: Eles não tinham muito essa noção de que era cobrado deles. Era mais com nós mesmo. (...) Nós é que tínhamos em nós essa preocupação. Algum outro aluno que se preocupava, não tinha essa ciência, consciência de: “Ah, nós temos que ir bem”. Não tinha. (E-Camélia-M1).

Nota-se que a gestão da escola cobrava das professoras que o “índice”, no caso o Ideb, não regredisse, gerando nelas certa tensão. Nesse contexto, é importante ressaltar que as duas professoras estavam em estágio probatório, o que aumentava a preocupação com as cobranças, mas também parecia lhes motivar a dar conta delas. Assim, segundo Camélia, ela teve que “correr atrás”, se mobilizar para executar um bom trabalho, o que significou, entre outras coisas, conhecer a prova, ou mais precisamente, um modelo dela, já que a prova em si não é possível de ser conhecida pelo fato de seus itens serem sigilosos. Ela queria, de alguma forma, utilizar esse modelo da prova em seu trabalho com os alunos, pois ele é disponibilizado no site do Inep, com o respectivo gabarito, o que permite aos professores e demais interessados conhecer, de maneira geral, como é esse teste. Inclusive, a escola aplicou, aos alunos das suas quarta séries, no formato de simulado, esse modelo de prova, como veremos mais adiante. Para Camélia, seu empenho foi bem sucedido e deu frutos, visto que o Ideb da escola aumentou em 2009 quando comparado a 2007. Por outro lado, segundo a professora, essa pressão não chegava a seus alunos, pois entre eles não havia a preocupação em se sair bem na Prova Brasil.

A respeito da autonomia da escola, especificamente, há na escola municipal um dispositivo bastante interessante, chamado pelas gestoras de “sistema de rodízio de professores”. Nos anos iniciais do EF, o professor costuma ser polivalente, ou seja, é responsável por ministrar várias disciplinas ou componentes curriculares para a mesma classe. Na M1, fazia parte da sua política pedagógica dividir as disciplinas das terceira e quarta séries entre os professores que, respectivamente, lecionam em tais séries. Em 2009, havia duas quartas séries, de modo que Begônia era a professora titular da 4ªA e Camélia da 4ªB. Nesse ano, a primeira ficou responsável por língua portuguesa e história e a segunda por matemática e ciências. A disciplina de geografia era ministrada por ambas, para suas respectivas classes, como dissemos anteriormente.

Quando indagadas sobre quem implantou esse sistema, as gestoras da E1 nos disseram o seguinte:

Olha, eu vou falar pra você. Não, não partiu dos professores, tanto é que nos tínhamos momentos que os professores falavam: “Naquela escola eu não vou. Tem rodízio”. Né? Mas tinham professores que... hoje permanecem lá, porque eles acreditaram no rodízio e ainda continuam com esse rodízio. (E-Diretora-E1)

A secretaria de educação apoia e, já na atribuição de aula dessa etapa, hoje o quinto ano, antes quarta série, os professores já chegam para a atribuição e já sabem que essas turmas serão trabalhadas dessa forma. E ele opta por escolher qual é a disciplina que ele gostaria de estar lecionando, né? Embora ele seja responsável pela aquela turma em excursões, reuniões de pais, eventos... de acompanhar essas crianças... nós temos aquele professor que está responsável por aquela turma. Mas ele leciona para as duas turmas. E já sabe disso já na atribuição de aulas. (E-Coordenadora-E1)

Apesar de não ter ficado claro de quem partiu essa proposta, a diretora afirmou que não foi uma iniciativa dos professores e a coordenadora disse que a SME concedia à escola a autonomia necessária para pôr em prática esse sistema. Quanto ao seu funcionamento, a divisão entre as disciplinas era estabelecida antes da atribuição das classes, de modo que os professores sabiam de antemão que na terceira e na quarta séries entrariam no sistema de rodízio. Não obstante, o professor titular da turma era o responsável por ela nas reuniões ou eventos da escola, da mesma maneira que um professor que leciona para uma única classe. Tais medidas, segundo os gestores da escola, visavam informar os professores, que quisessem ou fossem lecionar na M1, sobre o modo como o trabalho docente estava organizado para aquelas séries.

No que diz respeito à escolha das disciplinas, segundo a coordenadora, os professores poderiam optar pelas disciplinas que gostariam de lecionar. Em 2009, Begônia disse que teve oportunidade de escolher, porém não o fez, pois estava

chegando à escola naquele momento. Camélia, por sua vez, disse que não teve essa oportunidade, porém, se fosse lecionar na quarta série, ficaria novamente com matemática e ciências.

De acordo com as gestoras, essa política favorecia o trabalho docente. Para a coordenadora da E1,

As crianças são atendidas, eu acredito que... com melhor qualidade. Acredito que o conteúdo que... uma vez que o professor que leciona língua portuguesa pra uma determinada sala é o mesmo professor de língua portuguesa pra outra sala, então ele tem sim mais tempo pra preparar suas aulas. Acho que o foco dificilmente vai se perder. Então eu vejo que o professor consegue desempenhar um trabalho melhor com essas crianças quando ele não precisa ficar trocando. (...) eu penso que facilita sim o trabalho do professor e isso obviamente vai influenciar no desempenho das crianças. (E-Coordenadora-E1)

Quando indagadas sobre essa experiência do rodízio, as professoras também a aprovaram:

Era bom porque aquilo que eu preparava pra uma turma, já preparava pra outra. Então, aí eu não parava em matemática e ciências, eu tinha um tempo maior, né? Pra voltar só pra aquela matéria, pra tá preocupada com aquela matéria. (...) eu nunca tinha trabalhado [como professora], né? (...) eu achei que foi bom sim. Eu achava bom, porque você tinha um tempo maior para trabalhar aquela matéria. E o fato deles estar mudando de sala, por incrível que pareça, eu achei que ia virar bagunça, que cada vez que mudasse de uma sala para outra ia tumultuar, ia... nunca teve problema. Eram tranquilos pra mudar de uma sala pra outra. Assim, não era a gente que mudava, eram eles. Super tranquilos. Num afetou em nada e eu tinha um tempo maior pra me dedicar aquela matéria né? (E-Begônia-M1).

Eu gostei bastante. Era a primeira vez que eu trabalhava assim, eu gostei bastante. Aqui você aprofunda mais o assunto, é foi bem, gostei muito. (...) você se envolve mais com a... dá tempo de você preparar melhor, se envolve mais, pesquisa mais. Eu achei muito interessante. (E-Camélia-M1)

Mesmo sendo uma experiência nova para ambas as professoras, além de aprovarem-na, ressaltaram algumas de suas vantagens. Por não contemplar todas as disciplinas, podiam aproveitar a mesma aula para duas turmas. Essa economia de tempo, associada à redução de conteúdos a serem ensinados, criava as condições para que o professor preparasse com mais profundidade e cuidado as aulas que iria ministrar, tal como ressaltou Camélia. A avaliação também poderia ser feita de maneira mais cuidadosa, tal como apontou Begônia, ressaltando a possibilidade de apreciar e apreender de forma mais sutil o desenvolvimento de seus alunos:

Acho que tinha um tempo de avaliar melhor eles nessas matérias. Acho que se eu tivesse com mais matéria... porque a avaliação é meio complicada, né? Porque às vezes você olha... hoje você olha de um jeito, amanhã eles melhoram em alguma coisa, acertam uma coisa, como é muito... e o critério para avaliar é complicado, então eu acho que assim, você com menos matéria, tem uma condição de ver melhor, enxergar melhor, avaliar melhor aquilo, o desenvolvimento deles, né? (E-Begônia-M1).

Além dessas vantagens, dependendo da forma como a divisão das disciplinas entre os professores participantes do rodízio for realizada, cada professor poderá se dedicar às matérias que mais lhe apeteçam ou aquelas em que tem maior domínio e segurança, tal como ressaltou Camélia ao dizer que se voltasse a lecionar em uma das séries que tem o sistema de rodízio, optaria novamente por ciências e matemática, disciplinas nas quais parece ter mais afinidade, já que fez, antes de cursar magistério, o curso técnico de contabilidade.

Quando questionadas se notaram no sistema de rodízio de professores alguma desvantagem, ambas as professoras disseram que não:

Não, não (...) se eles cansarem daquela matéria, mas como eles iam pra outra sala e tinha outra matéria, (...) outra professora... então eu não enxerguei desvantagem, eu achei... achei é bom, foi bom, sabe? (E-Begônia-M1).

Eu não vejo desvantagem. Eu acho que o aluno só ganha, ele vai ter dois professores, com as didáticas diferentes, né? Eu acho que não. E tá na preparação para os anos é... [finais do ensino fundamental]. (E-Camélia-M1)

Ao refletirem sobre possíveis desvantagens, as professoras acabaram indicando outras vantagens do rodízio, tais como o contato com didáticas diferentes, a possibilidade de se preparar para a divisão de disciplinas da próxima etapa do ensino fundamental e a mudança de clima da classe, ao trocarem de sala e de professor, inclusive sem tumulto, o que pode indicar, em alguma medida, a habituação dos alunos a esse sistema. Essa parece ser também a visão da diretora da M1 sobre o regime de rodízio, uma vez que, para ela, a troca de classes é vantajosa tanto para os alunos quanto para os professores:

(...) eu acredito muito que ninguém é obrigado a ficar com um ser humano, quatro horas, principalmente se ele entrou na sala de aula mal-humorado, ou o aluno também mal-humorado, aí quando eu mudo de ambiente, quando eu troco de professor, eu deixo... que aquelas quatro horas fiquem maçantes e eu trabalho melhor, com um outro grupo... porque eu já estou cansada de um grupo, então eu vou pra um grupo novo, eu adquiro um pouquinho de gás. E os alunos também: “Oba, troca de professor”. (E-Diretora-M1)

Amarílis, professora da E1 em 2009, mas que já tinha lecionado na M1 em anos anteriores, quando perguntamos sua opinião sobre as possíveis razões dos diferentes desempenhos das escolas na Prova Brasil, citou o rodízio de professores como um dispositivo importante na produção do êxito escolar.

Ó, uma coisa que a gente conversava muito, principalmente entre eu e a [Acácia], que sempre tava com um pé no Estado e o outro na municipal, é que o fator separação por disciplina... a gente achava que o professor de lá ganhava mais, né? Ganhava mais tempo de... na aprendizagem em relação a isso (...) professores que eram separados por disciplina, um ficava com português, outro com matemática (...) a separação por disciplina, professores diferentes, o rendimento seria melhor, o tempo seria mais aproveitado, o professor teria mais tempo pra trabalhar. Se ele trabalhava só com matemática, então ele ia se especializar melhor naquele conteúdo daquela disciplina (...). (E-Amarílis-E1)

As representações e justificativas dos diversos atores escolares acerca do rodízio de professores evidenciam que esse dispositivo tem um papel importante na configuração escolar municipal. Para Perrenoud (2004, p. 143),

No ensino fundamental existe a tentação de repartir as disciplinas, sem dúvida com uma menor especialização do que no ensino médio: alguns professores se ocupam mais das línguas; outros, da matemática e das ciências; outros ainda, da música, das disciplinas artesanais ou da educação física. Uma tal repartição das tarefas não é absurda: é certo que, não atendendo mais a todas as disciplinas, um professor pode aprofundar o domínio de algumas e desenvolver didáticas mais apropriadas e, portanto, mais eficazes.

Nesse sentido, o “sistema de rodízio de professores” pode ter favorecido a execução do trabalho do professor, a aprendizagem dos alunos, o relacionamento entre eles e o desenvolvimento do *habitus* escolar, ao diminuir o número de disciplinas para o docente lecionar, o que, por sua vez, propicia mais tempo e melhora as condições para preparar as aulas, aprofundar o domínio sobre os conteúdos, avaliar de maneira mais detida, aproveitar a mesma aula para duas turmas, escolher as disciplinas para as quais tem maior afinidade, colocar o aluno em contato com outras didáticas, familiarizá-los com a variedade de professores especialistas que terá nos anos finais do EF e, por fim, renovar o clima da sala de aula. Em 2012, esse dispositivo ainda continuava sendo adotado na M1 e com a aprovação de gestores e professores. Como alegou Amarílis, o rodízio de professores pode ter potencializado ou otimizado o trabalho docente na M1 e, assim, contribuído para o maior aproveitamento dos alunos e o melhor desempenho da escola.

Tratando, agora, da liderança exercida pelo diretor na escola, Cassassus (2002), em seu estudo sobre eficácia escolar, concluiu que gestores que exercem liderança positiva na escola impactavam positivamente o desempenho dos alunos (2002). Não obstante, de acordo com Sammons (2008, p. 355),

O impacto que os diretores têm no desempenho e progresso de seus alunos provavelmente opera indiretamente, ao invés de diretamente, através da influência que ele exerce na cultura da escola e dos professores, nas atitudes e comportamentos, os quais, por sua vez, afetam as práticas de sala de aula.

A diferenças entre os gestores da E1 e da M1 é considerável em vários aspectos, a começar pela formação deles. O diretor da E1 possui uma formação diversificada, pelo fato de ter estudado filosofia e teologia, além de pedagogia, o que lhe permitia um olhar mais crítico sobre a gestão da escola, a relação entre ela e o Estado e seu papel na sociedade de classes. Além disso, tinha ingressado na E1 naquele ano e não residia na cidade onde a escola estava localizada, portanto, ainda não tinha uma rede de relações sociais mais ampla e consolidada. Ademais, sua forma de gerir destoava da maneira que as professoras estavam acostumadas, tal como veremos nos depoimentos a seguir.

Todavia, vamos tratar, inicialmente, da sua percepção acerca da sua forma de gerir, em termos administrativos e pedagógicos, a E1:

Hoje, olhando em perspectiva para o passado, eu diria que eu compreendia a administração por: documentação e registro, valorização e envolvimento. Eu sempre valorizei muito o registro e o documento, porque é o que vai ficar. Às vezes, quando passo lá perto da escola, eu penso: “O que que ficou?” Eu limpei aquele jardim e retirei o lixo no meu próprio carro porque não tinha como levar, não tinha quem buscasse o lixo, mas não ficou... isso ficou só pra mim. Não ficou nenhum registro lá, e a nossa história não pode ficar sem documentação, sem registro. Então, eu valorizava sim, isso é verdade, eu assumo e os documentos estão lá pra comprovar, eu documentava tudo que podia, o quanto eu conseguisse registrar. E a outra parte é que eu entendia a administração e gestão como participação e envolvimento, quanto mais a criança participa, mais ela se envolve, mais ela aprende, mais ela entende, melhor ela convive. Eu acredito ter vivido essa experiência lá na [E1]. (E-Diretor-E1)

O diretor procurava aumentar a participação dos alunos na escola, tal como explica quando perguntamos se a opinião dos alunos era levada em conta no Conselho de Classe e Série para os casos de reprovação no final do ciclo.

Vale menos ainda, eu diria que vale nada. Então esse é o grande erro, mas já que é criança, por que não envolver a criança nessa participação? “Mas é criança. A criança não tem que decidir, não tem que pensar, não tem que escolher”. Por não ter que escolher nada, a criança não é ouvida, e aí os

adultos decidem tudo por ela, o que é muito ruim. Mas as crianças não eram ouvidas não. (E-Diretor-E1)

Não é incomum o fato dos professores não considerarem a opinião dos alunos ou, até mesmo, não contemplarem a participação deles em tais conselhos, situação que parece ocorrer na E1, pois, da parte da direção era algo importante, mas dos professores, parece que não. Outro ponto divergente entre a direção e os docentes era com relação ao modo de conceber a gestão da escola, tendo como eixo a documentação das ações e medidas nela tomadas. Para ilustrar como essa posição do diretor era colocada em prática, esta pesquisa, desde o primeiro contato com a escola, foi documentada e arquivada, ou seja, a troca de e-mails, os documentos do consentimento livre e esclarecido e os demais passos dela foram registrados nos arquivos da escola. Para as professoras, essa forma de administrar a escola não era a mais adequada, visto que era muito burocrática, como explicitam os depoimentos a seguir:

Então um diretor muito, é... a gente falava muito burocrático, porque tudo era na base da escrita, né? Então era tudo certinho, tudo o que ele queria comunicar com nós era através da escrita. (...) A gente achava a falta dele assim na... na sala dos professores, a gente achava a falta. Porque nós achávamos o [diretor] assim uma pessoa muito fechada (...) faltava mais comunicação com a gente. Mas era falta de conhecimento mesmo, porque ele era gente boa pra caramba, muito inteligente, você conversou com ele (...) só que ele era na dele, no cantinho dele, ele não se enturmava muito. (E-Acácia-M1)

Para a professora, o seu modo de conduzir as ações da escola, baseada no registro, não favorecia o maior entrosamento com a equipe. Amarílis tem um posicionamento semelhante, ao destacar a sua baixa presença nos HTPCs, entre outros aspectos:

era tudo burocrático, tudo muito por papel, né?, cartas. Então eu acho que administração é mais corpo a corpo também, né?, tanto com professor quanto com aluno. (...) eu achava o diretor um pouco ausente em relação ao HTPC, planejamento, então percebi que essa parte ficava só pro coordenador mesmo. Então dava a impressão, para o professor que estava em sala de aula, que o diretor, é... não estava sabendo muito bem o que estava acontecendo na escola, pode ser que fosse só um... como é que eu vou dizer, ser só impressão né? (...) o professor que estava em sala de aula sentia, sentia o diretor mais ausente. (E-Amarílis-M1)

Segundo a coordenadora da E1, como mencionamos anteriormente, o diretor delegou a ela a responsabilidade de cuidar da parte pedagógica da escola, inclusive não a deixava tratar de outros assuntos, a fim de lhe propiciar melhores condições de trabalho nessa área. Porém, tal divisão de tarefas ou atribuições parece não ter sido bem

apreciada pelas professoras, pois, segundo Amarílis, consideravam importante a presença do diretor nos assuntos de caráter pedagógico. Por outro lado, Petúnia disse que o diretor a assistiu em tudo que precisou, principalmente depois de um incidente que ocorreu em sua sala, a 4ªD, em que um aluno atirou um carrinho de ferro em sua cabeça, chegando inclusive a fazer um corte. Esse episódio demonstra que o diretor estava atento ao que ocorria nas salas de aulas, mesmo que não atuasse de maneira mais direta na área pedagógica ou fizesse o “corpo a corpo” com as professoras.

O diretor também tentou se aproximar da comunidade, por meio de um projeto que consistia em visitar as famílias e motivar os pais a acompanhar a vida escolar dos alunos, “vistando” o caderno deles, tal como ele fazia na escola:

Tanto que eu visitava as famílias. Além do “visto” no caderno, eu também visitava as casas pra conversar com as famílias e com a criança, olhando o caderno da criança. Olhando a matemática, a história, fazendo perguntas e vendo os registros, inclusive incentivando os pais, coisa que... que me frustrou porque não conseguimos chegar nisso. Eu dizia pra... pai e mãe, ou um ou outro, que fizessem carimbinho: nome completo, escrito embaixo “Mãe, visto”. Carimbar o caderno da criança, isso incentiva muito a criança. Então nesse aspecto eu acho que não deu. Pouquíssimos fizeram carimbo, acho que foi uma coisa tão diferente, tão inusitada que eles não... não se entusiasmaram pela ideia. (E-Diretor-E1)

O diretor tentou implementar essa parceria com a família e a escola, envolvendo pais e alunos, de um lado, e gestores e professores, de outro, inclusive propondo um “pacto pela aprendizagem”, que foi registrado em uma cartolina e afixado na parede de cada sala de aula da escola. Esse pacto continha a assinatura de todos os envolvidos e preconizava o acompanhamento do caderno dos alunos, a busca pela não reprovação e a divisão das responsabilidades pelo sucesso escolar. Apesar do seu esforço, o próprio diretor julgou que essa iniciativa não obteve êxito. Todavia, ela reflete a sua preocupação com o trabalho colaborativo que a família e a escola poderiam ter em prol dos alunos.

Na escola municipal, a formação e a trajetória da diretora se deu na área da educação, foi nomeada para o cargo em comissão em 2005, portanto, no ano da pesquisa já estava há mais de quatro à frente da escola, de maneira ininterrupta. Além disso, era moradora da cidade e, antes de se casar, residia na região em que a escola está situada. Sua forma de conduzir a gestão da escola e o contexto em que estava inserida eram bastante distintos em relação aos do diretor da escola estadual. Na sua visão, define-se como uma gestora que possui autonomia e autoridade:

O que que é isso: autônoma? Você faz, você prova e você executa a função da melhor forma que o seu limite pode dar. (...) O que que seria essa autoridade? Eu sou uma gestora, eu tenho que fazer cumprir as regras, as normas e as legislações que a instituição me pede (...). (E-Diretora-M1)

Além disso, a diretora da M1 comparou o papel do gestor escolar ao do chefe de família: “(...) ele tem que buscar o recurso, ele tem que administrar o recurso e tem que saber o quanto foi gasto. Ele tem que ter conhecimento”. A diretora da M1 apresenta uma considerável preocupação com praticamente tudo o que acontece na escola e se sentia responsável por fazê-la funcionar, cumprindo as regras, cobrando de seus funcionários e enfrentando seus chefes superiores a fim de obter os recursos e a assistência que a escola precisava para alcançar os resultados esperados. Ao discorrer acerca dos conteúdos ensinados, revela o modo como conferia ao professor autonomia sobre a maneira de realizar seu trabalho, ao mesmo tempo em que cobrava que o planejamento fosse cumprido e os objetivos fossem alcançados, principalmente no que se refere ao aprendizado dos alunos:

o professor tinha que dar o planejamento dele durante o ano, até o quinto ano, que era faixa etária que nós trabalhávamos, e esse currículo, ele tinha que obedecer (...) todos esses componentes curriculares. Uns tinham essa praticidade de trabalhar de uma forma integrada (...) ele conseguia adaptar num texto de ciências, português, história, geografia, todos os conteúdos (...). Outros não, outros já gostavam de cada um na sua área. Mas tragam o resultado, o melhor resultado que você tiver desse menino pra mim. Que ele tenha conhecimento e que ele não tenha só desenvolvimento, que ele não só cresça no seu estado físico, mas no seu estado intelectual [também], que é o objetivo da escola. (E-Diretora-M1)

Além disso, interessava-se por questões referentes à vida extraescolar de seus alunos, tal como notamos no caso de um dos alunos da turma observada que estava atrasado em relação à idade adequada para a sua série, apresentava dificuldades de aprendizagem, tinha baixa autoestima e costumava ter uma conduta indisciplinada na sala de aula. A respeito desse aluno

[A Diretora da M1] disse que ele tem 13 anos, que foi encaminhado para Núcleo de Saúde Mental, mas o problema é a família na visão dela. Agora ele está participando do grupo de escoteiros da cidade e frequentando a escola especial, fazendo oficina com a [terapeuta ocupacional]. Disse que ele é muito bom com atividades manuais, pois o que pedir a ele, ele faz. Porém, teme que ele seja explorado no trabalho e que ele comece a usar drogas, já que anda com um pessoal meio complicado e agora ele vai sair da escola [M1]. Disse que o promotor ou a juíza conversou com o pai dele. (RA_M1_06)

Ao que parece, a diretora tentava ocupar o tempo do aluno, no período em que não estava na escola, encaminhando-o para outras instituições da cidade. Também nos contou que se preocupava com o destino do aluno, quando ele passasse a frequentar os anos finais do EF, pois não estaria mais na M1 e, com os resultados das “medidas socioeducativas”, as quais não estavam surtindo efeito. Em outra ocasião, a diretora o levou em um fórum sobre criança e adolescente, que reuniu a secretaria de promoção social, a promotoria e o judiciário da cidade, para ele tomar conhecimento sobre os problemas relativos a esse tema. Abaixo transcrevemos mais um trecho do nosso registro ampliado, que retrata o tipo de relação estabelecida entre a diretora e o aluno, bem como sua forma de gerir a escola.

[O aluno] perguntou à [diretora], durante a palestra, se ela era militante. [Ela] respondeu que até demais e perguntou para ele qual era a diferença entre militante e milícia. Pelo que deu para entender da explicação [da diretora], para [o aluno] milícia é quem faz barraco e ela não fazia isso na escola. O aluno também contou muita coisa sobre o tráfico de drogas, preços, venda etc. Há uma preocupação da diretora da escola com esse aluno. (RA_M1_10)

Como discutido anteriormente, a condição de comissionada, bem como suas representações acerca da gestão escolar faziam com que o perfil da diretora se aproximasse ao da figura do chefe de família, que é preocupado com o que ocorre com seus filhos e tem como missão lhes fornecer os recursos que necessitam para terem êxito em suas trajetórias, mas não só em termos acadêmicos, o que a obriga a acompanhar de perto e com certo rigor todo esse processo.

Já as duas professoras, quando perguntadas sobre o estilo de gestão administrativa e pedagógica da diretora, foram lacônicas em suas respostas, dizendo que era boa, tinha abertura e sempre estava atenta para aquilo que precisavam, visão que, em certa medida, corresponde à metáfora usada pela própria diretora, referente ao papel do chefe de família.

De acordo com Sammons (2008, p. 352), em seu balanço da literatura sobre eficácia escolar, há três características que estão associadas à liderança de sucesso exercida pelo diretor da escola, a saber: “propósito forte, envolvimento de outros funcionários no processo decisório e autoridade profissional nos processos de ensino e aprendizagem”. De seu recenseamento, extraímos uma série de atributos, referentes a tais características, que podem nos ajudar a analisar a liderança exercida pelos gestores das escolas estudadas, quais sejam: ser proativo; ter firmeza na mediação das relações entre a escola e instâncias superiores, incluindo enfrentamento e violação de diretrizes

formuladas externamente; esforçar-se para obter recursos extras; conseguir apoio de instituições externas; provocar mudanças dentro da escola; saber o que acontece nas salas de aula; monitorar o desenvolvimento dos alunos; e locomover-se pela escola, visitando seus diversos espaços e conversando informalmente com seus funcionários.

Com base em nossa análises, parece que a diretora da M1 reunia vários desses atributos, pois acompanhava o trabalho das professoras; buscava auxílio de instituições da cidade (Escola Especial, Grupo de Escoteiros, Núcleo de Saúde Mental); enfrentava a SME para obter os recursos que precisava; andava pela escola; promovia confraternizações; dava autonomia a seus funcionários, mas exercia sua autoridade; em suma, parece que realmente cuidava da escola como uma chefe de família. Já o diretor da E1 tinha outro perfil, pois pautava-se pela impessoalidade, pela divisão de tarefas, pelo uso dos registros e pela participação regida por pactos. Para as professoras, era uma maneira muito burocrática de dirigir a escola, já que elas preferiam algo menos formal e uma integração maior em termos de convívio e de participação no trabalho pedagógico. Por outro lado, o diretor procurava gerir de maneira participativa, propiciar os recursos didáticos para escola e obter auxílio junto à prefeitura para a conservação da escola, por exemplo.

A análise das condições em que se processa o trabalho docente e a gestão escolar nas duas configurações nos permitiu conhecer diversos aspectos dos constrangimentos a que estão submetidas, especialmente as injunções emanadas das instâncias superiores de poder. Também nos fez perceber como a mediação dos gestores é um fator chave nessa trama, pois, dependendo da posição que ocupam nessa rede de interdependência, das suas disposições profissionais, das suas crenças pedagógicas e dos recursos que têm em mãos, podem ampliar ou limitar a autonomia da escola e dos docentes, no âmbito pedagógico, refratando mais ou menos tais constrangimentos. Por essa razão, o papel do gestor parece ser bastante relevante na estruturação das condições em que o ensino e a aprendizagem ocorrem. Sob a ótica dos constrangimentos inerentes às próprias configurações escolares, os professores, da mesma forma que os gestores, também possuem um papel ativo no desenrolar dessa trama, uma vez que, em função da sua posição, *habitus* e recursos possuídos, acatam ou resistem aos constrangimentos, internos e externos, com maior ou menor intensidade, aumentando ou diminuindo, assim, o grau da sua autonomia na realização do trabalho pedagógico.

No caso da E1, tais cobranças ou imposições sofridas se baseiam em dispositivos legais e institucionais, de forma que em diversas ocasiões os gestores e os docentes são

vigiados e examinados, através de relatórios e sondagens, feitos pela Diretoria de Ensino. Além disso, estão à mercê de sanções, referentes à política de bonificação baseada no desempenho da escola no Saresp/Idesp, que adquirem caráter material e simbólico com sérias implicações na vida e no trabalho pedagógico da escola e dos próprios docentes. Acrescenta-se a esses dispositivos, o Programa Ler e Escrever, que prevê, além da formação dos docentes, todo um enquadramento dos materiais, conteúdos e práticas de ensino nas aulas dos professores. Todavia, como destacado nos depoimentos das professoras, esse aparato não eliminava sua margem de ação, pois conseguiam aceitar ou resistir, conforme o ponto em questão, a esses constrangimentos, especialmente na sala de aula, assunto que será explorado mais adiante.

Já no caso da M1, tais constrangimentos eram pouco objetivados e mais simbólicos, visto que não havia diretrizes, nem acompanhamento sistemático da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, a diretora, como uma atora central nessa trama, em decorrência das relações de interdependência mediadas pelo cargo em comissão, já que considerava que a sua permanência nessa posição dependia da apresentação de resultados satisfatórios, os quais se referiam, parece-nos, à boa relação com os funcionários da escola e com a comunidade, bem como aos resultados do Ideb, procurava manter um equilíbrio entre a autonomia para o trabalho pedagógico e autoridade no monitoramento desse processo, tendo em vista os resultados esperados. No que diz respeito às docentes, pareceu-nos que lidavam bem com as pressões internas e usufruíam da autonomia que lhes era conferida no âmbito pedagógico.

5.2.6 Composição das Turmas

Nas pesquisas internacionais, a formação de turmas, em uma mesma série, com base no desempenho escolar dos estudantes é conhecida por *ability grouping* (agrupamento por habilidades). Entre nós é comum falar em formação de turmas homogêneas, com base no nível de conhecimento dos alunos. A adoção desse dispositivo nas configurações escolares provoca uma estratificação dos estudantes no interior das escolas e, por essa razão, geralmente não é uma prática recomendada pelas políticas de não-repetência.

Silva e Davis (1994) afirmavam que a formação de turmas homogêneas e o uso do remanejamento de alunos eram práticas criticadas pela proposta do Ciclo Básico, pois contrariavam os ideais de uma escola democrática. Nas palavras das autoras,

Em alguns documentos posteriores de orientação aos professores, criticou-se a prática indiscriminada do remanejamento, utilizado como estratégia para estabelecer classes homogêneas, separando-se as crianças de acordo com suas respectivas competências, em “fracas”, “médias” e “fortes”. Assim, já em 1984, afirmava-se que as classes homogêneas por desempenho escolar ou domínio de pré-requisitos configuravam flagrante discriminação em função da origem sócio-econômico-cultural, contrariando os preceitos de uma escola democrática. (SILVA; DAVIS, 1994, p. 40)

Na proposta da Progressão Continuada, o emprego desse dispositivo também era condenado, tal como assinalam Barreto e Mitrlis (2001, p. 112), ao analisarem essa política:

Outro aspecto destacado é a ênfase no princípio da heterogeneidade, contrapondo-se ao secular modelo de organização do ensino centrado em tarefas uniformes, dirigidas a uma clientela pretensamente homogênea em seus interesses, necessidades e possibilidades.

Apesar da recomendação contrária à formação de classes homogêneas na progressão continuada e favorável às heterogêneas, em nossa investigação, a adoção desses dispositivos se deu às avessas, pois na escola estadual montaram-se turmas “fortes, média e fracas”, ao passo que na municipal, procurou-se montar turmas equivalentes em relação ao aproveitamento escolar ou ao nível de desempenho. Essa informação nos foi dada por professores e gestores em nossa primeira conversa para a entrada em campo, em meados de 2009, e ressaltado pela coordenadora da E1 durante sua entrevista.

Na ocasião, o critério para a escolha da turma a ser observada consistia na classe que tivesse um aproveitamento escolar médio. As professoras das quartas séries da E1 recomendaram a 4ªB e a 4ªC, pois a 4ªA era a que tinha o melhor aproveitamento e a 4ªD era a que tinha o pior.⁷¹ A última turma, pelo que foi dito, abrigava também os alunos que ficaram retidos no final do ciclo. Inicialmente, optamos por fazer as observações diretas na 4ªB, mas como a professora titular dessa classe iria sair de licença prêmio, o que obrigaria uma nova professora a assumi-la até, praticamente, o final do ano, decidimos fazer as observações na 4ªC, que fora relegada na primeira escolha pelo fato da professora titular lecionar também na escola municipal. Todavia, para seguir o critério de classes com aproveitamento médio, ficamos com a 4ªC. Já na M1, quando informamos o critério da escolha da classe, disseram-nos que as duas eram

⁷¹ Nessa forma de organizar as turmas, cabe observar, parece que as letras foram utilizadas para hierarquizá-las.

similares, tanto no comportamento quanto no aproveitamento. Em função dos horários que tínhamos para fazer as observações, acabamos por optar pela 4ªA.

O diagnóstico feito por esses atores escolares, referentes aos critérios adotados pelas escolas para a composição das turmas, ficou muito nítido quando analisamos a distribuição das proficiências dos alunos por turma nas quartas séries, na PB 2009, especialmente em LP. Como esse padrão de composição das turmas nos pareceu bastante acentuado, resolvemos estender esse tipo de análise para as turmas das demais escolas urbanas da cidade da rede estadual (E1, E2 e E3) e da municipal (M1 e M2). Para nossa surpresa, tal padrão ficou evidente, como mostram, respectivamente, as Figuras 5.6 e 5.7.

Figura 5.6 – Distribuição de Proficiência em LP por Turmas, das Escolas Estaduais, em 2009

Fonte: Microdados Prova Brasil 2009.

Percebe-se que essa diferença na composição das turmas é, portanto, marcante não só entre as duas escolas pesquisadas, mas também em ambas as redes, no contexto urbano.

Figura 5.7 – Distribuição de Proficiência em LP por Turmas, das Escolas Municipais, em 2009

Fonte: Microdados Prova Brasil 2009.

A respeito das turmas das duas configurações focalizadas nesta pesquisa, notamos, conforme a Tabela 5.39, que, em LP, a proficiência média das turmas da M1 é praticamente a mesma e o desvio padrão também é próximo. Já a mediana apresenta uma diferença de quase 10 pontos e o intervalo interquartilístico da T1 é menor que o da T2, porém a amplitude da T1 é maior, mas em virtude dos valores extremos.

Tabela 5.39 - Distribuição de Proficiência em LP por Turma, das Escolas da Cidade, em 2009

Turmas das Escolas	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo	Amplitude
E1-T1	32	219,7	37,4	209,4	167,6	325,1	157,5
E1-T2	25	183,2	40,3	175,7	118,6	262,7	144,1
E1-T3	27	176,7	29,1	174,6	116,3	224,8	108,5
E1-T4	27	136,4	17,2	135,1	104,0	172,2	68,2
M1-T1	31	206,2	45,8	207,1	96,2	321,4	225,3
M1-T2	31	205,5	50,2	197,9	118,4	297,3	178,9

Fonte: Microdados Prova Brasil 2009.

Apesar das diferenças, essas informações mostram que houve uma preocupação da equipe escolar da M1 com uma distribuição mais heterogênea e equilibrada de alunos, em termos de nível de conhecimento, entre as duas turmas.

Na E1, a situação se inverte, pois nota-se a hierarquização das turmas a partir das proficiências médias, explicitando o principal critério que orientou a formação de turmas: a homogeneidade baseada no nível de conhecimento dos alunos. Em relação à variabilidade interna das turmas, a homogeneidade é bem acentuada na T4, uma vez que

seu desvio padrão é de apenas 17 pontos, o intervalo interquartil é também de 17 pontos e a amplitude é de 68, mesmo com valores extremos.

Em MT, o padrão é semelhante, para ambas as escolas, porém apresenta algumas nuances, como podemos ver nas Figuras 5.8 e 5.9.

Figura 5.8 – Distribuição de Proficiência em MT por Turmas, das Escolas Estaduais, em 2009

Fonte: Microdados Prova Brasil 2009.

Figura 5.9 – Distribuição de Proficiência em MT por Turmas, das Escolas Municipais, em 2009

Fonte: Microdados Prova Brasil 2009.

Na M1, como mostra a Tabela 5.40, a diferença entre a média da T1 e da T2 é de quase 17 pontos, porém, o desvio padrão e a amplitude são próximos, diferindo, assim, do retrato apresentado em LP.

Tabela 5.40 - Distribuição de Proficiência em MT por Turma, das Escolas da Cidade, em 2009

Turmas das Escolas	N	Média	Desvio Padrão	Mediana	Mínimo	Máximo	Amplitude
E1-T1	32	241,9	28,2	237,3	191,6	320,4	128,8
E1-T2	25	199,5	32,9	198,1	136,2	274,8	138,6
E1-T3	27	200,7	38,6	200,9	130,0	339,6	209,6
E1-T4	27	159,7	27,7	167,2	107,7	207,7	99,9
M1-T1	31	226,4	42,1	227,5	105,3	305,9	200,5
M1-T2	31	243,0	45,8	241,9	164,9	355,2	190,3

Fonte: Microdados Prova Brasil 2009.

Na E1, o retrato dos resultados em MT e LP são semelhantes no que diz respeito à hierarquização pela proficiência média das turmas, de modo que a T1 seria a classe “forte”, a T2 e T3 as “médias” e a T4 a “fraca”.

Todavia, é preciso advertir que, mesmo na E1, em que as classes foram constituídas com base no nível de conhecimento dos alunos, há dentro delas uma variabilidade ou diversidade de desempenho considerável, salvo na T4. Essa variabilidade pode ser vista de maneira mais clara quando tomamos como parâmetros para análise os patamares de desempenho da SEESP, tal como na Tabela 5.41, uma vez que permitem refletir sobre tais resultados considerando um julgamento pedagógico, que é outra forma de abordar o nível de conhecimento e habilidades dos alunos.

Nesse sentido, essa tabela possibilita apreender com mais clareza o grau de desigualdade de desempenho existente entre as turmas. Para tanto, vamos chamar, do mesmo modo que fizemos nas análises das escolas como um todo, de proficientes os alunos que estão nos patamares Adequado e Avançado e não-proficientes os que estão nos Abaixo do Básico e Básico.

Tabela 5.41 - Distribuição dos Alunos por Patamar de Desempenho, em LP e MT, por Turma das Escolas da Cidade, em 2009

Turmas das Escolas	Língua Portuguesa				Matemática				Total
	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado	
E1-T1	0%	34%	47%	19%	0%	31%	59%	9%	100%
	0	11	15	6	0	10	19	3	32
E1-T2	20%	48%	20%	12%	16%	60%	24%	0%	100%
	5	12	5	3	4	15	6	0	25
E1-T3	19%	59%	22%	0%	22%	63%	11%	4%	100%
	5	16	6	0	6	17	3	1	27
E1-T4	81%	19%	0%	0%	67%	33%	0%	0%	100%
	22	5	0	0	18	9	0	0	27

Turmas das Escolas	Língua Portuguesa				Matemática				Total
	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado	
M1-T1	10% 3	29% 9	48% 15	13% 4	10% 3	35% 11	48% 15	6% 2	100% 31
M1-T2	16% 5	35% 11	29% 9	19% 6	6% 2	26% 8	45% 14	23% 7	100% 31

Fonte: Microdados Prova Brasil 2009.

Na M1, em LP, cerca de 61% dos alunos da T1 e 48% da T2 são proficientes. Em MT, 55% dos alunos da T1 são proficientes e 68% da T2. Nota-se que a T1 leva vantagem em língua portuguesa e que a T2 em matemática. Tratando dos alunos excluídos do processo de aprendizagem dos saberes e habilidades básicas esperadas para essa etapa de ensino, portanto, dos que se encontram no patamar Abaixo do Básico, em ambas as turmas não ultrapassam 16% em LP e 10% em MT.

Já na E1, respectivamente em LP e MT, temos os seguintes números de alunos proficientes: cerca de 66% e 69% na T1, 32% e 24% na T2, 22% e 15% na T3 e nenhum estudante na T4. No nível Abaixo do Básico, em LP e MT, respectivamente, não há nenhum aluno na T1, 20% e 16% na T2, 19% e 22% na T3, e 81% e 67% na T4. Nota-se que a desigualdade de desempenho entre os alunos da T1 e da T4 são gritantes, quer seja por esse critério, quer seja pela diferença das médias, que ultrapassam 80 pontos em ambas as disciplinas.

Tal situação nos dá a impressão de que na configuração estadual existem, de certo modo, três escolas distintas dentro do mesmo prédio. Se retirássemos da escola estadual a T4, a diferença no desempenho médio em relação à municipal cairia de 25,07 pontos para 10,81 em LP e de 32,4 para 18,6 em MT. Esse retrato, que tem como referência o ano de 2009, nos leva a supor que parte da diferença de desempenho entre as duas configurações escolares se deve a essa parcela de alunos confinados na turma 4, cuja grande maioria ficou excluída do processo de aprendizagem dos saberes e habilidades básicos.

Contudo, esse retrato exige mais algumas considerações, pelo fato de utilizar as proficiências na Prova Brasil como principal referência para as análises. Na escola estadual, foi cogitado, entre os atores escolares, a possibilidade de que parte desses resultados possa estar relacionada ao suposto baixo desempenho dos alunos com deficiência (dos dez alunos da escola, sete estavam na quarta série e suas deficiências

foram classificadas como deficiência mental e autismo), já que tendem a apresentar maiores dificuldades na aprendizagem e, em 2009, ainda não contavam com um atendimento educacional especializado na E1, visto que não existia ambientes, recursos e profissionais destinados a esse tipo de trabalho. Um episódio, narrado pela coordenadora da E1, ilustra a seriedade desse problema, ao comentar o relacionamento que a escola tinha com a Secretaria Municipal da Educação, no que diz respeito ao atendimento dos alunos deficientes da escola:

E a escola especial, nós tínhamos muitas crianças com necessidades especiais, e que naquele momento nossa escola não tinha a sala de recurso, por exemplo. Então nós... por diversas vezes nós orientávamos os pais das crianças a procurar ajuda, e sempre era negada essa ajuda, entendeu? Sempre negada. Você via que, por falta de esclarecimento dos pais, eles desistiam no meio do percurso. Então, no ano em que estava lá, nós reprovamos algumas crianças pra que eles pudessem continuar tendo acesso na escola especial. Então... triste isso né, mas foi dessa forma. (E-Coordenadora-E1)

No entanto, não temos como saber se esses alunos participaram da Prova Brasil ou quantos deles participaram, pois não há uma variável na base de dados capaz de indicar se o aluno tem deficiência ou não, nem é possível integrar a base de dados da PB com a do Censo Escolar, que tipifica a deficiência do estudante, em virtude das máscaras utilizadas no código do aluno. Além disso, não tivemos contato com nenhum documento oficial do Inep, ou pelo menos não o encontramos, que esclareça essa questão. Logo, não é possível avaliar a real influência ensejada por essa suposição no desempenho da escola, apesar da sua pertinência. Por outro lado, nota-se a relevância que essa questão tinha para a escola, impactando, inclusive, a promoção dos alunos e o fluxo escolar. Esse assunto será retomado, quando tratamos dos critérios que pautam as decisões dos Conselho de Classe e Série no momento de decidir sobre a promoção ou retenção dos alunos.

Diante desse cenário, a composição das turmas e os critérios de sua formação despontam como um dos dispositivos relevantes na estruturação da configuração escolar, já que é na sala de aula que os alunos passam a maior parte do tempo quando estão na escola, o que a torna o *lócus* privilegiado dos processos de ensino e de aprendizagem e, com efeito, do desenvolvimento do *habitus* escolar.

Essas evidências sugerem, como indica a literatura sobre a eficácia das escolas, que a diversidade de desempenho intraescolar tende a ser maior que a interescolar, o que é tratado na literatura de estudos quantitativos a partir do conceito de efeito-turma.

Ferrão (2003), apoiada no estudo de Hill e Rowe (1996)⁷², cujas análises multinível englobavam a turma como segundo nível do modelo estatístico empregado, entre os alunos e a escola, afirma que

Dependendo da disciplina, o efeito-escola é então estimado entre 5% e 8%, enquanto a variabilidade entre turmas (efeito-turma) representa 36% a 47% da variância total dos resultados escolares, ficando efeito-turma em face da magnitude do efeito-escola situada entre 47% e 56%. A magnitude do efeito-turma em face da magnitude do efeito escola transfere-se para dentro da sala de aula a chave do sucesso educacional.

Alves e Soares (2007), ao analisar os dados de um estudo longitudinal, coletados dentro do mesmo ano em dois períodos distintos, na quinta série do EF, notaram que o efeito-turma se apresentou como um fator decisivo na explicação dos resultados dos alunos no âmbito escolar. Em suas palavras, “os ganhos dos alunos refletem a interação entre a competência intelectual e o ambiente contextual das salas de aula, mais do que o da escola” (ALVES; SOARES, 2007, p. 53). Além disso, os autores afirmam que a composição de turmas por nível de competência, em geral, está correlacionada como nível socioeconômico e costuma aumentar a diferença entre elas. Como exemplo desse fenômeno, citam o caso de duas turmas. Em uma delas, o número de alunos com defasagem idade-série beirava 40%, o NSE era baixo e o ganho, ao longo do ano, foi negativo. Já a outra, diagnosticada na primeira medição do estudo longitudinal como a melhor turma da escola e com NSE médio, mas que para a realidade dessa escola era alto, foi a que teve maiores avanços. Por outro lado, continuam os autores, quando os critérios que estruturam a formação das turmas foram mais neutros, a distância entre elas diminuiu, o que os leva a afirmar que “os resultados por turmas sugerem que o efeito-escola depende mais do nível das turmas” (ALVES; SOARES, 2007, p. 40).

Quando perguntamos às professoras da E1, durante as entrevistas, sobre os critérios de formação de classe, não havia muita clareza para elas acerca desses critérios. Segundo Acácia, a professora cuja turma acompanhamos no segundo semestre de 2009, procurava-se montar classes heterogêneas quanto ao nível de conhecimentos e, naquele ano, foi montada uma turma de Projeto Intensivo no Ciclo (PIC).⁷³ Em suas palavras:

... foi pego todas as crianças que tinham, assim, defasagem de aprendizagem e colocadas todas na mesma sala pra professora poder trabalhar com um com

⁷² HILL, P. W.; ROWE, K. J. Multilevel modeling in school effectiveness research. **School Effectiveness and School Improvement**. v. 7, n. 1, p. 01-34, 1996.

⁷³ Como vimos, o PIC faz parte do Programa Ler e Escrever e visa recuperar os alunos que ainda não dominam os saberes e habilidades esperados para final do Ciclo 1.

conteúdo de acordo com o que elas sabiam... e também alguns por defasagem de idade, aí foram pra essas sala, só que era um número menor de alunos. (E-Acácia-E1)

Ainda segundo Acácia, havia mais alunos que poderiam ter ido para sala de PIC, mas que foram redistribuídos entre as outras turmas das escolas. Todavia, apesar dos Microdados da Prova Brasil não possibilitarem a identificação das classes, é possível supor, de maneira plausível, que, na escola estadual, a T1 tem grandes chances de ser a 4ªA e a T4 a 4ªD, em virtude do depoimentos dos atores escolares sobre o aproveitamento escolar dessas turmas e dos resultados apresentados na avaliação externa. Se essa suposição não estiver equivocada, parece que não foram poucos os alunos típicos do PIC alocados na T4/4ªD e praticamente nenhum na T1/4ªA, em virtude do percentual de alunos que estão no patamar Abaixo do Básico, os quais, para Soares (2009), deveriam frequentar um programa de recuperação escolar. Com base nessa suposição ainda, podemos dizer que o clima disciplinar das duas turmas é completamente distinto, pois quando perguntadas sobre esse assunto, a professora da 4ªA disse que a turma era excelente e que nunca teve problemas dessa natureza, já a da 4ªD nos contou que foi atingida na cabeça por um carrinho de ferro, jogado por um aluno, o que lhe causou um pequeno corte, com sangramento, como dito anteriormente. Em termos pedagógicos, a professora da 4ªA relatou que chegava a trabalhar com seus alunos questões da Olimpíada de Matemática. Já a da 4ªD disse que era uma classe difícil de trabalhar e que havia vários alunos que ainda não tinham sido alfabetizados. Além disso, esta classe teve três professores durante o ano letivo, já aquela apenas uma. Essas diferenças revelam como o contexto de cada sala de aula pode facilitar ou dificultar o trabalho docente e está relacionado, em boa parte, com a composição da turma.

Quando indagada sobre a existência de outros critérios que entrariam em jogo no momento da formação de classes, Acácia nos disse que a alocação dos alunos nas turmas também levava em conta o perfil do professor que pressupunham que poderia assumir determinada classe. Contou também que essa definição era feita pela Secretaria da escola, mas com “alguns toques” do coordenador pedagógico. Por fim, quando definidas as classes e iniciado o ano letivo, também mencionou a prática de remanejar, informalmente, alunos de uma classe para outra, porém, alertando que era contrária a essa prática, mas a acatava para não gerar mal estar com seus colegas. Todavia, o remanejamento aqui era às avessas, pois visava tornar as classes mais heterogêneas e

não, como acontecia no Ciclo Básico, homogêneas, como nos explicará, adiante, a coordenadora da E1.

Amarílis, a professora da 4ªA, disse que, no momento de composição das turmas, a ênfase foi dada, primeiramente, à turma de projeto de recuperação de ciclo (antiga denominação para as atuais classes do PIC), e depois decidiram criar uma turma homogênea e duas turmas “mescladas”. Porém, ressaltou que eram as professoras efetivas quem definiam a composição das turmas — cabe lembrar que como as três professoras entrevistadas não eram efetivas, não participaram de tal definição.

Petúnia, a professora que assumiu a 4ªD em abril e ficou com ela até o final do ano, disse que era a Secretaria da escola que definia a composição das turmas, mas com o aval dos gestores. Segundo ela, as turmas eram “bem mistas”. Não obstante, em relação à sua classe, apesar de julgá-la heterogênea, segundo suas palavras, era “heterogênea já pro lado das crianças com muita dificuldade” (E-Petúnia-E1) e, por isso, boa parte dos alunos precisava de reforço escolar:

Era um projeto de recuperação de ciclo... classe bem difícil. Foi a classe que eu enfrentei os maiores problemas devido às crianças mesmo, com muita dificuldade, entendeu? E não acompanhavam os conteúdos, daí eu tinha que trabalhar com três turmas. Foi assim, a turma regular, tinha uma turminha que eu conseguia com que eles, é... que eles acompanhassem os conteúdos exigidos pela Diretoria de Ensino e a turma B... Vamos por assim: a turma A, que eram os melhores, a turma B, que às vezes eram alfabéticos, mas também não era aquela coisa e a C, que eram os não alfabéticos mesmo. (E-Petúnia-E1)

Já para a coordenadora, que tinha chegado à E1 em 2009 e, portanto, não tinha participado da formação das turmas, o critério era muito claro. Ao ser indagada sobre a disciplina dos alunos, tópico que será tratado mais adiante, disse que os professores colocavam os “piores” alunos em uma mesma classe e que, naquele ano, dois professores desistiram da 4ªD:

quando eu cheguei, como existe um cadastro, um sistema e tal, já existia... essa hipótese era real, então nós tínhamos que trabalhar com a classe, ou eu ia fazer o quê? Algumas crianças foram remanejadas, mas os outros professores não queriam, não aceitavam, e sempre foi assim, eles dividiam por nível de conhecimento, então os piores iam pra uma determinada sala, e ninguém dava conta dessa sala. Ninguém. Ninguém. (E-Coordenadora-E1)

O remanejamento informal de alunos, como dito anteriormente, foi uma estratégia sugerida pelos gestores para enfrentar esse tipo de problema que, na visão da coordenadora, era a reunião dos mais indisciplinados e com os piores aproveitamento

escolar em uma mesma turma. Nesse sentido, compreende-se porque Acácia não era a favor desse dispositivo.

Na escola municipal, o quadro parece ser diferente, pois, segundo a diretora, diversos critérios eram levados em conta no momento da formação das turmas, tais como desempenho e indisciplina, porém visando a heterogeneidade. As professoras Begônia e Camélia não participaram do processo de formação das classes de 2009, pois elas ingressaram na rede municipal e na M1 naquele ano. No entanto, Camélia, que permanece nessa escola até hoje, quando questionada sobre os critérios adotados pela escola no momento de compor as turmas, cita como exemplo o processo de 2012, do qual participou:

Então a gente pega a turminha e divide assim... agora no primeiro ano, pré-silábico, silábico... então a gente vai dividindo por... pela escrita, pela evolução da escrita. Aquele aluninho que dá um pouco mais de problema... Se tem especial, então coloca um em cada turminha, separa os grupinhos... (E-Camélia-M1)

Nota-se aí uma preocupação semelhante à da diretora, que permaneceu na escola até 2009, com uma distribuição mais equilibrada dos alunos, segundos os diversos critérios: nível de conhecimento, indisciplina e alunos com deficiência. Quando indagamos se as turmas eram homogêneas quanto ao nível de conhecimento, prontamente a professora respondeu:

CAMÉLIA: Não, não, não.

PESQUISADOR: Classe heterogênea?

CAMÉLIA: Heterogênea (...) até mesmo pra não sobrecarregar só um professor, né? Só com problemas, né? Devido a experiências anteriores que não deram certo, isso aí é desgastante pros professores e pras crianças também, né? Ela não tem em quem se espelhar, melhor que ela... (E-Camélia-M1)

Em relação à 4ªA, apesar de Begônia ter dito não saber quais foram os critérios de composição das turmas, nos respondeu, quando indagamos se o critério seria a homogeneidade ou heterogeneidade referente ao nível de conhecimento dos alunos, da seguinte maneira:

Ah, heterogêneas, né? Nada de homogêneas, né? Assim... e tinha uma turma muito boa, tinha alguns ótimos. Tinha alguns, assim, poucos... mas esses poucos eram bons. Agora tinha uns alunos... A maioria regular". (E-Begônia-M1)

Como também lecionou para a 4ªB, disse que o perfil da turma era semelhante ao da 4ªA nesse aspecto.

Quando voltamos à M1 para discutir com os gestores e professores os resultados parciais da nossa pesquisa, ao apresentarmos o desempenho de cada uma das turmas de ambas as escolas na Prova Brasil e as diferenças entre os critérios de sua composição, alguns deles nos disseram que a formação de turmas homogêneas era uma prática comum nas escolas estaduais e pela seguinte razão: como os professores efetivos, no momento da atribuição das classes, tinham prioridade na hora da escolha, geralmente optavam pelas melhores turmas, que eles próprios montavam no momento de formação das classes. No depoimento de Amarílis sobre os critérios de formação das turmas de quarta série, inclusive da classe que assumiu, a 4ªA, a professora deixa claro que foram os professores efetivos que definiram a composição as turmas em 2009:

Aí os professores, os efetivos, não eram os OFAS, os efetivos decidiram deixar essa classe homogênea [4ªA] (...) Que até então ninguém sabia de quem ia ser (...) quem decidia naquela época eram os efetivos, não nós, entendeu? (...) Tanto que quando nós chegamos nem sabíamos o que ia ter. (...) Os professores efetivos... eles que decidiam. (E-Amarílis-E1)

Esse fato pode estar ligado à quantidade de professores não-efetivos que trabalham no sistema de ensino estadual, conforme Tabela 5.42, os quais, geralmente, não participam da montagem das turmas e só participam da atribuição das classes – processo que ocorre após a escolha dos professores efetivos, de modo que são obrigados a ficar com as classes que lhes sobra. Trata-se de um dispositivo escolar que merece ser apreciado em outros estudos, visto que pode ser um dispositivo importante no momento das formações das turmas, porém, que não tem motivação pedagógica.

Tabela 5.42 - Média anual do contingente de docentes por categoria funcional, da Rede do Estado de São Paulo, de 2008/2010⁷⁴

Categoria funcional	2008		2009		2010	
	N	%	N	%	N	%
Efetivos	126788	61%	123065	59%	117755	54%
Não Efetivos	82541	39%	85916	41%	99945	46%
Total	209329	100%	208981	100%	217700	100%

Fonte: SEESP, CGRH

⁷⁴ Os professores afastados estão incluídos nessa contagem, segundo a fonte (SEESP, CGRH).

Podemos perceber que o contingente de não efetivos é considerável e, no período recortado, gravita em torno de 40%. Essa situação, tomando os dados somente de 2013, quando desmembrada pelas etapas que os professores lecionam, PEB1⁷⁵ para os anos iniciais e PEB2 para os finais do EF, parece se inverter, pois a maioria dos professores pertencem à categoria funcional dos não efetivos (66%), como se vê na Tabela 5.43. Todavia, como não termos uma série histórica dessas informações, não é possível vislumbrarmos seu comportamento ao longo de um período maior.

Tabela 5.43 - Contingente do quadro de docentes por categoria funcional, da Rede do Estado de São Paulo, em agosto de 2013

Categoria funcional	Quadro			
	PEB 1		PEB 2	
	N	%	N	%
Efetivos	21530	34%	96232	57%
Não Efetivos	42161	66%	73204	43%
Total	63691	100%	169436	100%

Fonte: SEESP, CGRH

Das professoras da E1 que entrevistamos, nenhuma delas era efetiva da rede estadual, porém tinham adquirido a estabilidade em 2007, como informado anteriormente. E no caso da 4ªD, Petúnia era terceira professora da turma, segundo seu depoimento. Conforme resposta no questionário aplicado, quando perguntado sobre o percentual de professores com vínculo estável na escola, o diretor da E1 respondeu que se encontra na faixa de 26% a 50%. Todavia, não é possível saber se “estável” foi apreendido como sinônimo de efetivo ou do conjunto de professores efetivos e estáveis, conforme a nomenclatura da legislação estadual paulista sobre o tema. Já a diretora da M1, sobre essa questão, afirmou que o percentual de professores com vínculo estável com a escola está na faixa de e 51% a 75%. Apesar de não termos as estatísticas sobre o tipo de vínculo dos professores na rede municipal, é visível que o seu número de professores efetivos é maior que o da rede estadual. Em 2009, na E1, tanto a 4ªB quanto a 4ªD, a partir do segundo bimestre, já estavam sob a regência de professoras substitutas. Na M1, as professoras que assumiram tais classes, ficaram com elas até o fim do ano letivo.

Assim, se o número de professores efetivos é maior na configuração municipal, o dispositivo de formação de classes homogêneas, que geralmente tende a criar turmas

⁷⁵ Cargo de Professor de Educação Básica.

que concentram alunos que apresentam menor aproveitamento escolar e de comportamento mais difícil, tem menos condições de preponderar, uma vez que tanto os primeiros professores da lista de escolha das classes quanto os últimos participam do processo de formação das turmas, o que gera um maior equilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Como disse Camélia, formam-se classes heterogêneas para não sobrecarregar os professores nem os alunos.

Como vimos anteriormente, esse arranjo parece se reproduzir nas escolas urbanas da cidade, pois a outra configuração municipal, a M2, também pautou-se pela heterogeneidade e as outras duas configurações estaduais, a E2 e a E3, pela homogeneidade. Esse retrato reforça a atuação desse dispositivo escolar, que desponta na rede municipal como um princípio de enturmação mais voltado para atender aos interesses pedagógicos de alunos e professores, e, na estadual, aos interesses dos professores efetivos, porém, no sentido de assumirem classes menos difíceis de se trabalhar. No primeiro caso, evita-se a hierarquização entre as turmas, já no segundo, a reforça.

Apesar da relevância que a composição das turmas assumiu nas configurações analisadas, a discussão sobre a influência desse dispositivo no aproveitamento dos alunos ainda é um tema controverso (BARROS, 2011). A síntese feita por Crahay (2007) a respeito dessa discussão aponta para resultados divergentes. Nos estudos naturalísticos, nos quais os pesquisadores não intervêm nesse processo, a formação de turmas homogêneas, que é, geralmente, determinada pela equipe escolar, prejudica os alunos, em termos socioafetivos e de desempenho. Já nos estudos experimentais ou quase-experimentais, nos quais os pesquisadores, a fim de neutralizar os aspectos que prejudicam a semelhança das condições da comparação, interferem no processo “para evitar que os professores menos motivados acabem ficando com as classes dos alunos fracos e, sobretudo, para evitar que as oportunidades de aprendizagem oferecidas a esses alunos sejam de menor qualidade em relação ao que é oferecido aos alunos considerados fortes” (CRAHAY, 2007, p. 186), não há evidências de que as classes homogêneas favorecem os alunos das turmas mais fortes e prejudicam os das mais fracas. A respeito da divergência dos resultados dessas duas estratégias de pesquisa, Crahay parece desvendar suas razões. Para o autor, essa discrepância

indica que o efeito próprio ou específico do agrupamento dos alunos por nível de desempenho é nulo. Pela expressão “efeito próprio” pretendemos sublinhar que, se a qualidade e a quantidade de ensino dispensadas

permanecerem constantes, a maneira com que os alunos são agrupados não afeta o rendimento, o que se verifica tanto em relação aos alunos fortes quanto aos alunos fracos. Ao contrário, quando os pesquisadores não intervêm para manter a qualidade e a quantidade de ensino iguais nas diferentes classes, é possível que, ao se constituírem trajetórias diferentes, estas sejam valorizadas de forma hierarquizada, portanto, o ensino dispensado varia em função do prestígio social concedido a cada uma dentre elas. A diferenciação do ensino em função da trajetória constitui assim um componente do dispositivo escolar que o torna desigual. (CRAHAY, 2007, p. 188-189)

A explicação de Crahay relacionada às pesquisas quase-experimentais parece se aplicar à M1, uma vez que as duas turmas têm as mesmas professoras, que, como vimos, ministram as mesmas aulas e usam os mesmos recursos didáticos. Além disso, a visão e as expectativas que se têm dessas turmas na escola eram bastante semelhantes, o que contribuía para que fossem tratadas de maneira igualitária e não ocorresse a estratificação interna, evitando assim um eventual efeito negativo decorrente das profecias autorrealizadoras (ROSENTHAL; JACOBSON, 1973). Por esses motivos, se a composição das turmas de quarta série, na M1, não favorece o aproveitamento dos alunos, pelo menos, ao que tudo indica, não os prejudica.

Por outro lado, na E1, os resultados vão no sentido dos apontados pelas pesquisas naturalísticas, para as quais a formação de turmas homogêneas pode prejudicar as mais fracas e favorecer as mais fortes. Em nosso caso, a 4ªD, que estamos supondo que seja a T4/E1, foi montada como uma classe de recuperação de ciclo, medida que objetivava propiciar melhores condições para os alunos aprenderem os saberes e as habilidades esperados para o final dessa etapa. Por outro lado, abrigou o maior número de alunos com distorção idade/série e reprovações, além de ser vista como a pior turma da escola em termos de aproveitamento e disciplina, como nos disse a coordenadora da E1. Nesse sentido, as expectativas negativas sobre seus alunos, de acordo com a profecia autorrealizadora, poderiam engendrar processos que prejudicariam a autoestima e o aproveitamento deles. E o resultado dessa turma, em que a maioria está saindo da etapa não-proficiente, indica que a formação de classe homogênea não propiciou a melhoria do desempenho dos alunos com mais dificuldades e pode ter prejudicado duplamente os que são repetentes, pois, além de ficarem atrasados, podem ter sofrido com a separação dos colegas e reduzido sua autoestima.⁷⁶

⁷⁶ Segundo Alves e Soares (2007, p. 49), “nas escolas municipais [de Belo Horizonte], as ‘turmas de projeto’ visam sanar deficiências, principalmente de leitura e escrita, que já deveriam ter sido alcançadas por alunos de 5ª série. Mas os dados mostram que o projeto não está tendo efeito para o crescimento

Já no caso da 4ªA, que estamos supondo que seja a T1/E1, se deu o contrário, pois a maioria dos alunos eram proficientes e não teve nenhum aluno excluído dos saberes e das habilidades básicos para essa etapa.

Com base nesses indícios e evidências, percebe-se que a composição das turmas têm um papel importante nos processos de escolarização e na produção das desigualdades existentes no interior da escola, dependendo do critério de enturmação adotado: homogeneidade ou heterogeneidade em relação ao nível de conhecimento dos alunos. Como apontado no trabalho de Alves e Soares (2007, p. 53), “os resultados mostram que a criação de turmas homogêneas por nível de habilidade não favorece aqueles que têm mais necessidades”. Além disso, detectou-se, na rede estadual, a partir do relato dos professores, outro dispositivo, que pode reforçar a formação de turmas homogêneas, mas que não se fundamenta em motivações de ordem pedagógica, relativo ao interesse dos professores efetivos em formar as melhores classes e escolhê-las no processo de atribuição.

5.2.7 Sala de Aula

Como vimos na discussão sobre a composição das turmas, a sala de aula é um espaço central para a organização escolar. De acordo com Sammons (2008), a eficácia da escola depende, em boa parte, da eficácia da sala de aula. Esse pressuposto nos obriga a estudar as relações de interdependência que aí se estabelecem, a fim de delinear os dispositivos escolares que podem favorecer as condições de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos, bem como o desenvolvimento do *habitus* escolar. Conhecer esses processos é fundamental para compreendermos a produção do êxito e do fracasso escolar.

Começando pela quantidade de alunos por sala, a média para os anos iniciais do ensino fundamental da escola estadual é 28,3 alunos e a da municipal é 30,9, de acordo com esse indicador do Inep para o ano de 2009. Apesar da proximidade desses resultados, grosso modo, a M1 tem dois alunos a mais por sala que a E1.

Segundo Acácia, professora da 4ªC, turma que observamos na E1, o número de alunos dela era adequado, pois variava de 25 a 28 alunos em média, porém, alguns deles apresentavam problema de frequência. Já Amarílis, que lecionava para a 4ªA, disse que

acadêmico desses alunos, apesar de possivelmente ter alcançado outros objetivos que não foram medidos diretamente nesta pesquisa”.

sua turma poderia ter até mais alunos, pois era mais fácil de trabalhar e que a frequência era de 100%, enfatizou. Em suas palavras: “Eles não faltavam e dava aquela diferença da turma da [Petúnia], que era a turma da recuperação de ciclo, que mais faltava do que vinha pra escola. E eram os alunos que realmente precisavam, (...) que não podiam faltar” (E-Amarílis-E1). Petúnia, a professora da 4ªD, disse que tinha aproximadamente 28 alunos e que, no início, eles tinham problema de frequência, porém, com o tempo, ela os conquistou, amenizando esse problema, mas, ainda assim, alguns alunos continuavam a faltar.

Na M1, Begônia, professora titular da turma que observamos, a 4ªA, disse que não tinha experiência para avaliar se o número de alunos na sala era adequado, pois era seu primeiro ano como professora, porém, ressaltou que os professores mais antigos não quiseram pegar as duas classes de quarta série daquele ano porque apresentavam, em suas palavras, “problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem” (E-Begônia-M1), de modo que acabou sobrando para ela e Camélia, que tinham acabado de ingressar na escola. A professora da 4ªB, por sua vez, considerava que 32 alunos eram muitos. Na sua opinião, o máximo deveria ser 25 alunos por turma e, no primeiro ano do EF, deveria ser 20 alunos, porque com 30 ou mais não era possível dar conta da dificuldade de todos eles. Quanto à frequência dos alunos, ambas disseram que era boa, pois faltavam pouco.

Em relação ao aproveitamento dos alunos da E1, Acácia nos disse que havia alguns da 4ªC com bom aproveitamento e até chegavam a ajudar outros colegas, porém, havia alguns também com muita dificuldade. Amarílis, professora da 4ªA, simplesmente falou que era muito bom. Já com relação à 4ªD, Petúnia disse que ficou apavorada, pois muitos alunos ainda “não liam nada” e o desenvolvimento deles era “bem lento”, o que a obrigou a trabalhar com atividades diversificadas. Mais uma vez, a disparidade entre a 4ªA e a 4ªD apareceu.

Já na M1, Begônia disse que na 4ªA havia aproximadamente dez alunos excelentes, com os quais não precisava se preocupar, dez que sabiam muito pouco, e o resto da turma era regular. Afirmou também que com esses dois últimos grupos tinha que trabalhar bastante, mas que havia alguns alunos para os quais pouco adiantava o seu trabalho. Camélia disse também ter um grupo de bons alunos, mas também tinha aqueles com muita dificuldade, salientando que aproximadamente quatro alunos concluíram os anos iniciais do EF e foram para outra escola sem saber ler nem escrever. Nota-se, pelo depoimento das professoras, que, apesar do desempenho obtido pela

escola na Prova Brasil e o cumprimento da meta do Ideb, em 2009, houve alunos que terminaram essa etapa sem dominar as habilidades e saberes básicos esperados, tal como mostrou as análises sobre o número de alunos que se encontravam no patamar Abaixo do Básico, porém, em proporção bem menor quando comparada à E1. Dessa maneira, de acordo com Camélia, alunos que poderiam ser reprovados, foram aprovados, o que significa que, mesmo existindo a possibilidade de retenção por aproveitamento insuficiente na M1, outros critérios entram em cena no momento dessa decisão — voltaremos a essa questão, mais à frente.

O uso do livro didático também tinha feições próprias em cada configuração escolar e até mesmo dentro dela, pois cada professora, em sua turma, usava de maneira particular. Na E1, Acácia nos disse o seguinte:

Eu quase não usava o livro didático, usava mais o do projeto Ler e Escrever, né? (...) eu, assim, quando eu utilizei livros na minha aula, eu... não fico só com o livro, eu pesquiso nos livros didáticos. Lá na, na escola [E1] a gente num, num, num tinha esse hábito de acompanhar livros, nunca tivemos, era sempre de se seguir os projetos que vinham mesmo pra gente trabalhar. (E-Acácia-E1)

Para a professora não havia a prática de usar o livro didático na escola e, em nossas observações em classe, a vimos utilizar em apenas uma. Em relação aos materiais do Ler e Escrever, parece que a situação era diferente, pois, em diversas ocasiões, vimos Acácia utilizar, em suas aulas de Língua Portuguesa, o *Livro de Texto do Aluno*, cuja mensagem inicial é a seguinte:

Querido aluno, querida aluna.

Este livro foi feito especialmente para você. São textos variados: canções para você cantar, adivinhas para você descobrir a resposta, decorar e depois perguntar aos seus amigos, poemas para você recitar, parlendas para você brincar, quadrinhas para você se divertir, histórias para você se emocionar, receitas para você cozinhar... e muitos outros, que não só vão ajudar você a aprender a ler, mas também vão deixar você cada vez mais sabido(a)!

Alguns destes textos você poderá ler sozinho(a) mesmo que ainda esteja começando a aprender a ler; outros você irá ler com a ajuda de sua professora ou de seu professor; outros, ainda, serão lidos por sua professora ou professor, mas você poderá acompanhar a leitura.

O livro é seu e você deverá cuidar bem dele para que possa usá-lo não só este ano, mas nos próximos também. **Você pode levá-lo para casa** para ler com seus familiares, para mostrar para outros amigos ou, simplesmente, para se divertir, cantar, se emocionar, brincar, cozinhar, aprender...

Divirta-se e aproveite!

Equipe do Programa Ler e Escrever
(SÃO PAULO, 2008d, p. 03; grifo nosso)

Os trechos grifados da mensagem inicial foram acrescentados na edição do material de 2010 e, pelo que depreendemos, tinha a intenção de destacar que o livro era do próprio aluno e que não só poderia, mas também deveria levá-lo para casa. Porém, havia algumas dificuldades no uso dos materiais desse programa na E1, pois, apesar de ser considerado pelas professoras entrevistadas um avanço e ter um papel importante na política educacional da SEESP, sua operacionalização apresentou alguns problemas, tal como observou Acácia, pois havia livros para somente metade do alunos.

Vinha apenas para duas salas e aí ficava difícil, porque o livro do Ler e Escrever é legal. Porque os alunos (...) já usam ele como apostila, né? (...) E aí você trabalhava mais ou menos o Ler e Escrever, porque você tinha que ampliar as atividades de lá para o xerox ou passar na lousa, pra você usar um pra cada aluno não tinha. (E-Acácia-E1)

Contudo, nos anos seguintes, esse problema, segundo relato da professora, foi amenizado com a aquisição de uma impressora, que permitiu que as professoras utilizassem-na para imprimir algumas atividades que preparavam, pois os materiais do Ler e Escrever também foram disponibilizados na versão pdf, o que é algo importante para socialização do conhecimento e o enriquecimento dos recursos didáticos à disposição dos professores não só da rede estadual, mas também de outras redes que, por ventura, queiram usá-los.

A posição de Amarílis era diferente, pois em suas aulas o livro didático parecia ter um uso mais sistemático:

Usava, usava bastante livro didático, mas usava também os paradidáticos. (...) Foi o ano que eu mais usei os paradidáticos foi em 2009. (...) Os paradidáticos é... são outros livros que complementam o seu conteúdo. (...) Que é como se fosse uma leitura, uma releitura de tudo que você trabalhou. (...) então era um complemento de seu trabalho. (E-Amarílis-E1)

A professora salienta que 2009 foi o ano em que mais utilizou os livros paradidáticos, os quais, geralmente, são mais densos, pois visam aprofundar um determinado tema. Tal ressalva nos leva a pensar que isso foi possível por ter uma classe que congregava, praticamente, os alunos com melhor aproveitamento escolar da E1, que era a 4ªA. Já Petúnia, que lecionava na 4ªD, disse que trabalhava com vários livros didáticos, retirando deles as atividades que julgava pertinente para seus alunos. Na sua visão havia muitos materiais na biblioteca da escola e contava com a ajuda da professora responsável pela biblioteca para ter acesso aos livros didáticos.

Na escola municipal, como visto nos depoimentos das gestoras, o livro didático era um dispositivo importante e as professoras disseram que utilizavam-no em suas aulas. Camélia considerava o livro adotado bom e adequado para os alunos, usando-o em quase toda as aulas. Já Begônia, por considerar que o livro didático não era um material adequado para alguns de seus alunos, selecionava partes do livro que julgava relevante, porém, procurava aprofundar os conhecimentos do tema trabalhado e o complementava usando outros recursos, tal como a lousa. Begônia também falou que, para os alunos com muita dificuldade, inclusive em termos de alfabetização, procurava trabalhar conteúdos das séries anteriores. Em nossas observações em classe, pudemos notar a importância do livro didático na estruturação das aulas das professoras e das atividades propostas aos alunos.

Em relação às atividades passadas em classe, de acordo com a Tabela 5.44, a maioria dos alunos das turmas de ambas as escolas declararam que gostavam delas, especialmente os da E1, já que quase 80% disseram que gostam muito, enquanto que na M1, pouco mais da metade assim responderam. Apenas dois alunos, um de cada escola, declararam que não gostavam das atividades passadas pelas docentes.

Tabela 5.44 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Eu gosto das atividades que faço na classe.

Turmas das Escolas	Sim, muito		Sim, só um pouco		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4ªC da E1	22	78%	5	19%	1	3%	28	100%
4ªA da M1	17	53%	14	44%	1	3%	32	100%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

Em relação ao tempo para fazer as atividades, para 79% dos alunos da E1 e 53% dos da M1, as professoras lhes concediam bastante tempo, porém, na turma observada na M1, 31% informaram que o tempo dado era pouco e 16% responderam que não lhes era concedido tempo para realizarem-nas, como mostra a Tabela 5.45.

Tabela 5.45 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Meu professor dá tempo para eu fazer minhas tarefas.

Turmas das Escolas	Sim, muito		Sim, só um pouco		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4ªC da E1	23	79%	6	21%	0	0%	29	100%
4ªA da M1	17	53%	10	31%	5	16%	32	100%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

A partir das respostas dos alunos, é possível depreender que a maioria deles, em ambas as escolas, gostavam das atividades e consideravam que lhes era concedido tempo para realizá-las, o que indica uma apreciação positiva do processo de ensino e do trabalho pedagógico das docentes.

Em nossas observações em classe, notamos que as três professoras seguiam o dito modelo tradicional de escola, que, grosso modo, consiste em: abordar um conteúdo, fazer a explanação sobre ele, passar uma série de exercícios, solicitar que os alunos os façam e depois corrigi-los. Nesse processo, que será detalhado mais adiante, as professoras cobravam dos alunos a realização de tais atividades, como mostram as passagens, a seguir, de nossos registros ampliados:

[Acácia] diz que vai chamar um aluno para explicar o problema escrito na lousa. Uma aluna diz que resolveu de pronto. Outro pediu para ir à lousa fazer o problema. [Acácia] diz que é para explicar e não fazer. Ela diz que ainda não era hora e pede para os demais alunos fazerem. Diz que vai dar só mais uns minutos, porque já são 9h25 [o recreio começava as 9h30]. Alguns alunos dizem: “Que nove e vinte e cinco o que!”. (RA_E1_03)

[Acácia] – Dois minutos para terminar o dever. (...) Quem quiser conversar a porta está aberta. [Aluno] você quer conversar?

[Aluno] – Não.

[Acácia] – [Aluna], você quer conversar?

[Aluna] – Não, professora. (RA_E1_07)

[Begônia] diz que se o aluno não fizer a tarefa, ficará até meio dia com ela, como fez outro dia. [Aluno A] pede para ir ao banheiro, mas vai conversar com os colegas, na mesa de [Aluno B], na qual está [Aluno C], que ficou arrumando as carteiras da classe, mas parece que não terminou de fazer as atividades. (RA_M1_06)

[Aluno] se esconde atrás de uma cadeira.

BEGÔNIA – [Aluno], você só vai sair daqui se copiar a atividade. Do contrário, eu vou com você até sua casa. (RA_M1_08)

BEGÔNIA – Quem não terminou de copiar?

Os alunos levantam a mão.

BEGÔNIA – Vocês não terminaram e estão nessa bagunça? Vou chamar a coordenadora. (RA_M1_09)

Havia claramente uma cobrança e, às vezes, certa pressão das professoras para que os alunos fizessem as atividades solicitadas. Begônia, cuja aula terminava às 11h30, mas seu expediente na escola ia até 12h00, se dispunha, em algumas ocasiões, a ficar com os alunos até o meio dia, para que pudessem concluir ou terminar de copiar as atividades propostas.

O clima disciplinar da escola é outro aspecto bastante discutido quando se trata de progressão continuada e da mudança da função da avaliação classificatória para a formativa, pois, segundo a argumentação corrente, o fato dos alunos saberem que não serão reprovados faz com que o professor, de certo modo, perca o controle sobre sua conduta. Nas palavras de Sousa (2000, p. 34), esse regime ao “supor uma transformação no significado da avaliação, tal como tradicionalmente vivenciado na escola, abala ‘o pilar central’ que tem sustentado, mesmo que em um equilíbrio instável, as relações e interações no âmbito da instituição escolar”.

Para alguns pesquisadores, essas transformações na maneira de conceber a avaliação, o tempo escolar e a forma de progressão nos estudos, ao invés democratizar o sistema de ensino, acabou por criar mais instabilidades nas relações de poder na escola. Segundo Freitas (2002, p. 316),

ao retardar os efeitos formais da nota, o sistema quebra o tripé avaliativo e desarma o professor que fica sem ter ‘motivadores’ para lidar com o aluno em sala de aula durante longos períodos. Gera efeitos colaterais. A ‘ordem’ na sala de aula convencional, certo ou errado, ancora-se na nota. Há que se lembrar que a gênese do sistema escolar substitui motivadores naturais por motivadores artificiais baseados no valor de troca do ‘conhecimento’ (pela nota) junto ao professor. É este processo de troca que permite ao professor criar os motivadores artificiais que regulam as relações (inclusive disciplinares) em sala de aula.

Assim, sem a avaliação como forma de classificação e retenção, o duplo mecanismo da punição, qual seja a sanção e a gratificação, apresenta-se enfraquecido. Essa mudança, para Gomes (2005, p. 21), trouxe

um cortejo de problemas quanto ao interesse e à disciplina, já que os comportamentos escolares passaram a ser guiados, na percepção dos atores, pela certeza de não haver qualquer tipo de retenção, alterando-se as bases da ordem social na escola e do chamado contrato social sobre que ela se baseia.

Sem o poder classificatório dado pela nota, que inclui a possibilidade de premiar/punir com pontos a mais ou a menos na nota, ficou, pelo menos do ponto de

vista formal, mais complicado para o docente controlar os desvios dos alunos, bem como cobrar que estudem, já que a possibilidade de reprovação não está mais na ordem do dia. Por conseguinte, se diversos mecanismos do poder disciplinar nessa conjuntura parecem abalados, espera-se que a eficácia desse poder também se apresente comprometida, dificultando assim a submissão e o cumprimento dos deveres por parte dos discentes. Diante desse estado de coisas, segundo Jacomini (2004, p. 403),

embora possa-se dizer que tenha havido mudanças em relação à forma de pensar o processo de ensino e aprendizagem e a democratização do ensino em relação às primeiras experiências descritas, ainda [predomina para os docentes] a concepção de que a função de ensinar da escola deve estar permeada pelos mecanismos de seleção por meio da reprovação: seja como recurso didático para pressionar o aluno a estudar, ou como mecanismo para garantir disciplina (como muitas vezes é expresso na fala dos professores), ou ainda para justificar a incapacidade da escola de ensinar a todos.

Apesar da pertinência teórica das consequências dessas mudanças, trazidas pela progressão continuada e pela avaliação formativa, no ordenamento das atividades escolares e nas relações de interdependência entre alunos e professores, a questão da indisciplina é algo central, mesmo nas escolas que mantêm a reprovação por aproveitamento insatisfatório. De acordo com a diretora da M1, em 2009, houve na cidade, um fórum, que reuniu a Secretaria de Promoção Social, a Promotoria e o Judiciário, para discutir a situação da criança e do adolescente do município. Segundo a diretora, “na visão da juíza e dos outros participantes as famílias estavam deixando toda a educação para a escola. Disse também que os outros diretores, quase que de forma consensual, afirmaram que a indisciplina é o grande problema que estão enfrentando” (RA_M1_10).

Tendo em vista essas questões, vamos tratar, doravante, do clima disciplinar das salas de aula. De acordo com o Boletim Pisa em Foco 4 (OCDE, 2011, p. 01), que analisa os resultados do Pisa 2009, as

Salas de aula e escolas com maiores problemas disciplinares ensinam menos, uma vez que os professores perdem muito tempo criando um ambiente ordeiro antes de começar a ensinar. As interrupções na sala de aula tiram a concentração e prejudicam o envolvimento dos alunos com aquilo que está sendo ensinado.

Esse resultado é coerente com estudos de Andrade e Laros (2008), que estudando os fatores associados ao desempenho escolar para o terceiro ano do ensino

médio, a partir dos dados Saeb 2001, também identificaram uma relação positiva entre clima disciplinar e desempenho dos alunos.

Outro resultado importante referente ao Pisa 2009 diz respeito a um dos elementos que compõe o clima escolar, que é a relação professor-aluno. Segundo o Boletim, as

Relações professor-aluno positivas são cruciais para estabelecer um ambiente em sala de aula propício ao aprendizado. As pesquisas indicam que os estudantes aprendem mais e apresentam menos problemas de disciplina quando sentem que seus professores os levam a sério. (OCDE, 2011, p. 03)

Dada a importância desse dispositivo na produção do fracasso ou do sucesso escolar, procuramos investigá-los nas duas configurações.

Na E1, segundo o diretor, quando indagado sobre a indisciplina na escola, havia apenas cinco casos graves, que estavam relacionados ao envolvimento com drogas e foi necessário, inclusive, acionar o Conselho Tutelar e a Guarda Municipal. Porém, na sua opinião, de modo geral,

A indisciplina era pequena. A disciplina, em se tratando de convivência saudável e pacífica, era boa. É verdade que uma única briga envolvendo duas crianças cria um clima ruim, é verdade. Isso estraga muito o ambiente da escola. Mas eram poucas ações de indisciplina. Eu atendia muitos casos, quer dizer, muitos dentre esses poucos, mas eu conversava bastante com as crianças. Agora, reconheço que as indisciplinas menores, as briguinhas menores de puxão de cabelo, empurrãozinho... o falatório das crianças, que é coisa de criança, é assim mesmo, dentro da sala, que isso existia sim, existia. (E-Diretor-E1)

A coordenadora da E1 nos contou que a disciplina dos alunos era muito difícil e que já teve que tirar alunos da sala e chamar a família para conversar. Também tentou remanejar alguns alunos da 4ªD, que concentrava os alunos com maiores dificuldades e problemas de indisciplina. Tratando das classes, Acácia, professora da 4ªC, disse que seus alunos eram bastante falantes e que não podia dar moleza, senão não conseguia dominar a classe. Já Amarílis disse que a disciplina da 4ªA era excelente. Petúnia, quando perguntada sobre essa questão, respondeu:

Eu (risos), eu tava na lousa né?, passando atividades, fui... tive uma agressão né? Um deles soltou um carrinho de ferro e... ele não deu pra acertar em mim, acertou na minha cabeça... deu um cortezinho bem de leve, né? Eu sabia quem era, inclusive esse menino não tinha estrutura familiar e eu já até sabia que ele tava se envolvendo com droga, tá? E eu fiquei muito brava mesmo, que eu peguei o carrinho (risos) e moí o carrinho. (E-Petúnia-E1)

Ao relatar esse episódio, nota-se que o clima disciplinar da 4ªD não era tranquilo e Petúnia, segundo seu depoimento, disse que o aluno percebeu que ela não gostou, veio lhe pedir desculpas e perguntou se ela o levaria para a diretoria. Diante desse quadro, teve que se segurar e respondeu que dessa vez não iria levar, mas que isso não deveria se repetir. Segundo a professora, tomou essa atitude porque não queria desestimulá-lo, já que era um aluno que faltava bastante e tinha problema familiar. De acordo com Amarílis, a turma de Petúnia era uma sala complicada de trabalhar porque “tinha problema de indisciplina, tinha problema de aprendizagem e tinha aluno de inclusão” (E-Amarílis-E1).

Todas essas evidências apontam para a dificuldade de gerir uma turma que concentra, na visão das professoras da escola, a maioria dos alunos que apresentam dificuldades da aprendizagem, condutas escolarmente indesejadas e vários tipos de deficiências, como era na 4ªD da E1. No outro extremo, a gestão e o clima disciplinar da 4ªA era fácil, praticamente não havia problema de nenhum tipo. Já na 4ªC, que era a turma “média”, apesar de existirem problemas similares aos da 4ªD, os alunos eram mais administráveis e, não “dando moleza” para eles, conseguia-se realizar o trabalho pedagógico proposto.

Na escola municipal, a diretora disse que haviam “meninos” com problemas de comportamento, mas que procurava adotar diversas medidas para que se adequassem ao esperado pela escola, tal como mudá-los de turno e remanejá-los de classe. A coordenadora salientou que as duas quartas séries de 2009 foram as que mais exigiram da coordenação, em termos de orientações e advertências. Porém, a maioria dos alunos da escola eram disciplinados e interessados. Em suas palavras:

(...) o que acontece são situações corriqueiras, que é natural dessa faixa etária, né? Os conflitos, muitos deles sem a necessidade de intervenção, apenas de observação e se vê que se resolve. E em outros momentos intervenção sim, mas nada que mereça destaque, ou que seja algo excessivo. (E-Coordenadora-M1)

O posicionamento das professoras em relação às quartas séries de 2009 era o mesmo da coordenadora, pois consideravam as turmas complicadas em termos comportamentais, tal como se vê no depoimento de Camélia:

Era complicada! Era bem complicada. Eram alunos bem indisciplinados, com bastante problemas familiares, crianças que quase todos os dias estavam na diretoria, tinha que tá chamando a direção, a coordenação pra nos auxiliar. Era, mesmo porque eu tava começando também, né? Era complicado, como você não conhece como que é o sistema, então aquele ano, era assim. Apesar

de ser muito rico, aprendi bastante com aquela turma. Mais foi um ano bem assim, difícil. (E-Camélia-M1)

Begônia nos disse que antes de assumir a sua turma já sabia que era uma classe difícil, porém, como tinha trabalhado como inspetora de alunos, conseguiu se impor aos alunos, valendo-se da sua experiência adquirida nesse trabalho. Em suas palavras:

Percebo assim... quando o professor é inseguro, quando ele tem medo de se impor com o aluno, ele... a sala não caminha. Ele não consegue acomodar a sala. É minha visão, não sei. Se você não conseguir acomodar uma sala, você não consegue ensinar nada. Você não consegue fazer eles se concentrarem em nada (...) então eu acho que... que valeu sim essa experiência de antes. Eu consegui trabalhar, impor com eles e fazer com que prestassem atenção, que participassem... (E-Begônia-M1).

As impressões das professoras sobre o clima disciplinar da classe, tanto da 4ªC da E1, quanto da 4ªA da M1 parecem ser as mesmas dos alunos, como se vê nas Tabelas 5.46 e 5.47, que tratam desse tema.

Tabela 5.46 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Os alunos de minha classe fazem barulho?

Turmas das Escolas	Sim, muito		Sim, só um pouco		Total	
	N	%	N	%	N	%
4ªC da E1	13	45%	16	55%	29	100%
4ªA da M1	26	81%	6	19%	32	100%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

Na turma da M1, a grande maioria dos alunos (81%) considerava sua classe muito barulhenta e na E1, menos da metade (45%) deles assim a enxergavam, como mostrado na Tabela 5.46. Em relação a gostar muito de conversar na classe, novamente a maioria dos alunos da turma observada na M1 assinalaram que gostavam muito (69%), enquanto que pouco menos da metade (48%) na E1 também marcaram essa alternativa, como se vê na Tabela 5.47. Com base nessas duas questões, bem como na visão das professoras, parece que o clima disciplinar da 4ªC da E1 era um pouco mais adequado do que o da 4ªA da M1.

Tabela 5.47 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Quando estou na minha classe: Gosto de conversar com meus colegas.

Turmas das Escolas	Sim, gosto muito		Sim, mas gosto só um pouco		Total	
	N	%	N	%	N	%
4ªC da E1	14	48%	15	52%	29	100%
4ªA da M1	22	69%	10	31%	32	100%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

No que diz respeito à relação professor-aluno, as três professoras disseram que sua relação com os discentes era boa. Na opinião dos alunos, quase que a totalidade deles declararam que gostavam (muito ou pouco) de ir à escola para encontrar seu professor, tal como mostra a Tabela 5.48. Esse resultado indica uma boa relação dos docentes com os discentes, com destaque para Acácia, pois 79% de seus alunos declararam que gostavam muito.

Tabela 5.48 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Gosto de ir para a escola e encontrar meu professor.

Turmas das Escolas	Sim, muito		Sim, só um pouco		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4ªC da E1	23	79%	5	17%	1	4%	29	100%
4ªA da M1	18	56%	12	38%	2	6%	32	100%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

Em relação ao auxílio dado pelo professor, quase que todos os alunos também declararam recebê-lo, muito ou pouco, de acordo com Tabela 5.49. Novamente, 75% dos alunos de Acácia declararam que ela os ajudava muito.

Tabela 5.49 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Quando não entendo alguma coisa, pergunto ao meu professor e ele me ajuda.

Turmas das Escolas	Sim, muito		Sim, só um pouco		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4ªC da E1	21	75%	7	25%	0	0%	28	100%
4ªA da M1	16	50%	15	47%	1	3%	32	100%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

As questões desse questionário, é preciso ressaltar, não são plenamente adequadas para a M1, já que os alunos têm aulas com duas professoras. Porém, como se trata das relações de alunos com professor, admitimos que as informações fornecidas são aproveitáveis, independente de quem seja o docente, para analisar essa relação. Dito isso, voltemos à nossa discussão.

Se por um lado essas estatísticas descritivas podem nos dar a impressão de que os alunos de Acácia gostam mais de ir escola para encontrar com ela ou recebem maior atenção, quando contrastadas com as da turma de Begônia e Camélia, por outro lado, aventamos a hipótese de que os alunos dessas duas professoras são menos dependentes delas, ou seja, tendem a ter um conjunto de disposições mais adaptado ao jogo escolar, uma vez que, de acordo com tais estatísticas, em sua turma há um percentual maior de alunos que faz muito barulho em sala e que gostam muito de conversar com os colegas, e um percentual menor de alunos que gostam muito de ir para a escola para se encontrar com o professor e que recebem muita ajuda dele.

Para aprofundar a discussão sobre o clima disciplinar das duas turmas, vamos retomá-la a partir das nossas observações em campo e das considerações de Lahire (1997) sobre a *ordem escolar das qualidades*.⁷⁷ Para o autor, o curso primário “é indissociavelmente um lugar de vida, com regras explícitas e normas implícitas relativas à vida comum, à relação com o adulto, à disciplina, um lugar onde são inculcadas novas estruturas mentais, novos saberes e relações com o saber” (Lahire, 1997, p. 57). Nele, os alunos são classificados com base em determinadas categorias escolares, objetivadas na opinião dos professores e nos relatórios da instituição. Assim, destacam o comportamento ou as qualidades morais, de um lado, e o desempenho ou as qualidades intelectuais, de outro. Na classificação de um aluno concreto, tais categorias podem assumir várias combinações, tais como o aluno inteligente, mas indisciplinado, ou o bonzinho, mas com dificuldade.

A escola também valoriza a *autonomia*, entendendo-a como autodisciplina corporal e mental. Em relação ao primeiro aspecto, a autodisciplina se refere a comportamentos como obedecer ao professor, ficar calmo durante a aula, ser esforçado, entre outros. Quanto ao segundo, versa sobre o fato de o aluno fazer uma leitura silenciosa, resolver exercícios sem precisar do professor, virar-se sozinho, enfim. Nesse

⁷⁷ Retomamos aqui alguns trechos, citados textualmente, da discussão feita por nós na dissertação de mestrado (OLIVEIRA, 2009, p. 76-78), que tratam da autodisciplina do aluno e da indisciplina na escola.

sentido, a autonomia expressa uma relação não só com o saber, mas também com o poder. Portanto, a escola não deve ser vista somente como um espaço de aquisição de conhecimentos, mas também de aprendizagem das relações de e com o poder. Além disso, o tipo de controle visado pela autodisciplina diz respeito ao controle do próprio indivíduo sobre si, fazendo da razão e do bom senso, e não da coerção externa exercida pelos outros, o guia de seu comportamento. Para conseguir esse efeito, a escola lança mão de vários dispositivos, como o controle do tempo, a rotinização das tarefas, a realização de exercícios, a leitura silenciosa, entre outros. Através desses procedimentos, “visa à produção de disposições cognitivas para poder apropriar-se de saberes escritos complexos, e, ao mesmo tempo, de disposições sociais a fim de poder agir nas formas particulares de exercício do poder” (Lahire, 1997, p. 64).

No entanto, a autonomia do aluno na escola depende das disposições escolarmente favoráveis, interiorizadas previamente no âmbito da configuração familiar, nas relações de interdependência mantidas com os pais. Quando a criança ingressa na escola com um conjunto de esquemas mentais e comportamentais estruturado nesse sentido, tem muito mais chance de se virar sozinha. Mas quando esse ajustamento não ocorre, o professor começa a enfrentar dificuldades nas atividades que dependem de um mínimo de autonomia para serem realizadas, obrigando-se a controlar seus alunos, chamando a atenção, lembrando o que devem fazer, acompanhando de perto a execução das tarefas, censurando as conversas etc. É nessas ocasiões que surge o problema relacionado à (in)disciplina, entendida aqui como um desajustamento entre o clima disciplinar da escola e as disposições do aluno.

Por outro lado, é preciso ressaltar, as disposições prévias estruturadas na família podem ser reestruturadas no ambiente escolar, já que estão submetidas a um processo de socialização secundária. No caso em tela, a maioria das crianças estão há pelo menos quatro anos na escola e, se contarmos a pré-escola, resultam, no total, seis anos. Como o escopo da pesquisa diz respeito aos dispositivos escolares, nossa intenção é conhecer a possibilidade ou a intensidade da (re)construção das disposições escolarmente favoráveis relacionada ao clima disciplinar de cada uma das configurações em que os estudantes estão inseridos, ou seja, das relações de interdependência estabelecidas entre alunos, professores e gestores.

Para realizar a análise desse dispositivo escolar, vamos considerar, inspirados pelo conceito de tipo ideal weberiano⁷⁸, que o clima disciplinar adequado aos processos de ensino e de aprendizagem é aquele em que os alunos, nos momentos em que são solicitados a trabalhar, se engajam plenamente nas atividades propostas e não se dispersam com conversas paralelas, andanças pela/fora da classe e/ou brincadeiras/brigas com os colegas, e que o tempo do professor é empregado nas atividades propostas e no atendimento dos alunos.

Para que esse processo fique mais claro e viabilize a realização de outras interpretações, inclusive distintas da que propomos, vamos transcrever os trechos do Registro Ampliado (RA) de uma aula de cada professora, em que procuramos focar tanto o clima disciplinar quanto o desenvolvimento das atividades propostas por elas. Para tanto, salientamos que tais descrições serão um tanto longas, mas a ocasião exige.

Começemos pelas observações feita na turma da escola estadual:

(...)

Na lousa:

Rotina do Dia

- Oração
- Leitura Compartilhada
- Matemática
- Língua Portuguesa
- Ensaio para Formatura

07h24 – Vamos começar a oração.

Os alunos imediatamente ficam quietos e se põem a orar e depois a rezar um “Pai Nosso”.

[Acácia] – Vou começar a leitura: “Bichinho de estimação”.

[Acácia] começa a leitura, os alunos não têm texto para lerem. Um aluno começa a falar e ela interrompe a leitura. Ele para de falar e ela retoma. Os alunos começam a rir com a história.

[Acácia] depois começa a ler outro texto, sobre o zodíaco das bruxas. A professora ia lendo e perguntando os signos dos alunos na classe. Salientou que se tratava dos das bruxas e não dos delas. O teor do signo era de uma pessoa má. [Acácia] chama atenção de duas alunas que estavam conversando.

[Aluno A] – Eu nem vou falar o meu, pois dá até vergonha.

[Acácia] – [Aluno A]⁷⁹, qual é o signo?

[Aluno A] – Virgem.

⁷⁸ Para o sociólogo alemão: “Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento. É impossível encontrar empiricamente na realidade este quadro, na sua pureza conceitual, pois se trata de uma utopia. A atividade historiográfica defronta-se com a tarefa de determinar, em cada caso particular, a proximidade ou afastamento entre a realidade e o quadro ideal” (Weber, 1986, p. 136). Neste sentido, segundo o autor, o tipo ideal não é uma hipótese nem um modelo normativo, mas um conceito que tem como objetivo ajudar na descrição ou explicação da realidade social ou nas análises empíricas do fenômeno estudado.

⁷⁹ Utilizamos essa denominação para desidentificar os alunos e, dentro do mesmo Registro Ampliado, ela é padronizada, ou seja, se refere ao mesmo aluno.

[Acácia] – Um dos meus filhos é peixe.

[Acácia] – [Aluno B], que dia você nasceu?

[Aluno B] – Quinze de setembro.

[Acácia] – Então o seu é virgem.

[Aluno B] – Virgem?! (O aluno deu um sorriso, com um misto de insatisfação).

Durante a leitura dos signos, os alunos que sabiam o seu diziam que concordavam com algumas características e discordavam de outras. Os colegas também atribuíam e negavam tais características quando falavam seus signos. No da professora, touro, era dito que era feia. Aí os alunos disseram que a professora não era feia.

[Acácia] perguntou à [Aluna A], que praticamente não fala em aula, qual era seu signo, porém não ouvi se respondeu. [Aluna B], se não me engano, falou que ela não sabia, que era burra ou algo assim. A professora reprimiu a aluna, bem como os demais que começaram a falar da [Aluna B]. [Acácia] insistiu na pergunta e ela não quis responder. [Acácia] não insistiu mais. Uma colega [Aluna C], sentada ao seu lado, perguntou quando ela nasceu e ela respondeu que não sabia, mas em voz bem baixa. Vale dizer que eu nunca tinha reparado nesta [Aluna C].

A terceira história era o dia da bruxa. Aí [Aluna D] pediu o livro para [Acácia] e ela não mostrou, pois senão ela saberia as demais histórias e aí perderia a graça a leitura.

07h45 – [Acácia] vai até a porta conversar com outra professora e os alunos também começam a conversar. [Aluno C] se levanta do seu lugar ao fundo, na última carteira, e vai conversar com [Aluno B] e [Aluno D], que sentam nas primeiras carteiras, perto da mesa da professora, na segunda e terceira fileira. [Aluno C] é o único que está em pé.

[Aluno A] sobe na carteira e liga o ventilador. Não sei por qual motivo, mas depois de um tempo, [Aluno E] fica em pé em sua carteira.

A professora que estava conversando com [Acácia] entrou na sala de aula. Os alunos automaticamente disseram: “Bom dia! Seja bem-vinda”.

(...)

07h51 – [Acácia] começa a passar na lousa e a dar continuidade à matéria que tinha começado a explicar na aula anterior, que é o M.D.C.

Matemática

M.D.C. = Máximo Divisor Comum

Observe o exemplo:

$D(12) = \{1, 2, 3, 4, 6, 12\}$

$D(18) = \{1, 2, 3, 6, 9, 18\}$

Os divisores comuns de 12 e 18 são $\{1, 2, 3, 6\}$

O máximo divisor comum entre 12 e 18 é 6.

Dizemos: $M.D.C. (12, 18) = 6$

[Acácia] explica rapidamente e diz que esse era o modelo. [Aluno F] diz que sim, que era o exemplo. [Acácia] disse que agora vai passar a atividade.

Atividades:

1) Determine o M.D.C. entre:

a) 14 e 21:

b) 18 e 24:

c) 24 e 36:

d) 15 e 30:

[Acácia] me diz que agora, nestes últimos dias, ela está apenas fazendo uma revisão. Disse que esses conteúdos eles aprenderam no começo do ano.

(...)

[Acácia] distribui as atividades dos alunos, para eles guardarem. Diz que não é para conversarem. Quando chama [Aluno G], o da briga com [Aluno H], diz que ele pode começar a escrever, pois não é para vir a escola para ficar parado.

(...)

Enquanto [Acácia] lê um dos livros, que são dois, que a servente trouxe, os alunos conversam entre si.

(...)

[Acácia] chama a atenção dos alunos, dizendo que era para fazerem silêncio, pois estava assinando um documento importante. [Aluno B] diz que vai se sentar. A classe fica em silêncio e depois de um tempo voltam a conversar em voz baixa. Depois que assina, [Acácia] diz que o documento era sobre a transferência compulsória de um aluno e que eles deveriam prestar atenção no que fazem na escola, fora da sala de aula. Os alunos perguntam quem é o transferido. [Acácia] diz que não vai citar nomes. [Aluno D] diz que sabia quem era. [Acácia] chama sua atenção, dizendo que é feio agir desse modo, pois não é para ficar falando, e o manda a sentar corretamente.

[Acácia] pergunta se todos já fizeram a atividade e manda eles fazerem. Chama atenção de [Aluno C]. Este agora está sentado na segunda carteira, atrás de [Aluno B], e começa a copiar da lousa.

(...)

[Aluno F] pede para beber água. [Acácia] diz que agora não. Ele volta e senta-se em seu lugar.

(...)

[Acácia] – Pessoal, eu estou entregando as atividades, mas não é para copiar e não fazer. Não vou mais falar o nome, assim não atrapalha vocês. Vou deixar a atividade na carteira e vocês fazem o exercício.

Chegam duas meninas e [Acácia] autoriza outra, [Aluna E], a ir. As alunas estão tirando foto para a formatura.

[Acácia] – Vou chamar na lousa pessoal. [Aluno A], vamos na lousa?

[Aluno F] – Deixa eu?

[Aluno A] – Deixa ele professora.

[Acácia] – Não, eu vou pegar quem não fez!

08h41 – [Acácia] continua a distribuir as atividades e a cobrar as atividades da lousa.

[Acácia] – Ai, o que eu faço com vocês pessoal?!

[Acácia] – [Aluna B], você está atrasada. Deixa eu ver quem está fazendo e quem está parado. [Aluno D] está parado... desinteresse total na atividade. Sente corretamente [Aluna B]. (...) [Aluno F], você também está dormindo! O que está acontecendo hoje?!

[Acácia] chega perto de [Aluna C] e diz: “Não é assim, isso não é uma expressão, pode apagar isso aqui, filha. É para achar o máximo divisor comum”. Após dizer isto, sai de perto da aluna e continua a distribuir as atividades e cobrar dos alunos a realização da atividade que passou na lousa.

[Acácia] – Vamos [Aluna F]. Vamos [Aluna E], você está parada. Vocês devem fazer assim pessoal.

[Acácia] vai até a lousa e, de acordo com o modelo que passou, coloca a estrutura básica para resolverem a questão.

[Acácia] – [Aluna F], se concentre nas coisas que você tem que fazer.

08h50 – Três alunos chegam e diz que ela poderia mandar mais três. [Acácia] fala o nome dos alunos e eles vão tirar a foto para a formatura. [Aluno E] pergunta por [Aluno F].

[Acácia] – Vamos na lousa pessoal... (...) [Aluno B], você está atrasado no dever.

[Aluna A] está copiando da lousa.

(...)

[Acácia] – Já terminou a atividade da lousa? Estou recolhendo os saquinhos.

[Aluno E] e [Aluno A] se levantam e vão até a mesa de [Acácia] para entregar a atividade. Ela pega deles no meio do caminho e faz eles voltarem para seus lugares...

[Acácia] – [Aluno C]! Você viu [Pesquisador], como é difícil a concentração aqui, toda hora você tem que ficar no pé... Coisa de doido isso.

[Acácia] – Você não vai agora, está muito sem concentração... [Aluno C], se chegar em você e você não terminar, você também não vai.

[Aluno C] – Eu tô fazendo.

[Aluno F] se levanta e vai levar para a professora. Ela diz para ele colocar direto no armário. Ele o abre e diz: “Nossa!”.

[Aluno A] – Professora, deixa eu ir no banheiro, estou apertado.

[Acácia] – Você já estava lá fora.

[Aluno A] – Ah, mas eu...

[Acácia] – Não vai.

[Acácia] diz que não devem olhar a tabuada [...] Técnica operatória de divisão [...]

[Acácia] – Vocês estão na quarta série, tem que saber de cor. O que que é isso?!

[Acácia] – [Aluno A], deixa eu ver sua lição. [Aluno H] está fazendo. [Aluna D], vai fazer o primeiro na lousa.

[Aluna D] – Tem que usar a tabuada?

[Acácia] – Não, é divisão.

[Aluno F] – Mas tem que usar tabuada.

[Acácia] – Eu sei, mas não é para olhar.

[Aluna D], vai fazer na lousa a letra “a” e de pronto coloca nas chaves o número sete. [Acácia] chama sua atenção para não começar com o sete e diz para fazer as divisões na lousa. Ela coloca o 1 e depois o 7. [Acácia] pergunta se não tem outro. Ela coloca o 2. Aí [Acácia] fala para ela colocar em ordem. Ela apaga com a mão. [Acácia] pergunta se não tem apagador. Ela coloca os divisores do 14. Aí vai para o do 21. Coloca o 1 e a aí ela começa a dividir por 2. [Aluno F] diz que não dá. A professora diz que sabe, mas quer saber se ela sabe fazer. [Aluna D] continua a fazer, com a ajuda da professora. Comparando as duas chaves, ela pergunta qual era o máximo divisor comum. Aí a classe responde que é 7.

[Aluno F] pede para fazer a “b”. [Acácia] manda [Aluna F] e diz que [Aluno F] sabe que tem que ir na lousa quem tem dificuldade.

[Acácia] – Se não sabe, faz as contas do lado (apagando as da [Aluna E]). [...]

[Acácia] – Deixa a [Aluna F] pessoal. 18 dá para dividir por 1? E por dois? Eu não quero que ninguém fique falando. E por três?

[Aluna F] faz três bolinhas na lousa.

[Acácia] – Maior. Maior. Que desânimo. Aí, agora vai colocando os pauzinhos, como na primeira série.

[Aluno F] – Nossa, não sabe isso.

[Acácia] vai contando, enquanto [Aluna F] coloca os pauzinhos nos balões até chegar 18. Aí pronuncia: “Viu [Aluna F], deu, então é divisível por três. Se não sabe dividir [Aluna F], faz os grupinhos”.

(...)

09h12 – [Acácia] – Pessoal, vocês vão para a quinta série, vocês precisam saber tabuada na ponta língua.

[Aluno F] começa a falar as tabuadas e [Acácia] chama sua atenção, dizendo que sabe que ele sabe e que ninguém precisa ficar sabendo.

[Acácia] – O [Aluno H], você está fazendo?! [Aluna D], senta do lado dele e pega no pé dele. [...]

[Aluno F], você em vez de pegar no pé dele, fica só conversando.

[Aluno B] diz que não adianta pegar no pé dele, pois ele não faz nada. [Acácia] diz que adianta sim. Aí uma aluna, que senta na frente dele, o ajuda, porém a apenas copiar da lousa as respostas, que agora [Aluna B] e [Aluno A] estão fazendo, a “c” e a “d” respectivamente.

[Aluno C] – Professora, é legal tirar foto!

[Acácia] – Você nunca tirou?

[Acácia] – O [Aluno F] quer mostrar que ele sabe. Vocês não perceberam.

[Aluna D] – Ele se acha.

[Acácia] – Ele está se achando.

[Aluno F] fica envergonhado, ri e diz que não é nada disso. Mas dá para perceber que ele ficou chateado.

09h18 – [Aluna B] faz sozinha e [Aluno A] com a supervisão da professora. [Aluno A] está usando a técnica dos grupos e “pauzinhos”. Ele coloca os balões, depois os “pauzinhos”, apaga e segue fazendo a atividade. [Acácia] pergunta se não dá para fazer de cabeça e depois vai praticamente ditando para ele o resto dos divisores, relativo ao número 30.

[Acácia] – Qual é o M.D.C.? O maior, que se repete.

[Acácia] olha o seu livro de matemática em sua mesa, [Aluna B] continua a fazer, [Aluno B] e [Aluno C] conversam. [Aluna B] xinga a colega, que falou algo para ela que não gostou.

[Acácia] – Vamos [Aluna B]. 18 é também, meu bem.

[Aluna B] – Ah é, coloquei errado.

[Acácia] – Agora, coloca o M.D.C.

[Acácia] – O [Aluno D]! O [Aluno C] apostou que não terminou!

09h23 – [Aluna B] segue fazendo e termina.

[Aluno D] acha um livro de ciências na classe. Os alunos ficam curiosos. [Aluno F] quer saber o que acontece naquele lado da sala. A professora diz que podem até discutir esse assunto, mas não agora, pois eles estão muito ruins em divisão.

[Acácia] – Olha, vou passar para você um resumo de quando um número é divisível.

[Acácia] está passando na lousa o resumo do livro que ela estava consultando.

Na Lousa:

Resumindo:

Um número é divisível por:

2 – quando é par

3 – quando a soma dos valores absolutos de seus algarismos é divisível por 3

5 – quando termina em 0 ou 5

6 – quando for divisível por 2 e por 3

9 – quando a soma dos valores absolutos de seus algarismos é divisível por 9.

10 – quando termina em 0.

[Aluno B] diz que não sabe o que é par. Outra aluna exclama: “Você não sabe o que é par?!”. E

[Acácia] diz: “Vocês estão me decepcionando... Quem quer sair para o recreio, copie!”. A classe está em relativo silêncio, copiando. [Aluno H] está conversando.

[Acácia] – Gente, depois do lanche eu explico para vocês. (RA_E1_12)

Nota-se que o tempo de Acácia se divide entre a atenção dispensada às atividades propostas e ao atendimento aos alunos, de um lado, e a atenção dada ao controle da conduta inadequada e a cobrança do engajamento nas atividades solicitadas. Percebe-se que a professora dispensa grande energia nesse embate, procurando, de um lado, explicar a matéria, tirar as dúvidas, verificar a realização das atividades e, de outro, mobilizar os alunos para que participem da aula, não se dispersem e façam as atividades. Para tanto, vale-se de várias estratégias, tal como fazer perguntas, solicitar que vão à lousa e pedir que um colega ajude o outro, por exemplo. É preciso dizer ainda que Acácia procurava fazer valer sua autoridade, chamando a atenção dos alunos, que,

mesmo sendo enérgica com eles, parecem ter grande apreço por ela, pois, como vimos, praticamente todos os alunos gostavam de vir a escola para se encontrar com ela e, na atividade proposta, quando leu que o seu signo dizia que era uma bruxa feia, seus alunos imediatamente disseram que ela não era feia.

Além disso, as aulas de Acácia eram preparadas e seguiam uma rotina, o que contribuía para que os alunos participassem dela, pois já sabiam o modo como se desenrolaria e qual era o papel deles, tal como na hora da leitura coletiva, em que tinham ciência de que deveriam acompanhá-la, já que qualquer um poderia ser convidado a ler. Tal como apontam Bueno e Garcia (1996), ao analisar as interações de uma professora e seus alunos na sala de aula, pautada pelo interesse dela na aprendizagem deles, esse tipo de relação permite que as regras do jogo escolar sejam apreendidas pelos discentes. Em uma das aulas, dada por uma professora substitua, ficou claro os efeitos da rotina nos hábitos dos alunos em classe, o que facilitava tanto a compreensão quanto a participação deles, em maior ou menor intensidade, no que se refere às atividades propostas:

A professora começa a passar a Rotina do Dia e se esquece de colocar a oração, aí os alunos cobram da professora (eles já tinham feito isso em relação à oração, em outra aula, dada por uma professora eventual). [Aluno] começa a dizer o que a professora deve fazer e ela pergunta: “Quem dará a aula, eu ou você?”. [Aluno]: “Você”. Professora: “Ah... então obrigada”. Aí os alunos cobram dela a realização da leitura, pelo fato de [Acácia] iniciar a aula com uma leitura, que chamam de leitura compartilhada. A professora pede para os alunos lerem. Eles dizem que é ela que tem que ler, tal como acontece na rotina estabelecida por [Acácia]. Ela replica dizendo que eles podem ler. (RA_E1_10)

Além disso, Acácia procura dar voz aos alunos que apresentam maiores dificuldades, não se limitando aos que sabem mais, pois, em sua visão, quem deveria ir à lousa eram os alunos que ainda não dominavam aquele assunto, a exemplo do que fez com algumas alunas, já que, assim, poderia ajudá-las a compreender a atividade proposta. Por outro lado, fica claro que a professora precisava ser firme com os alunos para poder criar um clima disciplinar mais adequado, visto que vários deles ficavam conversando, andando pela classe e/ou brincando com os colegas, furtando-se do engajamento nas atividades solicitadas. Nesse aspecto, é interessante frisar que o ideal de aluno esperado ou desejado pela professora trata-se do que Lahire chamou de autodisciplinado, mental e corporalmente, pois, cobrava, além das regulações apontadas, postura ao sentar e “ler com os olhos e não com a boca”, entre outras condutas, por exemplo.

Passemos agora para a turma observada na escola municipal, na aula de Camélia, que lecionava matemática:⁸⁰

(...)

Camélia – [...] Não esqueçam que vírgula é embaixo de vírgula.

A professora continua explicando para [Aluno A].

Camélia – Senta [Aluno D]!

Camélia vai até a lousa explicar e mostra uma das maneiras de resolver tais contas e fala de duas outras: o cálculo mental e a forma tradicional, colocando os números um embaixo do outro, respeitando a vírgula.

[Aluno E] passou e deu dois socos em [Aluno D]. Ele estava se dirigindo até [Aluno B] para emprestar sua borracha. [Aluno B] disse que [Aluno D] mostrou a língua para ele. [Aluno D] se prepara para receber os socos, cobrindo a cabeça com os braços. Ele fez isso umas duas vezes.

[Aluno D] – Prô! Posso ir pegar o cadernos lá embaixo?

Camélia – Não, a [Secretária] só chega oito horas e ainda não são oito horas.

[Aluno D] – Ah!

Camélia – Faça a lição, você está só me enrolando, se você não fizer, vou fazer igual aquele dia...

07h54 – Camélia está ajudando [Aluno F], o menino que foi transferido [da E1].⁸¹

Camélia – Ai, eu não estou conseguindo explicar pro menino [reclamando do barulho da classe].

Aluno – Cadê sua cadeira Prô?

Camélia – Boa pergunta, cadê minha cadeira?

[Aluno C] estava conversando com um colega, mas não estava fazendo a lição. Camélia o chama até sua mesa e começa a fazer junto com ele a atividade.

(...)

Um outro aluno bate em [Aluno D], dando chutes e socos. [Aluno D] chuta [Aluno G], que é bem maior que ele. Esse apenas ri e não revida. [Aluno D] fica provocando-o e os alunos dizem: “Ô loco [Aluno G]”; mas ele não liga e fica aguardando sua vez para a professora atendê-lo.

A professora diz para [Aluno H] apenas ler a atividade, que está sendo feita pelo [Aluno F], o aluno que veio [da E1], numa folha.

08h03 – [Aluno H] dá um soco na cabeça de [Aluno D]. A professora, se não me engano, diz que ele ficará até às duas horas fazendo lição. [Aluno B] também levou os exercícios para a professora ver. Ela começa a explicar para ele, que diz que só há um para ele refazer. [Aluno B] volta contente para seu lugar, pergunta a [Aluno H] quantas ele errou (parece que nenhuma, pois voltou ao seu lugar e fechou o caderno), e começa a fazer sua atividade. [Aluno D] começa a jogar papel em [Aluno G], que tenta acertar o lixo de seu lugar. [Aluno B] também tenta acertar o lixo.

A lição de [Aluno A] é igual a de [Aluno F]. [Aluno F] fica perguntando coisas para [Aluno H]. [Aluno B], que foi levar o caderno para a professora ver, ao voltar toma um soco de [Aluno H], mas não revida.

08h10 - Camélia estava atendendo uma aluna em sua mesa. Aí ela pergunta quem a tinha chamado, uma aluna levanta mão e ela vai até a carteira dessa aluna.

Camélia – [Aluno I], onde você está?

[Aluno I] – Só falta responder a três.

⁸⁰ Para esta discussão, o registro da aula de Camélia (RA_M1_07), no processo de desidentificação dos alunos, foi padronizado com o da aula de Begônia (RA_M1_09), mantendo os mesmos códigos para os alunos.

⁸¹ O Aluno F, quando lhe pedimos para comparar as duas escolas, nos “disse que a [E1] não tem graça, que outro menino brigou e o culpou. Aqui deixam pintar o muro e lá “chegam chegando” se não pintar o muro. Segundo [Aluno F], ele foi expulso da escola estadual” (RA_M1_06).

Camélia vai até a lousa, apaga a primeira parte e começa a passar o exercício 4, copiando de um caderno, onde devem constar as aulas que prepara. [Aluno A], que estava “bagunçando” no início da aula, ficou todo esse tempo concentrado em sua atividade. A professora pergunta se ele está conseguindo fazer e ele responde que já está terminando. Mas, logo em seguida, se levanta e vai até [Aluno F], que está fazendo o mesmo exercício que ele. Aí diz que esse é “facinho”. [Aluno A] começa a olhar a tela do meu computador e diz que os grifos em vermelho significam que está escrito errado. Falei que sim, mas que às vezes se refere a algo que o computador não reconhece. Pedi a [Aluno A] para ele ler. Falou que não sabia ler. Eu disse que deveria tentar. Aí ele disse para eu perguntar para a professora a respeito do fato dele não saber ler e que era mais burro que os burros que ficam no pasto. Falei que ele não deveria pensar assim. Aí ele foi buscar em sua carteira e me trouxe a atividade que a professora passou a ele. Disse que ela lia para ele, depois dizia o que ele tinha que fazer e, assim, ele conseguia realizar a tarefa.

08h19 – Camélia começa a passar um problema na lousa:

Tem um grupo de meninas, há pelo menos meia hora, conversando. Mas duas estão copiando da lousa e fazendo os exercícios, ao mesmo tempo que conversam.

Na lousa:

4) Pedro guarda numa gaveta duas bermudas: uma verde e a outra azul.

Em outra gaveta, Pedro guarda cinco camisetas: uma branca, uma amarela, uma vermelha, uma preta e uma marrom.

De quantas maneiras diferentes Pedro pode vestir-se com uma dessas camisetas e uma dessas bermudas?

Há 25 alunos na sala hoje e estão dispostos em dois “U”s, como o fazem costumeiramente.

[Aluno J] leva seu caderno para a professora ver. [Aluno F], [Aluno H] e [Aluno B] conversam, mas [Aluno B] e [Aluno H] copiam a lição.

Camélia – [Aluno F] você está fazendo a lição ou só está conversando?!

Camélia pede a [Aluno D] para que pegue seus óculos e começa a ajudar [Aluno F] a fazer a lição diferenciada que passou.

[Aluno A] e vários colegas dizem que alguém peidou na sala. Um aluno acusa [Aluno A]. Aí ele diz que tinha dito que era melhor fazer lá fora. Antes disso, tinha ligado o ventilador, porque disse que ninguém aguentava o cheiro.

[Aluno B] vai mostrar ou tirar dúvida do exercício 4 com a professora, mas ela está atendendo outro. Aí ele começa a brincar de lutinha com [Aluno D].

Alguns alunos dizem já terem feito o exercício 4. Vi o de [Aluno B] e do [Aluno H], ambos acertaram. [Aluno B] disse que foi somando. [Aluno H] disse que fez um desenho. Peço para ver e ele diz que fez um rascunho, mas que já o jogou no lixo. Pedi a ele para pegá-lo. Ele falou que iria fazer outro para eu ver e começa a fazê-lo.

[Aluno G] pede para a professora que veja seu caderno.

[Aluno B] lê na tela do meu notebook seu nome escrito errado, sem o “s”, aí me corrige (...). [Aluno H] termina o rascunho e me mostra. Perguntei com quem ele tinha aprendido a fazer daquele modo e [Aluno B] respondeu que no livro e que na segunda série também faziam bastante desses exercícios. Os alunos contam que [Aluno D] não fez e dizem que sua letra é feia. Ele mostra a língua aos seus colegas e vai até a frente, pega uma cadeira, sobe e liga o ventilador. Vem outro colega, que estava dando soco nele no começo da aula, e mexe na regulagem do ventilador. [Aluno D] mexe de novo.

Camélia reclama do barulho da classe. Três alunas começam a se desentender com outros colegas, aí se levantam e uma delas começa a xingar [Aluno A]. Não deu para entender muito o que estava acontecendo. Uma das três meninas diz, olhando para mim: “O homem vai ficar espantado com a classe”.

[Aluno C] – Quem é o Hulk daqui? É a [Aluna A], ela é muito forte.

(...)

[Aluno C] diz que ela vai querer bater em uma menina menor que ela. [Aluna A] diz que as duas a provocaram e agora elas querem sair de santas. (...)

[Aluna C] é a menina que ficou boa parte do tempo todo de costas para a lousa, conversando com as três colegas que estão em discussão com outras.

A classe está em grande alvoroço.

Camélia – Deixa eu ver se o senhor fez.

[Aluno F] – Eu não sei fazer.

Camélia – Você também não pergunta quando não sabe fazer.

A professora começa a explicar para [Aluno F]. [Aluno C] diz que terminou e a professora diz que verá sua lição depois que explicar para [Aluno F].

08h51 – A professora pede para os alunos guardarem o material. Muitos alunos começam a sair. (RA_M1_07).

Da mesma maneira que Acácia, Camélia se guiava pelo ideal de aluno autodisciplinado e dividia sua atenção entre as atividades propostas e a observância da conduta dos alunos, pois passava as atividades, atendia os alunos, dispensava um tratamento especial para os alunos com maiores dificuldades, utilizando várias estratégias, tal como passar uma atividade diferenciada, explicar o exercício para o aluno ou solicitar que um colega ajude o outro. Também cobrava uma conduta adequada dos alunos, chamando a atenção e repreendendo, pois parte deles costumava andar, conversar, brincar e, inclusive, se agredir, mesmo que em tom de brincadeira, na sala de aula. Não obstante, vários alunos solicitavam a atenção da professora, tanto para pedir auxílio, quanto para mostrar que fizeram a atividade, inclusive, em alguns momentos, tinham que entrar na fila para serem atendidos por ela. Por outro lado, é interessante destacar que os alunos dessa turma parecem ter recebido um ensino significativo na M1 e serem mais engajados que os da turma observada na E1, pois na resolução de um dos exercícios propostos, que tratava de análise combinatória, dois alunos o resolveram de duas maneiras distintas e um deles nos contou que fizeram vários desses exercícios na segunda série, além de terem aprendido também a partir do livro didático. O Aluno H, depois que refez o desenho, nos mostrou o procedimento utilizado para resolver o problema, que consistia em desenhar cinco camisetas e duas bermudas, fazer as ligação entre as peças de roupa e contar as combinações formadas.

Trataremos, daqui em diante, de uma aula, na turma observada na escola municipal, ministrada por Begônia:

(...)

Begônia – Domingo que dia é?

Alunos – Dia 15.

Begônia – Mas que dia é?

Alunos – Proclamação da República.

09h48 – Begônia me diz, em tom de chamamento de atenção, que a aula de hoje será um pouco diferente, pois eles tinham que apresentar um seminário, mas alguns esqueceram de prepará-lo e por esta razão hoje irão estudar gêneros textuais.

Begônia pergunta a duas alunas o que é gênero textual e, depois, o que é uma linguagem informal. Uma não responde e a outra tenta, com a ajuda da professora, que faz outra pergunta.

Begônia – Vocês tem acesso no dia a dia ao prefeito? Aos vereadores? Como podemos conversar com os vereadores? Podemos mandar uma carta.

Begônia – Pessoal, quem está batendo papo aí e não está prestando atenção na fala do colega? Isto é importante para vocês. [...] O que é um texto informativo? [Aluno K], fala pra mim o que é um gênero textual. O que é um texto informal? A coleguinha acabou de responder e vocês não prestam atenção. [...] Eu peço para vocês... Estudar não é decorar, é lembrar do dia a dia, do livro, do que estudamos... [...]. [Aluno K], o que é uma linguagem informal? Você apresentou seminário e não estudou. [...] [Aluna C], que é um texto escrito? Ah, só estudou o que é o oral. [...] O que é formal? [...] E onde você encontra uma linguagem formal?

[Aluna C] tem uma certa dificuldade para responder.

No caderno da professora há uma lista com o nome de todos os alunos. Ela pergunta o que é uma prescrição e pergunta o que são gêneros textuais.

Begônia – Sabe por que vocês não estão entendendo o assunto? É porque cada um pegou na internet um texto, uma folha, e fixou só o assunto [que deve ter sido o do seminário].

10h00. Begônia – Onde encontramos a linguagem informal?

[Aluna D] – Numa carta.

Begônia – Há bem mais coisas, é só você olhar o caderno de vocês. [Aluno E] o que é uma linguagem regional? O que são gêneros textuais? [Aluno G] o que são gêneros textuais? O que é uma linguagem regional?

[Aluno G] – Eu estudei marcas de linguagem.

Begônia – E o que é uma linguagem regional? Sabe algum tipo de linguagem?

Begônia – Isso porque faz um mês que venho dando essa matéria. (...)

[Aluno L] diz que a linguagem usada com presidente, prefeito é a formal e a informal é a do dia a dia. Ele fala de maneira acanhada, em voz baixa.

Begônia – Se eu falar para vocês: “Caríssimos amigos”.

Alunos – Formal

Begônia – E se eu falar: “Aí galera, vamos lanchar”.

Alunos – Informal

Begônia – E se eu falar: “Eu não vou, uai”.

Alunos – Regional

Begônia – O que são gêneros textuais?

[Aluno H] diz que informal é do dia a dia, que formal é quando se fala com alguém importante e regional vem daquela região.

Begônia – Um conto de fada é o que? Expositivo, narrativo...

[Aluno H] – Narrativo.

Hoje a classe está em relativo silêncio. [Aluno A e Aluno C, que são os dois mais velhos da classe e que costumam andar pela classe e conversar/brincar com os colegas, faltaram].

[...]

Begônia – Científico, vocês sabem? Quando eu pergunto para vocês – presta atenção todo mundo, quem tá copiando para – quando falo de gênero, nada mais é do que isto, poesias do Drummond, a biografia de vocês, o jornal [da Cidade] ou de qualquer lugar, o seminário que vocês fizeram... O advogado quando vai defender alguém, ele usa argumentos né? [...] Mas eu quero saber, quais são os gêneros. O seminário o que é?

Alunos – Oral.

[...]

Begônia – Um noticiário de TV?

Alunos – Oral

Begônia – Um currículo? Deixa eu perguntar agora, que tipo que é narrativo, argumentativo, expositivo... o currículo onde entra? O que é um currículo? É quando você coloca no papel o seus dados para conseguir emprego?

[Aluna E] – É um relato.

Begônia – O que é além de relato [Aluna E]?

(...)

[Um aluno da 4ªB] interrompe duas vezes a aula, na primeira para pegar sua mochila e na segunda para pegar seu caderno. Ele o faz de maneira intempestiva e intrometida. [Por causa do sistema de rodízio de professores, os alunos trocam de classe].

(...)

10h13. Begônia – O braille é um gênero de comunicação. [...] Vocês novamente vão ter que fazer um apanhado, vocês tem que identificar... Vai cair na prova. [Como a professora não disse qual prova seria, não deu para saber se era a Prova Brasil]

Alunos – Poesia, livros...

Begônia – Um receita é? Qual o gênero de uma receita médica? Prescrito? Descrito? ... Qual o gênero de uma notícia?

Alunos – Narração.

Begônia – Mas qual é o gênero?

Aluno – Professora, o que é uma linguagem informal?

Begônia – Gênero é tudo. É tudo que é oral e que é escrito. São poesias, seminários, debates políticos. Gênero são todas as formas de comunicação, ou livro.... agora se eu falar só gênero oral, você tem que procurar tudo aquilo que é oral, embora toda palavra que o médico fala tem registro, uma palestra tem registro... Uma palestra... Que gênero oral? Quando ele está com o paciente, ele prescreve! Vocês têm que aprender o que é gênero e dentro do gênero o que é oral e o que é escrito. Aí vocês vão ver que tipo de linguagem ... aí tem que procurar o que é formal, informal.... vocês entenderam?

Uma aluna – Não.

Begônia – Pessoal, eu estou falando a língua de vocês?

Aluna – Não.

Aluno – Sim.

Begônia – Pessoal, façam um resuminho do que vocês entenderam.

[Aluna A] – Agora?

Begônia – Vocês querem fazer em casa?

Uma aluna – É melhor professora.

Outra – Que dia é para entregar?

(...)

10h22 – Begônia – Vocês copiaram isso daqui?

Alunos – Ainda não professora.

(...)

10h29 – Eu passei um questionário para vocês sobre gênero. Vocês fazem e aí vão estudando.

[Aluna E] diz para a professora que não sabe o que são domínios sociais.

Há na lousa um ponto sobre História e algumas questões.

Begônia reclama do caderno do [Aluno G] (...) ela pergunta ao [Aluno G] o que vem antes de "p" e "b" e antes de outra consoante... O aluno parece responder que é fácil, mas não consigo captar o que respondeu.

[Aluno H] pergunta a Begônia se ela está corrigindo a lição. Ela diz que sim e ele leva seu caderno a ela.

10h36 – Deu o sinal e os alunos dizem que já deu o horário do recreio. A professora diz que ainda não. Eles insistem. Aí a professora pede para uma aluna verificar quem estava no intervalo. Uma aluna desce e diz que era o deles. A professora não escuta, e aí ela diz, depois de rir, que é o “prézinho” que está lá. A professora fala, então, que não era o deles e que eles teriam que aprender os horários.

A professora continua a olhar a lição dos alunos, referente à [disciplina de] história, que ela passou na lousa hoje.

Begônia – Vamos [Aluno F]. Para lição, ele não para um segundo. Para desenho, ele não quer ir nem para o intervalo.

Begônia diz isto referente ao fato de todos os colegas de classe já terem saído e ele ainda continuar em sua cadeira.

Até o momento, a classe ficou bastante organizada e num silêncio moderado. Talvez porque a professora estava inquirindo os alunos.

Na lousa:

História:

15 de Novembro – Proclamação da República.

O Brasil foi durante muito tempo uma monarquia. Na monarquia o poder passa de pai para filho.

O Brasil foi governado por dois imperadores: D. Pedro I e depois dele o seu filho Pedro II.

D. Pedro I governou de 1822 a 1831 e D. Pedro II de 1831 a 1889.

No dia 15 de novembro de 1889 o Marechal Deodoro da Fonseca proclamou a República.

Na república o governo é escolhido pelo povo.

O povo escolhe o presidente através do voto.

Atividade

- a) Qual era a forma de governo do Brasil antes da República?
- b) Durante quantos anos o Brasil foi uma Monarquia?
- c) Quem foram os imperadores do Brasil?
- d) Quem proclamou a República?
- e) Em que dia foi proclamado a República?

Antes de sair para o intervalo, perguntei a [Aluno J] se a professora estava olhando a lição de história. Ele diz que sim e que tinha respondido tudo. Aí guardou sua folha e foi para o intervalo.

(...)

Begônia – Quem não terminou de copiar?

Os alunos levantam a mão.

Begônia – Vocês não terminaram e estão nessa bagunça? Vou chamar a coordenadora.

Begônia – Vocês responderam a 1? Para que os imigrantes vieram para o Brasil? [Estas são as atividades que eu anotei na observação passada e que a professora começou corrigir nesta aula].

[Aluno H] – Para recomeçar a vida em outro lugar.

Begônia – Quem colocou igual o [Aluno H] acertou.

[Aluno H] comemora e [Aluno G] pergunta a [Aluno H] a resposta que ele colocou.

11:07 – Begônia começa a passar na lousa a correção das perguntas: [A referência das suas aulas de história é o livro didático adotado]

Resposta 02/10

- 1) Para recomeçar a vida em um novo lugar que oferecesse terra e trabalho.
- 2) O governo português (D. João VI).
- 3) Terras, pensão mensal de 1.800 reis durante dois anos.
- 4) Para fundar colônia no Rio Grande do Sul.

- 5) 1824 no Sul do Brasil.
- 6) Senador Nicolau de Campos Vergueiro.
- 7) Alemães, suíços, portugueses, belgas, na fazenda de Nicolau (Ibica)
- 8) A parceria representava um adiantamento feito pelo Senador Vergueiro e sua firma, a Vergueiro & Cia, o pagamento das despesas de passagem da viagem e da instalação do imigrante. O pagamento dessa antecipação devia ser feito em um prazo determinado, com juros de 6% ao ano. Ao chegar, cada família recebia um número de pés de café para o cultivo, colheita e benefícios. O que colhiam era vendido e repartido entre o imigrante e o dono da terra.

Begônia – Vocês estavam brincando. Achei que todo mundo tinha copiado o texto da lousa. Cada um está num lugar, né? Não estamos falando a mesma linguagem.

A professora chama a atenção de [Aluno B]. Este diz que o colega [Aluno F] não sabe nem ler. Aí a professora diz que ele está lendo e que o que ele está fazendo já é um progresso. Aí [Aluno B] ironiza: “Ah é sim, ele vai ler é A, l, o” (simulando como se estivesse soletrando). A professora percebe que estou observando e diz, em tom suave: “Que cara incentivador, [Aluno B]”.

A professora continua a perguntar para os alunos e a colocar as respostas na lousa. Em algumas ocasiões os alunos falam ao mesmo tempo. Aí a professora diz que não consegue entender. Uma aluna mandou os colegas calarem a boca. A professora fala em voz alta, mesmo quando os alunos estão em relativo silêncio.

[Aluno B] dá um tapa na cabeça do colega ao lado.

Begônia – O [Aluno J], a número 6?

Outro aluno responde e a professora exclama: “Muito bem!”.

Hoje há 23 alunos e tanto [Aluno C] quanto [Aluno A] faltaram. [Como dito anteriormente, Aluno A e Aluno C são os dois mais velhos da classe, que costumam andar pela classe e conversar/brincar com os colegas].

11h21 – [Aluna C] já arrumou o material. Ela pergunta à professora se já pode sair. [Aluna D] se despede da amiga.

A professora continua a passar na lousa as respostas (está na 8). [Aluna F] vai até a professora com seu caderno e mostra a ela, na lousa.

Os alunos conversam e copiam a resposta da lousa. Conversam bastante e em tom alto. Alguns alunos vão à porta, mas depois voltam para seus lugares. Agora [Aluno F] e [Aluna D] vão até a porta e põe a cabeça para fora, observando os alunos que passam pelo corredor.

(...)

[Aluna A] pergunta a [Aluno B] que nota ele tirou na prova da OBA (Olimpíada Brasileira de Astronomia). [Aluna A] diz que tirou 4,75, que foi uma decepção. [Aluna F] diz que tirou 5,75.

11h31 – [Aluna A] diz que tem uma pergunta que pega. (...) [Aluna F] disse que já respondeu e está com outra professora.

Um aluno atirava bolinha de papel com elástico e, no final da aula, ficou uma certa bagunça.

(...)

11h36 – [Aluna D], [Aluna F], [Aluna F], [Aluna G] e [Aluno L] ficam copiando a correção da lousa. [O horário de saída dos alunos é 11h30].

[Aluna D] diz que o colega do seu lado saiu sem copiar as respostas, que ele quase não faz nada e é meio lento para fazer. (RA_M1_09).

Begônia, de maneira similar a Camélia e Acácia, tinha sua atenção cindida entre as atividades propostas e a regulação do comportamento dos alunos. Na ocasião registrada em nosso trabalho de campo, observamos uma aula de língua portuguesa na primeira parte e de história, na segunda. Na primeira, era para ocorrer a “apresentação de seminário”, mas como os alunos não o prepararam, a professora abordou o tema gênero textuais, dizendo que cairá na prova, que supomos que seja a Prova Brasil, e que já faz um mês que está trabalhando esse tema. A aula foi baseada no diálogo, estratégia utilizada para estimular a participação dos alunos, os quais, ou pelo menos alguns deles, interagiam com a professora, respondendo suas questões, dando-lhe um retorno sobre como apreenderam esse tema, tal como no caso das ocasiões em que se fazia uso formal, informal e regional da linguagem. Na aula de história, explicou um novo tema, pediu que fizessem um “resuminho dela”, passou questões na lousa e corrigiu a lição passada na aula anterior. Vale dizer que as questões passadas em aula se tornaram a lição de casa, pois a professora deu essa opção para os alunos, e vários deles ficaram depois do fim da aula, para terminar de copiá-las da lousa. Os temas abordados em História tinham como base o livro didático adotado pela escola, que, como vimos nas análises anteriores, eram centrais na organização das aulas e do currículo na M1. Begônia também procurava atender os que solicitavam seu auxílio ou que tinham mais dificuldades, além de observar o caderno deles. Vários alunos participavam da sua aula e a procuravam para mostrar o seu caderno ou a atividade que fizeram. No que diz respeito ao comportamento dos alunos, a classe estava um pouco mais tranquila do que o de costume, a nosso ver, em razão da ausência dos dois alunos mais velhos da classe, que geralmente conversavam e brincavam muito com os colegas, ao perambular pela sala de aula. Não obstante, ainda assim, Begônia tinha que chamar a atenção deles, inclusive invocando a autoridade da coordenadora, para manterem a disciplina e cobrar, de alguns, o engajamento nas atividades propostas. Tais análises indicam que a professora, da mesma forma que Acácia e Camélia, também guiava suas ações tendo em vista o aluno autodisciplinado, mental e comportamentalmente.

Analisando o retrato decorrente das observações em campo e as respostas dos alunos às questões referentes ao barulho e à conversa na sala de aula, a partir do conceito de clima disciplinar proposto, parece-nos que em ambas as turmas, de modo geral e não só nas aulas acima apresentadas, o clima se afastava do mais adequado. Porém, não havia uma subversão da ordem disciplinar esperada, no sentido de que os alunos se dividiam entre grupos mais engajados nas atividades propostas e grupos mais

dispersos, que se entretinham com conversas, andanças e brincadeiras na sala de aula. As professoras também dividiam seu tempo abordando e explicando os temas da aula, atendendo aos alunos, cobrando sua participação na aula e nas atividades e regulando suas condutas, tendo em vista, conscientemente ou não, o desenvolvimento das disposições mentais e comportamentais relativas ao ideal de aluno autodisciplinado. O comportamento dos alunos, por sua vez, oscilava, em maior ou menor intensidade, entre o engajamento e a dispersão em relação às atividades propostas, conforme suas disposições escolares e os constrangimentos decorrentes das cobranças das professoras, o que, no final das contas, pela atenção que as docentes procuravam dar aos alunos, fazia com que realizassem, em alguma medida, tais atividades.

Em termos comparativos, ficamos com a impressão de que Acácia tinha um maior controle sobre o comportamento de seus alunos, talvez pela maior experiência docente, por estar há mais tempo na escola e conhecer bem a comunidade. Na opinião do alunos, o percentual dos que declararam que a turma era muito barulhenta e conversava muito era maior na escola municipal em relação ao da estadual. Nesse sentido, pensando no conceito típico-ideal proposto, o clima disciplinar da E1 estava mais próximo do que é considerado adequado se comparado com o da M1, porém, não podemos afirmar que essa diferença era expressiva. De modo geral, o clima da turma da escola estadual, que adotava a progressão continuada, tanto quanto o da municipal, que mantinha a reprovação por aproveitamento insuficiente entre as séries, era pautado pelo embate entre as professoras e os alunos, com vistas a torná-lo mais favorável aos processos de ensino e de aprendizagem, bem como ao desenvolvimento do *habitus* escolar.

Nesse sentido, parece que eficácia do clima disciplinar depende menos do regime adotado, do que das relações de interdependência estabelecidas entre professores e alunos na sala de aula, bem como do *habitus* e dos recursos, de docentes e discentes, que são mobilizados nesse jogo.

Voltaremos à discussão dessa problemática quando tratarmos mais detidamente da avaliação interna, da progressão continuada e da reprovação.

5.2.8 Tarefa de Casa

Outro dispositivo escolar que tomou feições próprias em cada uma das configurações estudadas é a tarefa de casa. De acordo com Franco et al. (2007), ao

estudarem, a partir dos dados do Saeb 2001, a proficiência dos alunos da quarta série em matemática, constataram que o dever de casa tem efeito positivo no desempenho médio das escolas.

Na configuração estadual, quando perguntamos ao diretor como era a conduta dos alunos em relação à tarefa de casa, ele nos respondeu:

As professoras reclamavam que as famílias não acompanhavam, o que já é histórico na nossa situação de educação básica de classe baixa, que a família não acompanha. Isso é conhecido na área. Por outro lado, também não incentivavam as crianças porque não passavam tarefa de casa. Então, olha só, é uma... é um ciclo vicioso mesmo: “Já que a casa não vai ajudar, então eu não passo tarefa. Eu não passo tarefa porque eu sei que a casa não vai ajudar. (...)”. Não vai sair disso. Mas e visitar a casa? E conversar com as famílias? E fazer reuniões mensais, bimestrais, pra chamar a atenção da família, isso não resolve? Tarefa para casa, poucas professoras passavam, poucas. O que deveria ser uma prática, quer faça, quer não faça, tem que passar tarefa. A realização da tarefa já é o outro passo a ser seguido na relação com a família, independente de fazer a tarefa, tem que passar a tarefa. Mas o raciocínio era: “Já que não vai fazer a tarefa, eu não vou passar a tarefa.” Isso está equivocado, raciocínio equivocado, a prática está errada. (E-Diretor-E1)

Na percepção do diretor, os alunos das classes baixas, que geralmente possuem pouco capital cultural e escolar, não costumam fazer a tarefa de casa e, em virtude da descrença dos professores na capacidade dos pais em acompanhar e ajudar seus filhos com os estudos, poucas passavam tarefa de casa, o que acabava gerando um ciclo vicioso. Para o gestor, essa não era uma boa prática, pois, independentemente dos pais ajudarem ou não seus filhos, era necessário passar tarefa de casa. Na visão da coordenadora da E1, apesar de concordar com o diretor que essa não era uma prática das professoras, seu relato mostra que procurou desenvolver algumas iniciativas, no âmbito da formação continuada praticada na escola, que procuravam escapar desse “ciclo vicioso”, mas não sem enfrentar algumas resistências da parte das docentes:

Bom, primeiro quando eu entrei não existia tarefa de casa na escola, elas achavam que era perda de tempo. Não mandavam, não tinham... não tinha um... não tinha um propósito a tarefa de casa, então as crianças não faziam. Só que também, por outro lado, nós tínhamos muitas reclamações dos pais, de que a escola não mandava lição, porque aí falavam: “Ah, seu filho não está bem na escola”, e aí o pai falava: “Mas nunca vem nada pra casa”. Então nós começamos a usar isso pra fazer um trabalho de formação na escola sobre lição de casa. Então a gente... eu, por exemplo, muitas vezes dava exemplos de “Olhe, se você colocar pra criança: “Qual é o número da sua casa?” Elas achavam que tinha que rodar a atividade (...) Eu falei “Gente, não é isso, manda uma liçãozinha, por exemplo, uma lição que de fato tenha um problema pra ser resolvido, mas uma coisa simples: “Qual o número da sua casa? E o da casa da direita? E o da casa da esquerda?” Existe um problema aí? Existe. É uma lição de casa? É. O que eles vão estar aprendendo, qual expectativa de aprendizagem está envolvida nisso? Número, contagem,

enfim, tem várias coisas. E aí isso foi melhorando, elas foram mandando e tal. Teve algumas resistentes, tinha gente que falava “Não vou mandar e pronto, acabou”, mas a maioria se envolveu nisso (...)” (E-Coordenadora-E1).

Os depoimentos das três professoras entrevistadas parecem tanto corroborar quanto relativizar a percepção do diretor e a iniciativa da coordenadora em relação a esse dispositivo, como se nota no depoimento de Acácia, professora da turma por nós observada:

Eu acho bom, eu não sou contra tarefa de casa, desde que seja assim... Não é você dar um monte de coisa pro aluno fazer, mas assim um pouquinho pra ele ter o hábito de estudo, eu acho legal. E ter um acompanhamento também e, assim... com a família, e depois você poder acompanhar em sala, porque dar tarefa de casa e depois você não poder fazer a correção não, num resolve nada. (E-Acácia-E1)

Acácia nos contou que costumava passar lição de casa aproximadamente três vezes por semana, porém, algo simples, tal como “três continhas ou então uma pesquisa, uma busca na internet” (E-Acácia-E1). Quando perguntada se a gestão da escola solicitava que passassem tarefa de casa, a professora assim nos respondeu: “Não, eles nunca falaram nada, nunca porque tem professor contra e professor que era a favor, né? Porque tem professor que odeia dar lição de casa. Então eu sempre fui a favor... nunca ninguém falou nada” (E-Acácia-E1). Também relatou que corrigia a tarefa de casa, que a maioria dos alunos faziam, mas era preciso cobrar deles, porque do contrário eles não faziam. Na sua visão, era uma professora sistemática, que dava lição e cobrava dos alunos. Tratando especificamente da E1, Acácia disse que sempre passou tarefa de casa e nunca teve problema com as mães de seus alunos. No trabalho de campo, presenciamos algumas dessas situações, que ilustram o depoimento da professora, como se vê nos trechos citados de vários registros ampliados:

A professora diz que deixará alguns problemas para fazerem na casa. Alguns alunos dizem: “Eba!”. Uma aluna disse que era “facinho” e por isso iria fazer na classe. Outro disse que era muito fácil. A aluna ao meu lado disse que já fez e pediu mais lição de casa para a professora.

A professora disse para colar no caderno a atividade para casa, [cujo suporte] consistia em um retângulo de sulfite (1/8), com duas contas.

[As contas eram as seguintes: “Quanto é: $\frac{1}{3}$ de 600? $\frac{2}{4}$ de 800?”] (RA_E1_02)

Acácia começa a ler as questões que os alunos precisam responder [parece que eles estão preenchendo em classe o questionário do Saresp]. Quando pergunta se os pais ajudam a fazer a tarefa, aí Acácia diz: “Aí pega”. (RA_E1_06)

Acácia – Como não vai dar tempo de fazer na sala de aula, vou dar sulfite para vocês. Como as mães de vocês não gostam que vão na casa da

coleguinha, vocês vão fazer um simulado de cartaz, sozinhos, para depois fazer em grupo aqui na classe. (RA_E1_07)

07h13 – A professora pede para os alunos ficarem quietos e diz para eles deixarem o caderno aberto, pois ela irá ver a lição de casa. Enquanto ela olha, alguns alunos conversam e saem do lugar. Depois de olhar o que eles fizeram, ela aponta algumas incorreções de matemática e de língua portuguesa. Aí ela conta para mim que pediu lição de casa anteontem e apenas cinco alunos fizeram. Por essa razão, os adverte “que quem não fizesse hoje...”.

Parece que Acácia disse que haverá reunião com os pais e que ela irá contar para eles que os alunos, seus filhos, não fizeram a lição de casa. (RA_E1_08)

Amarílis, professora da 4^aA, disse que passava lição de casa e as corrigia, que cobrava dos pais e de seus filhos, e que os estes faziam e aqueles participavam das reuniões. Petúnia também contou que passava tarefas de casa para a 4^aD e as corrigia, ressaltando que “por incrível que pareça, [com] todas as dificuldades deles, eles traziam pra mim a tabelinha do preço, por exemplo, o quilo do feijão, arroz, açúcar, pó de café, sabe? E ali a gente montava, sabe?, aquela tabelinha” (E-Petúnia-E1). A professora deu um exemplo de tarefa que passou para os alunos e que obteve um relativo sucesso, pois os alunos pesquisaram o preço dos alimentos nos mercados do bairro e montaram uma tabela com os preços deles.

Nota-se que na configuração estadual, o dispositivo da tarefa de casa era permeado por tensões, em virtude do dissenso entre os professores e do receio acerca da concordância dos pais a respeito de passar ou não lição de casa. Sobre essa trama, o diretor ficou com a imagem da recusa da equipe de professores em passar lição de casa; a coordenadora, partindo desse diagnóstico, procurava fomentar o uso desse dispositivo na escola; e as professoras entrevistadas parecem ter seguido as recomendações da coordenadora, mas talvez não tenham explorado todo o potencial desse recurso pedagógico, em virtude do contexto e das controvérsias que cercavam a tarefa de casa na configuração estadual.

Já na escola municipal, esse dispositivo era visto e tratado de outro modo pelos gestores. A maneira como a diretora da M1 lidava com a forma dos pais enxergarem a tarefa de casa parece escapar de um eventual “ciclo vicioso”:

As tarefas de escola. Os meninos vão levar pra casa. Mas os meninos são capazes de resolver sozinhos ou eles vão precisar de ajuda? Porque se for pro pai pagar um professor lá, ele não dá conta. Mas ele vai pagar um professor pra que um professor sane [as dificuldades]? Alguma coisa tá errada, né? A escola tem que achar um recurso de que esse menino leve atividades desenvolvidas na escola, que o tempo que ele tenha na classe, ele tá desenvolvendo, ele leve pra casa e termine. Ele leve e termine. Mas não que ele leve pra que alguém efetue ou vá estar dando de uma outra forma. Isso

não impede de que os pais acompanhem. A medida que nós tivermos essa parceria, que os pais estejam acompanhando a rotina de seu filho, que seja [olhar] a mochila, que seja o material que ele traz, o material que ele leva, (...) ele [o aluno] tá vendo que vai ser supervisionado pelo pai. (...) Então ele sabe que ele vai fazer aquilo e pra quê. (...) Agora levar por levar... (E-Diretora-M1).

Nota-se que a postura da diretora enfatiza o planejamento da tarefa de casa por parte da escola, de acordo com o que está sendo trabalhado em classe e com a possibilidade do aluno realizá-la por conta própria, o que não dispensa ajuda dos pais, porém, descarta que essas tarefas sejam feitas pelos próprios pais ou com a ajuda de algum professor particular, como se percebe no depoimento a seguir:

Porque eu sempre respeitei muito o que o pai tem de obrigação na casa e o que o professor tem de obrigação na escola. (...) Esse aluno não aprende matemática, eu mando quarenta questões pro pai trabalhar com ele em casa, aí ele volta no outro dia com as quarenta questões que o pai resolveu (...) “Ah, mas você é contra, então, a mandar tarefa pra casa?” Não, não sou contra, desde que o aluno tenha conhecimento suficiente e base pra que ele faça sozinho. Se você deu suporte... pode ser até pra primeira fase, se eu dou uma folha pra que ele leve e reconheça as cores, então ele vai pintar de amarelo, do jeito que vier, é a atividade dele. Se o pai pintar, não atingiu o seu objetivo. (E-Diretora-M1).

Essa concepção de tarefa de casa parece estar articulada a uma concepção de trabalho escolar mais ampla, que concebe a tarefa de casa como uma extensão ou continuidade do que foi trabalhado na classe, ou seja, esse dispositivo não deve ser um recurso compensatório, usado para fazer o aluno aprender em casa o que não conseguiu aprender na escola. Além disso, segundo a coordenadora da M1, esse dispositivo também atua como uma forma de inculcar na criança o sentimento ou a atitude de responsabilidade. Em suas palavras:

(...) já no início do ano letivo nós combinamos [com os professores] a respeito disso, então as tarefas que são enviadas pra casa são as tarefas que vão exigir do aluno, é... são as tarefas nas quais os alunos são capazes de desenvolver assim... sozinhos, né? (...) o sentido da tarefa de casa é mais chamar para a responsabilidade, né? É nesse sentido. Uma vez que a gente conta com os pais que pouco ajudarão, e muitos pedidos dos pais para que isso já não aconteça, já que eles não têm tempo para ajudar os filhos, então as tarefas que são enviadas, nós cobramos mais (...) no sentido de estar chamando para a responsabilidade das crianças, né? (E-Coordenadora-M1)

A fala da coordenadora corrobora a concepção de tarefa de casa relatada pela diretora e, segundo ela, logo no início do ano letivo tal concepção é explicitada para os professores, o que pode contribuir para lhe dar um sentido pedagógico e torná-la mais estruturada. No entanto, apesar do esforço das gestoras na sua definição dentro do

trabalho pedagógico na configuração escolar, a tarefa de casa foi compreendida pelas professoras das quartas séries à sua maneira, guardando maior ou menor proximidade com a concepção das gestoras.

Segundo Begônia, quando indagada se recebia alguma orientação dos gestores em relação a esse dispositivo, assim respondeu:

Tinha, tinha sim. Que não era pra passar muito. Tinha o limite, né? Porque os pais, às vezes, reclamavam da lição de casa porque não sobrava pra ter tempo com o filho, era complicado. Mas devido às dificuldades que eles tinham, eu, às vezes, conversava muito com os pais, pedia ajuda, sabe? [Pedia] que colaborassem para que o filho pudesse melhorar, acompanhar. Eu tive bastante resultado, eu acho (...) (E-Begônia-M1)

Já Camélia, apreendeu essa concepção das gestoras acerca da tarefa de casa, mas à sua maneira, a partir da sua experiência docente pregressa, como se nota em seu relato:

(...) pra mim foi uma surpresa, porque nas outras escolas que eu trabalhei, era assim... quase uma exigência a lição de casa. E aqui não se exige a lição de casa. Não tem lição de casa, por quê? Porque os pais não gostam de lição de casa (...) Então o que que a gente faz é uma atividade que ele não terminou na sala, que ele leva pra casa pra terminar, mas não tem esse hábito de ter... A direção deixa isso bem claro pra gente: não tem lição de casa. (E-Camélia-M1)

Apesar das gestoras não proibirem a lição de casa, foi assim que a professora as interpretou. Não obstante, em algumas ocasiões Camélia acabava solicitando a tarefa de casa, pautada nas atividades iniciadas em classe.

Assim, na prática, esse dispositivo foi utilizado em consonância com que as gestoras recomendavam, pois a tarefa de casa era como se fosse uma extensão das atividades desenvolvidas em sala de aula. Begônia, como vimos anteriormente no registro da sua aula, deixou como lição de casa uma atividade iniciada em classe. Um outro trecho de nosso registro ampliado ilustra esse procedimento:

BEGÔNIA: Pessoal, onde vocês pararam de copiar? Copiem para responderem em casa.
[Dois alunos] dizem que copiaram.
[Outro Aluno]: Professora, pode guardar o material?
BEGÔNIA: Cedo ainda pessoal. Quem não copiou, copia para fazer em casa. No final de semana vocês não tem aula. (RA_M1_08)

A preocupação com posição dos pais acerca de passar ou não lição de casa para seus filhos perpassa a equipe escolar tanto da configuração municipal quanto da

estadual, como vimos anteriormente. Além disso, do mesmo modo que as professoras da E1, Begônia passava tarefas para casa, inclusive “um pouco além do que se podia”, e procurava obter o apoio dos pais para que acompanhassem e auxiliassem seus filhos na realização delas. Já Camélia, apesar de entender que a direção deixou claro que não era para passar lição de casa, o fazia, em certa ocasiões, solicitando aos alunos que terminassem em casa a atividade iniciada em sala de aula, o que, no final das contas, coincidia com uma das recomendações da diretora sobre o uso desse dispositivo. Nesse sentido, apesar das distintas maneiras das professoras se apropriarem da concepção de tarefa de casa disseminada pelas gestoras, ambas utilizavam-na como mais um recurso em suas aulas.

Quando indagadas se os alunos faziam as tarefas passadas, Begônia diz que, de modo geral, os alunos faziam e que alguns deles tinham muita vontade e sempre procuravam fazer. Comentou também que nem todos tinham o auxílio dos pais. Em nossas observações em campo, notamos que alguns alunos contavam com essa ajuda:

[Aluno] diz que já fez a lição da semana passada e que sua mãe o ajudou.

[Aluno] – Ela mandou eu fazer e depois que eu fiz ela corrigiu.

PESQUISADOR – Você acertou?

[Aluno] – Acertei. (RA_M1_09)

Quanto à correção, Begônia a fazia como se fosse avaliação, para estimular os alunos a realizarem a lição de casa, usando bastante o livro didático, porém não cobrava os resultados. Em suas palavras: “Não cobrava, mas eu cobrava o contato que eles tinham do material de casa, que eles levavam. (...) é lógico que a partir disso eu avaliava, né?, o que podia melhorar...” (E-Begônia-M1). Camélia, por sua vez, quando passava lição de casa, disse que grande parte dos alunos a realizavam e que a corrigia de maneira coletiva, na lousa. Porém, ressaltou que aqueles alunos que não conseguiam fazer a lição de casa, copiavam as respostas da lousa.

Tratando da lição de casa, a partir dos questionários respondidos pelos pais e pelos alunos das turmas observadas, nas duas escolas, podemos estudar esse dispositivo por outro ângulo. No caso da 4ªC, sob a regência de Acácia, ao contrário do que pressupunham os gestores, a maioria dos pais (69%) concordava que quase todos os dias era passado lição de casa para seus filhos, como se vê na Tabela 5.50. Mesmo os gestores ressaltando que grande parte das docentes não gostavam ou não costumavam passar lição de casa, nota-se que essa questão pode ser melhor tratada a partir da docência, já que é o professor quem, de fato, pode materializar ou não esse dispositivo

em suas aulas. Já na 4ªA da M1, os resultados mostram que a visão dos pais é mais próxima da das gestoras e professoras, visto que a maioria (52%) assinalou que as lições de casa eram passadas de vez em quando, ou seja, estavam em conformidade com a recomendação dada pelas primeiras às segundas. Nesse sentido, percebemos, pelo menos para essa turma, que esse dispositivo é mais orquestrado na escola municipal, em relação à estadual, o que pode favorecer a sua eficiência.

Tabela 5.50 – Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: A escola dá lição para seu filho fazer em casa?

Turmas das Escolas	Sim, sempre, todo dia ou quase todo dia.		Sim, algumas vezes, de vez em quando.		Sim, mas é muito pouco, quase nunca.		Não sabe.		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4ªC da E1	20	69%	6	21%	3	10%	0	0%	29	100%
4ªA da M1	9	29%	16	52%	5	16%	1	3%	32	100%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

Essa situação se repete, mais uma vez, no que diz respeito à forma como os pais compreendem as tarefas solicitadas aos seus filhos, conforme Tabela 5.51.

Tabela 5.51 – Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Eu entendo o que os deveres de casa de meu filho pedem

Turmas das Escolas	Concordo plenamente		Concordo em parte		Discordo		Não sei		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4º C da E1	18	62%	8	28%	2	7%	1	3%	29	100%
4ªA da M1	12	38%	17	53%	1	3%	2	6%	32	100%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

No caso dos pais da turma observada da E1, a maioria diz que compreende plenamente (62%), ao passo que na turma da M1, 38% dos pais entendem dessa maneira, porém, a maioria diz que compreende em parte ou não compreende (56%). Esse quadro sugere que a percepção que os gestores da escola municipal têm dos pais dos alunos da 4ªA sobre esse assunto é procedente, ao passo que na estadual, tendo em vista a 4ªC, nem tanto. Sobre ajudar os filhos a estudar em casa, a totalidade dos pais

dos alunos da turma observada na E1 e mais 90% dos da M1 afirmaram que os ajudam, em parte ou plenamente, conforme Tabela 5.52.

Tabela 5.52 – Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Eu ajudo meu filho a estudar em casa

Turmas das Escolas	Concordo plenamente		Concordo em parte		Discordo		Não sei		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4º C da E1	19	66%	9	31%	0	0%	1	3%	29	100%
4ªA da M1	22	69%	7	22%	3	9%	0	0%	32	100%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

Essa questão, porém, não trata diretamente da ajuda com as tarefas de casa e ensaja, em certa medida, o que Bourdieu chama de efeito de legitimidade, que consiste em fornecer a resposta conveniente ou socialmente esperada para a ocasião (BOURDIEU; CHARTIER, 2012). Não obstante, de maneira agregada, as respostas dos pais são condizentes com as dos filhos acerca da ajuda da família com a lição de casa, pois, como se vê na Tabela 5.53, exceto dois alunos da 4ªC da E1, os demais assinalaram que recebem auxílio da família nessas tarefas.

Tabela 5.53 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: A minha família me ajuda com a lição de casa?

Turmas das Escolas	Sim, muito		Sim, só um pouco		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4ªC da E1	22	76%	5	17%	2	7%	29	100,0%
4ªA da M1	27	84%	5	16%	0	0%	32	100,0%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

Antes de tratar do ponto de vista dos alunos sobre as tarefas solicitadas pelas professoras ou sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, é preciso dizer que o questionário utilizado não se enquadra plenamente à situação vivenciada na escola municipal, uma vez que a turma observada possuía, como dito anteriormente, duas professoras que dividiam a regência das disciplinas. Não obstante, como se tratam das tarefas e atividades solicitadas pelos professores, mas realizadas pelos alunos,

independentemente de quem as requisitou, admitimos que essas questões nos fornecem informações aproveitáveis para discutir esse dispositivo.

Voltando à solicitação das tarefas de casa pelas docentes das turmas observadas, conforme Tabela 5.54, quase todos os alunos, de ambas as escolas, afirmaram que suas professoras requisitavam-nas. Porém, na turma da E1, 72% assinalaram que muito, ao passo que na M1 a turma ficou dividida, pois 47% dos alunos declararam que era passada muita lição de casa e 50%, que pouca lição era passada, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 5.54 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Meu professor passa lição de casa.

Turmas das Escolas	Sim, muito		Sim, só um pouco		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4ªC da E1	21	72%	7	24%	1	4%	29	100,0%
4ªA da M1	15	47%	16	50%	1	3%	32	100,0%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

Quanto à correção da lição de casa, apenas para a minoria dos alunos suas professoras não a corrigiam quando passavam, enquanto que para a maioria deles, corrigiam e com muita frequência, especialmente na E1, como mostra a Tabela 5.55.

Tabela 5.55 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Meu professor corrige a lição de casa.

Turmas das Escolas	Sim, muito		Sim, só um pouco		Não		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
4ªC da E1	23	79%	5	17,20%	1	3,4%	29	100,0%
4ªA da M1	18	56%	9	28,10%	5	15,6%	32	100,0%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

Já com relação à realização dessas tarefas, nas turmas das duas escolas, mais de 60% dos alunos dizem sempre realizam-nas e 28%, em algumas ocasiões, conforme Tabela 5.56. Apenas dois alunos, um de cada turma, informaram não fazer esse tipo de tarefa.

Tabela 5.56 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Quando meu professor passa lição de casa.

Turmas das Escolas	eu sempre faço.		faço só às vezes.		não faço.		meu professor não passa lição de casa.		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
4ªC da E1	19	66%	8	28%	1	3%	1	3%	29	100%
4ªA da M1	20	63%	9	28%	1	3%	2	6%	32	100%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2009.

Apesar de não podermos generalizar esses resultados para toda a escola, tanto na municipal quanto na estadual, esses dados indicam que, de modo geral, os gestores de ambas compartilham a opinião de que a grande maioria dos pais eram contrários à solicitação dessa atividade. Porém, face a esse diagnóstico comum, a viam de maneira distinta, pois enquanto o diretor da E1 considerava que esse dispositivo era pouco utilizado na escola, a diretora da M1 recomendava seu uso, mas levando em conta alguns critérios, tais como passar lições que dispensassem a ajuda dos pais e que fossem uma continuidade das atividades desenvolvidas na sala de aula. Essa estratégia também foi adotada pela coordenadora da E1, porém, de maneira estratégica, pois visava estimular as professoras, que, para ela e o diretor, utilizavam pouco essa prática, a solicitar tarefas de casa para seus alunos.

Já as professoras observadas, de ambas as escolas, disseram em seu depoimento que solicitavam tarefas de casa e que estavam cientes da posição dos pais acerca desse dispositivo. A da E1 costumava passar lição de casa e, ao que parece, seguindo mesmos preceitos da professoras da M1, já que também lecionava nessa escola. Nesse sentido, procuravam passar tarefas que os alunos conseguissem fazer em casa sem a ajuda dos pais ou que fossem extensão das atividades desenvolvidas em classe. Essa estratégia parece ser bastante acertada e estar em conformidade com o princípio da diferenciação, que, segundo Perrenoud (2000, p. 108), “ordena que cada aprendiz encontre-se, sempre que possível, em situações de aprendizagem fecundas para ele, isto é, capazes de fazê-lo progredir”. Para o sociólogo suíço, seguir esse princípio significa propor atividades situadas no que chamou de “zona próxima de aprendizagem”, ou seja, que ofereçam obstáculos que não estejam distante do nível de conhecimento dos alunos e, assim, possam ser por eles superados, uma vez que,

só se combatem seriamente obstáculos transponíveis. Se o aluno recebe uma missão impossível, vai renunciar logo que se der conta dela, quase sempre muito depressa. Se lhe é proposta uma tarefa que domina, ele se desempenhará contrariado ou com prazer, conforme seu caráter, mas não aprenderá nada, ou simplesmente avançará um pouco mais rapidamente, um pouco mais seguro da resolução do problema. (PERRENOUD, 2004, p. 65).

A visão dos alunos e dos pais, apreendida a partir dos questionários, refletia, em certa medida, as peculiaridades que esse dispositivo assumia em cada uma das configurações.

Em relação aos pais dos alunos da turma observada na M1, metade deles declararam que as lições de casa eram solicitadas de vez em quando e que as compreendiam parcialmente. Já na E1, a maioria assinalou que eram solicitadas diariamente e as compreendiam bem. Quanto a ajudar os filhos a estudar, quase que a totalidade dos pais, das duas configurações, respondeu que os ajudavam.

Sobre esse aspecto, quase que todos os alunos, das duas escolas, também disseram que recebiam a ajuda dos pais com as lições de casa, com maior ou menor intensidade. Para a maioria da turma da E1, frequentemente lhes era passada lição de casa, ao passo que para a maioria da turma da M1, de vez em quando. E a maior parte dos alunos, da duas configurações, declararam que os professores corrigiam as lições de casa que passavam e que gostavam das tarefas desenvolvidas em classe, como discutido na seção anterior.

Esse cenário, nos permite problematizar, também, o grau de conhecimento dos gestores em relação à visão dos pais sobre a tarefa de casa, pois ficamos com a impressão de que as gestoras da M1, em relação aos da E1, conheciam melhor tais concepções, apesar da coordenadora da E1 dizer, em sua entrevista, que os pais dos alunos alegavam que a escola não passava tarefas para seus filhos fazerem em casa. Contudo, se essa aposta não estiver equivocada, o fato das gestoras da M1, em 2009, contabilizarem mais de quatro anos de trabalho nessa escola pode sustentá-la, visto que tiveram um tempo bem maior que o dos gestores da E1, que tinham nela ingressado no referido ano, para conhecer e criar laços com a comunidade, o que revela a importância da permanência dos gestores na escola e o prejuízo que a sua rotatividade pode provocar. Vale lembrar que a E1, de 2007 a 2013, teve praticamente um diretor por ano.

5.2.9 Reforço/Recuperação Escolar

Como discutido anteriormente, o reforço e a recuperação dos alunos de menor aproveitamento, na educação básica, é uma obrigatoriedade prescrita pela LDB aos sistemas de ensino e aos seus professores, que têm, por conseguinte, a responsabilidade de prover os meios e definir as estratégias para oferecê-los aos alunos, preferencialmente no contraturno. Na progressão continuada, o reforço e a recuperação contínua e paralela, ao lado avaliação de aproveitamento escolar, constituem medidas chave para o sucesso desse dispositivo, já que visam sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos em tempo hábil, para que possam atingir os objetivos previstos para o ciclo, uma vez que a retenção foi descartada como medida pedagógica capaz de proporcionar as condições para o aluno recuperar o que não aprendeu ou superar suas dificuldades de aprendizagem.

Antes de começarmos nossas análises, é preciso dizer que os termos reforço e recuperação, apesar de, em alguns momentos, serem considerados como intercambiáveis, na E1 os atores escolares costumavam falar em recuperação contínua, quando o auxílio aos alunos com dificuldades era oferecido no mesmo turno em que estudavam, e recuperação paralela, quando acontecia no contraturno, e, na M1 o reforço era chamado pelas gestoras de “projeto de aulas de apoio”.

Passemos, então, à análise desse dispositivo, em cada uma das escolas. Para o diretor da E1, apesar da escola oferecer o reforço escolar, as condições para realizá-lo eram as mesmas da sala da aula, o que obrigava as professoras a trabalhar com recursos e materiais limitados: “As professoras que trabalhavam com o reforço não tinham tantos recursos pra fazer diferente. O máximo que elas tinham era menos crianças” (E-Diretor-E1). Além disso, segundo ele, para algumas docentes, o reforço era sua segunda jornada de trabalho, o que fazia com que já chegassem cansadas à escola. A despeito desses problemas, na sua opinião, esse programa ajudava, em alguma medida, os alunos com mais dificuldades.

Para a coordenadora da E1, que cuidava mais de perto da área pedagógica da escola, a questão intelectual das crianças era séria e a recuperação era feita pelas professoras da Categoria F, que tinham que cumprir as “horas de permanência na escola”. Segundo ela, a recuperação contínua era feita durante o período de aulas, não no contraturno, e poderia ser feita de duas maneiras: os alunos com baixo aproveitamento escolar poderiam ficar dentro da sala de aula sob a responsabilidade da

titular, que contava com o auxílio do professor de recuperação em sua classe, ou ir para uma outra sala, onde ficavam sob a responsabilidade somente do professor que iria trabalhar a recuperação. Quanto aos resultados dessa medida, a coordenadora assim se pronunciou:

(...) muitas das crianças alfabetizaram e as que não alfabetizaram... aí que nós começamos a pensar na sala de recurso. Esses que não se alfabetizavam... nós acabávamos percebendo que tinham algum comprometimento e aí nós dependíamos de outros profissionais, do psicólogo, do psiquiatra... que não funciona [na cidade]. Inclusive nós tivemos até um trabalho com a... lá no núcleo [Núcleo de Saúde Mental da cidade], com a fono [fonoaudióloga]. Ela sim se disponibilizou, fez curso de formação na escola sobre a questão escrita, dos problemas... mas conseguir uma consulta no município era muito difícil. (E-Coordenadora-E1)

Nesse relato, a coordenadora deixa transparecer as razões que a levaram, juntamente com o diretor, a lutar pela instalação de uma sala de recursos na E1, pois, em virtude do número de alunos deficientes que atendia e da falta de apoio da Escola Especial da cidade, tal sala seria uma forma da própria escola melhorar seu atendimento a esse público e oferecer um programa de recuperação escolar mais eficiente.

Para Acácia, havia um número significativo de alunos com dificuldades em leitura e escrita e esses alunos eram atendidos pelos professores da Categoria F, que cumpriam as horas de permanência na escola. Quando lhe perguntamos se esse programa de recuperação era sistemático, com hora e dia certo para atender aos alunos, ela respondeu que não e que, para os alunos poderem usufruir da recuperação, eram utilizadas as aulas de artes e educação física. Com a sua turma, Acácia nos disse que a recuperação contínua era realizada em sua sala de aula, com o auxílio de uma das professoras da Categoria F, durante as horas de permanência dela na escola.

Amarílis nos conta que havia alunos da sua turma que tinham dificuldade com a produção de textos, porém, ficou decidido que não precisariam de recuperação porque as dificuldades deles não eram significativas. Assim, a própria professora oferecia, durante suas aulas, a recuperação contínua para seus alunos. Essa informação é bastante relevante e é mais uma evidência de que a 4ªA tem grandes chances de ser a T1 analisada anteriormente, uma vez que nenhum de seus alunos estavam no patamar Abaixo do Básico, patamar que, segundo Soares (2009), indica que os alunos que nele se encontram devem frequentar programas de recuperação escolar.

Já Petúnia disse que as dificuldades de seus alunos estavam associadas à origem social deles e que chegavam desestimulados na escola, citando como exemplo aqueles que tinham que trabalhar para ajudar a família, recolhendo reciclagem. Do mesmo modo

que Acácia, ela também relatou que havia duas professoras da Categoria F na escola que a auxiliavam, porém, trabalhando a recuperação com seus alunos em outro ambiente, fora da sua sala de aula.

No tocante à recuperação paralela, que ocorre no contraturno, segundo Acácia e Petúnia ela não foi oferecida na E1 em 2009. Sobre este ano, Amarílis ficou em dúvida se a recuperação paralela ocorreu. Porém, em 2010, com a implantação da sala de recursos, afirmou que essa modalidade de recuperação passou a ser ofertada pela escola. Apesar desses limites, na visão dos atores escolares da E1, o trabalho de recuperação produziu alguns ganhos para os alunos.

A nosso ver, tendo em vista os princípios pedagógicos da progressão continuada, que visa a garantia do aprendizado do alunos dentro do período estipulado para o ciclo e que aposta na avaliação e na recuperação contínuas para a consecução desse fim, o programa de recuperação da escola deveria ser melhor estruturado. O próprio diretor indicou suas limitações, em termos de materiais e recursos pedagógicos. Além disso, não era oferecida de maneira periódica e sistemática. Em nosso trabalho de campo, não observamos a presença da professora responsável pela recuperação contínua nas aulas da Acácia.

Ademais, o fato da T4, que estamos supondo que seja a 4ªD, ter chegado ao final do ano sem ter nenhum aluno, dentre os que participaram da Prova Brasil, situado dentro dos patamares de desempenho Adequado e Avançado, revela que nenhum deles foi recuperado, em termos de aprendizagem em leitura e matemática, o que os torna estudantes excluídos no interior da escola (SOARES et al., 2012; FREITAS, 2002). Se a recuperação é uma forma de propiciar condições para o aluno aprender, garantindo que ele não tenha prejuízo com a promoção automática dentro do ciclo, é necessário estruturar melhor esse programa para que possa ser mais eficiente. Um passo foi dado nesse sentido com a implantação da sala de recursos, em 2010, porém, essa iniciativa é necessária, mas não suficiente para assegurar o direito de aprendizagem a esses alunos.

A escola municipal, que permitia a reprovação entre as séries com base no baixo aproveitamento escolar, também previa, em seu regimento interno, a oferta do reforço aos seus alunos. Porém, de maneira semelhante à E1, não possuía um programa sistemático, logo não existia um professor cuja função fosse especificamente trabalhar com os alunos com dificuldades, nem o oferecimento desse programa no contraturno. Assim, a maneira encontrada pelas gestoras da escola para resolver esse problema pode

não ter sido a mais adequada, porém, era a que estava ao seu alcance, como se percebe em seu depoimento:

Fazíamos assim, era um projeto de aulas de apoio, a própria professora da sala que trabalhava com essa criança meia horinha, que era o momento da saída de 11:30 até 12:00, e acho que em alguns intervalos de meia horinha aí, de aula de artes, combinado com a professora de arte. Essa criança ficava com a professora na sala. (...) Era o que nós conseguíamos fazer naquela época. Não contávamos com professores de aula de reforço, não. (E-Coordenadora-M1)

(...) tira os alunos, (...) [um grupo de alunos] com uma determinada dificuldade de aprendizagem, e tem um professor que está disponível dentro daquele horário de aula, que é de educação física e artes, que não é o horário livre dele, porque ele está recebendo pra aquilo, ele vai pra uma sala e delega esse horário de trabalho junto com os alunos. (E-Diretora-M1)

O “projeto de aulas de apoio” consistiu, segundo as gestoras, em aproveitar o “tempo livre” que os professores titulares das turmas possuíam ou parte da aula de educação artística ou de educação física para desenvolver um trabalho específico com os alunos com dificuldades. Assim, os docentes podiam ficar com os alunos, por cerca de meia hora após o término da aula, que se encerrava às 11h30, até o fim de seu expediente, que era às 12h, aproveitando esse tempo para realizar o reforço escolar na sala de aula. Os alunos com dificuldades também poderiam ficar parte da aula de educação artística ou de educação física, que eram quatro aulas semanais, sendo duas de cada disciplina, reunidos com o professor titular da sua turma, para a aula de reforço. Apesar da consonância entre os depoimentos dos gestores e professores, como veremos a seguir, há também algumas dissonâncias, devido à particularidades com que cada docente levou à frente esse “projeto de aulas de apoio”.

Primeiramente, nenhuma das professoras das quartas séries da M1 mencionaram ter oferecido o reforço escolar depois do término das aulas. Camélia nos disse que às vezes usava esse tempo para os alunos finalizarem a lição, quando não conseguiam terminá-la durante a aula. O reforço escolar, segundo as duas professoras, era feito durante as aulas de educação física e educação artística, algo que, de acordo com ambas, não agradava aos alunos, pois não gostavam de perder essas aulas ou parte delas, principalmente as de educação física. As duas também ressaltaram que essa não era a forma mais adequada de oferecer o reforço escolar, já que tais aulas também eram importantes para a formação dos estudantes. Begônia, porém, conjectura que, de alguma forma, o desejo de participarem dessas aulas e/ou de não serem estigmatizado na escola fazia com que os alunos se esforçassem para não ficarem no reforço escolar: “até pelo

fato de eles não perderem educação física ou de não ser visto diferente: “Ó, eu tô fraco, tô ficando, o outro tá indo”... Não sei se esforçaram por isso ou [viram] como prêmio ir pra educação física, não sei.” (E-Begônia-M1).

Sobre o funcionamento desse “projeto de aulas de apoio”, as professoras selecionavam três ou quatro alunos com dificuldades para participarem dessas aulas. Camélia utilizava apenas uma aula de educação física e/ou uma de educação artística, para que os alunos pudessem ter essas aulas também. Já Begônia, quando considerava necessário ficar um tempo maior com os alunos, chegava a usar as duas aulas. Quanto à frequência do reforço escolar, Camélia disse que o oferecia quinzenalmente e Begônia o oferecia praticamente toda semana. Em relação aos alunos, Camélia disse que sempre trabalhava com o mesmo grupo, pois selecionava os alunos com maiores dificuldades, apesar de dizer que havia mais alunos que precisavam de reforço, e ficava com eles. Begônia, em contrapartida, fazia um rodízio, de modo que trabalhava com um grupo em uma semana e outro grupo, na próxima. Ambas salientaram que procuravam fazer um trabalho diferenciado com os alunos durante o reforço.

Então aqueles que tinham mais dificuldades, eu fazia esse corpo a corpo nessas aulas. (...) Então quando você pega o caderno dele, e senta do lado, e você vai vendo aquilo que eles conseguem ou não, acho que você tem condição sim de falar direto pra ele, a dificuldade dele, na altura que ele tá. (E-Begônia-M1)

São quatro aulas pra gente tá pegando esses alunos com dificuldades e estar trabalhando com eles [de modo] diferenciado. (...) Que daí você tinha que trabalhar com... material mais concreto. (E-Camélia-M1)

Podemos notar que essa possibilidade de aproximação e de fazer um trabalho pedagógico mais individualizado ou diferenciado viabilizava uma atenção maior das professoras aos alunos e o oferecimento de atividades específicas, tal como trabalhar usando materiais concretos. Quanto aos resultados positivos do “projeto de apoio”, Begônia diz que conseguiu obtê-los, porém, Camélia diz que, apesar de conseguir algum, considerava pouco. Não obstante, ambas assinalaram que o tempo para o trabalho de reforço escolar não era suficiente e era difícil trabalhar individualmente com os alunos com maior dificuldade quando estavam com a turma toda.

Pouco resultado, porque tinha pouco tempo. Mas é, mas tem resultado sim. (E-Camélia-M1)

É, agora eu acho que, você trabalhar com 30 e tantos alunos, aqueles que têm dificuldades, você não consegue chegar até eles. Então quando tava sozinho, é um tempo de conseguir falar, entender o porquê não conseguiu, até ouvir

mais eles e de conseguir trabalhar direto com eles, né? Eu tinha sim, tinha resultado. (E-Begônia-M1)

Quando indagadas se o fato de conhecerem melhor os alunos que participavam do reforço escolar era algo que poderia contribuir para a superação das dificuldades deles, as duas professoras não esboçaram uma resposta e disseram que a recuperação feita durante a própria aula não era suficiente e que o melhor seria existir um programa sistemático de reforço escolar no contraturno, inclusive com outra professora, que, tendo como foco o reforço, poderia utilizar outra didática e até ser mais preparada para essa tarefa, o que, sugerem as professoras, contribuiria mais para a aprendizagem dos alunos. Camélia até chegou a se oferecer para trabalhar, de maneira voluntária, no contraturno, porém, a direção da escola não aceitou, alegando que esse tipo de trabalho poderia gerar outro vínculo empregatício.

Apesar da importância conferida ao reforço/recuperação escolar, nota-se que nas duas escolas não eram oferecidos de maneira adequada, uma vez que não tinham um programa sistemático, que contava com professores, espaço, horários e recursos específicos para o desenvolvimento desse trabalho.

Não obstante, parece que a solução encontrada pela M1 era mais organizada e, por serem as próprias professoras titulares das turmas que trabalhavam com os alunos com dificuldades em pequenos grupos, acabavam conhecendo melhor as dificuldades de cada um, o que lhes permitia realizar um trabalho mais contextualizado e diferenciado. Esse processo se aproxima do que Perrenoud (2004) chamou de “observação formativa”, pois durante esse reforço, talvez tenha ocorrido uma regulação capaz de “otimizar não só o funcionamento, mas sobretudo o processo de aprendizagem em curso, seja por uma intervenção direta, seja ajustando as tarefas e as condições de aprendizagem” (PERRENOUD, 2004, p. 117). Além disso, como os alunos desejavam participar das aulas de educação física e educação artística e não queriam ser rotulados como os “fracos” da classe, parece-nos que engendrava-se nesse projeto uma forma de sanção que acabava por funcionar como uma motivação extrínseca, a qual, para Begônia, estimulava os alunos a melhorar seu aproveitamento escolar. Por outro lado, é possível também que os estimulassem a melhorar a nota para se livrar do reforço, sem se envolver com o processo de conhecimento, tal como argumenta Paro (2001) acerca desse tipo de motivação. Apesar de tais limitações e problemas, há indícios de que esse “projeto de aulas de apoio” se apresentava como um dispositivo capaz de contribuir

para a superação das dificuldades dos discentes e para o desenvolvimento do *habitus* escolar, por ser conduzido pelas próprias professoras titulares das classes e ter uma certa regularidade. No entanto, é preciso realçar o questionamento de Begônia e Camélia, pois não devemos perder de vista que o mais adequado seria ter um programa institucionalizado de reforço escolar, que não privasse os alunos das aulas de educação física e educação artística.

No caso da E1, o programa de reforço/recuperação escolar, apesar de existir e poder contar com a ajuda dos professores da Categoria F, não se mostrou minimamente organizado, pelo menos em 2009, como o próprio diretor salientou, ao dizer que a única diferença relevante que tinha em relação ao ensino que recebiam regularmente era o professor poder trabalhar com um grupo menor.

Essa situação nos remeteu ao questionamento de Barreto (2003, p. 40-41), sobre o reforço e a recuperação escolar, ao discutir a progressão continuada em um Fórum promovido pela SEESP:

Um dado que aparece com frequência na imprensa é impressão que têm os professores de que a escola, ou eles próprios, estão sendo postos sob suspeita quanto à possibilidade de fazer a recuperação paralela. Por exemplo, não se permite, em certas escolas, que a recuperação de alunos seja feita pelos próprios professores. Eu não sei que mecanismos estão funcionando, mas é comum que as classes de recuperação sejam oferecidas aos professores ingressantes, substitutos eventuais, àqueles que têm menos experiência e um manejo de classe mais precário, conseqüentemente, mais dificuldades de trabalhar justamente com os alunos que apresentam maiores dificuldades. Pois são exatamente esses professores de quem, em princípio, se espera que dêem conta daqueles problemas que o corpo docente mais experiente e estável não conseguiu resolver. Seria preciso garantir de fato a autonomia da escola para repensar os processos de acompanhamento desses alunos com maior flexibilidade e proveito.

Esse é uma dos grandes problemas do sistema de ensino estadual, pois, o reforço e a recuperação escolar parecem não funcionar como deveriam na E1, bem como em outras escolas. Esses seriam a alavanca para o sucesso do regime de progressão continuada, pois tinham a missão de assegurar as melhores condições para o processo de aprendizagem dos alunos, fazendo com que superassem em tempo hábil suas dificuldades, evitando, assim, que fossem promovidos sem terem dominados os saberes e habilidades considerados básicos para o ciclo. Esse aspecto mal sucedido do regime é salientado por Barreto e pela própria Neubauer (2013), que chegou a acusar o também ex-secretário de educação do Estado Gabriel Chalita de ter desmantelado os programas de reforço e recuperação escolar da rede estadual. Quando esses dispositivos não surtem

efeito ou geram um efeito negativo, contribuem para a produção do fracasso escolar, em termos de aproveitamento e fluxo, e justificam as críticas que tomam a progressão continuada como promoção automática. Por essa razão, os gestores da E1 lutaram pela implantação da sala de recursos e pela presença de um profissional específico para nela trabalhar, a fim de atender tanto os alunos com deficiências quanto os que apresentassem dificuldades mais sérias em termos de aprendizagem.

Sendo o reforço/recuperação escolar um elemento chave no regime de progressão continuada, bem como no oferecimento de novas oportunidades de aprendizagem para os alunos com baixo aproveitamento superarem suas dificuldades, esse dispositivo deveria ser um programa bem organizado não só na escola estadual, mas também na municipal, uma vez que, em qualquer regime, deve-se reduzir as possibilidade de fracasso ou, se preferir, ampliar as de sucesso escolar.

5.2.10 Avaliação Interna

A avaliação é um dispositivo chave na progressão continuada e, nesse regime, deve ser usada de maneira formativa dentro do processo de escolarização. Retomando a perspectiva de análise sobre a escola seriada e o exercício do poder disciplinar, vamos discutir, inicialmente do ponto vista teórico e, em seguida, do empírico, quais são as implicações da progressão continuada e da concepção de avaliação formativa na organização da escola seriada, a fim de entender as mudanças propostas.

A seriação se apresenta como o modo tradicional de organização dos sistemas de ensino. De acordo com Jacomini (2004, p. 403),

Em consonância com uma estrutura social que opera conforme o princípio da seletividade e da exclusão, a escola seriada cumpriu a função de reprodutora da estratificação social. Ela reforçou, apesar de não se propor a isso estruturalmente, por meio da reprovação e da evasão, o lugar “reservado” às diferentes classes sociais. Salvo raras exceções, os repetentes e evadidos da escola são os mesmos excluídos socialmente.

Essa escola costuma ser vista como a instituição representante do saber, cujo papel é transmitir conhecimentos e preparar os alunos para continuar os estudos, porém, selecionando aqueles que demonstrarem na avaliação terem aprendidos os saberes e habilidades exigidos em cada série anual. Nesse contexto, a repetência, em geral, era debitada na conta do aluno, que não foi capaz de aprender o que lhe foi ensinado, isentando a escola da sua responsabilidade por esse fracasso. Ademais, como

geralmente as condições de ensino, bem como as metodologias adotadas, não eram alteradas, os alunos retidos praticamente recebiam o mesmo tratamento, negando-lhes a oferta de outros caminhos para que pudessem aprender. Tais condições aumentavam as chances dos alunos reprovarem novamente ou até evadirem, principalmente os mais desfavorecidos, como discutido anteriormente.

O regime de ciclos surgiu com a intenção de contornar essa estrutura, que favorece mecanismos de seleção e exclusão, apresentando-se, segundo Jacomini (2004, p. 403), “como proposta alternativa para se pensar o tempo, o espaço, os conteúdos e as metodologias que compõem o processo de ensino e aprendizagem”. Isso é plausível, segundo a autora, porque

as pesquisas no campo da aprendizagem e do desenvolvimento humanos oferecem subsídios que validam outras formas de organizar os tempos e os conteúdos escolares, de modo a se adequarem ao desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos sem interrupções a cada ano letivo. (JACOMINI, 2004, p. 403)

A intenção dessa reorganização da escola é propiciar aos alunos melhores condições de aprendizagem, a fim de minimizar os efeitos excludentes que a escola seriada (re)produz. Mas para cumprir tal finalidade, a avaliação deve deixar de ser um instrumento de seleção, classificação, hierarquização e punição, portanto, um dispositivo disciplinar e excludente descrito pelo conceito de exame, para se tornar uma ferramenta capaz de aperfeiçoar a ação educativa, ao identificar as dificuldades existentes nos processos de ensino e de aprendizagem e fornecer os elementos necessários para superá-las. Para que isso aconteça, de acordo com Gomes (2005, p. 18), a avaliação escolar deve ser:

1) inicial, para organizar em turmas os alunos de um mesmo ciclo de formação, sem caráter de homogeneização, mas de organizar grupos que possam interagir, observando a idade, a experiência escolar anterior, o universo e as vivências culturais; 2) avaliação contínua, para constatar o que está sendo construído pelos alunos e o que está em vias de construção, de modo a identificar dificuldades e programar atividades diversificadas; 3) avaliação final, que serve para ter um diagnóstico global do processo vivido, para organização do próximo ciclo de formação, em vez de definir aprovação/reprovação.

Nesse sentido, além de contínuas, as avaliações precisam ser diversificadas, para que o aluno possa ser apreciado de maneira global e não por um único instrumento, em apenas uma ocasião. Depreende-se daí uma concepção de avaliação menos seletiva e excludente, que tenta revelar as dificuldades existentes nos processos de ensino e de

aprendizagem e impulsionar o progresso dos alunos, em especial o dos que apresentam menor desempenho nesse percurso, redirecionando o trabalho pedagógico.

Nesse quadro, a *progressão* é deslocada dos *conteúdos* para a *aprendizagem* do aluno e a avaliação passa a ser uma ferramenta auxiliar nas práticas de ensino, de modo que a adoção do regime de progressão continuada, nos quais “o aluno caminha de acordo com sua ‘capacidade’, resulta em extinção da seriação e, em decorrência, da função classificatória da avaliação” (SOUZA, 2000, p. 37).

Passando para o tratamento empírico dessa questão, à luz dos nossos casos, a avaliação interna, na escola estadual, era vista, segundo a coordenadora da E1, mais como uma forma de punição, como costuma ser no regime seriado, do que de diagnóstico, o que ensejou um trabalho para mudar essa concepção, cuja dimensão simbólica é dada pela cultura da repetência, uma vez que, para a coordenadora, “a avaliação também diz muito da prática do professor”. Para exemplificar parte do trabalho que desenvolveu, nos disse o seguinte:

Por exemplo, uma avaliação diagnóstica da alfabetização... levavam pra mim, sempre tinha a pergunta: “O que você fez pra melhorar?”. Então, era tudo muito tabulado, portfólio, nós tínhamos portfólio da primeira escrita da criança, quando ela entrou em fevereiro. Então, chegou em junho e a criança não evoluiu nada, alguma coisa errada tem. Então: “O que foi feito?”. Mas não era punir, pra cobrar [os professores]. Eles já sabiam que essa pergunta tinha esse intuito, porque pra mim é claro que a escola tem que ensinar e que as crianças são capazes de aprender. Então eu ouvi muito lá [na E1]: “Ai, as crianças são pobres, elas não...”. Para nós que estamos no século XXI, dá a impressão que isso não existe mais, mas eu ouvi muito: “Olha, [coordenadora], mas aqui as crianças são pobres, moram [na região], ficam na rua, não têm nada”. Mas pra mim nada disso faz sentido. Tem sim alguma ligação em algum momento, não é cem por cento, mas as crianças aprendem, elas aprendiam de verdade. (E-Coordenadora-E1).

Para a coordenadora, as representações das docentes era, de modo geral, permeada por diversas representações próprias da cultura da repetência, tais como conceber a avaliação como o exame, que é um típico dispositivo disciplinar (FOUACULT, 1989); associar as dificuldades de aprendizagem à criança pobre, excluindo o papel da escola nesse processo (MELLO, 2003); e ter expectativas negativas em relação ao sucesso dos discentes, que podem prejudicar o aproveitamento escolar deles, de acordo com as profecias autorrealizadoras (ROSENTHAL; JACOBSON, 1973). Em contrapartida, como a concepção pedagógica da coordenadora, em harmonia com os preceitos da progressão continuada, apostava na capacidade de aprender dos alunos, procurava disseminar a ideia de que a avaliação deveria ser tomada

como um recurso à disposição das professoras para a realização de diagnósticos sobre o desenvolvimento dos estudantes. Assim entendido, esse dispositivo teria como finalidade subsidiar o trabalho das professoras, o que na prática se traduzia, no exemplo dado, em estimulá-las a usar portfólios, acompanhando longitudinalmente, a evolução de seus alunos.

Todavia, essa concepção progressista de avaliação também estava presente nas representações das professoras da E1 que participaram da pesquisa. Acácia, quando interrogada sobre como avaliava seus alunos, assim nos respondeu: “É mais assim no dia a dia, é... na participação dentro de sala, através de atividades que eu dava. Assim... chamava na lousa, via se tava aprendendo ou não. É mais diagnóstica (...) do que notas assim” (E-Acácia-E1). Além da lousa, ela pedia para os alunos escreverem textos, a partir dos quais procurava diagnosticar o desenvolvimento deles e realizar sua avaliação. A professora também nos contou que não costumava utilizar a prova como instrumento de avaliação, instituindo dia e horário previamente estabelecidos, e que levava em conta o comportamento dos alunos, chamando a atenção deles sobre esse aspecto: “Gente, olha o comportamento de vocês. Essa semana eu tô avaliando” (E-Acácia-E1). Nota-se aí que o processo de escolarização pressupõe não só relações com o saber, mas também com o poder, tal como argumenta Lahire (1997) e que, mesmo no regime de progressão continuada, a professora se vale da nota e da apreciação do comportamento para tentar regular a conduta dos alunos, que na escola primária, para o sociólogo francês, diz respeito ao ideal de aluno autodisciplinado, mental e corporalmente, como discutimos anteriormente. Nesse sentido, vislumbramos também a presença da avaliação classificatória em suas práticas, uma vez que pretende “enquadrar os alunos dentro da normatividade socialmente estabelecida” (LUCKESI, 1998, p. 37)

Quando indagada sobre como utilizava, especificamente, a avaliação diagnóstica em seu trabalho, Acácia nos disse:

A diagnóstica é assim, é... você avalia num todo, no coletivo, e você faz também uma avaliação, assim, individual. Nesses momentos, porque tem um, sempre tem um aluno que sempre se destaca na sala, né? E pelo caderno... até o [diretor] sempre falou que o caderno já mostra como é o aluno. E eu acredito muito (...) nesse conceito dele, que ele falava isso. E eu também acho que o aluno quando ele vem (...) entusiasmado, ele vem, presta atenção, o caderninho tá em ordem... você num precisa nem dá prova pra ele, porque você já sabe o resultado daquele aluno. Você através do diálogo que você faz com ele, você já sabe como (...) que o aluno é. E, assim, eu nunca fui de dar 10 assim pro, pro aluno. Podia ser o melhor da sala, eu nunca dei uma nota 10 assim de início. Eu sempre (...) procurava conhecer bem o aluno pra dar uma nota mais alta pra ele. E eu sei que como tem que dar a nota em número, né?, pra gente entregar... aquela burocracia toda, então eu sempre avaliei

assim, que aqueles que acompanham, que falam, que se expressam bastante pra mim é um aluno 8 (...) e aqueles um que já vai um pouquinho é... de 6 a 7, e aqueles um que já vai mais com a ajuda do professor, ajuda do colega então um 5, porque reprova no estado é muito pouco o que a gente trabalha com reprova, né? (E-Acácia-E1).

O conceito de avaliação diagnóstica está presente no depoimento da professora, dado que procura avaliar seus alunos levando em conta diversos aspectos, tal como a participação na aula, o caderno e o diálogo com o estudante. Além disso, registrava o desenvolvimento dos alunos em “fichas descritivas”, recomendação que data do Ciclo Básico, as quais eram utilizadas nas reuniões de pais e também no Conselho de Classe e Série, tal como se vê no trecho abaixo do registro ampliado:

[Acácia] vai até um armário seu e pega um livro preto, onde se encontram as fichas dos alunos e onde ela faz anotações do que eles fazem na classe.
[Acácia] – Pessoal, essa é a vida de cada um. Se chama ficha descritiva. Eu vou ler na reunião de pais as observações que fiz de cada um. (RA_E1_08)

Por outro lado, novamente se percebe-se a presença da função classificatória dentro da sua concepção geral de avaliação, uma vez que, além de avaliar o comportamento, ao final do processo, consolida sua apreciação acerca do desenvolvimento do aluno em um número, o que, de certo modo, é inevitável, inclusive porque a legislação escolar exige que os estudantes tenham uma nota. Ademais, Acácia costuma não atribuir a nota máxima aos seus alunos, sem antes conhecê-los bem, para estimulá-los a continuar se engajando nos estudos e, assim, conseguirem notas mais altas, o que demonstra que procura fazer da nota uma fonte de motivação extrínseca. Desse modo, mesmo no regime de progressão continuada, a avaliação parece não ter perdido seu caráter classificatório e de motivador artificial, ainda mais, como veremos mais adiante, pelo fato de parte dos alunos da E1 pensarem que podem reprovar caso tenham aproveitamento insuficiente.

Amarílis, por sua vez, nos contou que avaliava seus alunos da seguinte maneira: “(...) com as avaliações, né?, em cima do conteúdo. Tinha uma outra ferramenta que era a participação... Fazia muitas atividades e pesquisa de campo fora da escola, então eu usava muito os relatórios que eles faziam. A participação e falta também, né?” (E-Amarílis-E1). A professora nos disse que como quase não havia indisciplina nas suas aulas, ela praticamente não considerava o comportamento discente em sua avaliação. Petúnia, por sua vez, disse que avaliava diariamente o aproveitamento de seus alunos, fazia uma lista com o nome de quem fazia e de quem não fazia as atividades solicitadas e as classificava como insatisfatória, regular e satisfatória. Por outro lado, disse que

também aplicava provas e atribuía notas, inclusive “vermelhas”, que expressavam o aproveitamento insatisfatório dos alunos: “Se ele não teve um aproveitamento legal, se ele não atendeu o conteúdo ali da prova, você tinha que dar nota vermelha, inclusive nessa 4ªD eu dei muitas notas vermelhas, né? Eu tinha que dá, porque ele não atendia aos conteúdos, né?” (E-Petúnia-E1). A professora também nos contou que avaliava o comportamento dos alunos e que costumava presentear-los com doces e balas, na sexta-feira, se tivessem se comportado bem durante a semana. Para ela essa estratégia era válida, pois era uma forma de conquistar a confiança dos alunos, já que era um classe difícil. Na concepção de avaliação das duas professoras, tal com na de Acácia, também coexistem aspectos inerentes à avaliação formativa e à classificatória.

De acordo com Barreto e Mitrulis (2001), a implantação dos ciclos contribuiu para que a abolição das notas e a prática da avaliação formativa ganhassem mais espaço nas redes de ensino. No entanto, segundo as autoras, com o passar do tempo “certos procedimentos criados pelas escolas se transformaram em rotinas burocráticas terminando por constituir um registro muito pobre das efetivas avaliações dos alunos feitas pelos professores no cotidiano” (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 114).

Como não analisamos as “fichas descritivas” e os demais instrumentos utilizados pelas professoras usados na avaliação formativa, não pudemos verificar em que medida, nos casos estudados, os argumentos das autoras se confirmam. Por outro lado, em relação ao uso da nota, com a Resolução SE Nº 61/2007 (SÃO PAULO, 2007b), elas voltaram a ser empregadas no regime de progressão continuada. Tendo como uma das justificativas facilitar a compreensão dos pais acerca do desempenho escolar dos filhos, as notas passaram a ser expressas em uma escala numérica de 0 a 10 e substituíram os conceitos anteriormente usados (PS - Plenamente Satisfatório, S - Satisfatório e I - Insatisfatório), que pressupunham uma visão um pouco mais qualitativa do aproveitamento dos alunos. Essa Resolução estabeleceu ainda que a nota 5 representava o desempenho satisfatório, o que trouxe à baila as tradicionais “notas vermelhas”, que simbolicamente contribuem para que os alunos que as recebem formem uma autoimagem negativa. Além disso, obrigava os professores que utilizavam outra forma de expressar sua avaliação, no momento de registrar oficialmente o aproveitamento do aluno, a convertê-la em um número dessa escala. Essas vicissitudes indicam, portanto, as tensões e resistências inerentes à implantação e efetivação desse regime, bem como o peso da cultura da repetência na escola, especialmente no que diz respeito ao dispositivo da avaliação.

Na escola municipal, segundo a diretora, os professores tinham autonomia para realizar as avaliações internas, porém, ela e a coordenadora procuravam acompanhar esse processo para verificar se não havia algum equívoco nele. Na visão da coordenadora, a avaliação deveria ser contínua e, na M1, acontecia da seguinte maneira:

Na educação infantil, por observação diária das atividades. Isso é traduzido depois num relatório semestral, nós temos duas vezes ao ano esse relatório (...). Agora no fundamental, ela é bimestral, traduzida em relatório bimestralmente. Ela vai contínua sim também. Tem sim aquelas datas programadas para realizar essas avaliações, né? Nos diferentes campos de conhecimento (...). (E-Coordenadora-M1)

Com base nos depoimentos das gestoras, em função da ênfase que dão à avaliação, parece-nos que esse dispositivo tinha uma certa sistematicidade na escola e apresentava elementos inerentes à avaliação formativa, pois recomendava-se que deveria ser feita de maneira contínua e sintetizada em relatórios de caráter mais qualitativo, que descrevessem o desenvolvimento dos alunos.

A professora da turma observada na M1, a 4ªA, quando perguntada como avaliava seus alunos, respondeu que procurava avaliá-los de maneira global, citando os seguintes quesitos: comportamento, socialização, relação com os colegas e aprendizagem. Sobre a avaliação do último quesito, Begônia nos contou que visava identificar as dificuldades dos alunos nas matérias que lecionava. Quando indagada sobre se aplicava prova, assim respondeu: “Fazíamos avaliação de cada bimestre, né? Tinha as avaliações, as provas. Mas sempre fazíamos diagnóstica também, constantemente, né? (...) Naquelas datas a gente tava sempre fazendo diagnóstica, né?” (E-Begônia-M1). Nota-se que, mesmo na escola municipal, que mantém a reprovação por aproveitamento insuficiente, a ideia de avaliação formativa estava presente, tal como se vê na explicação a seguir, quando solicitamos que nos dissesse com eram as avaliações diagnósticas:

(...) era banco de palavras ou no caso deles era atividades, né? Relacionada ao livro, ao conteúdo daquele ano, né? E era passado assim, desde o começo que foi começado avaliar, e, eu lembro que na época eu fiquei com história, português, não lembro se fiquei com geografia? Acho que geografia também, faz tanto tempo. (risos). Então era sempre feito uma... por exemplo: como tinha muito aluno (???) até ler escrever, fazia uma diagnóstica de alfabetização (...) Dava, dava prova diferenciada. Dava uma coisa assim que... às vezes repetia as mesmas coisas pra ver assim... (E-Begônia-M1).

A despeito do caráter fragmentário do seu depoimento, é possível perceber que a professora, desde de começo do ano letivo, fazia uso da avaliação diagnóstica, inclusive,

por haver alunos na turma com dificuldades em leitura e escrita. Também chegou a fazer diagnósticos acerca do nível de alfabetização dos estudantes e a repetir as mesmas questões, a fim de verificar se, após sua intervenção pedagógica, o aluno se apropriou do referido assunto. Sobre o uso que fazia dos resultados das avaliações, a professora nos disse o seguinte:

(...) sempre retomava aquele assunto, batia de novo naquela tecla, fazia trabalho, fazia algum trabalho com aquilo que eles tinham mais dificuldades, tava sempre... né? É naquilo que eles não iam bem, tentando trabalhar. (E-Begônia-M1)

Em seu depoimento, transparece o processo preconizado pela avaliação formativa, pois a partir delas, replaneja suas aulas e retoma os assuntos trabalhados, oferecendo novas oportunidades de aprendizagem, ao proporcionar outras atividades e trabalhos. Por outro lado, quando perguntamos se usava testes em suas provas, a professora logo falou do simulado que a escola aplicou, referente à Prova Brasil, que será tratado adiante.

Sobre a atribuição bimestral de notas aos alunos, Begônia disse o seguinte:

Então, a menção do bimestre era... a gente sentava colocava tudo isso, né? E os alunos... até alguns, por exemplo: como eu não tinha experiência, a gente sempre perguntava, né? Conversava com as outras professoras como deveria agir, dependendo daquilo que eles estavam conseguindo desenvolver, né? (...) Eu tinha medo. Nota assim... eu tinha pavor de, assim... de ser injusta ou dar uma nota que às vezes não fosse ajudar (...) e aí eles deixassem até de se esforçar, por achar que estavam bem, né? Então eu sempre trabalhei conversando com os outros professores, [com a] coordenadora. (E-Begônia-M1)

Em virtude de sua inexperiência como docente, à época, a professora procurava considerar, de maneira global, o desenvolvimento e a conduta do aluno, bem como orientar-se com outras colegas professoras e com a coordenadora, antes de emitir sua nota. E nesse processo tomava o cuidado para não ser injusta com os alunos, dando uma nota inferior à merecida, nem desmotivá-los, dando uma nota muito alta, com receio de que deixassem de se engajar nas atividades em classe por terem conseguido uma ótima nota. Essa estratégia de Begônia, como vimos, também apareceu no discurso de Acácia, que também lecionava na M1, e parecia ser uma prática comum na rede municipal, pois outros professores também nos relataram que dificilmente atribuíam nota máxima aos alunos, justamente para mostrar a eles que ainda precisavam se esforçar mais para obter tal nota, as quais só começavam a ser dadas “mais para o final do ano”. Assim, no caso

de Begônia também, a nota era tomada como um motivador extrínseco, mas com o cuidado de não provocar o efeito contrário, desmotivando o aluno com uma nota injusta. Mais uma vez, notamos as tensões inerentes ao processo avaliativo, que engloba aspectos formativos e classificatórios.

Camélia, a professora, que lecionava Matemática e Ciências na 4ªA, quando perguntada sobre como avaliava os alunos, assim respondeu: “Era... provas, né? O caderno, falta, o comportamento, era um geral, um todo. O dia a dia também. Através das avaliações, diariamente também, do que eles faziam, do que eles desempenharam.” (E-Camélia-M1). A respeito da sua prova, a professora disse que usava questionários e perguntas, dentre as quais, destacou, perguntas que solicitavam que os alunos expressassem suas opiniões sobre os temas abordados. Indagada sobre se usava testes, disse que não costumava usá-los, porém, tal como Begônia, citou que era aplicado na escola um simulado, que servia como preparação para Prova Brasil. Sobre a avaliação dos comportamentos dos alunos, disse que utilizava um “caderninho”, onde registrava as ocorrências e, a partir delas, tinha uma ideia geral da conduta deles, o que indica, mais uma vez, que o ideal de aluno perseguido pauta-se pela autodisciplina mental e comportamental e a avaliação engloba, também, mecanismos classificatórios.

Sobre o uso dos resultados das avaliações, a professora, do mesmo modo que Begônia, os tomava na perspectiva formativa:

(...) eu tentava mudar. Fazia outras coisas diferentes pra ver se... fazia trabalhos em grupo, que com essa turma funcionava bem, trabalho de grupo. Até o aluno que não produzia na provinha individualmente, mas ele tinha uma boa participação em atividades em grupo. (E-Camélia-E1)

A síntese do aproveitamento dos alunos na escola municipal também era expressa por uma nota, em uma escala de 0 a 10, para cada componente curricular, considerando também a nota 5 como indicativa de aproveitamento satisfatório.

O uso formativo da avaliação na escola municipal, que mantém a reprovação por aproveitamento insuficiente entre as séries, nos faz pensar no estudo de Negreiros (2005, p. 200), que mostrou que a incorporação, por colégios particulares que adotam o regime seriado, das “intenções pedagógicas” do regime de ciclos, tais como “as práticas avaliativas processuais, diversificadas e formativas, [e] a contextualização e a revisão qualitativa dos conteúdos”, trouxeram vários benefícios a essas escolas.

Como vimos no Capítulo 3, as altas taxas de repetência no Brasil provocam sérios prejuízos, tanto aos sistemas de ensino, quanto aos alunos e suas famílias. Para

superar esses problemas, educadores e políticos progressistas passaram a defender as políticas de não-repetência. Nesse contexto, segundo Sousa (2000, p. 42),

O horizonte que se impõe com a progressão continuada é a construção e uma escola de qualidade para todos, para o que também se impõe uma nova organização do trabalho escolar, capaz de provocar uma transformação na cultura classificatória e seletiva hoje dominante no sistema escolar.

Apesar da força que a cultura da repetência ainda tem no processo de escolarização, parece que os propósitos da progressão continuada, apesar da resistência que ainda sofre, aos poucos vão ganhando espaço, tal como apontado por Negreiros (2005, p. 200), para quem as “Práticas pedagógicas foram ressignificadas, concepções de educação reveladas, políticas flexibilizadas. Não há como negar que a concepção dos ciclos introduziu um novo olhar, um novo jeito de pensar e fazer educação”.

Podemos apreender essa relação, *mutatis mutandis*, a partir do conceito de circularidade entre culturas, tal como propõe Ginzburg (2006, p. 10), baseado em Bakhtin, que concebe a cultura das classes dominantes e a das dominadas enquanto “um relacionamento circular feito de influência recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo”, dissolvendo a ideia de uma autonomia absoluta de uma cultura. Trazendo esse raciocínio para nossa questão, há uma influência recíproca, mais ou menos deliberada ou espontânea, entre a cultura da repetência e cultura que a progressão continuada enseja.

Essa chave interpretativa nos permite compreender como elementos oriundos dessas duas culturas se imbricam, de maneira mais ou menos tensa, no contexto da escola e nas representações das professoras, tal como vimos na existência de aspectos da avaliação formativa e da avaliação classificatória, circulando tanto na estadual, que adota a progressão continuada, quanto na municipal, que mantém a reprovação por aproveitamento insatisfatório entre as séries. Outro processo que revela essa circulação diz respeito à forma como as turmas são compostas. A estadual optava pela homogeneidade, prática coibida pela proposta da progressão continuada, e a municipal, pela heterogeneidade, que contraria os pressupostos da cultura da repetência. Ademais, a circulação dessas representações ou a implementação dessas práticas dependem também das disposições e recursos dos atores escolares e das posições e dispositivos das configurações em que estão enredados.

Essas análises apontam, no mesmo sentido que as de Negreiros (2005), que o caráter excludente ou progressista da avaliação ou da composição das turmas não é

determinado, mecanicamente, pelo regime adotado pela escola, ou seja, podem contribuir para a produção do êxito ou do fracasso escolar em razão da forma como esses dispositivos são apropriados e operacionalizados em cada configuração.

5.2.11 Simulados

A aplicação de simulado é uma prática que vem se ampliando com a expansão e o impacto das avaliações externas, em larga escala, nos sistemas de ensino. De acordo com Bonamino e Sousa (2012), a Prova Brasil é uma avaliação que enseja uma responsabilização branda e o Saresp uma responsabilização forte. Baseadas em Zaponi e Valença (2009)⁸², as autoras declaram que a primeira contempla,

além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. (BONAMINO E SOUSA, 2012, p. 375)

Já a segunda forma de responsabilização se caracteriza por estabelecer metas para as escolas, bem como regulamentar na legislação educacional mecanismos de recompensas financeiras atrelados ao cumprimento dessas metas. Estas, por sua vez, são definidas com base em indicadores como o Ideb e o Idesp, que, respectivamente, consideram os resultados da Prova Brasil e do Saresp como uma de suas dimensões.

No caso das duas escolas investigadas, nossas análises indicam a presença da responsabilização branda na M1, ensejando uma atenção especial das gestoras para com os resultados da Prova Brasil, e da responsabilização forte na E1, que, em 2008, além de não receber o bônus, teve, segundo a coordenadora da escola, sua autoestima impactada negativamente por não atingir a meta estabelecida pelo Idesp.

Além disso, como discutimos anteriormente, muitos educadores veem com descrença ou até mesmo como negativa a influência das avaliações externas, e a consequente mobilização suscitada pela responsabilização (branda ou forte), no trabalho escolar, apontando, entre os motivos que interessam para essa discussão, a pressão sobre os alunos para obterem bons desempenhos nos teste padronizados e a utilização do tempo escolar para o treinamento deles para esses testes (FREITAS, 2013c). Por outro

⁸² ZAPONI, M.; VALENÇA, E. **Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco**. Abr. 2009.

lado, em um estudo exploratório sobre os usos das avaliações externas por gestores e docentes, Silva e Gimenes (2012) detectaram que as “provas simuladas”, entendidas como provas organizadas pela equipe escolar, gestores ou professores, baseadas tanto no desenho das avaliações externas quanto na utilização de versões anteriores ou modelos que exemplificam como são essas avaliações, tal como os disponibilizados pelo Inep, encerram um potencial pedagógico, a despeito das controvérsias que envolvem sua utilização na escola, uma vez que, além de serem usadas para “treinar os alunos para o preenchimento do gabarito e [para as] rotinas específicas da avaliação externa”, possibilitam também “identificar os conhecimentos que precisam ser melhor trabalhados em sala de aula” (SILVA; GIMENES, p. 40).

Tendo em vista que esses dois tipos de uso estão presentes nas configurações investigadas, vamos analisá-los à luz das tensões que suscitam e das suas implicações no condicionamento do êxito e do fracasso escolar.

De acordo com Arcas (2009), cujo trabalho, de natureza qualitativa, estudou as implicações da progressão continuada e do Saresp nas avaliações de aprendizagem da escola, o Saresp, nos últimos anos, começou a ganhar centralidade na dinâmica escolar:

Nos depoimentos dos professores coordenadores fica patente a influência do Saresp no currículo e desenvolvimento de estratégias de ensino. Conforme informações prestadas pelos entrevistados, os professores levam as provas do Saresp para a sala de aula, corrigem e analisam as redações seguindo a estrutura de análise e correção propostas pelo Saresp, incluem ou eliminam conteúdos do planejamento de ensino e de aulas conforme o que “cai” no Saresp. (ARCAS, 2009, p. 152).

Para o autor, o trabalho a partir do Saresp na escola é estimulado (ou dirigido) tanto pelas diretorias de ensino, como pela própria SEESP, que têm como um de seus objetivos fazer da avaliação um dos elementos da cultura escolar. Em suas palavras:

A ênfase dada aos gestores do sistema, como supervisores, diretores e professores coordenadores, à implantação de um currículo unificado a partir de 2008, vinculado ao Saresp, à produção de materiais de apoio com o planejamento de aulas para aplicação dos professores, são indícios mais do que suficientes do dirigismo implementado a partir dos resultados da avaliação externa. (ARCAS, 2009, p. 153).

Nesse sentido, o Saresp está se tornando uma “‘bússola’ para o trabalho escolar, orientando práticas, redefinindo currículo na escola e balizando as avaliações internas, feitas pelos professores” (ARCAS, 2009, p. 160). Além disso, o autor assevera que a aplicação de provas baseadas no Saresp tende a reforçar uma avaliação que mais se

aproxima da classificatória do que da formativa. Esta modalidade de avaliação, para o autor, está mais atrelada ao regime de progressão continuada. No entanto, como afirma o próprio Arcas (2009, p. 150),

O desempenho nessas provas tem auxiliado os professores a refletirem sobre as dificuldades dos alunos e desenvolverem propostas para a superação dessas dificuldades. É também com base no resultado do Saresp ou das **provas nele inspiradas** que são identificados os alunos que necessitam de processos de recuperação paralela e reforço (grifo nosso).

Diante desse quadro, o autor indaga, entre outras coisas, se as provas inspiradas no Saresp estariam fomentando a avaliação formativa no contexto escolar. Nós pensamos que essa é uma questão em aberto, que precisa ser melhor investigada, tanto em termos das aprendizagens que pode suscitar, quanto da natureza dos processos avaliativos a que dá origem, pois se tais provas permitem fazer um diagnóstico das dificuldades dos alunos, são utilizadas como guia no replanejamento pedagógico e subsidiam práticas que visam a superação dos problemas de aprendizagem encontrados, talvez seja preciso olhar com mais cuidado esses processos e averiguar, no seu bojo, os ganhos e as perdas que suscitam em termos pedagógicos.

Todavia, é preciso salientar, não estamos defendendo aqui a adoção dessa prática, apenas pretendemos trazer mais elementos, principalmente de natureza empírica, para o debate sobre as implicações do uso de provas, inspiradas nos modelos das avaliações externas, para os processos de ensino e aprendizagem ocorridos nas configurações escolares.

Quando perguntávamos sobre os simulados aos gestores e às professoras da E1, eles nos contavam sobre as sondagens preparadas pela Diretoria de Ensino e enviadas periodicamente para a escola, apesar de Acácia ter realizado um simulado, propriamente dito, em sua turma. Tais sondagens também eram aproveitadas pela escola, em algumas ocasiões, para treinar os alunos para o Saresp, mas não chegavam a ser propriamente um simulado. Às vezes, também se referiam ao uso de questões retiradas de edições anteriores do Saresp ou que eram concebidas a partir do modelo de prova das avaliações externas e utilizadas durante as aulas. Nesse sentido, a nosso ver, tanto a sondagem quanto as atividades baseadas nesse modelo de prova foram entendidas, por alguns atores, como um certo tipo de simulado. Por essa razão, quando tratarmos desse dispositivo na E1, é preciso ter em mente esses três sentidos que o termo pode assumir. Feito esse esclarecimento, passemos à discussão.

Na escola estadual, perguntamos ao diretor sua opinião sobre o simulado, referente ao Saresp, aplicado por Acácia em sua turma, e ele nos disse o seguinte:

Então, eu vejo com preocupação, porque a escola passou a existir em função das metas de uma avaliação externa. Tudo bem que o ensino, de alguma forma e de algum modo, precisa ser quantificado em forma de dados para sabermos se estamos avançando ou não. Mas o ensino se submeter como o faz na relação com o Saresp — é bem menor com a Prova Brasil —, diminui, não enxerga mais nada, não vê nenhuma criatividade, nenhuma atuação, nenhuma situação possível que não seja a da avaliação externa. Então, nesse aspecto, empobrece. (E-Diretor-E1)

Apesar do diretor reconhecer a importância das avaliações externas e da quantificação para objetivar, em um indicador, a evolução dos resultados educacionais, vê de forma crítica a submissão do ensino ao Saresp e às suas metas. Além disso, destaca que a influência da Prova Brasil é bem menor que a da avaliação estadual. Perguntamos também ao diretor se tinha conhecimento do uso de simulados pelas professoras e se existia um consenso na escola a respeito preparação dos alunos para o Saresp:

Olhe, esse consenso não vinha da escola, ele vinha da Secretaria Estadual, através da Diretoria de Ensino, na forma de formação para a coordenação. A coordenação era formada especificamente pra trabalhar isso com as professoras. Mas isto não partia da gestão da escola, esse trabalho era um trabalho que vinha secretaria, diretoria, coordenação. Que a... que a gestão da escola tivesse ou não consciência disso, se envolvesse ou não, pouco importava. (E-Diretor-E1)

No seu ponto de vista, a orientação das atividades de ensino na escola para o Saresp, que é uma avaliação que implica uma forte responsabilização, estava atrelada às prerrogativas da SEESP e às injunções da Diretoria de Ensino e vinham de cima para baixo, de modo que, independente da ciência ou até da concordância do gestor escolar, essa diretriz era implementada na escola, o que corrobora os apontamentos de Arcas (2009) sobre o dirigismo das Diretorias de Ensino na promoção dessa política e indica a força e o alcance que tal dirigismo possui no sistema de ensino estadual.

O principal elo entre a configuração escolar e sua instância superior de poder, a DE, era a coordenação pedagógica. Uma reunião sobre o Saresp, ocorrida na cidade e promovida pelos PCOPs (Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica) da Oficina Pedagógica da DE, ilustra o argumento do diretor da E1, na voz da coordenadora da E1:

Uma reunião... Ah sim, porque (...) na redação nós trabalhávamos a... um gênero, né?, que era a... relato de experiência vivida, era isso. E de repente mudou, diz que ia ser carta do leitor, não seria mais... Então houve essa

reunião pra gente estar estudando esse gênero, esse novo gênero que seria solicitado, carta do leitor. (E-Coordenadora-E1)

Além dos PCOPs, participaram dessa reunião os coordenadores pedagógicos e os professores da quarta série do EF, das escolas estaduais da cidade. O seu objetivo principal era explicar a esses atores escolares o que era uma carta do leitor. A coordenadora contou também que a reunião foi tumultuada, que havia professores que concordavam com o Saresp, mas havia também os que não concordavam, porém, ressaltou que tinha que fazer o trabalho dela, tentando ser neutra. Por outro lado, Acácia nos deu vários detalhes acerca dessa reunião, mostrando que seus objetivos iam além do mencionado pela coordenadora, ao relatar a reunião para seus alunos, em uma de suas aulas:

ACÁCIA - Nós, os professores da quarta-série, tivemos uma reunião na escola [E3], sobre o Saresp. Só temos hoje e amanhã para revisar e ver o que falta para o Saresp. Fizeram uma análise do que vocês... não só, mas todos os alunos [da cidade] erraram mais os textos em quadrinho [...] Vocês vão pelo desenhos e não leem direito o texto. Na nossa sala, o que mais errou é o texto instrucional. Eu já falei para vocês o problema que tivemos, o que vocês têm que melhorar (...) deu para perceber que vocês não leram o que viram no texto. Na Prova Brasil, eu tava olhando na internet, vai cair lendas, nós já trabalhamos no começo do ano o projeto lendas (...). Algumas lendas nós já trabalhamos aqui, a da Vitória Régia, do Dragão.

ACÁCIA – Nós conversamos lá no Saresp, sobre os problemas da fala. [...] eu não vou ficar aqui, vai ter fiscal, que serão mães e aqueles contratados, que observarão a postura de vocês. [...] Sobre o rascunho, vocês estão passando a limpo do jeito que está lá. É preciso, na hora de passar a limpo, verificar se não tem palavra repetida, usar verbo no lugar de pronome, como eu ensinei para vocês, observar o travessão ou dois pontos na fala do narrador. [...] Então, o que é passar a limpo? É revisar texto. Mas o que vocês estão fazendo? Estão copiando com os mesmos erros. Então, o rascunho e o texto estão ficando iguais. Depois do recreio eu vou passar o relato pessoal que vocês fizeram e vocês vão passar a limpo para mim, como se você estivessem no Saresp.

ACÁCIA – Outra coisa que disseram lá [na reunião do Saresp], é que vocês não devem falar gabarito, mas sim folha de respostas, porque gabarito já vem com a resposta pronta. “Ah professora, quero folha de respostas.” [...] Outra coisa, no dia, a [coordenadora] vai passar para vocês uma régua, que todos devem devolver depois. [...] Então houve muito erro sobre isso aí. [...] Então essa prova que nós fizemos [sondagem], que a DE mandou, é para a gente ver isto, ver o que estamos errando [...]. Alguma dúvida? Querem fazer alguma pergunta?

ACÁCIA – Na reunião, também foi discutido o trabalho de gibi. A professora dá gibis para vocês? [Alunos – Sim]. Então, uma das dificuldades é que os gibis não são todos iguais. (...) Mas vocês têm acesso a gibi, vocês podem levar para casa, trocar com os colegas. E foi pedido para a DE para mandar Kits de gibi para vocês. O que é um kit? Um monte de gibis. Mas gibis iguais. É preciso saber ler gibi, pois é preciso ler como se fosse livro. (RA_E1_08)

Nota-se claramente o quão importante são essas sondagens para a DE e para a escola, e que, no mesmo movimento, colocam em cena a avaliação diagnóstica dos processos de ensino e aprendizagem da configuração escolar, o planejamento organizativo e pedagógico das intervenções nas salas de aulas e a preocupação com os resultados no Saresp. Nesse sentido, essas sondagens são utilizadas tanto para produzir informações sobre os processos de ensino do professor e de aprendizagem dos alunos, quanto para prepará-los para a realização do Saresp, pois é possível deduzir da fala da professora que a DE realmente estudou os resultados das sondagens que fez e deu um retorno para as escolas. E esse retorno, do ponto de vista da interpretação pedagógica, parece ter sido qualificado, pois quando tratou dos gêneros textuais, chegou a apontar os principais problemas por turma, pois, segundo Acácia, o maior número de erros de seus alunos estava relacionado aos textos instrucionais. Também, na apreciação das sondagens, não se descuidou da familiarização dos alunos com esse tipo de prova, destacando, por exemplo, problemas na transcrição do rascunho para a folha de resposta, já que eles não estavam corrigindo os erros antes de passar as redações a limpo. Contudo, a nosso ver, a sondagem tinha também um caráter regulador, já que era proposta pela DE e servia também para avaliar o andamento do trabalho da escola e, provavelmente, cobrar resultados.

Quando indagada sobre o papel do “simulado” na escola, a coordenadora nos disse o seguinte:

(...) eu via como produtivo, eu sempre vi como produtivo esses testes assim. Porque a professora, quando ela... porque não era por completo, eu lembro que a [Acácia], ela tirava algumas questões pra trabalhar, na verdade, o procedimento. Porque a questão procedimental também é importante, então ela... eu via mais isso, que era pra trabalhar procedimentos, né? Não era tanto pra trabalhar o conceito das atividades. Igual preencher gabarito, porque (???) não tem nada conceitual aí. Era o quê? Procedimental, pra que eles aprendessem a preencher as bolinhas ali. Então elas sempre tinham um porquê, elas sempre tiravam... faziam simulados, até pra que as crianças soubessem como é que iam resolver depois. (E-Coordenadora-E1)

Para a coordenadora, trabalhar com questões retiradas de antigas provas do Saresp era algo produtivo, pois criava as condições para que os alunos adquirissem esse saber procedimental, tendo em vista que preencher o “gabarito” (a folha de respostas) era algo importante no processo de preparação dos alunos para esse tipo de prova.

Quando indagada sobre o planejamento desse trabalho no HTPC, a coordenadora disse que a Prova Brasil não entrava na pauta desse planejamento, pois esse lugar era da

avaliação estadual: “(...) o Saresp, o ano todo no plano de metas e de ação era trabalhar o Saresp” (E-Coordenadora-E1). Acácia reitera essa posição, ao dizer que o Saresp fazia parte da preocupação dos gestores e sempre era discutido no HTPC.

Além disso, o simulado também entrava nesse planejamento, da seguinte maneira:

O simulado...? Sempre entrava... sempre tinha o simulado, pra que as crianças entendessem... (...) o nosso objetivo era... é... trabalhar assim: vou pegar uma atividade do Saresp... as professoras tinham que saber o...que competência estava sendo exigida ali da criança, o que que eles tinham que saber pra fazer. Tinha que saber o que estava envolvido naquela atividade, basicamente era isso. “Ah, o que que a criança precisa saber pra resolver essa atividade?”; “Ah, ela precisa saber fração, adição, multiplicação...”; “Tá, e as crianças já estão sabendo isso?”; “Ah não, elas não vão conseguir resolver isso, porque ainda elas não entenderam a multiplicação”; “Ah, então nós vamos ter que trabalhar a multiplicação”. Era nesse sentido. (E-Coordenadora-E1).

A coordenadora enfatizou, no trabalho realizado com questões extraídas de provas do Saresp, a familiarização dos alunos com os procedimentos da prova, o uso pelas professoras como um recurso pedagógico voltado para diagnóstico da aprendizagem e o conhecimento das habilidades e/ou conteúdos que remetem aos descritores da Matriz de Referência do Saresp.

Nesse sentido, Amarílis conta que na época separava algumas atividades e aplicava como simulado em sua turma. Porém, disse-nos que a partir de 2011 essa prática passou a ser mais sistemática na escola, instituindo o dia do Saresp, no qual a aplicação simulava também a própria aplicação do Saresp, tal como ocorre na escola municipal com a Prova Brasil, como veremos mais adiante. Em suas palavras: “(...) então tem toda uma organização, uma estrutura de Saresp para eles já saberem como que vai ser, que hora que entra, qual a hora do lanche, quanto tempo ele demora, qual o tempo mínimo (...)” (E-Amarílis-E1).

Petúnia, quando perguntada se houve aplicação de simulado em sua turma, assim nos respondeu: “Houve, assim... uma prova antes do Saresp. Não é bem um, como é que eu posso falar pra você? Um assim que mostre, né?, como é o Saresp... dentro dos conteúdos também.” (E-Petúnia-E1). Essa prova, em tal ocasião, tratava-se de uma sondagem, enviada pela DE, mas que passava pela coordenação e, assim, vinha acompanhada do “gabarito” para os alunos preencherem. Segundo a professora, essa “prova” contemplava os conteúdos do Saresp e, depois de aplicada e os “gabaritos” corrigidos, os resultados dos alunos eram registrados, avaliados com base em conceitos

e levados para discussão no HTPC. Sobre o uso que fazia desses resultados, Petúnia disse o seguinte:

(...) eu trabalhava com gabarito, (...) depois era corrigido de acordo com aquilo, depois as questões que eles tiveram mais dificuldades a gente focava para trabalhar melhor (...) por exemplo, fulano é... errou em matemática lá, muita gente errou a questão C, né?, que incluía gráfico (...) eles erraram muito gráfico, (...) então a gente vai ter que focar e trabalhar mais gráficos, tabelas né? O conteúdo do 4º ano [4ª série] né? (E-Petúnia-E1).

Nos depoimentos de Amarílis e Petúnia, podemos perceber que o Saresp tem uma importância grande na vida da escola, motivando a utilização de simulados, entendido aqui no sentido amplo, como discutido anteriormente, e fazendo com que seus “conteúdos” sejam levados em conta pelas professoras da quarta série.

Para contextualizar esses diversos usos, vamos nos apoiar nas observações que fizemos na classe de Acácia, exemplificando com o teor de uma de suas aulas, que aborda conteúdos e questões baseadas no Saresp, e com a aplicação de um simulado propriamente dito, que utilizou uma das versões dessa avaliação.

Sobre a presença dos conteúdos do Saresp em seu trabalho, da mesma maneira que Petúnia, Acácia destacou que os contemplava desde o começo do ano:

(...) todos os conteúdos, assim que eu, que eu, trabalhei matemática, língua portuguesa, eu já tentava levar assim mais ou menos de acordo com o Saresp, só que sem falar pra eles que era atividade do Saresp. (...) interpretação de texto, (...) diversidade de texto. Mostrar pra eles: “Olha gente, isso aqui é um texto jornalístico, isso aqui é um texto científico, isso aqui é um texto de... de jornal, instrucional. (E-Acácia-E1).

Acácia nos disse também que pegava as provas dos anos anteriores do Saresp e as trabalhava em sua classe, à medida que a data da aplicação dessa avaliação externa ia se aproximando. Como nossas observações em campo foram realizadas no segundo semestre de 2009, pudemos presenciar como esse trabalho era feito, como se vê nos trechos abaixo de um de nossos registros ampliados, que, apesar de longo, vale a pena ser mostrado, uma vez que a maior parte dos textos sobre o treinamento para os testes com os quais tivemos contato não apresentam descrições acerca de como esse processo ocorre em sala de aula:

Acácia passa na lousa:

Texto I

Mata desmatada; 13/11/2008

Querida amiga Pimpolina, sinto muito, mas não vou poder ir a sua festa, porque estou com a minha preguiça atacadíssima.

*Um abraço e felicidades.
Preguiça Gluqui.*

(...)

Texto II

Otosynalar: pingar em cada ouvido 3 gotas, três vezes ao dia, por um período de 15 dias.

Texto III

ML – Madeiras de lei

Produção própria

Promoção

tábua 30 cm → 1,89 mt.

tábua 25 cm → 1,39 mt.

tábua 20 cm → 1,15 mt.

sarrafo 5 cm → 0,35 mt.

barbante 4x14cm → 19,00 jg

madeirit 10 mm → 9,90 pç

Avenida Ipanema, 726 fone 223.1101

-- // --

Acácia lê os textos e depois pede para os alunos analisarem.

Acácia – *Que tipo de texto é o I?*

Alunos – Carta.

Acácia – *De onde veio essa carta?*

Alunos – Da mata desmatada.

Acácia – *Quem escreveu?*

Alunos – A Preguiça.

Acácia – *Para quem ela escreveu?*

Alunos – Pimpolina.

Acácia – *Vocês já viram esse tipo de texto em algum lugar?*

Alunos – Aqui mesmo.

Acácia – *Então o Texto I não é desconhecido de vocês. Se cair na Prova Brasil, vocês sabem que texto que é.*

Texto II

Acácia – *Lê você [Aluna]. Todo mundo presta atenção, [Aluno]... [Aluno]...*

[Aluno X] *levanta a mão, mas a professora não o atende.*

Acácia – *Quem eu pegar conversando vai falar. Alguém fez o resumo da bula? Né [Aluno X]?! E daí, o médico passa que horas tem que tomar? [Aluna], você quer respeitar a vez do outro!*

Acácia – **Texto III.** *Quem da classe já viu esse texto?*

Alunos – Eu.

Acácia – *O que é um panfleto?*

[Aluno X] – *O que mostra os preços do produto.*

Acácia – [Aluno Y], *o que é panfleto?*

[Aluno Y] – *É que tem preço... Isto é pro...*

Acácia – *Tá vendo, não presta atenção.*

[Aluno X] – *É material de propaganda.*

Acácia – *Vocês lembram que na prova do Saresp, que caiu esse tipo de texto. [Parece que a questão estava relacionada a uma sorveteria e deve ter sido trabalhada em outra aula].*

Acácia – *Teve gente que respondeu consultório de dentista.*

[Aluno X] – *Eu até lembro o nome do sorvete: Kipolpa.*

Acácia diz que agora terão que responder algumas perguntas e começa a passá-las na lousa. Os alunos conversam baixo e há apenas dois em pé.

Acácia – E aí [Aluno], fez a lição?! Depois eu vou ver o seu caderno.

Na Lousa:

- 1) O texto Otosynalar é o nome de:
 - a) um personagem
 - b) uma embalagem
 - c) um remédio
 - d) um alimento
- 2) No texto: “Preguiça Glugui”, refere-se a:
 - a) a quem recebe o bilhete de Pimpolina
 - b) corta o bilhete de Pimpolina
 - c) leva o bilhete de Pimpolina
 - d) manda o bilhete a Pimpolina
- 3) O texto III, refere-se:
 - a) manchete
 - b) notícia
 - c) propaganda
 - d) poesia
- (...)
- 4) O texto II está mostrando qual parte da bula de um remédio:
 - a) indicações
 - b) informação ao paciente
 - c) posologia
 - d) composição
- 5) Os três textos apresentam
 - a) notícia, receita e carta
 - b) fábula, receita e carta
 - c) carta, bula, propaganda
 - d) propaganda, lenda e notícia
- (...)

Acácia – Texto 1 [...] Para que serve esse remédio?

Aluno – Pingar no ouvido.

Acácia – Dor nos ouvidos?

Aluna – Prô, deixa eu responder?!

Texto 2: Uma aluna marca na lousa a resposta, assinalando a letra “d”.

Acácia – Continuando, texto 3 [...] Shiiii! [...] ele refere-se [...]

Alunos dizem que é letra “c”.

Vários alunos falam ao mesmo tempo e vários pedem para participar.

Acácia – [Aluno Z], o texto 2 [questão 4] [...].

[Aluno Z] – B

Acácia – [Aluno X] quer responder?

[Aluno X] – É c!

[Aluna] corre na lousa e marca a alternativa. [Aluno X] reclama de não marcar.

Acácia – [Aluno]!!!

Acácia – Pessoal, então se cair esses tipos de textos vocês estão afiados, né? (RA_E1_06)

Podemos depreender de tais observações, feitas na classe de Acácia, sua preocupação com os conteúdos e tipo de questões que costumam “cair” no Saresp, tais como os gêneros textuais e os testes de múltipla escolha feitos a partir deles. É possível notar que parte dos alunos se interessa e participa da aula. Também pudemos observar, em várias ocasiões, a ênfase e a preparação dos alunos referentes aos saberes procedimentais e atitudinais cobrados nas avaliações externas, como se vê nos seguintes trechos dos RAs:

Havia na lousa dois problemas de matemática, o nove e o dez, e ao lado havia um “gabarito”, que Acácia ia perguntando e os alunos iam falando a resposta. A professora ressaltou que os alunos não devem assinalar duas vezes a mesma resposta, pois não pode haver rasura e isso anula a questão. Uma aluna disse que já tinha feito isto, ao marcar a resposta da seguinte na anterior, que já tinha sido assinalada.

Os dois problemas eram de dividir e somar, respectivamente.

(...)

“Gabarito” passado na lousa para os alunos copiarem e preencherem:

Questões	A	B	C	D
1	☐	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐	☐
6	☐	☐	☐	☐
7	☐	☐	☐	☐
8	☐	☐	☐	☐
9	☐	☐	☐	☐
10	☐	☐	☐	☐

Acácia chama um aluno e mostra o quanto ele marcou fora do espaço reservado para tanto, no gabarito. Disse que não era para fazer assim. (RA_E1_07)

Acácia - [...] Calma aí, vamos eliminando.

Negando as respostas que são dadas de pronto ou espontaneamente, Acácia vai lendo alternativa por alternativa, com a finalidade de eliminar as que não estão corretas. (RA_E1_08)

Acácia - Eu não vou ler esse texto, porque é para vocês lerem e interpretarem. Um minutinho para vocês lerem pessoal. Como se fosse o Saresp, vocês devem ler com os olhos agora pessoal.

(...)

Acácia - (...) A hora que eu falei para vocês fazerem de conta que era o Saresp, era para vocês fazerem como se tivessem no Saresp. No Saresp vocês podem ficar falando? [...] Então, vocês tem que ter postura, pois nós só temos três dias de treinamento. (RA_E1_08)

Acácia - Outra coisa que foi falado lá [na reunião sobre Saresp] é o negrito. O que é o negrito? É a palavra que está escrita em cor mais forte. E sublinhada? Quando perguntarem sobre uma palavra sublinhada, você deve olhar aquela palavra que tem uma linha embaixo. É sublinhada (sic). Há uma linha embaixo, na própria palavra já há a resposta. (RA_E1_08)

Fica clara a preocupação da professora, em sua aula, ao ensinar para os alunos que devem evitar tanto ultrapassar o espaço reservado para o preenchimento na folha de

respostas quanto assinalar duas alternativas da mesma questão; dominar algumas estratégias para responder os testes padronizados, tais como eliminar as alternativas que se têm certeza que estão erradas; prestar atenção no uso de recursos gráficos nos textos (o “sub linhado”, por exemplo); e ler e se comportar de forma adequada durante a realização da prova.

Durante o trabalho de campo, presenciamos a aplicação, por Acácia, de um simulado propriamente dito. A professora assim se referiu a ele:

(...) isso ajuda bastante porque muitas vezes o aluno fica... o professor fica falando do Saresp, Saresp, mas ele não tem razão, porque a avaliação do dia a dia dele é diferente da avaliação do Saresp, e você trabalhando num simulado, onde você mostra para ele [aluno] como são os testes, como são as perguntas, como são os textos, é... como são as atividades de matemática (...) a folha de respostas, né? (...) muita dúvidas eles têm, né?, na hora de passar na folha de respostas. Eu acho que mostrar pra eles as avaliações anteriores ajuda bastante. (E-Acácia-E1).

Quanto à sua forma de aplicar o simulado, nos disse que, naquela época, era a única que o realizava daquele modo, a saber: ela escaneava a prova e depois a projetava em um telão, com a ajuda de um notebook e um datashow. A justificativa para esse procedimento era a ausência de custos e foi aprendida com uma professora, sua colega de trabalho na M1. Assim, Acácia resolveu aplicar na E1, pois: “a gente viu que deu certo (...) e tá virando um sucesso nas escolas isso daí, e ajuda muito” (E-Acácia-E1).

Os trechos abaixo do RA dizem respeito a aplicação de uma versão da Prova do Saresp, de 2005, para a quarta série⁸³. Porém, a professora aplicou apenas a prova de língua portuguesa:

[Aluno] – Professora, vamos fazer a provinha?

Acácia – Vamos.

[Aluno] – Oba!

(...)

Acácia – Quantos alunos tem hoje, [Aluno]?

[Aluno] – 19.

Acácia – Primeiro de tudo vocês colocam o nome. Hoje vale nota.

(...)

Acácia diz que tem uma atividade que usará o data show e me pergunta se dá para usar meu notebook.

(...)

Montei o data show para a classe. Ele estava sem foco. Li o manual e descobri como usá-lo. A classe, então, comemorou e eu falei para eles a respeito da importância de saber ler um manual. [Aluno] disse que a sala dele está cheia de novidades.

Acácia está aplicando aos alunos um simulado do Saresp. Ela leu com eles as instruções da prova, disse que era pra eles se comportarem como se estivessem na prova, portanto deveriam ficar em silêncio e se concentrar. Como a escola não tem dinheiro para financiar um simulado, que é uma prova do Saresp 2005 da quarta série, que fica disponível no site, ela resolveu passá-la no data-show. Assim, os alunos

⁸³ Ver Anexo H.

leem o texto que ela estipulou, dando a eles cinco minutos. A maioria está concentrada e em silêncio. Depois que eles leem o texto, ela desce até as perguntas, no caso a 1, 2 e 3. Pede para eles leem e, se já souberem a resposta, para marcarem no “gabarito”.

Acácia pergunta se tem necessidade de voltar o texto para lerem. A maioria diz que não. Acácia pergunta ao [Aluno] se fez a 3. Acácia saltou para a 4, deixando na tela ainda a questão 3.

Acácia tinha me dito que trabalhou assim em sua classe [na M1]. É uma segunda série e apenas dois alunos não conseguiram média.

Os alunos leem as questões e marcam as respostas no “gabarito”. [Inserimos a folha de resposta passada pela professora abaixo, conforme Figura 5.10].

Os alunos continuam concentrados, lendo o segundo texto da Prova do Saresp 2005 - 4ª série.

Acácia vai lendo a prova e, se não me engano, respondendo em seu “gabarito”.

Os alunos começam a dispersar e Acácia diz que a pergunta 7 já está no telão.

Acácia - [Aluno], não era para marcar “x” [no gabarito], era para preencher o quadrinho referente à letra [...]

Acácia dá uma volta pela classe, olhando as folhas de respostas dos alunos.

Acácia - Você não respondeu, [Aluno].

(...)

Acácia - Leiam bem o texto porque andei vendo aí que tem muita gente respondendo errado.

Acácia - A resposta dessa pergunta [12] tem no texto. Pronto?

Alunos - Pronto.

Figura 5.10 - Folha de Respostas utilizadas pelos alunos no Simulado do Saresp, na E1

Fonte: E1.

Acácia - A palavra “la” [questão 13] no texto está em **negrito** gente.

Acácia, na aula que observei anteriormente, destacou o que era **negrito**, *itálico* e sublinhado para os alunos.

(...)

Acácia - Leiam bem a 15. Qual o significado da frase sublinhada? [ênfatisa].

[...]

Acácia - Prestem atenção pessoal, agora é história em quadrinhos.

Os alunos leem o texto, alguns em voz alta, a professora conversa com eles. Sobre a questão 16 ela diz que está visível a resposta.

Acácia - Olha aqui pessoal, está em negrito no texto [questão 17]: “eu” e “também eu”. Acácia volta ao texto e mostra que está em negrito e diz para eles observarem o rosto dela, pois a pergunta queria saber sobre o estado emocional dela.

Acácia foi à pergunta e ao texto duas vezes.

[Aluno] - Como assim, professora?

Acácia - Eu não sei. Eu não posso falar nada. [A professora simula a postura do Aplicador no dia do Saresp] (RA_E1_09)

Percebe-se nesse simulado, entre outras coisas, que o diagnóstico acerca da necessidade dos alunos em lidarem com os recursos gráficos dos texto (negrito, itálico e sublinhado) fez com que esse assunto fosse retomado pela professora em sua aula. Além disso, os saberes procedimentais e atitudinais relativos à realização do Saresp também foram abordados e enfatizados. Depois da conclusão do simulado, a professora iniciou sua correção, solicitando que um aluno corrigisse o “gabarito” de outro e vice-versa. Os trechos do RA, a seguir, ilustram esse processo:

Na correção da 1, Acácia volta ao texto e mostra onde se encontrava a questão.

Acácia – Quem acertou é porque prestou atenção e quem errou?

Acácia – Não prestou atenção...

[Aluno] diz que marcou duas. Aí Acácia diz que eles sabem que se marcar duas a questão é anulada. Então essa questão seria anulada.

Acácia vai lendo as respostas e excluindo as questões até chegar à resposta correta. Vários alunos falam ao mesmo tempo. Acácia aumenta muito o volume da sua voz.

Acácia – Pessoal, é como se fosse o Saresp real [se referindo ao comportamento dos alunos].

[Aluna A] errou 16 e Acácia exclama: “Nossa Senhora!”. [Aluna B] diz que foi mal nessa.

Acácia exclama ao saber do resultado dos alunos: “Estou até com dor de barriga! Ai meu Deus!”. [O temor da professora se justifica em virtude da preocupação com o resultado do Saresp e do Idesp, já que a escola não recebeu o bônus salarial em 2008].

Acácia – Todos já falaram? Gente do céu... A [Aluna C] foi bem. Está sabendo interpretar texto. [Aluno A] e [Aluno B] não estão sabendo interpretar textos. Precisa ler mais.

Acácia – [Aluna B], [Aluno C], [Aluna D], [Aluna E] têm chances de irem melhor. [Aluna F], você foi bem, continue assim [...] [Aluna G], o que aconteceu hoje? [Aluno D], o que é isso? Você precisa ir melhor. Que pisada no tomate, [Aluno G]. Você tem chance de ir melhor.

[Aluna D] diz que é melhor quando a professora lê o texto.

09h24 – Acácia diz que isso foi um simulado, mas dá para ver onde estão errando e dá para saber que tipo de texto os alunos têm mais dificuldades.

Acácia estava colocando na lousa a questão e marcando o número de erros. Tinha 19 alunos presentes no simulado.

Cada aluno está agora com a sua folha de respostas. Acácia fala que irá rápido, porque logo chegará o intervalo.

Na lousa:

<i>Questão</i>	<i>Número de Erros</i>
1	4
2	10
3	3
4	4
5	11
6	9
7	13
8	9
9	13
10	9

<i>Questão</i>	<i>Número de Erros</i>
11	13
12	9
13	7
14	7
15	10
16	8
17	4
18	7
19	4
20	7

Acácia, após identificar, junto com os alunos, as questões que mais erraram, conclui que era uma questão de interpretação de texto.

Acácia - Gostaram da atividade assim?

Alunos – Sim!!! (RA_E1_09)

No início do simulado, a professora disse que valeria nota, o que lembra a clássica avaliação classificatória, que apenas dá uma nota e não propicia o *feedback* adequado para reorientar o trabalho docente. Porém, embora valendo nota, a maneira com que a professora tratou os resultados dos alunos e o retorno que lhes deu apontavam para um uso mais formativo das informações produzidas por esse simulado. Nesse sentido, a utilização de simulados ou de questões baseadas nos modelos das avaliações externas possibilita, também, que o professor faça um diagnóstico do seu processo de ensino e da aprendizagem de seus alunos e, assim, reorientar seu trabalho e/ou retome os assuntos que ainda não foram dominados pelos discentes. Acácia, na entrevista, resumiu a sua maneira de trabalhar tanto com as questões do Saresp em sala de aula quanto com o simulado, da seguinte maneira:

(...) eu dava a folhinha de respostas pra eles, né? E, às vezes, eles olhavam lá no data show e como teve, teve aulas assim, que eu acho que você presenciou, aulas assim onde eles tinham que marcar no gabarito. (...) Na folha de respostas. (...) depois eu dei assim também outro tipo, assim com, como se fosse a minha lousa. (...) Eles olhavam lá, eu lia. Você não presenciou essa parte. É, é eles olhavam, eu lia pra eles, eu explicava pra eles como chegava no resultado. (...) Primeiro eu explorei bastante assim, pra depois cobrar no papelzinho, depois cobrar assim, como, forma avaliativa. É... eu fazia assim, quando eu dei a folha de respostas pra eles, eu já fazia, assim, uma avaliação mais ou menos olhando, assim, num todo, eu pegava um resultado... (...) se eles acertavam pelo menos a metade das questões trabalhadas, pra mim era positivo. (...) Se eles erravam abaixo da metade (...) pra mim era negativo, eu tinha que trabalhar de novo aquele conteúdo. (...) Era pra mim tentar fazer eles chegarem num, num índice assim que desse para atingir lá a meta. (E-Acácia-E1).

Apesar das vantagens enumeradas por Acácia, parte da sua motivação está ligada ao cumprimento da meta do Idesp, o que suscita vários questionamentos, pois, como argumentam os críticos das avaliações externas, e com razão, as finalidades da educação não devem ser pautadas por um índice nem pelos conteúdos cobrados nesse tipo de teste, apesar da importância que o domínio da leitura e da matemática, de um lado, e a regularidade do fluxo, de outro, tenham para a formação do cidadão.

Perguntamos à Acácia se esse tipo de trabalho contribui para a aprendizagem dos alunos e de que forma. Ela respondeu que contribui bastante, valendo-se dos seguintes argumentos:

Olha, é assim, porque não precisa você ficar habituado, igual num livro didático lá... no livro tem lá que você vai trabalhar uma sequência didática e, por exemplo, quando chegar sistema de medidas, você vai dar só no final do ano. Não... agora quando você trabalha (...) com esses modelos do Saresp, você já trabalha tudo, todos esses conteúdos desde o início, né? Porque você para a sua aula e você explica, você trabalha já sem [o aluno] saber que é medida de massa, medida de (...) comprimento. (E-Acácia-E1).

Quanto aos alunos, perguntamos a eles sobre como foram no Saresp e na Prova Brasil e qual dessas avaliações acharam mais difícil, conforme os trechos dos RAs abaixo:

Perguntei do Saresp a [Aluno A] e [Aluno B]. [Aluno B] disse que foi “bão”. [Aluno A] disse que agora só falta a Prova Brasil. (RA_E1_10)

Pergunto a [Aluna A] e [Aluno C] o que eles acharam da Prova Brasil. Disseram que foi legal. Perguntei qual foi mais difícil. Os dois disseram que foi o Saresp. [Aluno C] disse que teve algumas questões da Prova Brasil que não soube responder. Perguntei qual prova eles gostaram mais de fazer, eles disseram que a do Saresp.

(...)

Perguntei a [Aluno A] o que achou da PB. Ele disse que era legal. Perguntei qual foi mais difícil, a PB ou o Saresp. Ele respondeu que PB era mais difícil. Perguntei o porquê, ele disse que os textos tinham palavras mais difíceis para ler.

(...)

Pedi a [Acácia] para voltar novamente a perguntar para a classe toda sobre a PB. Alguns alunos disseram que foi fácil. Outros disseram que mais ou menos. Quando os alunos disseram que era fácil, Acácia disse que era fácil porque eles fizeram “minha mãe mandou eu bater nessa daqui”, gesticulando. Muitos alunos se indignaram e [Aluna B] disse que não fez assim. Outros alunos também se pronunciaram no mesmo sentido.

(...)

Perguntei qual eles acharam mais difícil, a PB ou o Saresp. Ficaram meio divididos. [Aluno C] disse que a única coisa da Prova Brasil que não sabia era “retas perpendiculares”. (...) [Aluno D] disse que caiu a “reta numérica”. Outro aluno relatou que caiu “porcentagem” nas provas. (RA_E1_12)

Se for plausível tomar como indício de engajamento dos alunos, nas atividades referentes à preparação para as avaliações externas, tanto a indignação deles quando a

professora insinuou que acharam a prova fácil porque “chutaram” as questões quanto a forma como citaram os assuntos que caíram na prova, é possível supor que todo esse trabalho da professora, em alguma medida, fazia sentido para boa parte de seus alunos.

Tal suposição e a crença da professora no impacto positivo que esse trabalho teve nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em sua turma expressam as tensões ou contradições que envolvem esse dispositivo. De um lado, configura-se como uma preparação para os testes, com vistas a alcançar as metas estabelecidas pelo Idesp, que tem como uma de suas dimensões os resultados do Saresp, reduzindo, assim, as finalidades da educação ao treinamento com foco em saberes e habilidades cognitivas relativos à leitura e à matemática, deixando de lado outras dimensões educacionais, tal como a formação para a participação na democracia. De outro, apresenta-se como uma estratégia de ensino diferente, pois, como disse um aluno, sua sala “estava cheia de novidades” e, em coro, os alunos responderam que gostaram desse tipo de atividade quando indagados pela professora. Além disso, como apontou Arcas (2009) em seu trabalho, aspectos da avaliação diagnóstica e formativa se fizeram presentes nesse tipo de atividade, que, de maneira processual, propiciava uma análise qualitativa dos saberes e habilidades dominados pelos alunos e um replanejamento pedagógico que lhes oferecia novas oportunidades de aprendizagem, estimulando, assim, o domínio de um conjunto de saberes e habilidades cognitivas que, no limite, também são importantes para o exercício da cidadania.

Acrescente-se a esses argumentos a crença da professora nessa prática, pois, mesmo que parte dessa adesão possa ser explicada pelos constrangimentos gerados pela responsabilização oriunda do Saresp/Idesp, ela fazia sentido para a professora do ponto de vista pedagógico e didático, pois trabalhar com questões ou simulados baseados no “modelo” do Saresp lhe permitia introduzir conteúdos que, se fosse seguir o roteiro proposto por um livro didático, só seriam trabalhados em um período do ano. Porém, da maneira como fazia, trabalhava com os alunos determinados conteúdos antes mesmo de terem uma aula específica sobre eles, tal como exemplificou com o conceito de medida de massa, propiciando, assim, um processo de aprendizagem mais flexível, tanto porque podia ser introduzido por sua explicação, quanto porque poderia ser retomado em outras aulas ou na aula preparada especificamente para tratar desse conceito.

Diante desse cenário, essas tensões ou contradições requerem um tratamento cuidadoso, tanto do ponto de vista político, quanto do pedagógico, em virtude da complexidade e das implicações desse dispositivo para o condicionamento da produção

do sucesso e/ou do fracasso escolar, pois em cada configuração pode assumir feições particulares.

Passemos agora para a investigação dessas questões na escola municipal. O simulado da Prova Brasil na M1, pareceu-nos, era uma prática organizada, sistemática e consolidada. A posição da diretora da M1 acerca dele era a seguinte:

(...) quando nós falamos simulado, nós falamos que a escola se prepara pra aquilo. (...) Então todo mundo [está] envolvido. Cronograma diferente, horário estipulado, é... conhecimento dos pais de que a rotina da escola vai ser mudada. É... autorização deles, porque aquela rotina da escola vai ser alterada por justa causa e motivo. Por quê? Quando nós fazemos um simulado, eu tenho que fazer ele da forma mais perfeita possível. Que ele siga o roteiro que tem que ser feito, como vai ser executado no dia. (E-Diretora-M1).

Segundo a coordenadora da M1 (que, em 2012, se tornou sua diretora), mesmo nos anos em que não há PB, o simulado é aplicado nas turmas de quarta série/quinto ano do EF. E sua posição sobre o simulado vai na mesma direção da sua colega de gestão, como vemos no depoimento a seguir:

“Como é essa Prova Brasil? Como é que vai acontecer isso?” E nós sabemos que o processo de aplicação, ele é diferenciado das provas que são desenvolvidas... das avaliações em sala de aula, né? A forma de aplicação, (...) a troca de professores, [para] fazer com que as crianças pudessem entender, né? (E-Coordenadora-E1).

Há aqui uma preocupação em reproduzir os mesmo procedimentos ou a mesma rotina da aplicação da Prova Brasil, tais como a troca de professores no momento da aplicação, a adoção de horários diferenciados (de entrada, do lanche e da saída), o aviso aos pais sobre a mudança da rotina habitual da escola, entre outras medidas. As duas professoras nos contaram que trocaram de sala com as professoras da terceira série e que os simulados foram impressos na escola, pela direção.

Mas para que isso acontecesse a contento, era necessário que a escola se preparasse. A coordenadora da M1 nos falou que, em fevereiro, fizeram uma reunião com os professores; em março, realizaram uma reunião de acolhimento com os pais; e em maio foi abordado oficialmente a Prova Brasil, onde se discutiu como seria o simulado e qual seria o conteúdo. Segundo ela, os professores entenderam os objetivos dessa avaliação e, então, começaram a xerocar o simulado, pois cada um tinha 29 páginas e, no total, foram feitas mais de duas mil cópias.

Sobre o papel do simulado na escola, cuja aplicação ocorreu em agosto e tivemos oportunidade de observar em nosso trabalho de campo, as gestoras da M1 disseram o seguinte:

(...) todo o simulado que a gente faz é pra garantir a maturidade dos alunos a respeito do que é novo, né? “O que que é isso?” Eu apresento pros alunos pra dar calma, segurança, pra que eu, é... deixe de temer o novo e (...) tenha conhecimento do que vai fazer, né? Então o simulado, ele garante a segurança dos alunos pra que eles façam com calma. Porque eles têm a competência pra fazer. (E-Diretora-M1).

Primeiro, pra que nos possamos perceber o índice de desempenho nas questões e possamos retomar... E depois, sem dúvida nenhuma, fazer com que as crianças também se sintam tranquilas, né? (...) o processo de aplicação diferenciado daquilo que eles costumam ver como avaliação... então deixá-los mesmo mais... eu acho que confortáveis pra poder fazer a prova. (E-Coordenadora-E1).

Do mesmo modo que a coordenadora da escola estadual, as gestoras da M1 citaram como um dos objetivos do simulado apresentar seu formato para os alunos, tendo em vista lhes dar segurança no dia da Prova Brasil. A fala da diretora mostra sua confiança na competência dos alunos da sua escola, daí a intenção de prepará-los em termos emocionais para a realização dessa avaliação, já que nos aspectos cognitivos parece considerar satisfatório o trabalho da escola e o aproveitamento dos alunos. A coordenadora da M1 destacou, também, seu uso formativo, tendo em vista os acertos e os erros das questões do simulado, pelos alunos, e a retomada dos conteúdos abordados em tais questões, pelas professoras.

A fim de mostrar e detalhar um pouco mais como se deu a aplicação do simulado na M1, vamos transcrever, quase que na íntegra, nosso RA, feito a partir das observações na classe em que Begônia era a professora titular. O simulado, aplicado no mês de agosto, consistia em uma prova disponibilizada pelo Inep, em seu site, na época⁸⁴, no qual a prova de matemática continha 28 questões e a de língua portuguesa, 15. Os cadernos, das duas disciplinas, foram montados, inclusive com a capa levando o logotipo da prefeitura da cidade e o nome da escola, e intitulado “Simulado Prova Brasil – Matemática e Língua Portuguesa”.

Passemos ao RA:

Cheguei à [M1] às 7:45. Na secretaria havia uma funcionária, uma professora e uma pessoa que cuida da limpeza. Conversei com a coordenadora (...). Esta me levou até a 4ªA, que estava fazendo um simulado da Prova Brasil, preparado pela escola. Comecei a observar o simulado, sentando ao fundo da

⁸⁴ Ver Anexo I.

sala. As classes costumam ser organizadas em “U”, mas hoje estão em fileiras, cinco no total. A professora que está aplicando o simulado não é a titular da classe. Os alunos estão quietos e concentrados. (...)

07h54min – Na lousa há as seguintes informações:

Simulado

Profª [X]

“Prova Brasil”

Duração: 2 - 30

permanência mínima: 1 hora = 8:30

A professora andou pela classe. Acredito que ela viu a transcrição que fiz da lousa na tela do meu notebook, que estou usando para tomar notas. Quando voltou para lousa ela preencheu a duração da prova, que estava em branco.

(...)

As professoras que estão aplicando as provas são da terceira série. (...) [Professora Y] está aplicando a prova na outra quarta série [quarta B].

8h06min – Um menino pediu para ir ao banheiro. Deixou a prova na mesa da professora e foi. Quando voltou, outro aluno solicitou permissão para ir ao banheiro, procedendo do mesmo modo que o colega, deixando a prova na mesa da professora. Agora uma aluna foi ao banheiro.

Há na classe um total de 28 alunos hoje, sendo 12 meninos e 16 meninas.

[...]

Alguns alunos, de vez em quando, se levantam e vão até a professora para tirar alguma dúvida sobre a prova. A professora vai até a mesa do aluno que havia solicitado ir ao banheiro, enquanto havia outra aluna fora. Depois que ela chegou e o aluno não viu a colega chegar, a professora foi avisá-lo que poderia ir ao banheiro.

8h26min – Todos os alunos que solicitaram ir ao banheiro agiram da mesma maneira. Solicitaram à professora, deixando a prova com ela. Os alunos só saem quando o outro volta. E mesmo aqueles que pedem quando outro está fora, acatam as ordens da professora.

[Aluno A] disse que a prova foi legal. [Aluno B] falou que só os textos é que são complicados. [Aluno A] disse que a prova foi fácil, só algumas questões foram difíceis. [Aluno A] disse a [Aluno B] que eu escrevi o nome dele. Aí falei que o de [Aluno B] também. [Aluno A] explicou a [Aluno B] que estou estudando as duas escolas para ver qual é melhor. Aí eu disse que não era bem assim. [Aluno A] replicou: “Então sei lá”. Neste momento deu o horário para eles saírem, pois já tinha transcorrido uma hora do início da prova. [Aluno A] então saiu correndo para entregar a sua, pois já tinha terminado.

A professora só deixou os alunos saírem depois que deu o horário do prazo mínimo para os alunos saírem, às 8:30. Os alunos que já tinham terminado a prova não reclamaram da atitude da professora, que avisou que não permitiria a saída antes do horário estabelecido. Mas quando deu o horário, eles saíram correndo para entregar a prova e sair da sala. Os que já terminaram a prova se dirigiram a uma sala, na qual a coordenadora da escola os aguardava, pois não ficariam livres no pátio da escola.

(...)

8h39min – 13 alunos já terminaram a prova. 15 ainda estão realizando-a, depois de uma hora de prova.

8h48min – Uma aluna, ao perguntar à professora se podia ir, ela respondeu que sim, mas para a sala de vídeo. Começa-se a ouvir barulho feito pelos alunos no corredor. [Professora X] vai até a porta ver o que está acontecendo. [Professor Y] vai até o corredor e chama a atenção dos alunos. O barulho continua e [Professora X] abre a porta da sala e observa. Agora conversa com [Professora Z], que deve ser a professora de Ed. Física, e pede aos alunos para fazer silêncio.

Agora restam apenas seis alunos na classe.

8h54min – Entram alguns alunos para deixar a blusa na classe e guardar suas garrafinhas de água. Um aluno faz um barulho com a boca e a professora chama a atenção. A coordenadora chega até a sala,

pergunta quantos alunos tem na classe e pede para [Professora X] avisá-los que, após terminarem o simulado, devem ir para a educação física.

(...)

9h00min – Agora restam apenas dois alunos.

9h17min – O último aluno entrega a prova e a professora sai da aula.

(...)

A coordenadora veio até a sala, pegou as provas e saiu. E eu estou saindo agora, às 9h24min. (RA_M1_02)

O simulado começou às sete horas e o último aluno a entregar saiu às nove horas e dezessete minutos. Dos 28 alunos que estavam nessa classe, 15 ainda estavam nela depois das oito horas e trinta minutos, horário a partir do qual a saída era permitida. Procurou-se, durante sua realização, reproduzir o clima da realização da PB, ao fazer da professora da terceira série uma “aplicadora externa” à classe e ao exigir dos alunos a conduta adequada ou esperada para essa avaliação. E os alunos parecem ter correspondido a esse anseio, pois se portaram como tal, uma vez que não faziam bagunça, nem conversavam, situação bastante distinta das aulas “normais”. Quando queriam ir ao banheiro, aguardavam a autorização da professora e deixavam sua prova na mesa dela. Também respeitaram o horário mínimo estipulado para saída, de modo que os que terminaram antes desse prazo ficaram aguardando, sem reclamar, até chegar esse horário. A conduta dos alunos nessa atividade indica que apreenderam as regras do jogo escolar e que tinha sentido para eles a realização do simulado.

Após a aplicação do Simulado, cabia à coordenadora da M1 providenciar sua correção, sistematizar os resultados em uma planilha e discuti-lo no HTPC com as professoras. Nesse trabalho, a coordenadora da M1 ressaltou o uso diagnóstico e formativo do simulado, ao dizer que procurava identificar as questões que os alunos tiveram dificuldades, para retomar os assuntos relacionados a elas. A diretora também se pronunciou na mesma direção quando a questionamos se havia, para o simulado, outros objetivos além dos já citados:

Cada item discutido dentro [do simulado] da Prova Brasil, ele virava um termo estatístico. Se todas as questões adquiriram um sinal verde, ela foi bem sucedida. Pra que eu continuar a trabalhar aquela [questão bem sucedida]? Se eu recebo um sinal vermelho, eu tenho que acelerar e ver que a minha estratégia não funcionou. (...) todo o simulado tinha a função... é... de avaliação. (E-Diretora-M1).

Parte desse trabalho pode ser visto no relatório abaixo, conforme Figura 5.11, que traz o total de questões em cada prova, o número de acerto de cada aluno por disciplina e a média de acerto da turma, expressa também em percentual, para cada

disciplina. Essa média é interpretada como o aproveitamento geral da turma e traduzida depois em uma nota, de modo que 50% de acerto equivale à nota cinco na disciplina.

Figura 5.11 - Relatório de Resultados do Simulado da Prova Brasil, na M1⁸⁵

PROFESSOR (A) – ?

Série: 4º Série ? Ano Letivo: 2009 SIMULADO PROVA BRASIL

N.º	NOME DO ALUNO	Nº DE ACERTOS DE MATEMÁTICA	Nº DE ACERTOS PORTUGUES
01		17	12
02		15	06
03		06	03
04		19	13
05		20	09
06		20	13
07		21	11
08		12	08
09		08	07
10		FALTOU	
11		12	07
12		20	13
13		FALTOU	
14		15	11
15		17	11
16		17	07
17		15	03
18		FALTOU	
19		TRANSFERIDO	
20		11	13
21		14	12
22		16	06
23		04	02
24		05	04
25		08	03
26		12	08
27		13	08
28		11	06
29		17	07
30		17	09
31		16	10
32		16	12
33		19	10

MÉDIA DA CLASSE = 14 acertos em Matemática e 8,4 acertos em Língua Portuguesa.

OBS: a prova de MAT tem 28 questões e uma média de 14 acertos apresentados aqui, significa 50% de aproveitamento, de acordo com a planilha de notas, considere-se NOTA 5,0 em Matemática.

A prova de L.P. tem 15 questões e uma média de 8,4 acertos apresentados aqui, significa 56% de aproveitamento, ou seja, uma NOTA 5,6 em Língua Portuguesa

Fonte: M1

Nesse relatório, que é feito pela própria escola sem a intervenção da Secretaria Municipal da Educação, consta também as questões que cada aluno das turmas que fizeram o simulado acertou e errou, de ambas as disciplinas, tal como mostra a Figura 5.12.

⁸⁵ Os nomes dos alunos e da professora foram omitidos, para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Figura 5.12 - Relatório de Acertos (A) e Erros (E) por aluno e turma, do Simulado da Prova Brasil, na M1.

N.º		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
01		A	A	A	E	A	E	A	E	A	A	A	E	A	A	E	E	E	E	E	E	A	A	A	A	A	A	E	E
02		A	A	E	A	A	A	A	E	A	A	A	A	A	E	E	E	E	E	E	A	E	A	A	E	A	E	E	E
03		A	A	A	E	E	E	A	E	E	A	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A	E	E	E	E	E	E	E
04		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	A	A	A	E	E	E	E	E	E	A	A	A	E	E	E	A
05		A	A	A	A	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	E	E	E	E	E	E	A	A	E	A	E	A	A
06		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	E	E	E	E	E	E	A	A	A	E	A	E	A
07		E	A	A	A	A	E	A	A	A	A	A	A	A	A	E	E	A	E	A	E	A	A	A	A	A	E	A	E
08		E	A	E	A	A	A	E	E	A	A	E	A	E	E	E	E	E	E	E	E	E	A	A	A	E	E	A	E
09		A	E	A	E	E	A	A	A	E	E	E	E	A	E	E	E	E	E	E	E	E	A	E	E	E	E	A	E
10																													
11		E	A	E	E	E	A	A	E	E	A	A	E	A	A	A	E	E	E	E	E	A	E	E	A	A	E	E	A
12		E	A	A	A	A	A	A	E	A	A	A	A	A	A	E	E	E	E	E	E	A	A	A	A	A	A	E	A
13																													
14		E	A	E	A	E	E	A	A	A	A	A	A	A	A	E	E	E	E	E	E	E	A	A	E	A	A	E	E
15		E	A	A	E	A	A	A	A	A	A	A	E	A	A	A	E	E	E	E	E	E	A	A	E	A	E	A	E
16		A	A	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	E	E	E	E	E	E	A	A	A	A	E	E	E
17		E	A	E	A	A	E	A	A	A	A	E	E	A	E	A	E	E	E	E	E	E	A	A	A	A	E	A	E
18																													
19																													
20		E	A	A	E	E	E	A	A	E	A	E	E	A	E	A	E	E	E	E	E	E	A	A	A	E	E	A	E
21		E	A	E	A	A	E	A	E	E	A	E	A	A	A	E	E	A	E	E	E	A	A	A	E	E	E	E	A
22		E	A	A	E	A	E	A	E	A	E	A	A	A	A	E	A	E	E	E	E	E	A	E	A	A	A	E	A
23		A	E	E	E	E	E	E	E	A	E	E	E	E	E	E	A	E	E	E	E	E	A	E	E	E	E	E	E
24		E	A	A	E	E	E	A	E	E	A	E	E	E	E	E	A	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
25		E	A	A	E	E	A	A	E	E	A	E	E	E	E	A	E	E	E	E	E	E	E	A	E	E	A	E	E
26																													
27		A	E	E	E	E	A	A	E	E	A	E	A	A	A	E	E	E	E	E	E	E	A	A	E	A	A	E	A
28		E	E	A	E	A	E	A	E	E	A	E	E	A	A	A	E	E	E	E	E	E	A	E	A	A	A	E	E
29		E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	E	E	E	E	E	A	A	E	E	A	E	E
30		E	A	A	E	A	A	A	E	E	A	A	A	A	A	E	E	E	E	E	E	E	A	A	A	A	A	E	A
31		E	A	A	A	E	A	A	A	A	A	A	E	A	A	A	E	E	E	E	E	E	A	E	E	A	A	E	A
32		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E	E	A	A	E	E	E	E	E	E	E	A	E	E	A	E	A	E
33		A	A	A	E	A	A	A	E	E	A	A	E	A	A	A	A	E	E	E	E	E	E	A	A	A	A	E	A
	NÚMERO DE ACERTOS	12	24	19	14	18	17	24	14	15	25	17	12	24	19	16	3	3	1	1	9	25	18	15	16	14	7	13	5

Fonte: M1

Percebe-se que o simulado é organizado, tem objetivos claros, produz informações sobre o domínio dos alunos acerca dos assuntos contemplados pelas questões da prova e, do mesmo modo que na E1, há indícios de que vai além do mero treinamento para os testes padronizados. Todavia, é claro que isso não significa que esse objetivo não esteja presente, pois, como nos disseram as gestoras, o simulado procurava contemplar os saberes procedimentais e atitudinais referentes a esse tipo de avaliação, bem como possíveis questões que poderiam cair na Prova Brasil.

A intenção das gestoras com o simulado parecer ter ressoado de forma significativa no trabalho das professoras, porém, foi apropriado por elas à sua maneira. De acordo com Begônia, não foram elas quem prepararam o simulado, porém nos contou que seus resultados foram discutidos no HTPC, tal como dito pela coordenadora: “Foi passado o ponto, a quantidade de pontos que eles tinham atingido, como que eles estavam diante daquele simulado, foi passado sim. As questões que eles tinham ido melhor, as questões que eles tiveram dificuldades, foi passado” (E-Begônia-M1). Camélia ratifica essa posição: “(...) aquilo que eles tinham ido com mais dificuldades, em HTPC, era discutido. Até hoje é. As perguntas mais difíceis, ela passa pra gente, a gente discute a dificuldade ali, depois traz pra sala de aula. Naquele ano foi trabalhado assim” (E-Camélia-M1). Begônia também utilizava os resultados do simulado no seu trabalho pedagógico dessa mesma maneira: “(...) aquilo que eles tiveram dificuldade foi trabalhado. (...) foi passado pra nós as dificuldades, onde eles não tinham ido bem e a gente trabalhou em cima, assim.” (E-Begônia-M1). Depois que o simulado era corrigido e tabulado, ele era passado para as professoras, juntamente com o relatório feito a partir dele, conforme mostramos acima, para que as professoras trabalhassem, em sala de aula, as questões que os alunos não se saíram bem.

Na opinião delas, esse trabalho deu resultado, tal como expressou Camélia: “(...) eles tiveram uma boa nota [na Prova Brasil], viu? Bom rendimento. (...) Então, maior do que o esperado. (...) até hoje a gente questiona o que aconteceu, porque a turma... era uma turma difícil (...)” (E-Camélia-M1). Em virtude das turmas serem consideradas pelas gestoras e pelas demais professoras da escola como difíceis em termos de comportamento, havia, em certa medida, uma preocupação com o desempenho delas, daí alguns professores da escola julgarem o resultado na PB surpreendente.

Por outro lado, se havia uma sistematicidade na realização dos simulados e uma preocupação com os resultados por parte da gestão da escola, Begônia nos contou que, apesar da importância que também dava a esse dispositivo, para ela, o mais importante era a aprendizagem dos alunos. Em suas palavras:

(...) eu não me preocupei em trabalhar aquilo que era semelhante à Prova Brasil, mas aquilo que eles tinham dificuldades. (...) era assim, se eu trabalhasse aquilo que eles tinham dificuldades, não... não sabe ao certo o que vai mudar de uma prova pra outra, o que vai mudar, mas olhamos sim, né? (...) independente disso, eu queria, é lógico, que eles saíssem bem. Mas eu queria que eles se saíssem bem, assim... por eles mesmos, pro próximo ano, uma coisa deles, não assim... só preocupado com essa prova, que de repente na “hora h”, podia ir no “chutômetro”, acertar alguma coisa e não dizer nada, né? Então assim, eu me preocupei mais com eles, com eles. (E-Begônia-M1).

Durante suas aulas, como nas de Camélia, parece que não havia uma preocupação sistemática com a Prova Brasil, nem atividades planejadas especificamente para o treinamento dos alunos, tal como uso de testes e preenchimento de “gabaritos”, pois, nas aulas que observamos, distintamente das de Acácia na E1, não notamos tais procedimentos. Essa diferença pode ser explicada, supomos, por não haver na rede municipal qualquer consequência material para os atores escolares, decorrente dos resultados obtidos na PB e no Ideb, situação bastante diferente era a da estadual, em virtude da bonificação atrelada aos resultados do Saresp, via Idesp. Não obstante, havia sim uma preocupação simbólica, atrelada ao prestígio desfrutado pela escola na comunidade, bem como da diretora, que ocupava o cargo comissionado e, a nosso ver, tomava o resultados da PB e do Ideb, em alguma medida, como termômetros do seu trabalho.

Nesse sentido, a responsabilização branda e a responsabilização forte revelam uma diferença estrutural importante nas duas configurações escolares, que interferem mais ou menos na autonomia relativa de cada uma delas, reforçando a importância desse dispositivo, que pode ser melhor definido como a adesão ao modelo de prova utilizado nas avaliações externas, materializado, na escola, em simulados, sondagens e aulas baseadas em conteúdos, materiais e atividades planejadas em conformidade com esse modelo de prova. Porém, esse arranjo não é simples nem isento de contradições, pois, conforme destacam Barreto e Mitulic (2001, p. 134), ao discutir as relações entre as avaliações interna e externa:

Mesmo admitindo-se que os dois modelos possam chegar a uma série de procedimentos comuns ou complementares no processo da sua reapropriação pelas redes de ensino, eles partem de matrizes teóricas que não se conciliam, tendo assim suscitado questionamentos, os quais ficam sem resposta entre os educadores. Além disso, aqueles docentes que estão convivendo, de um lado, com as ansiedades que a introdução do modelo de avaliação externa vem causando, dada a sua forte ênfase na função reguladora do aparato governamental, têm também se defrontado, de outro, com a insuficiência de propostas metodológicas próprias, que permitam ensaiar novas práticas avaliativas de caráter formador na direção chamada emancipatória.

Se por um lado, as críticas acerca dos testes padronizados e de sua influência no currículo da escola, na organização do trabalho docente e no empobrecimento das finalidades da educação dos alunos são procedentes (Cf. RAVITCH, 2011; FREITAS, 2013c), por outro, esse processo de reapropriação do modelo de teste padronizado pelas

redes de ensino encerra, não sem tensões, um potencial pedagógico, como afirmam Silva e Gimenes (2013). Em suas palavras, esse dispositivo

está relacionado ao fato de disponibilizar, em um espaço reduzido de tempo, os resultados alcançados pelos alunos de forma a proporcionar informações relevantes para o planejamento das atividades dos professores em sala de aula, semelhante a uma sondagem ou avaliação diagnóstica. Além disso, quando planejados coletivamente, os simulados podem contribuir com a discussão da equipe escolar em relação aos conhecimentos que devem ser privilegiados em determinados anos/séries. Inclusive a sua elaboração e posterior análise favorecem o debate sobre o próprio currículo da rede e da matriz avaliativa adotada, os diferentes tipos de questões que podem compor os instrumentos e até mesmo, uma maior compreensão a respeito dos resultados das avaliações externas à medida que passam a ter maior proximidade com os pressupostos teóricos e metodológicos deste tipo de avaliação. (SILVA E GIMENES, 2013, p. 41-42)

Talvez parte desse potencial, referente ao uso pedagógico das informações produzidas pelos simulados, esteja atrelado ao que Perrenoud (2004, p. 117) chamou de “observação formativa”, que consiste em “balanços provisórios dos conhecimentos, associados às vezes a uma avaliação 'microsomativa'; esses balanços criam uma 'regulação retroativa', retomada das lacunas ou das dificuldades (...)”. Em síntese, o processamento dos resultados do simulado possibilita um diagnóstico rápido, feito por um instrumento estruturado, que fornece informações diretamente ao professor sobre conteúdos e habilidades que foram aferidas e que podem ser usadas no planejamento das aulas.

Diante da discussão e dos indícios presentes em nossas análises, feitas a partir de dados empíricos, dos resultados do trabalho de Silva e Gimenes (2012) e, até mesmo, da pesquisa de Arcas (2009), não é descabido afirmar que o dispositivo referente aos simulados, às sondagens e ao planejamento de atividades escolares a partir do modelo de prova das avaliações externas parece contribuir para o domínio, por parte dos discentes, de determinadas habilidades e saberes conceituais, atitudinais e procedimentais (PERRENOUD, 2002), ou seja, tende a favorecer a construção do *habitus* escolar, ao propiciar uma série de atividades que objetiva familiarizá-los com o formato e o clima referentes às avaliações externas, bem como lhes oferecer novas oportunidades de aprendizagem, decorrentes do replanejamento pedagógico viabilizado pelos diagnósticos feitos a partir do uso formativo das informações produzidas.

Por outro lado, como o maior conhecimento das regras do jogo escolar tende a aumentar as chances de se dar bem em tal jogo, reiteramos, que esse dispositivo, ao propiciar a preparação dos alunos para as Prova Brasil, no caso da M1, e para o Saresp,

no caso da E1, pode contribuir, supomos, para a melhoria do desempenho da escola em tais avaliações⁸⁶. Não obstante, é preciso ressaltar o que o potencial pedagógico desse dispositivo diz respeito ao seu uso pelo professor como um recurso para auxiliá-lo no diagnóstico das aprendizagens de seus alunos e na reorientação do seu processo de ensino, e não aos objetivos educacionais a que procura atender, no caso, o cumprimento das metas estabelecidas.

5.2.12 Progressão Continuada e Reprovação

Um dos motivos para se condenar a progressão continuada como política que visa combater, entre outras faces do fracasso escolar, a repetência, é a alegação de que provoca a queda na qualidade do ensino ofertado.

Tendo em vista o cenário internacional e o fato das atuais taxas de repetência do Brasil, apesar de terem diminuído nos últimos anos, continuarem entre as mais altas do mundo, estacionando da casa dos 20%, Sergei Soares (2007), valendo-se dos dados de duas avaliações internacionais das quais o Brasil não participa, mas que trazem informações sobre as políticas de não-repetência adotadas pelos países, quais sejam, a Timss (Trends in International Mathematics and Science Study) em matemática e ciências e a Pirls (Progress in International Reading Literacy Study) em leitura, procurou conhecer os impactos de tais políticas nos resultados dos alunos em testes padronizados.

Para tanto, dividiu os países participantes em três grupos, sendo o primeiro formado pelos que implantaram a progressão continuada em todas as séries do ensino fundamental, impedindo que os alunos repitam por não atingirem o nível de aprendizagem estipulado, tais como Austrália, Coreia, Japão, Noruega e Suécia. Esse grupo, portanto, abriga os países que adotam a promoção automática. O segundo é composto tanto por aqueles que permitem a repetência em algumas séries desse nível de ensino, tais como Chile e Cingapura que, respectivamente, admitem a repetência a partir da quinta e da sexta série, quanto pelos que preveem a possibilidade de repetir em qualquer série, mas desde que não ultrapasse o limite de 3%, como é o caso de Hong Kong. O grupo formado por esses países retém com restrições. E o terceiro grupo, por

⁸⁶ Soares *et. al.* (2012) levantam a hipótese de que o treinamento dos alunos para esse tipo de teste pode ter contribuído para aumentar o desempenho das escolas na Prova Brasil da edição de 2005 para as de 2007 e 2009.

fim, é composto por aqueles que não restringem a repetência no ensino fundamental, tais como a Arábia Saudita, Botsuana, Filipinas, Líbano, Indonésia e Itália. Tal grupo caracteriza-se por repetir irrestritamente. Os Estados Unidos também são analisados, porém, em virtude da prática de gestão descentralizada, os distritos escolares e as próprias escolas possuem autonomia para definir se adotam ou não políticas de não-repetência. Não obstante, a progressão continuada é a política preponderante nesse país.

Apesar das limitações do estudo, em função de seu caráter exploratório, fornece resultados interessantes sobre o impacto das políticas de não-repetência no aprendizado dos alunos, no âmbito internacional: o grupo que adota a promoção automática e grupo que retém com restrições, em leitura e matemática, abrigam os países que possuem as notas mais altas. Em termos de desempenho médio, o grupo da promoção automática tem um desempenho maior que os outros dois, nas três disciplinas avaliadas. Nas palavras de S. Soares (2007, p. 13),

o grupo dos países que aprovam por decreto é composto por aqueles que desfrutam de notas altas sem a presença de outros que sofrem com notas baixas. Os outros dois grupos contam com países de notas altas, mas, ao contrário do primeiro, também incluem países cujas notas são baixas.

Para o autor, se, de um lado, a progressão continuada não contribui para a melhoria do desempenho dos alunos, de outro, “com certeza não se pode dizer que a progressão continuada tenha efeitos deletérios sobre aprendizado de conteúdos” (S. SOARES, 2007, p. 15).

Crahay (2006, p. 224), tendo em vista discutir a suposição de que “a abolição da repetência provoca automaticamente a queda do nível” da qualidade do ensino, analisou os desempenhos, em leitura no PISA 2000, dos países europeus que adotam a promoção automática e dos que mantêm a repetência por aproveitamento insuficiente. O autor conclui que os resultados dos primeiros são satisfatórios, o que, segundo ele, já era esperado para qualquer estudioso do tema, desqualificando, assim, o argumento que sustenta que a promoção automática reduz a qualidade do ensino.

Brophy (2006) fez em um balanço das questões referentes à adoção e aos efeitos da repetência no processo de escolarização e, ao analisar os resultados de pesquisas sobre o tema, realizadas em países desenvolvidos e em desenvolvimento, conclui que, de modo geral, a repetência entre as séries gera custos extras para o orçamento educacional, destinando recursos para os estudantes fazerem novamente a mesma série; pode dificultar a organização das escolas, aumentando o número de alunos por salas de

aula, por exemplo; diminui a autoestima dos repetentes e tende a afastá-los do convívio com seus colegas; os ganhos acadêmicos dos alunos retidos, no longo prazo, não se sustentam quando comparados com os alunos que, tendo o mesmo desempenho, foram promovidos; e tende a aumentar a probabilidade de evasão.

Crahay (2006), se debruçando sobre as principais meta-análises⁸⁷ (Holmes, 1989; Holmes; Matthews, 1984; Jackson, 1975)⁸⁸ que investigaram a associação entre a repetência e os resultados acadêmicos e socioemocionais dos estudantes, ao abordar não só os resultados a que chegaram, mas também os aspectos metodológicos utilizados nesses trabalhos, concluiu que essas meta-análises empregaram métodos rigorosos na escolha e análise das pesquisas recenseadas e o acúmulo de evidências que resumem não sustenta que a repetência para alunos com dificuldades, em termos de desempenho acadêmico ou de comportamento socialmente adequado, seja melhor do que sua promoção para a série seguinte. Sendo assim, para Crahay (2006, p. 243), “o fato de repetir um ano e de recomeçar toda a programação de um curso não ajuda os alunos em dificuldade a superar os obstáculos que os impedem de ser honrosamente bem-sucedidos na escola”. No entanto, adverte o autor, é preciso saber se “os profissionais da área e os gestores políticos estão dispostos a se deixar convencer por um conjunto de pesquisas que, tendo melhorado significativamente o controle dos vieses de medida, chega a resultados convergentes” (CRAHAY, 2006, p. 244).

Jimerson (2001) também faz um balanço das mesmas meta-análises (Holmes, 1989; Holmes; Matthews, 1984; Jackson, 1975) sobre os efeitos da repetência que Crahay (2006) recenseou, as quais cobrem pesquisas realizadas no período que vai de

⁸⁷ Crahay (2006, p. 237-238) nos explica que a meta-análise é uma “técnica [que] permite combinar os resultados de diferentes pesquisas, conferindo-lhes validade maior. Ocorre, com frequência, se duvidar da conclusão de uma determinada pesquisa em razão de as análises terem sido realizadas sobre números pequenos. Além disso, pode-se igualmente suspeitar que essa determinada pesquisa seja enviesada por um erro de medida no ponto de partida e que ao final favorecerá um dos dois grupos. Com a meta-análise pode-se, por um lado, contar com um efeito de agregação dos dados, o que resolve o primeiro problema, e, por outro lado, com um efeito de compensação dos vieses: as pesquisas prejudicadas por um viés em favor dos alunos repetentes estando compensadas por aquelas ameaçadas por um viés em favor dos alunos promovidos. Esses benefícios são cada vez mais assegurados à medida que se é capaz de combinar numerosas pesquisas. É evidente, por sua vez, que as vantagens apontadas não podem corrigir os defeitos graves eventualmente existentes em uma ou outra pesquisa. A qualidade de uma meta-análise depende portanto da qualidade das pesquisas disponíveis, mas também da severidade dos critérios metodológicos adotados pelo autor na seleção das pesquisas.”

⁸⁸ JACKSON, G. The research evidence on the effects of grade retention. **Review of Educational Research**, n. 45, p. 613-635, 1975; HOLMES, C. T. Grade-level retention effects: a meta-analysis of research studies. In: SHEPARD, L. A.; SMITH, M. L. (Orgs.). **Flunking grades: research and policies on retention**. London: The Falmer Press, 1989, p. 16-33; e HOLMES, C. T.; MATTHEWS, K. M. The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: a meta-analysis. **Reviews of Educational Research**, n. 54, p. 225-236, 1984.

1911 a 1989, e chegou às mesmas conclusões que as do autor belga. Porém, Jimerson também apresentou a sua própria meta-análise, que cobriu o período de 1990 a 1999, e novamente chegou aos mesmos resultados das três anteriores, ressaltando que, desde o início até o fim do século XX, as conclusões e as evidências levantadas por essas pesquisas demonstram que a reprovação é contraproducente, razão pela qual sugere que o debate entre repetência e promoção seja substituído, no século XXI, pelo estudo das estratégias e intervenções que possibilitem o êxito dos estudantes, já que a reprovação mostrou sua ineficácia enquanto medida pedagógica.

Pesquisas sobre o efeito da repetência no desempenho dos alunos no Brasil (LUZ, 2008; RIANI, SILVA, SOARES, 2012; CORREA, 2013) e em países francófonos (CRAHAY, 2007) chegaram a resultados que vão no mesmo sentido das meta-análises supracitadas, ou seja, a repetência não é vantajosa. Para Crahay (2007, p. 185),

O balanço das pesquisas disponíveis sobre os efeitos da repetência não tem ambigüidade: em regra geral, os alunos fracos que repetem progridem menos que os outros alunos fracos que são promovidos. Ou seja, pode-se considerar que a repetência constitui um meio contraprodutivo de fazer face às dificuldades de aprendizagem dos alunos fracos.

Apesar da condenação à repetência, Crahay (2007, p. 203) também adverte que a promoção automática não é uma panaceia pedagógica. Para o autor, as pesquisas indicam que a promoção é preferível à repetência, pois essa “não traz nenhuma solução para o difícil problema da gestão das dificuldades de aprendizagem daqueles alunos considerados fracos”.

Outra razão para se rejeitar a progressão continuada, é a crença de que esse regime desmotivaria diretamente os alunos e indiretamente os pais, uma vez que, ao saberem que não há mais retenção por aproveitamento insatisfatório, não precisariam mais se mobilizar para que a promoção fosse alcançada.

Neves e Boruchovitch (2004), ao estudar o papel da motivação em alunos da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries, de uma escola que adotava a progressão continuada e oferecia o EF completo, não conseguiram chegar a uma conclusão acerca da relação entre progressão continuada e motivação pelo fato da maior parte dos alunos das séries iniciais não saberem que seriam aprovados independentemente de seu aproveitamento nos exames. Arcas (2003) também não encontrou evidências que permitissem concluir que a progressão continuada desmotivasse os alunos.

No nosso caso, a partir do questionário aplicado aos alunos da E1 e da M1, que passaram a frequentar a EAF em 2010, e aos seus pais, procuramos conhecer as representações que ambos têm a respeito do regime de progressão continuada na escola estadual e da reprovação por aproveitamento insuficiente na municipal. Todavia, reiteramos que o universo de pais e alunos não são representativos das escolas, porém, nos permite apreender as representações que esses atores têm acerca dessa política e dos critérios que regem a retenção/promoção em cada configuração escolar.

Na E1, de acordo com a Tabela 5.57, a maioria dos pais sabe como funciona, parcial ou plenamente, o regime de progressão continuada, pois quando indagados se era possível o aluno repetir de ano se as notas dele fossem consideradas insuficientes para ser aprovado, as respostas “Não” e “Sim, mas somente na 4ª série” somam quase 75%. Igualmente, 75% dos pais da M1 sabem como funciona o sistema de promoção da escola que seu filho frequenta.

Tabela 5.57 – Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Na Escola de 1ª a 4ª série em que o seu filho estudou, era possível o aluno repetir de ano se as notas dele fossem consideradas insuficientes para ser aprovado?

Escolas	Não	Sim	Sim, mas somente na 4ª série	Não sei	Total
E1	14 45,2%	7 22,6%	9 29,0%	1 3,2%	31 100,0%
M1	6 14,6%	31 75,6%	2 4,9%	2 4,9%	41 100,0%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

Aos alunos foi perguntado se era possível repetir de ano se as notas deles fossem consideradas insuficientes para ser aprovado, tal como se vê na Tabela 5.58. Na E1, 53,4% deles responderam “Não” e “Sim, mas somente na 4ª série” — proporção menor que a de seus pais —, mostrando que pouco mais da metade dos estudantes conhecem, parcial ou plenamente, o funcionamento do regime de progressão continuada. Na M1, 70,7% responderam que “sim”, mostrando que a maioria dos alunos, tal como seus pais, conhece os critérios de promoção da escola municipal.

Tabela 5.58 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Na Escola em que você estudou de 1ª a 4ª série, era possível o aluno repetir de ano se as notas dele fossem consideradas insuficientes para ser aprovado?

Escolas	Não.	Sim.	Sim, mas somente na 4ª série.	Não sei.	Total
E1	8 26,7%	5 16,7%	8 26,7%	9 30,0%	30 100,0%
M1	1 2,4%	29 70,7%	2 4,9%	9 22,0%	41 100,0%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

A respeito da possibilidade da reprovação atuar como fonte de estímulo para o estudo do aluno, de acordo com Tabela 5.59, a maioria dos pais compartilha dessa crença, especialmente os da escola municipal (85%) em contraste com a estadual (66%). Em relação aos que não comungam desta concepção, o quadro se inverte, pois 20% dos pais das E1 e apenas 5% da M1 não veem a reprovação como um estímulo para o estudo.

Tabela 5.59 – Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Você acha que se o aluno souber que pode repetir de ano caso não consiga boas notas, ele se sente estimulado a estudar?

Escolas	Não	Sim	Em parte	Não sei	Total
E1	6 20,0%	20 66,7%	2 6,7%	2 6,7%	30 100,0%
M1	2 4,9%	35 85,4%	1 2,4%	3 7,3%	41 100,0%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

Já para os estudantes, 51,6% dos da escola estadual consideram a reprovação como um estímulo para o aluno estudar e 12,9%, apenas em parte, de acordo com a Tabela 5.60. Na escola municipal, 70,7% dos alunos também a consideram como uma forma de estímulo e 2,4% concordam em parte com essa afirmação. Ou seja, a maioria dos alunos, de ambas as escolas, vê na possibilidade de reprovação, total ou parcialmente, um motivo para estudar.

Tabela 5.60 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Você acha que se o aluno souber que pode repetir de ano caso não consiga boas notas, ele se sente estimulado a estudar?

Escolas	Não.	Sim.	Em parte.	Não sei.	Total
E1	5 16,1%	16 51,6%	4 12,9%	6 19,4%	31 100,0%
M1	2 4,9%	29 70,7%	1 2,4%	9 22,0%	41 100,0%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

Quanto à crença de que reprovar e ter que refazer a série é uma forma de recuperar o que não aprendeu durante o ano letivo, o posicionamento dos pais, de ambas as escolas, a esse respeito foram praticamente os mesmos, pois 85% pensam desse modo, como mostra a Tabela 5.61.

Tabela 5.61 – Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: Você acha que reprovar o aluno que não obteve boas notas, obrigando-o a fazer novamente a mesma série, pode ajudá-lo a recuperar o que não aprendeu durante o ano?

Escolas	Não	Sim	Em parte	Não sei	Total
E1	2 6,7%	26 86,7%	2 6,7%	0 0,0%	30 100,0%
M1	2 5,0%	34 85,0%	2 5,0%	2 5,0%	40 100,0%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

A maioria dos alunos, 70% da estadual e 77,5% da municipal, seguindo a tendência dos pais, também considera que repetir o ano ajuda o aluno recuperar o que não aprendeu, como se vê na Tabela 5.62.

Tabela 5.62 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: Você acha que reprovar o aluno que não obteve boas notas, obrigando-o a fazer novamente a mesma série, pode ajudá-lo a recuperar o que não aprendeu durante o ano?

Escolas	Não.	Sim.	Em parte.	Não sei.	Total
E1	4 13,3%	21 70,0%	3 10,0%	2 6,7%	30 100,0%
M1	4 10,0%	31 77,5%	2 5,0%	3 7,5%	40 100,0%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

Quanto ao conhecimento de pais e alunos sobre a Progressão Continuada, 70% dos pais, na escola estadual, não sabiam a que o termo se referia, o que contrasta com questão discutida anteriormente, acerca do sistema de promoção de cada escola, que indicava que 75% deles conheciam, parcial ou plenamente, o funcionamento desse regime. Ou seja, parece que apenas o significado do termo progressão continuada que é desconhecido. Já os que declararam que o conhecem, apenas 6,7 % são favoráveis a ela, enquanto que 23,3% são contra. No caso da municipal, 50% desconhecem o significado do termo e entre os que assinalaram que conhecem, a maioria é contrária a esse regime (36,8%) e a minoria é a favor (13,2%), como se vê na Tabela 5.63.

Tabela 5.63 – Frequência das respostas dos Pais à seguinte questão: O que você acha da Progressão Continuada, adotada nas escolas estaduais?

Escolas	Não sei do que se trata	Sou a favor	Sou contra	Total
E1	21	2	7	30
	70,0%	6,7%	23,3%	100,0%
M1	19	5	14	38
	50,0%	13,2%	36,8%	100,0%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

No caso dos alunos, em ambas as escolas, a maioria absoluta declarou não saber do que se tratava, na seguinte proporção: 90% na E1 e 86,5% na M1, de acordo com a Tabela 5.64.

Tabela 5.64 – Frequência das respostas dos Alunos à seguinte questão: O que você acha da Progressão Continuada, adotada nas escolas estaduais?

Escolas	Não sei do que se trata.	Sou a favor.	Sou contra.	Total
E1	27	0	3	30
	90,0%	0,0%	10,0%	100,0%
M1	32	3	2	37
	86,5%	8,1%	5,4%	100,0%

Fonte: Questionário Pais-Alunos 2010.

As análises precedentes acerca das representações que os pais e os alunos das duas escolas têm acerca da reprovação e da progressão continuada, mesmo não contemplando uma amostra representativa para essas populações, nos permite vislumbrar que a maioria desses respondentes, de ambas as configurações, conhece e/ou tem noção de como funciona o sistema de promoção de cada uma delas; considera a

possibilidade da reprovação por aproveitamento insuficiente atuar, plena ou parcialmente, como estímulo para o estudo; e enxerga a repetência como um dispositivo capaz de propiciar a recuperação do que não foi aprendido. Quanto à opinião sobre a progressão continuada, metade ou mais dos pais declararam não saber do que se tratava e a grande maioria dos alunos teve a mesma opinião.

Esses dados, de maneira agregada, indicam a força da cultura da repetência, que ultrapassa os muros da escola e perpassa as configurações familiares, pois observamos uma certa harmonia ou coerência entre as posições de pais e filhos acerca da reprovação atuar como estímulo para o estudo e da repetência representar uma nova oportunidade de aprendizagem. Por outro lado, de acordo com Barreto e Mitrulis (2001), a escola também exerce um papel importante na reprodução dessa crença. Para as autoras,

O problema básico é que a estimulação para estudar tende a continuar externa à curiosidade pelo conhecimento, seja passando pelos constrangimentos historicamente criados pela própria escola, seja pela sua ligação com as exigências mais amplas da sociedade e do mercado de trabalho. No modo de ver dos alunos, e também dos pais e professores, que só tiveram como vivência a escola tradicional, a motivação para os estudos é fortemente influenciada pela nota, pela competição pela nota, pelo medo da reprovação. (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 132),

Se a cultura da repetência tem a força que supomos que tenha, o argumento de que a avaliação classificatória e a nota perderam força dentro do regime de progressão continuada, desmotivando os alunos para os estudos, parece ainda controverso. Em nossas análises anteriores, vimos que, em ambas as escolas, estão presentes nas representações e nas práticas das professoras a atribuição de notas e o uso classificatório da reprovação. Por outro lado, transformar essa cultura é um dos grandes desafios das políticas de não-repetência, pois, segundo Paro (2001, p. 111),

A ameaça da reprovação é uma motivação negativa que, quando muito, leva o aluno a livrar-se da obrigação de estudar. É o problema da motivação extrínseca: a preocupação do aluno não é empenhar-se no estudo porque esteja ali, no estudo, intrinsecamente, o seu objetivo. A motivação, sendo extrínseca, significa que o objetivo do aluno está fora do estudo, do aprendizado, sendo este apenas um meio, um subterfúgio do qual deve dar conta a qualquer custo, ou de qualquer forma, para atingir o objetivo que tem em mente, que é, no caso, o livrar-se da reprovação. O aluno deixa assim de exercer, prioritariamente, essencialmente, sua condição de estudante, já que sua principal função não é de alguém que estuda, mas de alguém que se desvencilha da ameaça de ser reprovado. (PARO, 2001, p. 111)

Enfrentar essa cultura e motivar intrinsecamente os alunos, por outro lado, não é uma tarefa fácil, uma vez que

estudar não é uma atividade simplesmente “natural”, posto que implica um trabalho árduo de aquisição de competências, conhecimentos sistematizados e de outros elementos da cultura durante o largo período de anos que crianças e adolescentes devem permanecer na instituição. (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 132),

Nesse sentido, a tensão entre a progressão continuada e a cultura da repetência está posta, oscilando entre a supressão do poder classificatório e punitivo da avaliação, que enseja a motivação intrínseca, e a sua afirmação, que promove a motivação extrínseca.

Para delinear o papel da progressão continuada no processo de socialização e escolarização, procuramos conhecer a visão que os atores escolares tinham desse regime, iniciando pelo diretor da E1:

A progressão continuada... Considerando que o órgão público estabelece metas e prazos a serem cumpridos, a progressão continuada não escapa disso. Uma vez fechada em metas e prazos, conteúdos previstos e cobrados, a progressão continuada faz parte de uma engrenagem maior que exige dela resultados. Uma vez exigindo resultados pontuais, metas: “Quanto você conseguiu aprovar?”, independente do tipo de trabalho, independente, isso compromete porque na educação as coisas não funcionam assim. Metas, prazos e conteúdos exigidos na educação não podem ser tabelados dessa maneira. Segundo ponto, é que a progressão continuada não foi discutida e não foi debatida. Não se conversou a respeito, não se estabeleceu limites e se exige. Ela foi imposta, ela foi uma exigência, a nomenclatura mudou e agora o professor tinha que, mesmo sem ser preparado para a execução do que seria a progressão continuada, ele tinha que aplicar. Em síntese, a partir de agora não se reprova mais. Foi o que a progressão continuada que desenvolveu no ideário coletivo que não mais se reprova aluno, aluno não tem que ser reprovado. Claro que os professores, desconfiando disso, queriam saber por que não se pode mais reprovar aluno e algumas coisas apareceram, como por exemplo, fluxo: quantidade de alunos que entra, quantidade de alunos que sai. A escola tem que manter o fluxo funcionando, não pode segurar aluno, porque daí interrompe o fluxo. Não dá conta de quantos alunos ficaram reprovados, de construir mais salas de aula, mais escolas, mais pessoal pra trabalhar. Merenda escolar: se o fluxo não for respeitado, se os alunos não passarem, a quantidade de merenda escolar cresce, quando cresce tem que crescer o investimento na merenda escolar pra anteder o fluxo que não fluiu, é o fluxo travado. Então, os professores perceberam que a progressão continuada queria também resolver o problema do fluxo e o problema da merenda escolar, que no fundo é problema financeiro, é investimento. A escola não pode criar mais despesas do que as que ela já cria, ela tem que fluir, e a progressão continuada se transformou, sim, numa promoção automática, e, independente do que aconteça, tem que passar. Pra tentar minimizar o problema, criou-se então o ciclo. Se reprovar lá no final do ciclo, deixar pro final do ciclo, a gente resolve lá, mas até chegar o final do ciclo, a gente vai passando, a gente vai passando, e aí criou desmotivação nos alunos, porque independente do que se faça, passa. (E-Diretor-E1)

A representação que o diretor da escola municipal tem da progressão continuada sintetiza a visão que a maior parte dos profissionais da educação e parte dos acadêmicos

possui acerca dessa forma de organizar o ensino fundamental, pois questiona a maneira autoritária que foi implementada, a falta de preparação dos professores para atuarem sob esse novo regime, a imposição da promoção automática enquanto supressão da reprovação por aproveitamento insatisfatório, a adoção de dois ciclos como uma forma de viabilizar a repetência ao seu final, a correção do fluxo escolar, a economia de recursos oriundos dessa regularização e a desmotivação dos alunos decorrente da promoção independentemente do aproveitamento obtido. O diretor também destaca que “foi a progressão continuada que desenvolveu no ideário coletivo que não mais se reprova aluno”, ou seja, tal como supomos, há uma relação de circularidade ou de influência recíproca entre a cultura que a progressão continuada enseja e a cultura da repetência, o que acaba tencionando as configurações escolares.

Já a coordenadora da E1 era favorável a esse regime:

Adoro progressão continuada, porque a criança, na progressão continuada, ela só precisa de um educador competente. Só disso. Ela com certeza, ela aprende mesmo e pra nós que estamos em sala de aula, nós sabemos que a criança... existem crianças com um tempo maior. Existe mesmo. Só que ela precisa ter o... ter a sorte hoje, vou chamar de sorte, de pegar um educador que entenda esse... essa passagem, esse ritual (...) entendeu? Que o professor da série seguinte entenda o que ela aprendeu na série anterior, não o que ela não aprendeu, que é o que acontece. Então o professor recebe a criança: “Ah, aquele não ensinou nada, não aprendeu nada”. Ela só precisa de um educador que entenda esse processo (...) de continuidade da aprendizagem, vamos dizer assim. (E-Coordenadora-E1)

A concepção que a coordenadora tem da progressão continuada é mais afinada com a de seus formuladores e enfatiza os aspectos pedagógicos desse regime. Talvez isso se explique, em parte, por sua formação, mas também por atuar como coordenadora, ou seja, assumindo a responsabilidade de colocar em prática o que foi proposto por esse regime, sob a cobrança da Diretoria de Ensino da região. Nesse sentido, em sua argumentação, é necessário que os professores compreendam a natureza do processo de aprendizagem e que o vejam de maneira contínua, não de forma segmentada, na qual se atrela a aprendizagem à série ou ao ano letivo.

Já para Acácia, é difícil falar sobre progressão continuada, porém, ela nos disse que:

(...) em partes é ótimo, mas em partes pra nós professores ficou bastante difícil. Porque é... às vezes a gente pensa assim que tá virando uma bola de neve, esses alunos que tão vindos sem saber ler, que chega na 3ª, 4ª série, né?, que é o 4º e o 5º ano de escolaridade, e você com 30 a 35 alunos em sala de aula é impossível você dar conta de... você ficar com 9 alunos trabalhando ali separado, porque eles se sentem diminuídos muitas vezes, se sentem

diminuídos, e você tenta levar um todo, que também não acompanha. Nós chegamos numa situação difícil, difícil porque você não sabe se vale a pena passar o aluno ou reter. Porque muitas vezes você retém e não adianta nada, ele vai, vai ficar lá e não vai adiantar nada. Porque nós temos hoje em dia muitas crianças com problemas de [deficiência] intelectual, problemas familiares, né? Então o mundo em que estamos vivendo tá difícil né? E... às vezes, mas às vezes eu sou favorável por repetência, às vezes não. Eu sei que, às vezes, como eu falei pra você, às vezes eu sou a favor da progressão continuada, às vezes não, porque eu acho que os nossos alunos bons eles... [os outros] dependem muito do professor, se o professor tiver consciência ele não deixa a peteca cair. Falando na minha linguagem, (...) se o professor ficar assim só trabalhando com os alunos que têm dificuldades também, você esquece dos alunos, dos que precisam ir além. Aí o que acontece? Aquele aluno vai ficar também defasado, ele vai (...) perder também o interesse. Sabe? Então você tem que ter um jogo de cintura, né? (...) eu tento levar (...) o meu olhar num todo... Eu esqueço que tenho criança com problemas de aprendizagem, porque eu penso assim que ele é igual a todos, sabe? Só que eu sei que ele tem. Então quando você para e pensa: “Meu Deus do céu! Eu sei que eu falei uma linguagem aqui que, né?, eu sei que nem todos os meus alunos sabem”. Então eu digo pra você que nós professores estamos numa situação difícil, não sei falar pra você se eu sou contra ou a favor da progressão. (E-Acácia-E1)

O depoimento de Acácia é muito revelador em vários aspectos das tensões que a progressão continuada gera para o dia a dia do trabalho docente. Se a visão dos gestores a respeito desse regime estava fortemente embasada em posicionamentos teóricos, a da professora está ancorada na sua prática cotidiana como docente e diante de problemas objetivos e complexos, tais como os alunos que chegam ao final do ciclo sem saber ler. Outros dilemas também são colocados pela professora: Quem priorizar em uma sala de aula com 30 ou mais alunos: o todo ou aqueles que estão com dificuldades? Promover ou repetir? Como lidar com alunos com deficiência intelectual ou problemas familiares? Diante desse quadro, Acácia diz que há momento em que é a favor da progressão continuada, alegando que não adianta nada reprovar, mas há momentos em que é contra, sendo favorável à reprovação.

Amarílis, por sua vez, diz que inicialmente era contra a progressão continuada, porém, quando cursou pedagogia, começou a estudar e a entender melhor a proposta, e, então, percebeu que tinha uma visão equivocada da progressão continuada, pois

(...) a progressão continuada é... essa de você trabalhar necessidade do aluno (...). Qual dificuldade que ele tem? Do que ele precisa? Qual a autonomia que ele tem que ter? Então a progressão continuada vai ao encontro disso. E eles falam progressão automática, chega final de ano passou todo mundo. Mas tem que saber se realmente você trabalhou o que ele precisava. (E-Amarílis-E1)

Vale frisar que quando Amarílis nos concedeu a entrevista, ela ocupava o cargo de coordenadora pedagógica da escola estadual, logo, estava na mesma posição da

coordenadora de 2009 e, assim, submetida aos mesmos constrangimentos, uma vez que tinha a incumbência de promover, entre outros programas da SEESP, a progressão continuada na escola. Ademais, o aspecto destacado pela professora sobre esse regime também era de natureza pedagógica, pois, para que os docentes e os alunos obtivessem sucesso nos processos de ensino e de aprendizagem ao longo do ciclo, era preciso que trabalhassem as necessidades dos discentes e, assim, progredissem e não apenas fossem promovidos.

Petúnia também tinha uma visão ambígua da progressão continuada.

(...) a progressão, eu achei que foi um método bem pensado, sabe?, pelo governo. Eu concordo em alguns itens e discordo em outros, porque o aluno... pro aluno eu acho que não foi bom. Pra nós, pra ter continuidade com o trabalho, eu achei até que foi bom, mas pro aluno em si... esse negócio deles acharem que eles não vão ser retidos não foi uma boa, entendeu? Mas em parte de aprendizagem, pra gente, que é um profissional da área, eu acho que até que foi bom pra poder dar uma continuidade, continuidade, vamos dizer entre aspas, né? Porque, às vezes, você não consegue, [às vezes] você tem que voltar o seu trabalho. Agora mesmo eu posso falar, como estou nessa escola, (...) é uma 6ª série com nível de 4ª, entendeu? Quer dizer, a progressão continuada deu certo em alguns itens e em outros itens deixou a desejar, porque o aluno às vezes ele perde o estímulo: “Ah, não vou ser retido mesmo”, entendeu? (E-Petúnia-E1)

Petúnia enfatizou, como as demais colegas docentes, os aspectos pedagógicos, ou referentes a ele, da progressão continuada, ao destacar que para o professor a possibilidade de continuar o trabalho ao longo do ciclo era algo importante, porém, questionou também a continuidade desse processo ao citar que, no ano em que concedeu a entrevista, 2013, estava lecionando para um turma de 6ª série, mas que tinha nível de 4ª, colocando em voga a defasagem de aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, corroborou uma das principais críticas feita a esse regime, que assevera que o estudante progride nas séries, mas não na aprendizagem. Por outro lado, também reitera outra crítica feita à progressão continuada, ao atribuir à impossibilidade de reprovação por aproveitamento insatisfatório a falta de motivação do aluno para se engajar nos estudos.

Depreende-se, dessa análise, que muitos dos argumentos utilizados pelas professoras fazem parte da cultura da repetência e que, apesar disso, a cultura que a progressão continuada enseja também começa a ganhar espaço nesse cenário, ainda que limitado, pois a dúvida entre reprovar e aprovar entrou em cena.

Na escola municipal, a diretora se declarou a favor, disse que era preciso trabalhar as dificuldades dos alunos ao longo das séries, para evitar defasagens de

aprendizagem, e destacou que “a progressão continuada exigia do professor a avaliação pra que ele visse e tivesse conhecimento de onde aquele aluno parou e pudesse continuar.” (E-Diretora-M1). Também nos contou, pelo fato dos alunos da região frequentarem a pré-escola na M1 e depois, na época, se dividirem entre ela e a E1, que muitos pais desejavam que seus filhos continuassem a estudar na escola municipal e não na estadual, por serem contrários à progressão continuada. Em suas palavras: “(...) os pais... que vinham procurar recurso, pra trazer esse menino de volta, porque a municipal tinha a cultura da repetência, e na escola estadual passava automaticamente” (E-Diretora-M1). A impressão da diretora vai no mesmo sentido dos resultados obtidos a partir dos questionários: a maioria dos pais era favorável à reprovação e boa parte deles preferiam que seus filhos estudassem na M1.

A coordenadora da M1 salientou que é difícil falar da progressão continuada, mas que se espera nesse regime que o aluno se desenvolva para continuar progredindo. No entanto, ela faz algumas ressalvas importantes sobre seu funcionamento, pois, como dito anteriormente, também atua como professora na rede estadual:

Mas aqui eu vou falar da progressão continuada, vou falar do ensino fundamental. Ainda é seriação, pra mim ainda é meio... (...) também não diria incoerente, mas (...) penso que poderia ser organizado grupos de alunos com determinados níveis de conhecimento, sem chamar de primeira série, segunda série, terceira série, uma vez que aí sim a gente classifica, né? Por série. E quando a gente fala de progressão continuada é... respeitando seu ritmo de desenvolvimento, de aprendizagem de cada aluno, né? Todos eles estão progredindo. Cada um no seu ritmo. Todos estão progredindo. É... às vezes a progressão ela não se fecha como ali tá pedindo... as avaliações, por exemplo, como sugere os PCNs, né? O que é que aquela criança tem que alcançar ao final daquele período? Às vezes a criança leva dois, três anos pra alcançar, enquanto que outras alcançam realmente... menos até de um ano, né? No prazo de um ano. (...) Penso que o ensino deveria mesmo caminhar dessa forma, como progressão continuada e ser respeitada nesse sentido. Outra coisa também que vejo que ela... [Não] vou usar a palavra incoerente... Se eu tenho uma progressão continuada, pra eu valorar aquilo que a criança apresenta como desempenho e vou atribuir pra ele um valor, um número que vai traduzir no desempenho... (...) se eu pensar em progressão continuada, é uma ficha, um relatório, onde eu vou relatando o que a criança apresentou quando chegou pra aquela professora e o que ela está apresentando quando ela está indo embora para outra professora, pra outro grupo, digamos assim. (E-Coordenadora-M1).

Para a coordenadora, a progressão continuada ainda é seriação, sob vários aspectos: por continuar usando o termo série, como destacamos na discussão feita no Capítulo 3; por não agrupar os alunos de outra forma, sem distinção por série; por esse regime não respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos, apesar de preconizá-lo, inclusive como consta nos PCNs quando trata dos ciclos, uma vez que pode haver

alunos que consigam atingir os objetivos previstos em mais ou menos anos; e pela avaliação traduzir o desempenho do aluno em um número e não em uma ficha ou relatório, para que a professora que vai lecionar para o aluno no ano seguinte possa saber em que estágio ele se encontra, a fim de dar continuidade ao seu processo de aprendizagem. Ou seja, mesmo não querendo afirmar que a progressão continuada parece funcionar de maneira incoerente em relação aos seus pressupostos teóricos, a coordenadora faz uma crítica contundente a esse regime, uma vez que, na prática, não rompeu com diversos atributos da seriação, tal como argumenta Freitas (2004).

Já as professoras da escola municipal disseram que não concordam com esse regime. Quando perguntamos à Begônia sua opinião, inicialmente ela disse que não o conhecia bem, mas sabia que ele não permitia a reprovação. Explicamos como o regime funcionava e ela nos disse que não concordava com ele:

Eu não concordo. Eu não sei se eu estou errada, em minha experiência toda, eu não concordo. Eu acho que aquilo que ele não aprendeu... agora, se ele vai passando pra outra série, pro outro ano, o que que vai acontecer? (...) Eu acho que ele vai ficar defasado, que ele vai ficar perdido e isso não vai ajudar ele em nada. “Ah tá, tem que passar pra incluir, pra não ficar grandão, diferente na outra turma”. Mas e daí? O fato de ele não saber, de ele ficar... quantos problemas de comportamento é porque não sabe... não consegue prestar atenção na matéria, não consegue aprender. Então eu (...) sei lá, eu não concordo. (E-Begônia-M1)

Para a professora, ser promovido sem ter dominado o que é considerado importante para cursar a série posterior é prejudicial para o aluno, pois ele irá ficar defasado em termos de aprendizagem e poderá, ainda, apresentar problemas de comportamento. Camélia também é contra a progressão continuada, pois para ela a reprovação pode proporcionar ao aluno uma nova oportunidade para aprender, porém, admite que alunos com alguma deficiência sejam promovidos, independentemente de seu domínio sobre os conteúdos referentes a cada série. Em suas palavras:

Bem, eu penso que pras séries iniciais é válido. Porque eu penso assim, que não dá pra aceitar uma criança terminar o quinto ano sem saber ler e escrever. Então ela tem que ficar. Se ela não dominou o conteúdo, ela tem que retomar e fazer novamente aquilo pra aprender. O que não dá pra aceitar é ela ir adiante sem tá dominando aquele conteúdo. (...) mas assim, os alunos, tirando as crianças da inclusão. Esses, né?, tem mesmo que passar porque não tem como ficar segurando. (E-Camélia-M1)

Podemos perceber que, apesar das duas professoras afirmarem que adotam a avaliação formativa em seu trabalho, também defendem o uso da avaliação classificatória, ao final do processo, para decidir promoção ou não do aluno.

Procuramos conhecer a opinião dos gestores e professores da escola estadual sobre a reprovação. Para o diretor da E1,

Se se escolhe a série e se se escolhe a reprovação, eu penso que a reprovação faz sentido na medida que você oferece condições pra que a pessoa aprenda. Se as condições não foram oferecidas adequadamente, o que você cria como reprovação é mais um empecilho, é mais um limite que você está colocando pra tentar resolver o problema de não oferecer condições pro ensino. Se as condições não foram oferecidas, você não consegue responder às exigências, às condições, então você cria a reprovação. No fundo, eu vejo a reprovação como um artifício que a administração cria já que ela não consegue resolver o problema de oferecer as condições pro ensino. Por outro lado, à medida que ela reprova, ela tem que dar conta do que fica, o fluxo não flui. Estamos aí num problema imenso, não tenho prontamente resposta pra isso. (E-Diretor-E1).

A visão do diretor retrata os principais aspectos do dilema que envolve a seriação e a reprovação, pois, se, por um lado, reprovar o aluno se apresenta como uma nova oportunidade para aprender o que é esperado para aquela série, por outro, se não for oferecido ao aluno repetente outras condições de aprendizagem, de fato não foi lhe proporcionado uma nova oportunidade recuperar o que não aprendeu e instaurou-se um problema no fluxo dos alunos. Além disso, ressalta o diretor, a reprovação pode significar, no limite, a incapacidade, do sistema de ensino ou da escola, de proporcionar condições adequadas de ensino e de aprendizagem. Já a coordenadora da E1 é contrária a reprovação, justificando sua posição com os argumentos apresentados na literatura sobre o tema e sustentados pelos defensores da progressão continuada, ou seja, que reprovar significa excluir e fomentar a evasão:

(...) a reprovação (...) principalmente na educação pública, ela só serve pra excluir, eu penso assim. Só pra excluir, entendeu? E normalmente essas crianças que reprovam saem da escola, isso é fato. Principalmente nas escolas menos favorecidas, [Pesquisador]. Elas saem, porque a escola fica desinteressante e o educador às vezes usa isso como poder... usa como poder, eu já vi isso, entendeu? Então: “Ah, a criança tem que reprovar, tem que reprovar”. Não consegue ver nenhuma possibilidade dos anos seguintes... A minha experiência com a reprovação foi de que assim: a maioria das crianças sai da escola (E-Coordenadora-E1).

Na E1, os dois gestores disseram que o índice de reprovação era baixo, porém o diretor salientou que as professoras faziam um bom trabalho, mesmo em condições que ele não considerava as melhores, e a coordenadora relacionou a baixa taxa de reprovação à política de bonificação, vinculada aos resultados do Idesp, que, como explicado anteriormente, tem como um de seus componentes a taxa média de aprovação

no ciclo. Portanto, a combinação dessas duas ações da SEESP, na visão da coordenadora, impacta a taxa de reprovação da escola, reduzindo-a.

Na quarta [série] tinha reprovação, mas... pouca reprovação. Pouca, porque também a... a reprovação está ligada diretamente com o Idesp. É uma realidade, não dá pra dizer que não, a escola não ia repetir alguém e depois ser punida por isso. Hoje é assim, a escola reprova e depois não recebe o bônus. Então é uma punição, para os professores é uma punição (...) (E-Coordenadora-E1).

Quando indagados sobre o efeito da repetência sobre os alunos da E1 que eram retidos no final do ciclo, os gestores responderam:

Embora a criança soubesse que ela foi retida, está retida, ela será retida porque... não foi bem, porque não aprendeu, foi mal, bagunçou, brigou, faltou, etc., etc., não tenha dúvida de que ser retido é desânimo, é desmotivado, é... é ruim. A criança não aceita isso com... com alegria, com... “Ah, eu...eu merecia. Eu não merecia, mas eu não queria ser retido...”. Por quê? Separa do grupo, porque ela fica com... “É mais um repetente, você é burro, você não consegue aprender...”. Claro que frustra. Mas se considerarmos a aprovação e reprovação como resultado final, sem processo e sem bases, aí vamos punir de novo a criança. Reprovação, aprovação, é preciso considerar a base, recursos e condições. E dentro desse processo, o profissional, o lugar, salário, número de pessoas envolvidas, uma série de coisas pra considerar aí. Por isso, a progressão continuada que considera aprovação, reprovação, fluxo, quantos ficam, quantos vão, sem processos, sem bases materiais, teóricas, de organização e execução... É um raciocínio equivocado. (E-Diretor-E1).

(...) não sei, pra questão humana, pra questão humana era péssima, porque as crianças que repetiam, elas eram rotuladas demais, rotuladas como “imprestável”, “não sabe nada”, “o fora da lei”, tudo o que você possa imaginar. (E-Coordenadora-E1).

Ambos destacam os problemas para a autoestima e a autoimagem dos alunos decorrentes da reprovação, porém o diretor chama a atenção para as condições de ensino e de aprendizagem que a escola oferece e a coordenadora para a estigmatização dos alunos que ocorria dentro da escola e que tinha implicações importantes para o processo de escolarização, tal como os professores não quererem trabalhar com a criança reprovada porque consideravam que ela não teria condições de aprender.

Já as professoras, tinham visões distintas da dos gestores. Acácia nos disse que não tinha uma opinião formada sobre a reprovação, oscilando entre ser a favor e ser contra, porém nos relatou que na escola estadual, em 2011, cinco alunos, que foram retidos e fizeram novamente a série final do ciclo, não melhoraram seu aproveitamento. Do seu ponto de vista: “Nós temos eu acho que uns cinco alunos que repetiram no ano passado e eles estão com nós esse ano. (...) nós respeitamos o ritmo deles dentro de sala, eles frequentaram o projeto de reforço e não tiveram melhoras. Eles continuam do

mesmo jeito do ano passado. Aí eu pergunto: adiantou repetir?” (E-Acácia-E1). A professora também associou a limitação da reprovação no final do ciclo, do mesmo modo que a coordenadora, à política de bônus: “se você reprovar oito alunos então a escola não vai ter bônus ano que vem. Tem tudo isso. E aí o que acaba acontecendo... vai virando uma bola de neve” (E-Acácia-E1).

Para Amarílis, ciclos de dois anos são a melhor opção, uma vez que possibilitam reter mais cedo o aluno e encaminhá-lo para uma sala de projeto, visando a realização de um trabalho diferenciado. Em suas palavras:

Eu acho que é, você podendo retê-lo no 5º ano [4ª série] é mais difícil, porque como que você vai dar conta de tudo que ele perdeu nesses quatro anos? (...) Então sou a favor que o primeiro ciclo termine na 2ª série, que ele [aluno] realmente esteja alfabetizado com oito, nove anos. (...) E se ele não estiver, daí seria uma retenção, mas ele iria para uma sala de projetos, certo. (...) Então não fica até em evidencia que ele foi retido, mas ele deu uma paradinha para ver o porquê que ele não deu conta? O que que faltou? Até mesmo para mim... para ver se ele realmente é um aluno que tem problema de aprendizagem ou ele é um aluno de inclusão. (E-Amarílis-E1)

Para a professora, que se declarou favorável à progressão continuada, a retenção quando vinculada a uma oportunidade de aprendizagem diferenciada para o aluno, dentro de um projeto de ciclo mais curto, como sugere os PCNs, é uma alternativa melhor tanto em relação à existente na época, em que os ciclos eram de quatro anos, quanto à seriação, que permite a reprovação por aproveitamento insatisfatório em todas as séries. A esse respeito, Amarílis declarou:

AMARÍLIS - Que você reprova ele todo ano. (...) Que é o que a municipal faz. (...) Eu acho que quando eu comecei no magistério em 86, os alunos eram reprovados assim, é por qualquer coisa e qualquer problema, coisa que ele poderia até chegar na oitava e ali ele iria realmente aprender, então naquela época a gente retia assim sem parâmetro nenhum, não existia um parâmetro para você reprovar o aluno.

PESQUISADOR - E você acha que reprovar o aluno ajudava ele a recuperar o que não aprendeu?

AMARÍLIS - Não, não, não ajudava. Tanto que a maioria chegava em uma determinada série eles saíam da escola. (...) E como eles não eram cobrados, nem pai, nem aluno, nem ninguém, eles simplesmente saíam. Daí você tinha... você pensava assim: “Ai, estou trabalhando com alunos bons”. É porque os outros já estavam fora da escola, né?, e o objetivo não era esse de ficar fora da escola. (...) Nossa, não conseguia chegar nem na quarta série naquela época. (E-Amarílis-E1)

Na visão da professora, apenas a reprovação, tal como ocorre no regime seriado, além de não ajudar na recuperação do aluno, tende a provocar a evasão, tal como relatou que acontecia no início de sua carreira, em que o sistema estadual paulista, apesar da

implantação do ciclo básico no primeiro grau, que impedia a reprovação da 1ª para a 2ª série, mantinha a possibilidade de reprovação entre as séries até o fim do segundo grau, o que, em sua opinião, costumava provocar a evasão.

Petúnia nos disse que era a favor da reprovação, pois ela faz com que o aluno se empenhe mais em seus estudos:

quando a gente, você e eu estudamos, quando a gente estudou, na nossa época, a gente morria de medo de ser retido, certo? E sabe que, e a gente sabe também que pros pais o custo é alto e tal. Então eu mesmo... nossa, eu tinha pavor de falar em retenção. E hoje em dia eu percebo que os alunos não estão preocupados com isso (E-Petúnia-E1).

Porém, Petúnia acha que é um problema reter o aluno duas vezes na mesma série, pois, nessa situação, ele se sentiria desestimulado, o que sugere um uso controlado da reprovação, oscilando, assim, entre os pressupostos da progressão continuada e o caráter seletivo da avaliação classificatória.

Na escola municipal, a diretora nos disse que não era a favor da reprovação e que os alunos têm o direito de avançar, e a coordenadora, apesar de não ter emitido uma opinião pessoal, ponderou que, geralmente, se acredita que com a reprovação a criança terá mais tempo para atingir a progressão que se espera dela para aquela série.

Para a diretora, a escola deve procurar fazer o que está ao seu alcance para que o aluno aprenda. Todavia, dependendo dos seus recursos e da sua estrutura, bem como da estrutura da família dos alunos, salienta que a escola pode não conseguir fazer tudo o que precisa ser feito para que o aluno tenha êxito. Além disso, na M1, segundo seu depoimento, quando o aluno não tinha “maturidade” o suficiente para prosseguir ou quando houvesse “defasagem absoluta”, ele era retido, porém, com a anuência do Conselho de Classe e Série e somente se tal medida fosse considerada boa para o aluno:

(...) a escola esgotou todos os recursos? Eu acho que a primeira coisa que tem que ser feita é questionar dentro da escola quais foram os recursos que a escola esgotou. (...) Se ela esgotou e ela não deu conta, é o fracasso escolar. (E-Diretora-M1)

Mas não porque os recursos que [a M1] ofereceu pra ele não foram satisfatórios. Porque realmente ele não tava no tempo dele. (...) Então esse aluno merece a retenção. Por que ele teve... vai ter o próximo ano, o professor ainda vai tá com aquela faixa etária, acolhendo melhor e trabalhando com ele o que ele naquele momento não deu. (E-Diretora-M1)

Por outro lado, ressaltou também que, na M1, a reprovação está ligada a outros fatores, sendo um deles o limite de alunos por sala de aula:

A escola, ela tem um número de salas, portanto ela tem que ter um número de alunos. Se eu venho já com um número de alunos da primeira fase, com 35 alunos... por isso que nas primeiras séries iniciais nós pedimos para que as salas fossem menor, porque quando chega no montante, eu tenho direito de retenção e sobra algumas (...) vagas pra que componha essa estrutura. (E-Diretora-M1)

Pelo regimento da escola, o número máximo de alunos por classe na pré-escola era 32 e no ensino fundamental, 35, de modo que, se houver repetências, ocorrerá congestionamento no fluxo e poderá ser necessário um maior número de sala de aulas. Nesse exemplo, se a primeira série pode abrigar 35 alunos e receberá 32 da pré-escola, então a sala de aula comportará três alunos repetentes. Não obstante, segundo a diretora, esse tipo de decisão só ocorria se fosse aprovada pelo Conselho de Classe e Série da escola, sendo todo o processo documentado e registrado em ata. Além disso, quando o número de alunos retidos era considerável, era criada uma “sala de projeto”, que tinha por objetivo fazer um trabalho diferenciado com esses alunos.

Apesar dessas situações, para a coordenadora da M1, a retenção na escola era pequena, como vimos na discussão das taxas de rendimento: “O índice de reprovação também é baixo, né? (...) Eu não vou (...) lembrar o percentual, mas nós trabalhamos em torno de 1% ou 3% de reprovação, né? Na quarta série, quinto ano, 3%, 4% de reprovação, 97% de aprovação, 95% de aprovação” (E-Coordenadora-M1).

Sobre os eventuais ganhos que a reprovação poderia proporcionar para os alunos, as gestoras disseram o seguinte:

Esse aluno tem ganho. Quando for comprovado que realmente foi desenvolvido a parte de estrutura da escola, de conhecimento, foi garantido pra ele, mas, o momento, tempo e maturidade não foi o suficiente e não era o momento dele. (E-Diretora-M1)

A reprovação é oferecer a oportunidade para que ele ganhe um tempo maior, né? Eu vejo dessa forma. E daí? Isso implicava realmente num maior desempenho dessa criança? Olha eu acho que... diria assim, talvez uns 20% dos casos que a gente... que o grupo, porque é uma decisão tomada em Conselho, né? E depois essa criança obviamente fica em acompanhamento, mas eu acho que não chegaria em 20% de acerto (...) do grupo. E é uma questão que tá permeando todas as reuniões e conselhos... (E-Coordenadora-M1)

As gestoras são bastante reticentes com a reprovação, pois, como vimos, sempre que tratam desse assunto, ponderam sobre as condições em que ela é necessária. Sobre a consequências para os alunos retidos na escola municipal, a coordenadora nos disse o seguinte, retomando sua reflexão sobre o assunto:

(...) cada caso é um caso, né? Eu diria assim pra alguns alunos, quando eu falo assim... maior tempo pra que ele pudesse progredir, é... penso que com alguns alunos foi satisfatório sim. Ele conseguiu, né? Talvez, alguns alunos que chegam pra nós, e isso não é raro, mas lá na quarta série, [chegam] ainda com problemas de alfabetização, não alfabetizados, e [com a retenção] tem esse tempo maior e conseguem... então isso é satisfatório. Essa é a consequência. Mas assim... consegue e outros realmente não, aí ele vai embora pra 5ª série, hoje o 6º ano, e nós não conseguimos dar conta dessa alfabetização. (E-Coordenadora-M1)

Nota-se que a questão da reprovação é complexa, pois, para a coordenadora, há casos em que a retenção é satisfatória, mas há casos em que não é, pois existem alunos que conseguem recuperar o que não tinha aprendido ou se alfabetizar, porém, há outros que, mesmo com o tempo a mais propiciado pela repetência, não conseguem. Além disso, do mesmo modo que a diretora, a coordenadora ressalta que a decisão de repetir é sempre do Conselho de Classe e Série e que a equipe escolar o faz pensando no melhor para o aluno.

As professoras acreditam que a reprovação pode contribuir para o aprendizado do aluno, mas com algumas ressalvas. Para Begônia: “se tiver uma preocupação da escola, sim, né? Se tiver uma preocupação da escola, eu acho que ele vai conseguir melhorar sim, agora não adianta também ficar (...) e não ser olhado de novo, não ter um trabalho direito, né? “ (E-Begônia-M1). Para Camélia, se “o aluno que não domina o conteúdo, tem que ficar, fazer de novo” (E-Camélia-M1). Quando perguntamos às professoras qual regime elas preferiam, o seriado ou a progressão continuada, responderam que o seriado:

(...) eu acho que o seriado. Por quê? Eu acho que os próprios pais hoje em dia não se preocupam muito porque os filhos passam mesmo. Então, posso tá errada de tá falando, não sou dona do saber, dona de verdade, mas eu acho assim... que os pais hoje em dia não tem muito tempo pro filhos, porque sabe que o filho vai passar, eles não têm aquele tempo de trabalhar, de ajudar um pouco mais. O professor, às vezes, não tem como fazer um corpo a corpo na sala, então... é 30 alunos, ele não consegue chegar a todos e, às vezes, o pai ou a mãe não ajuda muito em casa. Então já que vai passar mesmo, o pai e a mãe não se preocupa muito. De um jeito ou de outro passa. Aí o que acontece, se pudesse repetir, os próprios pais iam tá mais atentos em auxiliar. Ia tá mais preocupado, o filho chegou no final do ano, repetiu, eles iam tá preocupado com isso, eles iam tá... Mesmo que joguem a culpa no professor e tudo mais, mas muitos deles iam tá mais atento com a matéria do seu filho, acho que ia ajudar, pode ajudar até mais, então... (E-Begônia-M1).

(...) terceiro, quarto ano, tem que repetir. (...) do primeiro pro segundo não. Porque eles são (...) muito pequeninhos ainda, né? Muito novinho, mas do terceiro ano em diante, do terceiro e quarto ano, quinto ano. Eu sou a favor. É válido. E tomo experiências que deixei, depois daquele ano da quarta série, eu peguei (...) o terceiro ano. (...) E teve alunos que eu deixei e eles conseguiram dominar o conteúdo pra série seguinte. (...) Daí a gente pergunta pro professor: “Olha, como tá o fulaninho? Eu deixei ele, e daí como fica...?”

[O professor respondendo] “Tá indo professora, foi bom ficar”. Então por esse motivo que eu já tenho experiência que foi e que deu certo. (E-Camélia-M1).

Apesar da serem favoráveis à repetência, as duas professoras também fazem alguns questionamentos. Para Begônia, é preciso que a escola se preocupe com os alunos retidos. Por outro lado, acredita também que a possibilidade de reprovação no regime seriado mobilizaria os pais, fazendo com que estes se preocupassem mais com a escolarização dos filhos e até os auxiliassem mais em seus estudos. Para Camélia, a reprovação, especificando sua visão sobre a questão da repetência, é considerada válida a partir do 3º ano, ou 2ª série no EF de oito anos, inclusive relata uma experiência de sucesso com a reprovação. Porém, quando a professora nos disse que tinha retido três alunos, nós a questionamos se tal medida funcionou para todos eles, ela nos respondeu que com dois, pois um deles não avançou o esperado, mas saiu alfabetizado. Acrescentou ainda que, entre os alunos da quarta série de 2009, quatro ou cinco deles saíram sem se alfabetizar da M1.

A compreensão dessas representações é importante porque ajuda a entender, em parte, as decisões de aprovar ou reprovar um aluno por aproveitamento insuficiente, seja na última série do primeiro ciclo na escola estadual ou em qualquer série na municipal, tomadas no Conselho de Classe e Série — que será chamado, doravante, somente de Conselho. Como o fracasso e o êxito escolar dependem, em certos casos, das tomadas de posição dos membros desse colegiado, das posições que ocupam na configuração escolar e das relações de interdependência mantida com os familiares dos alunos, procuramos conhecer os critérios que pautam as deliberações do Conselho de cada escola a respeito da promoção e da repetência dos estudantes.

Começando pela E1, seu diretor nos contou:

Os critérios... se a criança aprendeu ou não. (...) a criança tem condição de acompanhar a próxima turma, é outro critério... Mas eu também penso que basear-se nos critérios de aprovação e reprovação é um equívoco, porque o critério é só o final do processo. Se o critério não considerar o processo de condições e bases que ofereça... oferecidos pra que a criança aprenda, o critério vai punir a criança por aquilo que ela não aprendeu; não valoriza a criança pelo que ela aprendeu nem projeta aquilo que ela pode aprender. Não valoriza a criança pelo que ela aprendeu nem projeta aquilo que ela pode aprender. À parte, o critério equivocando da aprovação e reprovação do Conselho de ciclo, de série, ano, à parte isso, eu penso que a discussão delas era por “Aprendeu? Entendeu? Tem condições de continuar?”. Agora, também vejo o seguinte limite: o Conselho de ciclo, de acordo com o regimento escolar, a decisão é do Conselho, não é especificamente do profissional que trabalhou com a criança. Se considerarmos só o profissional, uma hora ou outra o emocional vai decidir: “Eu não gostei disso, eu não gostei daquilo, eu não concordo com isso ou eu não concordo com aquilo”.

Mas o grupo é que tem que decidir, não é só o profissional. O Conselho existe para que o grupo decida, não pra que o profissional decida, porque não é só ele que está ali. Então acho difícil de colocar nessa balança de Conselho, e... Não é o profissional que deve decidir. É o Conselho que deve decidir. É difícil também considerar aprovação e reprovação sem processo. Mas diria que elas decidiam pelo que a criança conseguiu aprender. Mas fica a minha pergunta: será que elas decidiam a partir do processo todo? Ou será que elas decidiam isso só pelo resultado final? (E-Diretor-E1).

O diretor pondera que há dois critérios que podem balizar a decisão do Conselho: um deles diz respeito ao processo final, verificando se o aluno aprendeu o esperado ou não; o outro versa sobre os processos referentes a esse aprendizado, considerando as condições em que ele se deu e os progressos feitos pelo aluno. Para ele, seria um equívoco considerar somente o resultado final, porém, era basicamente esse o critério levado em conta na E1 no momento de decidir sobre a promoção ou não, focando, assim, no aprendizado dos alunos. O diretor também reflete sobre a importância do colegiado decidir, visto que se apenas o professor desse aluno o fizesse, o peso da subjetividade na sua avaliação poderia ser maior.

Para a coordenadora da E1, o critério para promoção ou retenção era claramente a aprendizagem. No entanto, a maioria dos alunos era promovida. Ademais, como o diretor, enfatizou em seu depoimento os diversos impasses existentes no Conselho:

(...) eu chamava todos os envolvidos, eu falava pro [diretor] que eu queria todos os envolvidos. Por exemplo, a professora da recuperação contínua não queria participar porque ela dizia que na escola ela nunca era ouvida. “Por que que eu vou? Minha opinião não vale nada.” E eu comecei a mexer nessa ferida, eu falei “Como não vale nada? Quem é que trabalha diretamente com o aluno, não é você?” (...) primeiro: convocar todos os envolvidos, e lá na escola, culturalmente isso, falando naquela escola, por exemplo, as professoras não... não... elas trabalhavam com o aluno, mas as professoras da recuperação contínua não achavam importante, porque diz que ninguém nunca ouvia o que elas tinham pra dizer, é... a opinião delas nunca... nunca foi respeitada, entendeu? E aí no Conselho, é... acho que um ponto básico: todos eram ouvidos. (...) e havia mesmo algumas brigas internas, porque as professoras da sala regular achavam que elas não sabiam... que elas não deviam opinar (E-Coordenadora-E1).

A resistência às professoras que trabalhavam no programa de recuperação dos alunos, por parte das professoras titulares das classes, nos ajuda a compreender, até certo ponto, porque o diretor ressaltou a importância da decisão ser do Conselho e não apenas de um professor, uma vez que, se assim o fosse, a decisão individual do docente não seria problematizada ou contrabalanceada, dando margem para a produção de injustiças. E essa questão para a coordenadora era uma questão cultural da escola, que tinha que ser trabalhada no âmbito da formação continuada. Perguntamos aos dois

gestores se a opinião dos pais e dos alunos era levada em conta pelo Conselho no momento de decidir a promoção ou retenção e ambos disseram que não, apesar do Conselho se dizer participativo.

Ao indagar Amarílis sobre os critérios, levados em conta pelo Conselho, para promover ou reter os alunos da última série do ciclo, a quarta série, em que é permitida a reprovação por aproveitamento insuficiente, ela nos que disse que verificavam “se ele atingiu todos os objetivos, se ele não atingiu, qual foi a dificuldade que ele teve” (E-Amarílis-E1). Para Petúnia, só repetia de série “os que não tiveram jeito mesmo” (E-Petúnia-E1). Já Acácia nos disse o seguinte:

Depende, (...) se é um grande número de alunos, você não pode reprovar, porque tem todo um índice, uma porcentagem. (...) E tem o tal do bônus, né? (...) se você reprovar oito alunos, então a escola não vai ter bônus ano que vem. (...) da 3ª pra 4ª série, então não ia ter vaga pra ele, então tem tudo isso. Tem que pensar nas vagas, se ele ia ter uma vaga pra ele, né? [Como] acontece [na M1] também, né? A mesma coisa, certo?! (...) Muitas vezes você não pode reter, porque não tem vaga para ele lá, então você tem que passar. (E-Acácia-E1).

Acácia também nos contou que a maioria dos professores que fazia parte do Conselho já conhecia os alunos, pois estava na escola há vários anos, porém, levava em conta também, no momento de decidir, tanto o bônus, como ressaltado anteriormente pela coordenadora da E1, quanto às vagas disponíveis na escola. Percebe-se que o Idesp, como uma política de responsabilização forte nesse quesito, acaba sendo uma barreira à prática da repetência no final do ciclo. Do mesmo modo, a infraestrutura da escola também atua como um obstáculo à reprovação, pois como nos contou a professora, como todos professores na escola queriam evitar a formação de classes superlotadas, ponderavam que não valia a pena repetir os alunos.

Notamos, desse modo, que, apesar de professores e gestores no Conselho considerarem a aprendizagem dos alunos e os objetivos estabelecidos pelo ciclo no momento de decidir se seriam promovidos ou retidos, outros critérios, cuja natureza não era de ordem pedagógica, também eram levados em conta e parecem que tinham um peso considerável nessa decisão, tal como veremos adiante.

As professoras também disseram que, geralmente, a opinião dos pais e dos alunos não era levada em conta nas decisões do Conselho, porém, Amarílis relatou que, em 2009, houve uma maior participação dos pais, porque alguns alunos da E1 também frequentavam a Escola Especial da cidade, pertencente à rede municipal e, caso fossem promovidos, passariam a cursar os anos iniciais do EF e, assim, perderiam o direito de

continuar frequentando a EE. Como esses alunos não queriam deixar de frequentá-la, os gestores, primeiramente, foram conversar com a Secretaria Municipal da Educação para pleitear que tais alunos continuassem frequentando-a, mesmo que estivessem na quinta série. Porém, como essa solicitação não foi atendida, a solução provisória seria a retenção dos alunos na quarta série, o que ocorreu de fato, inclusive com o apoio dos pais desses alunos, como veremos na análise dessa questão mais à frente.

Sobre a participação dos pais, Acácia nos disse o seguinte: “Os pais já estão tão acostumados com a progressão continuada, (...) se você for querer, assim... reter um aluno no final do ano, eles ainda vem brigar com você, mesmo que o filho dele não saiba nada... mas eles querem que o filho passe.” (E-Acácia-E1). Em relação aos alunos, a professora disse que todos queriam passar, afinal estavam na escola para isso. E, para ilustrar como a opinião dos estudantes e a dos pais eram pouco considerada no Conselho, nos contou o drama de um de seus alunos e de sua família:

(...) ele falava: “Ah professora, eu não quero ir pra 5ª série e a minha mãe fala que eu não vou ter condições, e que eu vou sofrer lá”. Realmente o (...) não tinha condições, mas foi pra 5ª série, foi... aprovado pelo Conselho e só tá sofrendo nas séries posteriores. É complicado (E-Acácia-E1).

Como observamos a realização do Conselho referente à 4ªC, a turma de Acácia, pudemos conhecer outros dispositivos que entram em cena nessa trama, bem como entender melhor as representações e as tomadas de posições dos atores envolvidos. Antes de iniciar o Conselho, Acácia nos disse que “por ela reteria sete, mas não sabe se vai poder. Disse que muitos serão aprovados, mas não dominam os conteúdos da quarta série” (RA_M1_13).

A coordenadora, ao dar início ao Conselho referente às quartas séries, começou pela 4ªC, para que pudéssemos observá-lo. Também fez o seguinte alerta: “Para reter é preciso ter um acompanhamento. Tem tudo registrado? A mãe foi chamada? O Conselho acompanhou? Então, se não tiver tudo isso, não dá para repetir” (RA_M1_13). Após algumas discussões com os demais participantes, a coordenadora perguntou: “O que o aluno deve saber na quarta série, quais os objetivos?” (RA_M1_13) e escreveu na lousa, da sala de aula onde o Conselho estava sendo realizado: “Pleno domínio - Leitura/Escrita - Cálculo operatório” (RA_M1_13), fazendo referência aos PCNs da quarta série do EF.

Percebe-se, na fala da coordenadora, que a retenção precisava ser fundamentada e comprovada, erigindo, assim, um obstáculo à repetência. Por esse motivo, se a

professora quisesse bancar essa decisão, necessitaria dos registros que demonstrassem que acompanhou o desenvolvimento dos alunos e que tomou as medidas necessárias para ajudá-los a superar suas dificuldades. Neste contexto, as “fichas descritivas”, as quais, segundo Acácia, continham a “vida dos alunos”, aparecem como essenciais para fundamentar tais decisões.

No Conselho da 4ªC, as professoras da escola e a coordenadora da E1 analisaram e discutiram o destino de alguns alunos, sendo o primeiro deles o Aluno A:

[Coordenadora] – O [Aluno A] é um aluno que não registra.

[Acácia] – Ele sabe ler, ele usa letra bastão... a professora [Professora X], que dá o reforço ao aluno, diz que não vale a pena retê-lo, pois os objetivos da quarta série ele atingiu, ele é alfabetizado. [...]
(...)

[Acácia] – A mãe dele contou que ele encheu o tanque de gasolina do carro do pai dele com água. Ele é quieto, mas apronta. [...] Ele é ouvinte, ele não registra... Eu acho que ele tem que ir na sala de recurso, para diagnosticar isso. [...]

[Coordenadora] – Conceitualmente ele sabe... Vocês perceberam que se num grupo melhor ele faz?

[Acácia] – Se você estiver do lado dele, ele faz tudo.

[Professora Y] – [...] Eu conheço vários alunos assim, eu tenho um sobrinho assim, eu tive um aluno, que não vou falar o nome, hoje está no quarto ano de Direito.

[Acácia] – Gente, vamos passar ele.

09h33 – [Coordenadora] – Você acha que ele sabe... Divisão ele sabe?

[Acácia] – Com agrupamento, bem fraquinho mesmo. [...]

[Coordenadora] – Lê?

[Acácia] – Lê. Na verdade, ele não está tão distante da realidade dos alunos da quinta série. [...]

[Coordenadora] – A ideia é promovê-lo, mas com a ida para a sala de recursos. (RA_M1_13)

Para a decisão do destino desse aluno, a opinião da professora de reforço foi consultada e coincidia com a de Acácia, professora titular da classe, e os critérios utilizados diziam respeito a estar ou não alfabetizado e saber divisão. O Aluno A foi aprovado, porém, com a indicação de frequentar a sala de recursos, que a escola iria montar no ano seguinte, quando passaria também a oferecer os anos finais do EF.

A situação de dois outros alunos e uma aluna também foi discutida, como se vê no trechos abaixo do RA:

[Coordenadora] – Vamos relembrar o caso da [Aluna A]. Fomos na casa dela, eu falei com a mãe, o [Diretor]... ela não quer voltar de jeito nenhum, a mãe já levou ela para o conselho tutelar, ela veio um dia e brigou, foi com o [Diretor], depois não voltou mais.

[Acácia] diz que [Aluna A] é evadida, não veio mais no quarto bimestre, briga muito e já está ficando [no sentido de namorico] com uns alunos. Ela tem condições para ir para a quinta série, pois ela sabe ler e escrever, mas tem dificuldade em matemática. Eu acho que ela pode passar...

[Coordenadora] – Mas ela tem muita falta. Noventa faltas. [...]

[Coordenadora], [Acácia] e alguns professores discutem sobre o que fazer com [Aluna A], bem como os procedimentos relativos em relação às faltas. (RA_M1_13)

[Coordenadora] - [Aluno B] é alfabético?

[Acácia] – Pela sondagem que fiz, é silábico-alfabético.

(...)

[Coordenadora] diz que a sondagem deve ser individual. [Acácia] diz que fez de maneira individual. Ambas concluem que ele é silábico-alfabético. A [Coordenadora] pergunta sobre faltas. [Acácia] diz que não tem e que o problema dele é aprendizagem mesmo. A professora diz que torce para que ele continue frequentando o psicólogo: “Tomara que a madrastra continue levando”. (RA_M1_13)

[Acácia nos] Disse que tinha um aluno especial, que quase nunca vem, chamado [Aluno C]. (...)

[Acácia] – O [Aluno C] é inclusão [...] ele registra, mas é tudo com garatuja [...] não tem problema de socialização na sala de aula, registra... mas é uma criança que não sai daquilo [...] falta demais [...] nós fizemos aquele negócio lá... fizemos compensação [...]. (RA_M1_13)

No caso desses alunos, além dos critérios referentes à alfabetização, entraram em cena a frequência e a deficiência atribuída a um deles. Ao final, Acácia nos disse que a Aluna A foi retida por faltas, pois pelo critério relativo à alfabetização, seria promovida e os dois alunos foram retidos por aproveitamento insuficiente, de modo que três alunos da sua classe repetiram de ano.

Sobre o peso que os alunos com deficiência tiveram nessas quartas séries, presenciamos no Conselho a discussão sobre uma aluna da 4ªB, porque a coordenadora julgou que era um caso semelhante ao do Aluno C da 4ªC e, então, solicitou a opinião da [Mãe da Aluna B] para compreender melhor a situação desse aluno:

[Coordenadora] – Hoje eu pedi para a mãe estar aqui, porque vamos falar da filha dela. É especial, e a legislação dá respaldo, mas o município [Secretaria Municipal da Educação] não.

[Coordenadora] fez uma discussão sobre alunos que querem passar para a escola especial, mas que, em virtude da legislação municipal, não pode receber os alunos na quinta série.

[Coordenadora] – Então, a mãe da [Aluna B] pode falar [...] Você conhece o [Aluno C], você poderia falar da escola especial...

[Mãe da Aluna B] – Lá na escola especial ela é acolhida, ela gosta muito de lá... Lá ela é socializada, aqui ela não é acolhida. Lá ela chega, no ônibus ainda, já falam: “Olha a [Aluna B]” [...] Não é problema com a escola, com os professores, é com os colegas [...] Aqui ela tem medo [...].

[Coordenadora] – Vamos [...].

[Acácia] – A mãe não quer que passe, porque senão ela vai perder a vaga na escola especial...

[Amarilis] – Teve um caso que foi para a quinta série e não pôde mais frequentar a escola especial...

(...)

[Amarilis] – Minha cadeirante foi para a [EAF], ficou sem escola especial e agora ficou sem a [EAF], pois ela não frequenta mais a escola.

[Coordenadora] – Eu tive uma grande experiência de inclusão, numa escola particular, em que vinha psicólogo, neuro... dispensavam meu dia para acompanhar a aluna. Eu fiquei [brava] com esse município, a escola especial, que era referência, para mim, morreu. Vamos ter que brigar com o [Prefeito], com o [Secretário Municipal de Educação] [...] Não é justo reprovar esses alunos, mas aí eles vão perder a Escola Especial [...] Aí, nós temos que aprovar e brigar [...] A saúde dessa cidade... é muito ruim [...] Nada funciona [...] Os pais não reclamam [...].

(...)

[Acácia] diz que [Aluna B] falou para [Aluno C] o seguinte: “Essa [E1], essa escola não é mais nossa”.

(...)

[Coordenadora] – Você, como mãe, o que deseja para sua filha?

[Mãe da Aluna B] – Eu não quero que ela perca a vaga na escola especial. (RA_M1_13)

A partir do registro ampliado, podemos notar que a falta de estrutura da E1 para incluir, de fato, os alunos com deficiência e a política do SME, que restringe o

atendimento a esses alunos à educação infantil e ao anos iniciais do EF, provocaram a retenção da Aluna B, respeitando, assim, a opinião de sua mãe, pois essa era a única maneira da sua filha continuar frequentando a escola especial, a escola em que ela se sentia acolhida.

Na escola municipal, a diretora nos disse que dentre os critérios levados em conta pelo Conselho no momento de promover ou reter um aluno, o primeiro deles é o conhecimento e o segundo a “maturidade”, no sentido de possuir as condições para prosseguir os estudos na série seguinte. A coordenadora da M1 reforçou essa posição:

O relatório de desempenho, a fala dos professores... com o desempenho escolar... Os anos anteriores são trazidos ali, via ficha de desempenho, né? (...) quando é uma criança que tem necessidade especial e tá sendo acompanhada, tem laudo, é uma outra situação. Mas se é uma criança que apresenta problemas de aprendizagem, então ela vem sim, vem acompanhada desse relatório sim, e serve de base desde o início. (...) Isso que vai permear a decisão que o grupo vai tomar, com certeza (E-Coordenadora-M1).

Da mesma forma que na E1, a M1 também se orientava pelos relatórios sobre o desempenho dos alunos e considerava o nível de conhecimento deles como o principal critério para nortear a decisão dos gestores e professores no Conselho. Por outro lado, é importante lembrar, como discutido cima, que o limite de alunos por sala de aula também era um dos critérios que pautavam essa decisão na M1.

Quanto à opinião dos pais, a diretora nos contou que às vezes era levada em conta, especialmente nos casos em que acreditavam que o aluno não estava preparado para prosseguir os estudos na série seguinte, tendo em vista, no caso da quarta série, a sua maturidade e as condições de adaptação na escola em que cursará os anos finais do EF. A coordenadora, por sua vez, nos disse o seguinte:

Sempre, né?! Sempre. Muitas vezes, é... os pais se colocavam na situação de solicitar que essa criança fosse, é... promovida, mesmo sabendo das dificuldades que ela enfrentaria, mas eles solicitavam a promoção e isso aconteceu naquela época. Eu acredito que aconteceu com aluno nosso e como também temos, né?, aqueles pais que acreditam que a criança ainda não estava é... preparada pra ir, [para] hoje sexto ano, né?, na época quinta série, e vem pedir pra que a criança fique conosco mais um ano. E aí é assim, o grupo ouve aquilo que o pai tá colocando, mas a decisão é do grupo de professores, analisando essa trajetória da criança, né? Não assim atendendo um pedido do pai. (E-Coordenadora-M1)

Em consonância com o que a diretora falou, a coordenadora da M1 contou que a opinião dos pais era considerada, principalmente nos caso de promover ou reter um aluno, porém, a decisão era dos membros do Conselho, que consideravam o

desempenho e a maturidade deles. Quanto à opinião dos alunos, a diretora disse que ela sempre era levada em conta, pois se tratava da vida deles, de modo que antes do Conselho de final de ano procuravam conversar com os alunos e seus pais. Na mesma linha, a coordenadora nos contou o seguinte:

Quando a gente passa por esse processo de reprovação, (...) o que acontece aqui é que a gente vê esse apoio, a família já sabe que a criança não acompanha, sabe que vai ficar retida, então, ela já vem sabendo isso, né? A retenção não acontece assim... no último conselho, né? Ela vem meio que acontecendo, assim... ao longo do processo, né? E a criança sabe que ela não tá acompanhando, ela vê essa dificuldade e... mas outras crianças não percebem isso. (...) se percebem, sim, não deixam isso transparecer e não, eu diria assim, que não incomoda. Algo que não incomoda, aparentemente não incomoda, né? “Eu não sei mesmo, então tudo bem se eu ficar, não tem problema.” E, aparentemente, é algo que não incomoda. (E-Coordenadora-M1).

Considerando a fala das gestoras, pareceu-nos que, de alguma maneira, havia, nas conversas informais, uma preparação de pais e alunos para que aceitassem a anunciada reprovação, indicando que era considerada, dessa maneira, irreversível.

Já para as professoras Begônia e Camélia, o principal critério considerado pelo Conselho era, em seus termos, o desenvolvimento, as notas ou a aprendizagem dos alunos. Nas palavras da última: “(...) se não tinha dominado o conteúdo, tinha que ficar” (E-Camélia-M1). Não obstante, segundo a primeira professora,

(...) tinha um limite de pessoas, crianças que ficavam. Tem pai que nunca concordou, então, às vezes, não concordava que se repetisse. É... tive um dos alunos, na época, que era muito infantil. Eu não aceitava, não acreditava que deveria ser passado, sabe?, pro outro ano (...) Não conseguia acompanhar, mas na época os pais mesmos não aceitaram que deixassem [o aluno na mesma série] (E-Begônia-M1).

No relato das professoras, aparecem todas as tensões mencionadas pelas gestoras, pois, apesar da escola manter a possibilidade de reprovação por aproveitamento insuficiente, como ressaltado por Camélia, também havia um limite para as retenções. Além disso, a opinião dos pais também era considerada, chegando a prevalecer em algumas ocasiões, a despeito da posição das professoras. Por outro lado, como destacou Camélia: “(...) a gente, antes no terceiro bimestre, um pouquinho antes do último conselho, a gente já chamava os pais e deixava ciente na última reunião. E os pais aceitavam: ‘Não professora, ele tem que ficar mesmo, se não sabe, ele tem que ficar’” (E-Camélia-M1).

Esse prenúncio da reprovação indica a aceitação, tanto por parte das professoras quanto das gestoras, do fracasso escolar como algo irreversível em certos casos. Porém,

parece-nos que essa aceitação se dava no segundo semestre, o que, poderia estar ligada, à frustração ocorrida na tentativa de reverter esse processo, dentro das possibilidades da escola, já que consideravam que o programa de reforço escolar, por exemplo, não era o mais adequado. Por outro, também poderia estar ligado à crença de que a reprovação, em alguns casos, era o melhor remédio para o desenvolvimento desses alunos.

Em relação à opinião dos alunos, Begônia disse que era levada em conta, porém, não só a deles, mas também a dos pais, dos professores e das gestoras, principalmente quando fosse um caso de retenção. Para Camélia, apesar dessa conversa com os alunos, eles ficavam tristes quando eram retidos:

Eu não vou falar pra você que foi uma decepção, que eles ficaram decepcionados, mas a gente conversou separadamente com eles, conscientizou da necessidade e depois, é... eles acabaram aceitando mesmo e concordando que seria melhor pra eles. Que não é uma punição. A gente tá pensando no melhor. (E-Camélia-M1).

Na M1, também pudemos observar o Conselho das quartas séries. Na 4ªA, em que Begônia era a titular, nenhum aluno foi retido, porém discutiram o caso do Aluno A, o mais velho da turma, e do Aluno B, pois as gestoras e as professoras achavam que ambos não tinham potencial para avançar nas séries seguintes.

A coordenadora disse que tem “tudo registrado deles desde a pré-escola, dos sete anos que estão aqui, como os pais foram orientados, se foram feitos os testes de visão e audição, porque essas crianças não aprendem” (RA_M1_12). A respeito do Aluno A, nos disse o seguinte: “(...) vai fazer 14 anos, não há um diagnóstico fechado, então a gente não sabe o que fazer [...]”(RA_M1_12). Como dissemos, a escola encaminhou esse aluno para a oficina de terapia ocupacional da Escola Especial e para o grupo de escoteiros da cidade. Apesar da preocupação da escola com o destino do aluno, optaram por aprová-lo, mesmo ele não sendo considerado alfabetizado e com receio de que não se adaptasse à nova escola, já que, para as gestoras, esse aluno, apesar de ter família, não contava com o apoio dela. Já sobre o Aluno B, a discussão foi a seguinte:

[Aluno B] iria ser retido também, mas a mãe não concordou. [A Mãe de Aluno B] diz que o pai era distraído na escola, que ela era também e o filho também, pois “ele é assim”.

(...)

[Coordenadora] perguntou para a mãe porque ela discorda da decisão do Conselho. [Mãe do Aluno B] disse que [Aluno B] chora dia e noite porque não vai acompanhar os amigos e isso está fazendo mal a ela. As professoras acham que há um problema com a mãe também. [Coordenadora] conta que a mãe deixou de ser presente e, quando indagada sobre isso, disse que teve que trabalhar mais (ela trabalha como diarista). Depois contou que a [Mãe de Aluno B], em 2008, passou pela orientação de uma psicopedagoga, colega dela, gratuitamente. (RA_M1_12)

(...)

[A Mãe de Aluno B] pede para promovê-lo, apesar do parecer do Conselho ser contrário à sua promoção. Foi feito um termo de ciência para mãe e um relatório para enviar para outra escola.

A mãe estava presente no Conselho e a sua posição prevaleceu, invalidando a decisão desse colegiado, o que revela a existência de mais um critério que pauta essa decisão. Por outro lado, percebe-se que a decisão de reter, que geralmente leva em conta os aspectos cognitivos, afeta fortemente os aspectos emocionais do estudante e da sua família. Por essa razão, supomos, a opinião da mãe foi considerada pelos atores escolares na tomada de posição do Conselho, uma vez que ficar apartado do grupo de amigos seria doloroso para o Aluno B e sua família, tal como alertam os defensores da progressão continuada. Porém, ela teve que assinar um termo de ciência, medida tomada pelos gestores, conjecturamos, para delegar a responsabilidade dessa decisão à mãe.

Na 4ªB, turma em que Camélia era professora titular, os membros do Conselho discutiram sobre um aluno, que, segundo as gestoras, não tinha potencial para avançar, mas foi promovido, mesmo não estando alfabetizado. Sobre esse aluno, disseram que o encaminharam para o psicólogo, mas a mãe dizia que não havia vagas. A coordenadora procurou então averiguar e descobriu que, na verdade, a mãe não levava o aluno para o atendimento psicológico. Todavia, segundo ela, esse aluno ainda podia contar com a família.

Dois outros casos foram discutidos, porém, com desfecho diferente, pois ambos foram retidos por aproveitamento insuficiente:

As professoras conversam sobre a retenção ou não de [Aluno C] e [Aluno D], ponderam que é difícil dar um atendimento individualizado para cada um deles na sala de aula e comentam sobre a necessidade do reforço em outro horário. [Coordenadora] diz que vai pleitear por isso.

(...)

As professoras dizem que o [Aluno D] é agitado, mas que quando a família é chamada, o pai comparecia na escola. Também disseram que ficou um tempo sem vir, mas depois passou a ser mais presente.

(...)

A mãe do [Aluno C] e do [Aluno D] apoiam a decisão de retê-los. De acordo com as gestoras, essas duas mães acompanham a situação dos filhos desde o início do ano, principalmente a mãe do [Aluno D].
(RA_M1_12)

Nesses casos, a decisão do Conselho também se baseou no nível de conhecimento dos alunos, porém, a retenção foi acatada pelas mães. A mãe do [Aluno C] e ele próprio, de acordo com as gestoras, vieram até a escola saber se Begônia e Camélia seriam novamente professoras dele na quarta série, o que significou para elas uma reação bastante distinta da mãe do Aluno B. Durante as discussões no Conselho, a coordenadora mencionou que ter reprovado na terceira série três alunos “contribuiu muito para o desenvolvimento deles” (RA_M1_12).

Essas análises revelam o quão complexo é a decisão de promover ou reter os alunos, em virtude do impacto dessa medida na sua vida e na de sua família, além de atuar como um dispositivo importante na produção do êxito e do fracasso escolar. Além disso, explicita diversos dispositivos que entram em cena nessa trama, colocando junto e em disputa elementos da cultura da repetência e da cultura ensejada pela progressão continuada.

No Conselho das quartas séries da E1, que admitia a reprovação dos alunos por aproveitamento insuficiente nessa série por se tratar do final do ciclo, existia uma tensão entre a avaliação formativa e a classificatória, tal como se vê no peso dos registros para a definição da retenção ou não, uma vez que, para justificá-la não bastava apenas a aferição do resultado final, com base no nível de conhecimento, tido como o principal critério, sem o mínimo de informações sobre o processo. Do ponto de vista das professoras, que nesse momento pareciam se orientar mais pela avaliação classificatória, era comum considerar tais exigências como uma estratégia de limitar a retenção, própria do regime de progressão continuada, que era efetivada pela Diretoria de Ensino, indiretamente através do coordenador pedagógico da escola ou diretamente através do supervisor de ensino, seja em reuniões na própria escola ou por meio de relatórios. Outro dispositivo interveniente nesse processo é a bonificação atrelada ao Idesp, que força o aumento da taxa de aprovação, pois quanto menor ela for, mais penalizado será o resultado da escola, e assim coíbe, até certo ponto, a repetência no final do ciclo. Por outro lado, a opinião dos pais também foi levada em conta, especialmente nos casos dos alunos com deficiência, que, por não poder contar com a escola especial da cidade nos anos finais do EF, optaram pela retenção.

Na M1, o nível de conhecimento também era o principal critério para decidir o destino dos alunos, porém, outros também eram considerados. Um deles era a opinião dos pais, que, às vezes, suplantava a decisão dos professores, promovendo alunos que, pelo crivo docente, teriam que ser reprovados. Houve casos, também, de alunos que, em virtude de seu atraso escolar, foram promovidos mesmo sem estarem, na opinião dos professores, alfabetizados, contrariando, assim, o que se esperaria da escola que, na visão de alguns pais, é marcada pela cultura da repetência. Não obstante, as professoras durante o Conselho, tal como na E1, também pareciam se orientar mais pelos pressupostos da avaliação classificatória. Por outro lado, o Ideb não foi mencionado por nenhum ator da M1 como um dos fatores a ser considerados na decisão de reter ou

promover os alunos, o que indica a fraca responsabilização que esse índice enseja na rede municipal.

Por fim, há ainda as limitações prediais e organizativas em ambas as escolas, que, em virtude da quantia de vagas que poderiam dispor, acabavam reduzindo o número de retenções.

Toda essa trama, formada por vários dispositivos, nos ajuda a compreender, em boa parte, porque as taxas de aprovação de ambas as escolas, com ou sem progressão continuada, são semelhantes e estão na casa dos 95%, produzindo o sucesso escolar na questão do fluxo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de a promoção automática ser utilizada com propósitos demagógicos não deve minimizar a constatação de que ela é necessária e que a reprovação é um mal a ser erradicado.

(Vitor Paro)

A nossa principal preocupação nesta tese foi propor um diálogo com os profissionais da educação sobre as funções da escola em uma sociedade desigual e excludente como a nossa, e sobre a produção do êxito e do fracasso escolar. A pauta dessa conversa foi o regime de progressão continuada, implantado no sistema estadual de ensino de São Paulo, em 1998, pelo fato de ter se tornado um dos responsáveis pelos problemas educacionais, na visão de boa parte do professorado e da sociedade paulista, uma vez que costumam tomá-la como uma das principais causas do baixo aproveitamento dos alunos e da má qualidade do ensino. Para problematizar essa visão, procuramos analisar as intrincadas, e até opacas, relações e processos sociais que dão forma à escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de apreender, minimamente, a complexidade inerente à escola.

A partir de um enfoque sociológico e apoiado no método de estudo de caso, realizamos uma pesquisa, de natureza qualitativa, que investigou duas escolas públicas, situadas na mesma região: uma estadual, que adotava a progressão continuada, e outra municipal, que mantinha a reprovação por aproveitamento insuficiente entre as séries. Considerando ambas a partir do conceito de configuração, procuramos descrever e analisar os principais dispositivos escolares que atuam na produção do êxito e do fracasso escolar, inserindo a progressão continuada nessa trama, mas sem desconsiderar o contexto socioeconômico mais amplo.

Com base na reflexão proposta por esta pesquisa, convidamos os interessados no tema e, em especial, os professores, dado o papel fundamental que possuem na superação do fracasso e na promoção do sucesso escolar, principalmente dos alunos pertencentes às classes mais desfavorecidas, a problematizar sua concepção a respeito da progressão continuada e, quiçá, conferir um papel maior, na sua agenda de lutas, ao combate da reprovação, pois, ao que parece, essa prática vem ganhando força no atual

cenário educacional, haja vista as reformas da rede estadual de São Paulo e da rede municipal da capital paulista, que, ao mudarem o sistema de ciclos, aumentaram a possibilidade de reprovações ao longo do ensino fundamental.

Para tanto, retomamos aqui a controvérsia existente a respeito dos benefícios da progressão continuada e seu principal dispositivo, a promoção automática, apesar de uma vasta literatura mostrar que a promoção é preferível à repetência, em função das consequências negativas da última na trajetória dos alunos.

Sergei Soares (2007), como vimos, é um dos pesquisadores para quem a progressão continuada se não melhora o desempenho, também não o prejudica. O autor, com o mesmo espanto de Crahay (2006; 2007) acerca da condescendência com que a repetência ainda é tratada, assim se pronuncia:

Obrigar um aluno, após um ano inteiro se esforçando para aprender algo em uma escola com professores desmotivados e mal pagos, a voltar à mesma série na mesma escola, é conferir-lhe um atestado de incompetência. Este atestado é ainda mais dramático porque este mesmo aluno vê a maior parte de seus colegas, em geral menos pobres e mais brancos, progredirem. Quando se pensa assim [...] O mistério é a rejeição continuada no nosso país a uma política tão acertada quanto a progressão continuada. (S. SOARES, 2007, p. 15).

Porém, há autores que são contrários. Demo (2004) contesta a forma como a progressão continuada foi introduzida no país, alegando que o que estava sendo implementado, de fato, era a promoção automática. Na sua visão, a progressão continuada, cujo fundamento reside na progressão da aprendizagem e tem como objetivo assegurar ao aluno o direito de cursar todo o ensino fundamental, está sendo transformada em progressão automática. Essa transformação, para o autor, deve-se em parte ao comodismo da escola, que se furta em propiciar uma aprendizagem adequada aos alunos, e, em parte, ao governo, que procura obter ótimas estatísticas nessa área. Mesmo condenando a “reprovação desnecessária” e criticando a oferta de um ensino deficitário, especialmente para os alunos mais pobres, Demo condena a promoção automática, porque considera que não reprovar ninguém não é um avanço prático, nem teórico, pois “encobre sobretudo que a escola está despreparada para enfrentar o problema concreto de aprendizagem de alunos com condições muito precárias” (DEMO, 2004, p. 81). Em sua sentença, promover um aluno de um sistema “onde nada se estuda” é fraude, visto que, em tais condições “só é possível progredir automaticamente”.

Diante desse quadro, em que a condenação da reprovação parece ser consensual entre os pesquisadores, mas não a adoção da progressão continuada, ou no limite, da promoção automática, que é seu dispositivo principal e o mais controverso, Paro (2001), que também diferencia as propostas de ciclos, progressão continuada e promoção automática com base na abrangência dos objetivos e mudanças que cada uma delas prescreve para a organização escolar, nos aponta o caminho para se chegar ao cerne dessa controvérsia:

Quando se diz que a progressão continuada ou a organização em ciclos são boas opções, “mas isto só não basta” porque se precisa de outras medidas “para evitar que o aluno passe de ano sem saber”, o que se está fazendo, na verdade, é apresentar um dos mais importante argumentos em favor da promoção automática porque mostra a força que essa medida tem de levar as pessoas a se preocuparem com a qualidade do ensino. (PARO, 2001, p. 53)

A defesa que Paro (2001, p. 51-52) faz da promoção automática nos parece a posição mais sensata nesse debate. Para o autor

a promoção automática, apesar de seu valor intrínseco, não está imune a sua utilização com propósitos alheios à promoção da qualidade do ensino. A impressão negativa causada pelas altas estatísticas de reprovação e evasão escolar nos vários sistemas de ensino tem levado governantes impopulares a lançar mão de expedientes nada pedagógicos para provocar a queda dessas estatísticas, de modo a parecer que tais quedas tenham sido resultado de alguma melhoria na eficiência da escola. A supressão da reprovação é usada, então, simplesmente para maquiar estatísticas, não articulada com uma vontade política de melhorar o atendimento, nem integrada a outras medidas com esse fim. Isso tem levado a que mesmo educadores bem intencionados passassem a associar a culpa das conseqüências deletérias daí advindas à adoção da promoção automática, descartando-a como medida de política educacional válida. Mas a razão de esses sistemas, onde a promoção automática ou a progressão continuada são utilizadas como o mero propósito de maquiar as estatísticas, terem um ensino ruim — ou melhor, um ensino que *continua ruim* — deve ser imputada à *falta* de medidas que dêem melhores condições de ensino, não à *presença* da promoção automática que, em si, só pode ser considerada uma medida pedagógica acertada. Não podemos nos esquecer de que, se as estatísticas desfavoráveis incomodam, a utilização da reprovação, como vimos, serve para isentar o sistema escolar da responsabilidade por sua ineficiência, jogando a culpa sobre os usuários da escola. Por isso, as condições inadequadas de trabalho e os métodos anacrônicos de ensino não deveriam servir de desculpa para não se fazer nada em relação à avaliação que, em parte, os condiciona. É preciso mudar os métodos e condições de trabalho e *também* o tipo de avaliação que os reforça. (Grifo do autor)

A nosso ver, Paro explicitou o cerne da questão: o ensino continua ruim e, ao contrário do que pensa Demo, foi a promoção automática quem colocou a nu a falta de preparo da escola existente para ensinar e fazer aprender seus alunos, principalmente os

mais desfavorecidos, quando não pode mais excluí-los, nem responsabilizá-los sozinhos pelo fracasso. Nesse novo cenário, a ineficácia da escola ficou patente.

Sendo assim, não é à toa que Freitas (2005, p. 111), um dos principais críticos do regime de progressão continuada implantado no sistema de ensino do estado de São Paulo, ao denunciar, a partir do conceito de eliminação adiada, a “criação ou alongamento de trilhas destinadas às classes populares dentro do sistema, mantendo-as provisoriamente em seu interior, mas sem aprendizagem real”, ressalta que suas críticas não visam a volta do regime seriado nem da reprovação. Em suas palavras,

Esta análise não deve ser percebida, entretanto, como uma proposta de volta à seriação. Com todos os problemas, a progressão continuada e os ciclos são um claro avanço em relação à proposta conservadora da seriação. Ainda é preferível um aluno que, mesmo sem aprender, permaneça do lado de dentro para denunciar esta escola que lhe nega até mesmo a alardeada cidadania liberal, a ter este aluno excluído desta escola e silenciado. Devemos forçar o sistema na direção dos ciclos. (FREITAS, 2005, p. 135)

Avançando nesse debate, Barreto e Mitrulis (2001, p. 125), ao comentarem as propostas de Demo, para a melhoria do ensino escolar sem a ruptura com o regime seriado, e cotejando-as com as de autores favoráveis a progressão continuada, reforçam a interpretação de Paro nesse debate:

Demo (1998)⁸⁹ [...] acredita que a consideração de que o aluno deva aprender sem repetir é diferente de camuflar a aprendizagem para que ele possa avançar sem aprender. Sugere, como alternativas, a centralização do processo pedagógico na aprendizagem do aluno envolvendo toda a escola; a capacitação continuada dos docentes; a organização de processos avaliativos consequentes submetendo a escola à heteroavaliação; a busca do apoio dos pais e da comunidade em geral; a organização de laboratórios de aprendizagem e a promoção de eventos motivadores.

O curioso é que outros autores que acorrem em defesa dos ciclos e da progressão continuada, como Firme (1994)⁹⁰ e Oliveira (1998)⁹¹, acabam propondo medidas semelhantes às sugeridas por Demo para assegurar a qualidade do ensino dentro do regime seriado, o que indica serem as preocupações básicas no fundo as mesmas.⁹²

Nesse sentido, como apontam as autoras, corroborando a interpretação acertada de Paro (2001), a questão central e o problema a ser discutido são as condições de

⁸⁹ DEMO, P. Promoção automática e capitulação da escola. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 159-90, abr./jun. 1998.

⁹⁰ FIRME. T.P Mitos na avaliação: diz-se que... **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-62, out./dez. 1994.

⁹¹ OLIVEIRA, Z.M.R. de. Avaliação da aprendizagem e progressão continuada: bases para a construção de uma nova escola. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 18, p. 7-11, jul./dez. 1998.

⁹² As medidas sugeridas por Demo também estão contempladas pela proposta da progressão continuada, como discutimos no Capítulo 3.

ensino e de trabalho na escola, bem como a concepção de avaliação adotada, daí a proposição desta pesquisa em estudar a progressão continuada e outros dispositivos escolares.

Com base nesse enfoque, a descrição e a análise, a partir de múltiplas fontes, dados e perspectivas metodológicas, dos principais dispositivos escolares das duas configurações investigadas, permitiram-nos chegar a vários apontamentos interligados entre si. Porém, é preciso ressaltar, tais apontamentos se referem às escolas pesquisadas, uma vez que, em um estudo de caráter naturalístico, em que se pretende discutir questões gerais a partir de casos, contextos e processos específicos, o que se busca não são conclusões ou generalizações representativas. O objetivo é distinto, pois, em nosso caso, visa explicitar a complexidade e os detalhes do condicionamento e da produção do êxito e do fracasso escolar. Por essa razão é que procuramos investigar o processo de escolarização, que exige que consideremos, nas análises, os âmbitos da escola, do gestor, do professor, do aluno e da família. Porém, é preciso advertir, ainda que o enfoque analítico tenha privilegiado as configurações e os dispositivos escolares, não desconsiderou as relações com as configurações familiares, em virtude da conhecida associação entre o nível socioeconômico dos alunos e os resultados escolares, em termos de desempenho e fluxo. Ademais, vale frisar, fizemos um recorte temporal específico, ao analisar o desempenho das escolas na Prova Brasil 2009, mas sem deixar de situá-lo em relação às edições de 2007 e 2011, para não reificar esse retrato. É necessário, ainda, reafirmar que não esgotamos todos os dispositivos que podem condicionar o êxito e o fracasso escolar, pois seria uma tarefa impraticável. Por essa razão, procuramos, com base na literatura sobre a eficácia escolar e as políticas de não-repetência, estudar os principais dispositivos escolares que poderiam contribuir para a compreensão de tais processos. Explicitadas as limitações desta pesquisa, vamos retomar aqui os apontamentos que julgamos mais relevantes, enunciados a seguir.

A produção do êxito e do fracasso escolar é um processo multicondicionado, o que inviabiliza responsabilizar, de maneira isolada ou preponderante, a progressão continuada pela baixa qualidade da educação, pois, como vimos, o aproveitamento, o desempenho e o fluxo escolar são influenciados por uma gama de dispositivos escolares e familiares, mais ou menos dissonantes.

Por tais razões, ao comparar o desempenho na Prova Brasil 2009 das escolas estadual e municipal, nossa análise começou pelo nível socioeconômico dos respectivos públicos atendidos, uma vez que, na sociedade brasileira, estão fortemente associados.

Nesse sentido, não é descabido supor que parte do melhor desempenho ou da maior eficácia da escola municipal, que mantém a reprovação entre as séries, pode ser atribuída ao público atendido, que tem um nível socioeconômico médio maior que o da estadual, que adota a progressão continuada, ou seja, é provável que os alunos da primeira já cheguem em melhores condições de aprendizagem que os da segunda.

Não obstante, parte do desempenho escolar também se deve aos dispositivos propriamente escolares, daí a razão de estudá-los. Sendo assim, a composição das turmas foi um dispositivo que chamou nossa atenção, pois, dependendo dos critérios adotados, tende a influenciar o aproveitamento dos alunos e a aumentar a desigualdade intraescolar, ao interferir nas condições de ensino e no clima disciplinar. Observamos que na escola estadual o critério utilizado para a formação das turmas era a homogeneidade com base no nível de conhecimento. Na classe considerada forte, não havia problemas de indisciplina e o aproveitamento era considerado excelente, já na fraca, a professora chegou a ser atingida na cabeça por um objeto atirado por um aluno e muitos alunos ainda não estavam alfabetizados. Tal situação parece ter refletido nos resultados das turmas de quarta série na Prova Brasil, já que uma teve um desempenho alto e outra, muito baixo, o que revelou a expressiva desigualdade intraescolar. Na escola municipal, as turmas eram formadas a partir da heterogeneidade do nível de conhecimento e obtiveram um resultado similar na Prova Brasil. Além disso, segundo as professoras, as duas classes de quarta série eram semelhantes em termos de indisciplina e aproveitamento, ou seja, não havia uma hierarquização entre elas dentro da escola. Por conseguinte, a menor desigualdade intraescolar da configuração municipal em relação à estadual também pode estar relacionada à forma como as turmas eram compostas em cada uma delas.

Por outro lado, uma das razões para a formação de turmas homogêneas, na escola estadual, em certa medida estava relacionada, de acordo com alguns docentes, ao processo de atribuição de classes. Como os professores efetivos tinham prioridade em relação aos demais professores da rede e poderiam escolher as classes mais fortes e com um clima disciplinar melhor, preferiam formar turmas homogêneas. Na escola municipal, como o número de professores efetivos era maior, havia maior equilíbrio de poder entre os primeiros e os últimos da lista de escolha das classes, o que dificultava o uso dessa estratégia. Além disso, a opção por formação de classes heterogêneas estava baseada na ideia de evitar que algum professor ficasse sobrecarregado, ao assumir uma classe formada por muitos alunos com dificuldades.

A gestão da escola e o trabalho docente, por sua vez, poderiam ser potencializados ou dificultados em função da sua autonomia, especialmente no âmbito pedagógico. Na escola estadual, a regulação da SEESP, a partir de seus programas e por intermédio da Diretoria de Ensino, definia boa parte das ações da escola, obrigando, muitas vezes, os atores escolares a cumprirem ou colocarem em prática projetos definidos externamente. O Programa Ler e Escrever, por exemplo, regulava as reuniões pedagógicas e interferia no planejamento das aulas dos professores. As sondagens vindas da Diretoria de Ensino monitoravam o aproveitamento escolar dos alunos e da escola, além de obrigar os professores a aplicá-las em suas aulas e a coordenadora pedagógica a fazer seus relatórios. Além disso, pelo fato do coordenador ser uma peça chave nesse processo, ele era incumbido e responsabilizado por implementar e garantir o êxito dos programas oriundos das instâncias superiores. Por essa razão, a forma como os gestores lidavam com os constrangimentos externos era fundamental para ampliar ou diminuir a sua influência no trabalho da escola e de seus professores. Não obstante, a autonomia desses últimos ainda assim era preservada na sala de aula, porém, de maneira relativa, pois notamos fortemente a influência do Saresp na aulas observadas. Já na escola municipal, a autonomia era maior, pois não havia programas nem ações emanadas da Secretaria Municipal da Educação, o que tornava a gestão escolar a principal instância de regulação do trabalho da escola e dos professores. Nesse sentido, gozava de mais liberdade para, entre outras ações, usar as reuniões pedagógicas para diversos fins, promover o “sistema de rodízio de professores” e organizar seu projeto de reforço escolar. Nessa configuração, a atuação da diretora se destacava na regulação das atividades escolares, monitorando o trabalho das professoras, porém, sem restringir a autonomia didática delas. Autonomia essa que era reconhecida e apreciada pelas professoras, pois poderiam empregar os métodos pedagógicos que lhes davam mais segurança. Em termos comparativos, a menor ingerência da instância superior na escola municipal parecia facilitar o trabalho dos atores escolares, uma vez que procuravam se dedicar ao que julgavam que produziria melhor resultado, ao passo que na estadual tinham que se dedicar aos programas que chegavam à escola e “precisavam dar certo”.

As avaliações externas, dependendo do tipo de responsabilização que ensejam, influenciam, com maior ou menor intensidade, as práticas de gestores e docentes. Na escola estadual, onde a responsabilização era forte, a preocupação com os resultados do Saresp e do Idesp, especialmente por não terem recebido o bônus no ano anterior, fazia com que o planejamento pedagógico da escola e da aulas fosse orientado, em boa

medida, pelo que seria cobrado nessa avaliação externa, em termos de conteúdos e procedimentos. Já na escola municipal, onde a responsabilização era branda, a cobrança maior vinha da diretora, que se preocupava com o desempenho na Prova Brasil e com o cumprimento da meta do Ideb, porém, diferentemente da situação da estadual, o planejamento e as aulas não se organizavam em torno dos propósitos de dessa avaliação.

O simulado, como um dispositivo decorrente do peso que a avaliação externa e a responsabilização assumiram no atual cenário educacional com o Ideb e, no caso de São Paulo, com o Idesp, contém traços das avaliações classificatórias e formativas. Isso porque, ao preparar os alunos para a realização de testes padronizados, os resultados podiam ser utilizados para dar uma nota para os alunos, como também possibilitavam um uso diagnóstico e formativo das informações produzidas. Em ambas as escolas, por vias distintas, os testes, que reproduziam os modelos das avaliações externas, eram aplicados e recebiam um tratamento especial, desencadeando o processamento dos resultados, discussões em HTPC, replanejamento pedagógico e retomada de conteúdos abordados durante as aulas. Nesse sentido, se por um lado os simulados podem favorecer o empobrecimento das finalidades educacionais, ao se guiarem por objetivos estabelecidos por testes cognitivos, por outro lado, podem engendrar uma análise mais detida dos resultados dos alunos e subsidiar a reorientação do trabalho pedagógico. Todavia, é preciso salientar que o potencial pedagógico presente nesse dispositivo está atrelado ao seu uso como recurso à disposição do professor e não aos limitados fins educacionais das avaliações externas que o ensejaram.

Esses dois tipos de usos do simulado revelam, assim, uma tensão entre a cultura da repetência e os propósitos da progressão continuada, num processo ambíguo e contraditório. Outros processos e práticas também expressam essa tensão. A escola estadual, como vimos, adotava critérios de enturmação típicos da cultura da repetência, ao formar turmas homogêneas, ao passo que a escola municipal, que não era regida pela progressão continuada, formava turmas heterogêneas. Além disso, o uso classificatório e formativo da avaliação interna era empregado nas duas configurações, tanto por professores que não tinham uma posição definida acerca da progressão continuada quanto por aqueles que eram a favor da reprovação e contra esse regime. Todavia, parece que no Conselho de Classe e Série para as quartas séries, onde a reprovação também era permitida no regime de progressão continuada, a avaliação classificatória, da parte das professoras das duas configurações, parecia predominar. Nesse sentido, alguns casos de fracasso escolar foram evitados tanto pela atuação dos gestores quanto

pela existência de outros dispositivos, tais como a opinião dos pais, a infraestrutura da escola e, no caso da escola estadual, as pressões do Idesp.

Por fim, o reforço e a recuperação escolar, dispositivos basilares da progressão continuada, por procurar fornecer aos alunos, em tempo hábil, a oportunidade de superar suas dificuldades e dominar os saberes e habilidades previstas para essa etapa escolar, em ambas as escolas, não era oferecido de maneira sistemática nem contava com toda a infraestrutura que sua importância exigia, em termos de professor, local, horário e recursos didáticos. Em relação ao atendimento aos alunos com deficiência, a situação era mais grave ainda, pois não havia, nas duas escolas, apoio pedagógico especializado. Nesse sentido, a despeito dos esforços e resultados mais ou menos satisfatórios obtidos com o reforço que puderam oferecer, ambas as escolas, com e sem progressão continuada, estavam em falta com seus alunos, o que pode ter levado alguns deles a fracassar.

Com base na discussão que fizemos ao longo desta tese, tentamos mostrar a complexidade existente no processo de socialização e escolarização, ao apontar, além do nível socioeconômico dos públicos atendidos, alguns dos principais dispositivos escolares que condicionam a produção do êxito e do fracasso escolar, bem como as potencialidades e as limitações da configuração estadual, que adota a progressão continuada, e da municipal, que mantém a reprovação por aproveitamento insatisfatório entre as séries, nesse processo. Diante desse quadro, não consideramos justo responsabilizar a progressão continuada pela má qualidade da educação e desconsiderar a força da avaliação classificatória e as precárias condições de ensino e de trabalho existentes, em maior ou menor grau, em nossas escolas.

Por outro lado, sabendo da ineficácia da repetência como medida pedagógica, demonstrada por um século de pesquisas, a promoção automática, apesar das suas limitações, já que sozinha não é capaz de reverter esse cenário, se apresenta como uma medida necessária, tanto para garantir ao aluno o direito de frequentar a escola de maneira ininterrupta no ensino fundamental e, por conseguinte, de ter a chance de apreender os conhecimentos essenciais para participar da vida social, produtiva, cultural e política da sociedade, quanto para evidenciar que é preciso transformá-la, combatendo não só a reprovação, mas também a cultura da repetência, pois, como assevera Perrenoud (2004, p. 94), os alunos “cuja dificuldade nasce de uma relação desfavorável com o saber e a escola, e de um capital cultural escolarmente pouco

rentável, não tiram benefícios de uma reprovação. Muito simplesmente porque as mesmas causas produzem os mesmos efeitos”.

Portanto, cabe a uma escola democrática, à luz do que se conhece hoje sobre os processos de escolarização, erradicar a repetência e combater a (re)produção das desigualdades sociais e escolares.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.
- ALBERNAZ, Â.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, dez. 2002.
- ALAVARSE, O. M. **Ciclos ou séries?: a democratização do ensino em questão**. 2007, 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- _____. **Ciclos: a escola em (como) questão**. 2002, 404 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- _____. **Muito barulho e pouca luz**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2013/08/1327870-ocimar-munhoz-alavarse-muito-barulho-e-pouca-luz.shtml>>. Acesso em: 10 set. 2013.
- ALBUQUERQUE, J. A. G. Michel Foucault e a teoria do poder. **Tempo Social**. São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 105-110, out. 1995.
- ÁLVARES, R. P.; SOARES, J. F. **O efeito das características do professor na exclusão escolar: o caso de Minas Gerais**. Disponível em: <<http://web.cedeplar.ufmg.br/cedeplar/seminarios/ecn/ecn-mineira/2012/arquivos/O%20efeito%20das%20características%20do%20professor%20na%20exclusão%20escolar.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. . Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 129, p. 637-651, 2006.
- ALVES, L. e BATISTA, A. A. G. **Em busca de alunos “mais calminhos”: processos ocultos de seleção de alunos em escolas públicas**. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT14%20Trabalhos/GT14-2342_int.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2012.
- ALVES, M. L. O sistema de organização do ensino em ciclos: contribuições da experiência do ciclo básico para o debate. In: PALMA FILHO, J. C., ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. **Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980**. São Paulo: Xamã, 2003.
- ALVES, M. T. G. **Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte**. 2006. 202f. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, pp. 25-59, 2007.
- _____. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, Campinas-SP, v. 15, n. 1, p. 1-30, jun. 2009.
- _____. **O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras**. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME); São Paulo: Instituto Unibanco, 2012.
- _____. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, jan./mar. 2013.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. **O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras: Banco de Dados, versão 2**. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME); São Paulo: Instituto Unibanco, 2012.
- ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P.; SOARES, J. F. **Nota Técnica: conversão da escala do NSE médio das escolas e criação de grupos**. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), 2013.
- ANDRADE, A. M. **Avaliação, ciclo e progressão no ensino de matemática: Uma consequência refletiva ou uma saída aleatória**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R.C. **Teoria de Resposta ao Item: conceitos e aplicações**. São Paulo: ABE — Associação Brasileira de Estatística, 4º SINAPE, 2000.
- ANDRADE, J. M. de; LAROS, J. A. Fatores associados ao desempenho escolar: estudo multinível com dados do SAEB/2001. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol.23, no.1, p.33-41, jan./mar. 2007.
- ANDRADE, R. J. de. **Qualidade e equidade na educação básica brasileira: as evidências do Saeb 1995 – 2003**. Belo Horizonte, 2008, p. 155. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- APEOESP. **Professores e professoras aprovam greve contra Decreto 53037/08**. Fax Urgente, n. 36, jun. 2008a.

_____. APEOESP denuncia aprovação ao MP. **Jornal da APEOESP**, n. 273, p. 1, jan. 2008b.

_____. **Manual o Professor**. Disponível em: <<http://www.apees.org.br/publicacoes/professor/manual-do-professor-2013>> Acesso em: 10 out. 2013.

ARCAS, P. H. **Avaliação de aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **Implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: _____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BARRETTO, E. S. Os desafios da avaliação nos ciclos de aprendizagem. In: SEESP. **Fórum de Debates**. Progressão Continuada: compromisso com a aprendizagem. São Paulo: FDE/SEESP, 2003.

BARRETTO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001

BARRETO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, 2004.

_____. Learning cycles: transition policies for a new logic of compulsory schooling in Brazil. In: PINK W. T.; NOBLIT, G. W. (Orgs.). **International Handbook of Urban Education**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 601-618.

BARROS, R. P. (Coord.). **Caminhos para melhorar o aprendizado**. Disponível em: <<http://www.paramelhoraroaprendizado.org.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

BAUER, A.; SILVA, V. G. Saeb e qualidade de ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BERTAGNA, R. H. **Progressão continuada: limites e possibilidades**. 2003. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

- BIANI, R. P. **A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?** 2007. 339f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAMINO, A. Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seu agentes e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1984.
- _____. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- _____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2012.
- BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação: conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.
- _____. Os jogos de escalas na sociologia da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607-620, 2008.
- _____. Um jogo de espelho: dos *surveys* ao estudo de caso. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.). **Sociologia da educação**. Petrópolis: Vozes. 2007.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A. B.; ROCHA, A. D. C. da. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

- BRANDÃO, Z.; CANEDO, M. L.; XAVIER, A. Construção solidária do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan-abr, 2012.
- BRANDÃO, Z.; ALTMANN, H. (2005). **Algumas hipóteses sobre a transformação do *habitus***. Disponível em: <[http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-in/PRG_05\)99.EXE/5915.PDF?NrOcoSis=16344&CdLinPrg=pt](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-in/PRG_05)99.EXE/5915.PDF?NrOcoSis=16344&CdLinPrg=pt)> Acesso em: 03/08/2007.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil: Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores. Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BROOKE, N. SOARES, J. F. (org). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- BROPHY, J. **Grade Repetition**. France: International Academy of Education/ International Institute for Educational Planning, 2006.
- BUENO, B. O.; GARCIA, T. F. Êxito Escolar: as regras da interação na sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.186, p. 263-281, maio/ago. 1996.
- CALLEGARI, C. **O direito à aprendizagem**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2013/08/1327867-cesar-callegari-o-direito-a-aprendizagem.shtml>>. Acesso em: 10 set. 2013.
- CARTA DE CAMPINAS. **Movimento contra Testes de Alto Impacto em Educação**. Disponível em: < <http://sites.google.com/site/movimentocontratestes/home> 2011>. Acesso em: 14 ago. 2011.
- CARVALHO, M. P. de. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 231-256, 2001.
- CASSASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002.
- _____. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 9, p. 71-78, 2009.
- CASTRO, M. H. G. de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.
- CHARTIER, R. Prefácio. In: ELIAS, N. **A Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CFB – Conselho Federal de Biblioteconomia. **Manifesto em Defesa da Biblioteca Escolar**. Brasília, 20 de março de 2009.

- COLEMAN J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; Weinfeld, F. D.; York, R. L. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare, 1966.
- CORCUFF, P. **As novas sociologias: construções da realidade social**. Bauru, SP: Edusc, 2001.
- CORREA, E. V. **Efeito da repetência nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- COSTA, M.; KOSLINSKI, M. Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.
- CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- _____. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.
- _____. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.
- CRESWELL, J. W. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRUZ, M. do C. S. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. 2012. 341 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2012.
- DELGADO, A. P. **Um Estudo sobre Práticas Avaliativas no Regime de Progressão Continuada: Limites e Possibilidades**. 2004. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DURAN, M. C. G. A organização do ciclo básico e a concepção de alfabetização: memórias. In: PALMA FILHO, J. C., ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. **Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980**. São Paulo: Xamã, 2003.
- ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- _____. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. (Volume I)
- FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a.

- _____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Metas Intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007b.
- FERRÃO, M. E. **Introdução aos modelos de regressão multinível em educação.** Campinas, SP: Komedi, 2003.
- FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. **Política de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas da modelagem dos dados da 4a. série do Saeb-99.** *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, n. 26, p. 47-73, 2002.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRESHSE, E. **Democratização em xeque?** Vicissitudes da progressão continuada do ensino paulista em 1999. 2001. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2001.
- FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** São Paulo: Educ, 2003.
- FONTANIVE, N. S.; ELLIOT, L. G.; KLEIN, R. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 5, n. 2, p. 262-273, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.
- _____. **O sujeito e o poder.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FRAGO, A. V. **Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936).** Madrid: Akal, 1990.
- FRANCO, C. **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 30-38, jan./fev./mar./abr. 2004a.
- _____. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais. In: BONAMINO, A; BESSA, N; FRANCO, C. **Avaliação da educação básica.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004b.
- FRANCO, C. e FERNANDES, C. **Série ou Ciclos: o que acontece quando os professores escolhem?.** FRANCO, C. (org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

- FRANCO, C. et al. O Referencial Teórico na Construção dos Questionários Contextuais do Saeb 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 39-74, jul./dez. 2003.
- FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, pp. 277-298, 2007.
- FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FREITAS, D. N. T.; REAL, G. C. M. (Org.). **Políticas e monitoramento da qualidade do ensino fundamental: cenários municipais**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2011.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.
- _____. **Ciclos ou séries**: o que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA M1 EDUCAÇÃO. **Anais**. Caxambu: ANPEd, 2004. p. 1-33.
- _____. Eliminação Adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. **Pro-Posições**, v. 16, n. 3, set./dez., 2005.
- _____. **SP: mudanças no ensino fundamental**. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2013/11/10/sp-mudancas-no-ensino-fundamental>>. Acesso em: 10 dez. 2013a.
- _____. **Reclamos da Sra. Rose**. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2013/11/25/reclamos-da-sra-rose>>. Acesso em: 10 dez. 2013b.
- _____. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: **Ciclos de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs.). Florianópolis: Insular, 2013c. Volume 2.
- FREITAS, L. C.; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GANZEBOOM, H. B.G.; DE GRAAF, P.; TREIMAN, D. J.. A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. **Social Science Research**, v. 21, Nº 1, p. 1-56, 1992.
- GATTI, B. A. Possibilidade e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: **Ciclos de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil. BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Orgs.). Florianópolis: Insular, 2013. Volume 1.

- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.
- GOMES, C. A. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 39-52, 2004.
- _____. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38. 2005.
- GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Julio G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas práticas e teóricas**. São Paulo: Summus, 1996.
- HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42/5, p. 01-13, 2007.
- _____. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. 2013. 357 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- JEFFREY, D. C. **Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades**. 2006. 230f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2006.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE Cidades - 2011.
- _____. **IBGE Cidades**. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 10 mai. 2012
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Saeb 2001: novas perspectivas**. Brasília, Inep, 2002.
- _____. **Relatório Nacional Saeb 2003**. Brasília: Inep, 2006.
- _____. **Prova Brasil 2007**. Brasília: Inep, 2008
- _____. Sistema de Avaliação da Educação Básica. Portaria Normativa Nº 87, de 07 de maio de 2009. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Nº 86, Brasília/DF, 08/05/2009, p. 48.
- _____. **Microdados Prova Brasil 2007**. Brasília: Inep, 2010.

- _____. **Prova Brasil 2009**. Brasília: Inep, 2011.
- _____. **Nota Técnica – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIdeb.pdf>. Acesso em 08 abr. 2011.
- _____. **Glossário de Termos, variáveis e indicadores educacionais**. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/glossario.html>>. Acesso em: 10 mai. 2012.
- _____. **Livreto Prova Brasil 2011**. Brasília: Inep, 2012B.
- JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 401-418, set./dez. 2004.
- _____. **Reprovação escolar na opinião de pais e alunos**: um estudo sobre os ciclos e a progressão continuada na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2008. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- JANNUZZI, P. de M. Construção de uma escala sócio-ocupacional: notas metodológicas e resultados. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p.07-24, jul./dez. 1999.
- _____. Estratificação socioocupacional para estudos de mercado e pesquisa social no Brasil. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 3-4, dez. 2003.
- _____. Status socioeconômico das ocupações brasileiras: medidas aproximativas para 1980, 1991 e anos 90. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 47-74, 2000.
- JIMERSON, S. R. Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. **School Psychology Review**, v. 30, n. 3, p. 420-437, 2001.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.
- KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Alguns Indicadores Educacionais de Qualidade no Brasil de Hoje. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v.23, n.1, p. 19-28, jan./jun. 2009.
- KLEIN, R.; RIBEIRO, S.C. O Censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**. Rio de Janeiro, v. 52, n. 197-198, p. 1-123, 1991.
- _____. A pedagogia da repetência ao longo das décadas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol. 3, Nº 6, p. 55-62, jan./mar. 1995.
- LAHIRE, B. **O sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

- _____. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. **L'esprit sociologique**. Paris: La Découverte, 2007.
- LEE, V. E. A necessidade dos dados longitudinais na identificação do efeito-escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 471-480, set./dez. 2010a.
- _____. Dados longitudinais em educação: um componente essencial da abordagem de valor agregado no que se refere à avaliação de desempenho escolar. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 531-542, set./dez. 2010b.
- LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 25, jan./jun., p. 3-21, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZ, L. S. **O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Planejamento e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- MAINARDES, J. A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 192, p. 16-29, mai./ago., 1998.
- _____. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n.1, p. 11-30, 2006.
- _____. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000-2006): mapeamento e problematizações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 7-23, 2009a.
- _____. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009b.
- MAXIMO, L. **Atraso do Inep prejudica avaliação do ensino**. Disponível em: <<http://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/04/30-inep-atrasa-microdados-prova-brasil.pdf>>. Acesso em: 20 jul 2011.
- MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 2003.

- MERCADANTE, A. **Educação pública de qualidade para todos**: construindo a sociedade do conhecimento em São Paulo. São Paulo: Programa de Governo, 2010
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- NEGREIROS, P. R. V. Séries no ensino privado, Ciclos no público: um estudo em Belo Horizonte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 181-203, 2005.
- NEUBAUER, R. **Quem tem medo da progressão continuada?** Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social? Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=001>. Acesso: 10 jun. 2007.
- _____. **Culpar a vítima é escapismo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/140463-culpar-a-vitima-e-escapismo.shtml>>. Acesso: 10 dez. 2013.
- NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 1, abr. 2004.
- NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.
- NORONHA, M. I. A. **Progressão continuada ou provação automática?** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/TEXT02.pdf>. Acesso: 10 jun. 2007.
- O GLOBO. **Justiça decide pelo fim da progressão continuada na escolas de Várzea Paulista**. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sp/mat/2009/01/27/justica-decide-pelo-fim-da-progressao-continuada-na-escolas-de-varzea-paulista-754157651.asp>>. Acesso: 26 fev. 2009
- OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Pisa em Foco 4**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48488602.pdf>>. Acesso em: 20. dez. 2011.
- OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- OLIVEIRA, A. S. de. **Quando o professor se torna aluno**: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

- OLIVEIRA, L. F. B. de; SOARES, S. S. D. **Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010**. Brasília: IPEA, 2012. (Texto para Discussão, n. 1.702)
- OLIVEIRA, R. P. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: São Paulo. Secretaria Municipal de Educação (Org.). **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**, v. 1. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2008. p.230-237.
- OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2005.
- OLIVEIRA, R. P. (*et. al.*). **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação da Faculdade de Educação da USP/Fundação Victor Civita, 2013.
- ORTIGAO, M. I. R.; AGUIAR, G. S. **Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 237, Ago. 2013.
- ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: _____. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1984.
- PALMA FILHO, João Cardoso. Reorganização do ensino fundamental na rede estadual de ensino paulista, política e ideologia: memórias. In: PALMA FILHO, J. C., ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. **Ciclo básico em São Paulo: memórias da educação nos anos 1980**. São Paulo: Xamã, 2003.
- PARO, V. H. **Reprovação escolar: renuncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- PASTORE, J. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.
- PASTORE, J. e SILVA, N. V. **Mobilidade Social no Brasil**. São Paulo: Markron, 2000
- PASTORE, J.; ZYLBERSTAJN, H. Tendências da Mobilidade Social. In: VELLOSO, J. P. dos R. (Org.). **Estratégia Social e Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1992, p. 193-218.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- _____. **Pedagogia diferenciada: das intenções às ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- _____. **Prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 79, n. 191, pp. 65-73, 1998.
- PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Índice de desenvolvimento humano municipal brasileiro**. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013.
- _____. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2003**. Disponível: <http://www.pnud.org.br/atlas/PR/Calculo_IDH.doc>. Acesso: 05 jun. 2012.
- POLICHE, A. H. **A progressão continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem**. 2006. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- QUADROS, W. J. de. **A evolução da estrutura social brasileira** – Notas metodológicas. Campinas: Unicamp. Instituto de Economia, Nov. 2008. 30p. (Texto para Discussão, n. 147).
- QUADROS, W. J.; MAIA, A. G. Estrutura sócio-ocupacional no Brasil. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, dez. 2010.
- RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre, Sulina, 2011.
- RAGIN, C. C. *La construcción de la investigación social: introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- RAUDENBUSH, Stephen W.; WILLMS, J. Douglas. The estimation of school effects. **Journal of Educational and Behavioral Statistics**, Washington D.C./Boston, v. 21, p. 307-335, 1995.
- RIANI, J. de L. R.; SILVA, V. C. da; SOARES, T. M. **Repetir ou progredir?** Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, 2012.
- RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 73-86, jul./dez. 1991.
- RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

- ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**. Mexico: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, s/d. (Mimeo)
- ROMANINI, M. G. **A avaliação, sistema de ciclos e regime de progressão continuada**: progressão das aprendizagens do aluno ou progressão de fluxo. 2007. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, 2007.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. F. Expectativas de professores com relação a alunos pobres. In: GARRET, H. (Org.). **A ciência social num mundo em crise**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1973.
- SAMMONS, P. As características-chaves das escolas eficazes. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
- SAMPAIO, C. E. M. *et al.* **A matrícula no ensino fundamental em perspectiva**: Projeção da matrícula no Ensino Fundamental - Brasil e Unidades da Federação 2000-2001. Brasília: MEC/Inep, 2000.
- SÃO PAULO (Estado). **Lei Nº 500, de 13/11/1974**. Institui o regime dos servidores admitidos em caráter temporário. São Paulo, 1974.
- _____. **Lei Complementar Nº 180, de 12 de maio de 1978**. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal e dá providências correlatas. São Paulo, 1978.
- _____. **Decreto Nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983**. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1.º grau das escolas estaduais, São Paulo, 1983.
- _____. **Decreto Nº 28.089, de 13 de janeiro de 1988**. Cria Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, São Paulo, 1988.
- _____. **Decreto Nº 34.035, de 22 de outubro de 1991**. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional “Escola Padrão” na Secretaria da Educação, São Paulo 1991.
- _____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE Nº 09, de 30 de julho de 1997**. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, 1997a.
- _____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE Nº 08, de 30 de julho de 1997**. Avaliação e Progressão Continuada. São Paulo, 1997b.
- _____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE Nº 22, de 17 de dezembro de 1997**. Avaliação e Progressão Continuada. São Paulo, 1997c.

- _____. Secretaria da Educação. **Resolução SE Nº 04, de 15 de janeiro de 1998.** Dispõe sobre as normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. São Paulo, 1998.
- _____. **Decreto Nº 48.781, de 07 de julho de 2004.** Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo. São Paulo, 2004.
- _____. **Lei Complementar Nº 1.010, de 01 de junho de 2007.** Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas. São Paulo, 2007a.
- _____. Secretaria da Educação. **Resolução SE Nº 61, de 24 de setembro de 2007.** Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual. São Paulo, 2007b.
- _____. Secretaria da Educação. **Resolução SE Nº 74, de 06 de novembro de 2008.** Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE. São Paulo, 2008a.
- _____. **Lei Complementar Nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008.** Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, 2008b.
- _____. Secretaria da Educação. **Resolução SE Nº 98, de 23 de dezembro de 2008.** Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. São Paulo, 2008c.
- _____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever:** livro de textos do aluno. São Paulo: FDE, 2008d.
- _____. Secretaria da Educação. **Resolução SE Nº 15, de 18 de fevereiro de 2009.** Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2009a.
- _____. **Lei Complementar Nº 1.093, de 16 de julho de 2009.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. São Paulo, 2009b.
- _____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Reorganização do ensino fundamental e do ensino médio.** São Paulo: SEESP, 2012.
- _____. Secretaria da Educação. **Resolução SE, Nº 74, de 08 de novembro de 2013.** Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais, e dá providências correlatas. São Paulo, 2013.

- SÃO PAULO (Município). **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Disponível em: < http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/minuta_doc_consulta_publica.pdf>. Acesso em: 14 set. 2013.
- SATO, L.; SOUZA, M. P. R. de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 12, n. 2, 2001.
- SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados). **O estado dos municípios 2008-2010**. Índice Paulista de Responsabilidade Social. Metodologia. São Paulo: SEADE, 2013a.
- _____. **Entenda o Índice Paulista de Responsabilidade Social – IPRS**. São Paulo: SEADE, 2013b.
- SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Programa de Qualidade da Escola – Sumário Executivo**. São Paulo: SEESP, 2010.
- _____. **Saresp 2010 – Resultados gerais da Rede Estadual**. São Paulo: SEESP, 2011.
- _____. Programa Ler e Escrever. Disponível em: < <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jksdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; CGRH – Coordenadora de Gestão de Recursos Humanos. **Docentes - Resumos Gerencial**. Disponível em: <[http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/2-Histórico%20-%20Classes%20Docentes_08\)13.pdf](http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/2-Histórico%20-%20Classes%20Docentes_08)13.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2013
- SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n. 20, p. 60-70, 2002a.
- _____. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002b.
- _____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41. 2009.
- SILVA, J. M. B. **Progressão continuada por ciclos, trabalho docente e qualidade do ensino: um estudo de caso em escola de ensino fundamental do interior paulista**. 2001. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2001.
- SILVA, R. de C. da. **Progressão continuada ou reprovação: camuflagem ou compromisso?** Investigando os saberes de professoras primárias e secundárias da escola pública. 2000. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2000.

- OLIVEIRA, A. S. de. **Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço**. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SILVA, R. N.; DAVIS, C. **É proibido repetir**. Brasília: MEC/UNESCO, 1994.
- SILVA, V. G. da; GIMENES, N. A. S. **Uso da Avaliação Externa por Equipes Gestoras e Profissionais Docentes: Um Estudo em Quatro Redes de Ensino Público**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Itaú Social, 2012.
- SOARES, J. F. (Coord.). **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2002.
- _____. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: SCHWARTZMAN, S. & BROCK, C. (org.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 91-117, 2005.
- _____. Prova Brasil e o direito ao aprendizado. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil: Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores. Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- _____. Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo – Idesp: bases metodológicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, 2013a.
- _____. Contextualização dos resultados das escolas de ensino fundamental. **Retratos da Escola**, v. 7, p. 145-158, 2013b.
- SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.14, n.50, p.107-126, 2006.
- _____. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.19, n. 41, set./dez., 2008.
- SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos Familiares e o Desempenho Cognitivo dos Alunos do Ensino Básico Brasileiro. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v.49, n.3, p.615-650. 2006.
- SOARES, J. F., FONSECA, I. C., ÁLVARES, R. P., GUIMARÃES, R. **Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009**. Debates ED., Nº 4, Brasília: UNESCO, 2012.

- SOARES, S. S. D. **A repetência no contexto internacional: o que dizem os dados de avaliações das quais o Brasil não participa?** Brasília: IPEA, 2007. (Texto para Discussão, n. 1.300)
- SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma Escala para Medir a Infraestrutura Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 54, n. 24, p. 78-99, 2013.
- SOUSA, S. Z. A avaliação na organização do ensino em ciclos. In: KRASILCKHIK, M. (Org.). **USP fala sobre educação**. São Paulo: FEUSP, 2000.
- _____. de. A prática avaliativa na escola de ensino fundamental. In: SOUSA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 83-106.
- SOUZA, M. P. R. de. **Problemas de aprendizagem ou problemas na escolarização?**. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/artigo5.htm>>. Acesso: 14 mar. 2009.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.
- _____. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2009.
- _____. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- STEINVASCHER, A. **Progressão Continuada no Estado de São Paulo: um caminho para a democratização do ensino?** 2003. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2003.
- STREMEL, S. **Levantamento de dissertações e teses sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil – 2000 a 2010**. Disponível em: < [http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/download.php?file=Ciclos_ListaTeses e Dissertacoes.doc](http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/download.php?file=Ciclos_ListaTeses%20e%20Dissertacoes.doc) >. Acesso: 01 set. 2010a.
- _____. **Levantamento de dissertações e teses sobre progressão continuada – 2000 a 2009**. Disponível em: < [http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/download.php?file= Lista Progressao Continuada.doc](http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/download.php?file=Lista%20Progressao%20Continuada.doc) >. Acesso: 01 set. 2010b.
- TIGGEMANN, I. S. D. **Produzindo tempos, espaços, sujeitos: seriação escolar e governo dos corpos**. 2001. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- _____. Do regime seriado para a organização em ciclos: mais do mesmo. **Educação Unisinos**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-34, 2010.
- THURLER, M.G. Eficácia das escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. **Idéias**, Nº 30, p. 175-193, 1998.

- VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.
- VIÉGAS, L. S. Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- _____. **Progressão continuada em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar**: história, discurso oficial e vida diária escolar. 2007, 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- WEBER, M. A “Objetividade” do Conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, G. **Max Weber**: Sociologia, São Paulo: Ática, 1986.
- YIN, R. K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A

Questionário aplicado ao Diretor

1. SEXO

- (A) masculino.
(B) feminino.

2. IDADE

- (A) Até 24 anos.
(B) De 25 a 29 anos.
(C) De 30 a 39 anos.
(D) De 40 a 49 anos.
(E) De 50 a 54 anos.
(F) 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- (A) Branco(a).
(B) Pardo(a).
(C) Preto(a).
(D) Amarelo(a).
(E) Indígena.

4. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO.

- (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
(B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
(C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
(D) Ensino Superior – Pedagogia.
(E) Ensino Superior – outras Licenciaturas
(F) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
(G) Ensino Superior – Outros.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

- (A) Há 2 anos ou menos.
(B) De 3 a 7 anos.
(C) De 8 a 14 anos.
(D) De 15 a 20 anos.
(E) Há mais de 20 anos.

6. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTVE O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.

- (A) Pública federal.
(B) Pública estadual.
(C) Pública municipal.
(D) Privada.
(E) Não se aplica.

7. QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?

- (A) Faculdade isolada.
(B) Centro Universitário.
(C) Universidade.
(D) Não se aplica.

8. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- (A) Presencial.
(B) Semi-presencial.
(C) A distância.
(D) Não se aplica.

9. INDIQUE A MODALIDADE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
(B) Especialização (mínimo de 360 horas).
(C) Mestrado.
(D) Doutorado.
(E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

10. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar.
(B) Educação, enfatizando a área pedagógica.
(C) Educação – outras ênfases.
(D) Outras áreas que não a Educação.
(E) Não se aplica.

11. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Sim.
(B) Não. (Passe para a questão 14)

12. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE MAIS RELEVANTE DA QUAL VOCÊ PARTICIPOU?

- (A) Menos de 20 horas.
(B) De 21 a 40 horas.
(C) De 41 a 80 horas.
(D) Mais de 80 horas.

13. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- (A) Quase sempre.
(B) Eventualmente.
(C) Quase nunca.
(D) Nunca.

14. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO DIRETOR(A)?
(Soma de tudo o que você ganha como Diretor(a))

- (A) Até R\$ 465,00.
- (B) De R\$ 466,00 a R\$ 600,00.
- (C) De R\$ 601,00 a R\$ 800,00.
- (D) De R\$ 801,00 a R\$ 1000,00.
- (E) De R\$ 1001,00 a R\$ 1.200,00.
- (F) De R\$ 1.201,00 a R\$ 1.400,00.
- (G) De R\$ 1.401,00 a R\$ 1.600,00.
- (H) De R\$ 1.601,00 a R\$ 1.800,00.
- (I) De R\$ 1.801,00 a R\$ 2.000,00.
- (J) De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.400,00.
- (L) De R\$ 2.401,00 a R\$ 2.800,00.
- (M) De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.200,00.
- (N) Mais de R\$ 3.200,00.

15. QUAL A SUA RENDA FAMILIAR BRUTA?

- (A) Até R\$ 465,00.
- (B) De R\$ 466,00 a R\$ 600,00.
- (C) De R\$ 601,00 a R\$ 800,00.
- (D) De R\$ 801,00 a R\$ 1000,00.
- (E) De R\$ 1001,00 a R\$ 1.200,00.
- (F) De R\$ 1.201,00 a R\$ 1.400,00.
- (G) De R\$ 1.401,00 a R\$ 1.600,00.
- (H) De R\$ 1.601,00 a R\$ 1.800,00.
- (I) De R\$ 1.801,00 a R\$ 2.000,00.
- (J) De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.400,00.
- (L) De R\$ 2.401,00 a R\$ 2.800,00.
- (M) De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.200,00.
- (N) Mais de R\$ 3.200,00.

16. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- (A) Sim, na área de Educação.
- (B) Sim, fora da área de Educação.
- (C) Não.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA EM EDUCAÇÃO?

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

19. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

20. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO NESTA ESCOLA?

- (A) Até 20 horas semanais.
- (B) Até 30 horas semanais.
- (C) Até 40 horas semanais.
- (D) Mais de 40 horas semanais.

21. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR

- (A) seleção.
- (B) eleição apenas.
- (C) seleção e eleição.
- (D) indicação de técnicos.
- (E) indicação de políticos.
- (F) outras indicações.
- (G) outra forma.

22. VOCÊ PROMOVEU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?

- (A) Sim.
- (B) Não. (Passe para a questão 24)

23. QUAL FOI A PROPORÇÃO DE DOCENTES DA SUA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDAS POR VOCÊ NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Menos de 10%.
- (B) Entre 11% e 30%.
- (C) Entre 31% e 50%.
- (D) Mais de 51%.
- (E) Não sei.

24. CONSELHO DE ESCOLA É UM COLEGIADO CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES O CONSELHO DESTA ESCOLA SE REUNIU?

- (A) Uma vez.
- (B) Duas vezes.
- (C) Três vezes ou mais.
- (D) Nenhuma vez.
- (E) Não existe Conselho de Escola. (Passe para a questão 29)

O CONSELHO DE ESCOLA É COMPOSTO POR
(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

Representantes	Sim	Não
25. professores.	(A)	(B)
26. alunos.	(A)	(B)
27. funcionários.	(A)	(B)
28. pais.	(A)	(B)

29. CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIRAM OS CONSELHOS DE CLASSE DESTA ESCOLA?

- (A) Uma vez.
(B) Duas vezes.
(C) Três vezes ou mais.
(D) Nenhuma vez.
(E) Não existe Conselho de Classe.

30. QUANTO AO PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA, (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) foi adotado o modelo encaminhado pela Secretaria da Educação.
(B) foi elaborado por mim.
(C) depois de eu ter elaborado uma proposta do projeto, apresentei-a aos professores para sugestões e só depois escrevi a versão final.
(D) os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, escrevi a versão final.
(E) uma equipe de professores e eu elaboramos o projeto.
(F) foi elaborado de outra maneira.
(G) não sei como foi desenvolvido.
(H) não existe Projeto Pedagógico.

31. QUAL É O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Prova de seleção.
(B) Sorteio.
(C) Local de moradia.
(D) Prioridade por ordem de chegada.
(E) Outro critério.
(F) Não existe critério pré-estabelecido.

32. NO INÍCIO DESTA ANO LETIVO, QUAL DAS OPÇÕES ABAIXO MELHOR CARACTERIZA A PROCURA POR VAGAS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
(B) A procura por vaga na escola preencheu as vagas oferecidas.
(C) A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
(D) A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

33. QUAL O CRITÉRIO UTILIZADO PARA FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
(B) Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com similar rendimento).
(C) Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
(D) Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com nível de rendimento diferente).
(E) Não houve critério.

34. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO MAIS IMPORTANTE PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS DE 1.ª A 4.ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL AOS PROFESSORES? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Esta escola não oferece 1.ª a 4.ª séries do Ensino Fundamental.
(B) Preferência dos professores.
(C) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
(D) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
(E) Manutenção do professor com a mesma turma.
(F) Revezamento dos professores entre as séries.
(G) Sorteio das turmas entre os professores.
(H) Outro critério.
(I) Não houve critério preestabelecido.

35. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?

- (A) Menor ou igual a 25%.
(B) De 26% a 50%.
(C) De 51% a 75%.
(D) De 76% a 90%.
(E) De 91% a 100%.

36. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
(B) Sim, mas ainda não foi implementado.
(C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
(D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

37. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
(B) Sim, mas ainda não foi implementado.
(C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
(D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

PARA EVITAR QUE OS ALUNOS FALTEM ÀS AULAS, (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
38. os professores falam com os alunos.	(A)	(B)
39. os pais/responsáveis são avisados por comunicação escrita.	(A)	(B)
40. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	(A)	(B)
41. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	(A)	(B)
42. a escola envia alguém à casa do aluno.	(A)	(B)

43. ESTA ESCOLA DESENVOLVE, REGULARMENTE, ALGUM PROGRAMA DE APOIO OU REFORÇO DE APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS (monitoria, aula de reforço etc.)?

(A) Sim.

(B) Não.

AS PERGUNTAS DE 44 A 53 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UM DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Ocorreu na escola	Não.	Sim, mas não foi um problema grave.	Sim e foi um problema grave.
44. insuficiência de recursos financeiros?	(A)	(B)	(C)
45. inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	(A)	(B)	(C)
46. carência de pessoal administrativo?	(A)	(B)	(C)
47. carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	(A)	(B)	(C)
48. falta de recursos pedagógicos?	(A)	(B)	(C)
49. interrupção das atividades escolares?	(A)	(B)	(C)
50. alto índice de faltas por parte de professores?	(A)	(B)	(C)
51. alto índice de faltas por parte de alunos?	(A)	(B)	(C)
52. rotatividade do corpo docente?	(A)	(B)	(C)
53. problemas disciplinares causados por alunos?	(A)	(B)	(C)

CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA. (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
54. Há interferências externas em sua gestão?	(A)	(B)
55. Há apoio de instâncias superiores?	(A)	(B)
56. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	(A)	(B)
57. Há apoio da comunidade à sua gestão?	(A)	(B)

INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OU NÃO OS RECURSOS APONTADOS E QUAIS SÃO SUAS CONDIÇÕES DE USO. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
58. Computadores para uso dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
59. Acesso à Internet para uso dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
60. Computadores para uso dos professores	(A)	(B)	(C)	(D)
61. Acesso à Internet para uso dos professores	(A)	(B)	(C)	(D)
62. Computadores exclusivamente para uso administrativo	(A)	(B)	(C)	(D)
63. Fitas de vídeo ou DVD (educativas)	(A)	(B)	(C)	(D)
64. Fitas de vídeo ou DVD (lazer)	(A)	(B)	(C)	(D)
65. Máquina copiadora	(A)	(B)	(C)	(D)
66. Impressora	(A)	(B)	(C)	(D)
67. Retroprojektor	(A)	(B)	(C)	(D)
68. Projetor de slides	(A)	(B)	(C)	(D)
69. Videocassete ou DVD	(A)	(B)	(C)	(D)

	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
70. Televisão	(A)	(B)	(C)	(D)
71. Antena parabólica	(A)	(B)	(C)	(D)
72. Linha telefônica	(A)	(B)	(C)	(D)
73. Aparelho de som	(A)	(B)	(C)	(D)
74. Biblioteca	(A)	(B)	(C)	(D)
75. Quadra de esportes	(A)	(B)	(C)	(D)
76. Laboratório	(A)	(B)	(C)	(D)
77. Auditório	(A)	(B)	(C)	(D)
78. Sala para atividades de música	(A)	(B)	(C)	(D)
79. Sala para atividades de artes plásticas	(A)	(B)	(C)	(D)

QUE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES SÃO DESENVOLVIDAS REGULARMENTE COM OS ALUNOS NESTA ESCOLA? (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
80. Esportivas.	(A)	(B)
81. Artísticas (música, teatro, trabalhos artesanais).	(A)	(B)

82. OS ESPAÇOS DESTA ESCOLA SÃO UTILIZADOS PARA ATIVIDADES COMUNITÁRIAS?

- (A) Sim, planejadas apenas pela escola.
 (B) Sim, planejadas apenas pela comunidade.
 (C) Sim, planejadas conjuntamente (escola e comunidade).
 (D) Não.

NESTE ANO, OCORRERAM NESTA ESCOLA (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)	Sim	Não
83. eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola.	(A)	(B)
84. eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (<i>shows</i> , teatro, palestras).	(A)	(B)
85. eventos da escola e destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras).	(A)	(B)
86. campanhas de solidariedade promovidas pela escola.	(A)	(B)
87. campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola.	(A)	(B)
88. comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar, jardins.	(A)	(B)
89. comunidade participando em mutirão para limpeza da escola.	(A)	(B)
90. comunidade participando em mutirão para manutenção da estrutura física da escola.	(A)	(B)

QUANTO A APOIO FINANCEIRO, ESTA ESCOLA PARTICIPA DE ALGUM? (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sim	Não	Não se aplica.
91. Programa de Financiamento do Governo Federal?	(A)	(B)	(C)
92. Programa de Financiamento do Governo Estadual?	(A)	(B)	(C)
93. Programa de Financiamento do Governo Municipal?	(A)	(B)	(C)

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

94. QUEM ESCOLHEU OS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NESTA ESCOLA? (Escolha apenas UMA alternativa de resposta.)

- (A) A equipe de professores da disciplina correspondente.
 (B) O coordenador pedagógico, orientador educacional e eu, depois de consultarmos a equipe de professores da disciplina correspondente.
 (C) O coordenador pedagógico ou orientador educacional escolheu sozinho.
 (D) Eu escolhi sozinho.
 (E) Órgãos de gerência externa à escola.
 (F) Não sei.

NESTE ANO, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUAÇÕES: (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
95. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	(A)	(B)
96. Faltaram livros para os alunos.	(A)	(B)
97. Sobraram livros.	(A)	(B)
98. Os livros escolhidos foram os recebidos.	(A)	(B)

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

NESTE ANO, ACONTECERAM OS SEGUINTE FATOS NESTA ESCOLA:

	Agente causador Externo (estranho à escola)		Agente causador Interno (da própria escola)	
	Sim	Não	Sim	Não
99. Atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
100. Atentado à vida de alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
101. Furto a professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
102. Furto a alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
103. Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
104. Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
105. Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
106. Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
107. Quebra intencional de equipamento.	(A)	(B)	(C)	(D)
108. Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
109. Depredação das dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
110. Sujeira nas dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
111. Sujeira nas dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
112. Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
113. Depredação das dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
114. Depredação de banheiros.	(A)	(B)	(C)	(D)
115. Consumo de drogas nas dependências da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
116. Consumo de drogas nas proximidades da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
117. Tráfico de drogas nas dependências da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
118. Tráfico de drogas nas proximidades da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

NESTE ANO, OS SEGUINTE EVENTOS FIZERAM OU NÃO PARTE DO COTIDIANO DESTA ESCOLA:

	Sim	Não
119. Membros da comunidade escolar portando arma de fogo.	(A)	(B)
120. Membros da comunidade escolar portando arma branca (faca, canivete, estilete etc.).	(A)	(B)
121. Ação de gangues nas dependências externas da escola.	(A)	(B)
122. Ação de gangues nas dependências internas da escola.	(A)	(B)

NESTE ANO, HOUVE

	Quem foi o agressor?					
	Aluno (1)		Professor (2)		Funcionário (3)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
123. agressão verbal a professores.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
124. agressão física a professores.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
125. agressão verbal a alunos.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
126. agressão física a alunos.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
127. agressão verbal a funcionários.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
128. agressão física a funcionários.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)

129. VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)?
(A)Sim.
(B)Não.

130. A SUA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL 2005?
(A)Sim.
(B)Não.

ANEXO B

Questionário aplicado ao Coordenador

1. SEXO

- (A) masculino.
(B) feminino.

2. IDADE

- (A) Até 24 anos.
(B) De 25 a 29 anos.
(C) De 30 a 39 anos.
(D) De 40 a 49 anos.
(E) De 50 a 54 anos.
(F) 55 anos ou mais.

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- (A) Branco(a).
(B) Pardo(a).
(C) Preto(a).
(D) Amarelo(a).
(E) Indígena.

4. DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE ATÉ A GRADUAÇÃO.

- (A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
(B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
(C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
(D) Ensino Superior – Pedagogia.
(E) Ensino Superior – outras Licenciaturas
(F) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
(G) Ensino Superior – Outros.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTIVE O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?

- (A) Há 2 anos ou menos.
(B) De 3 a 7 anos.
(C) De 8 a 14 anos.
(D) De 15 a 20 anos.
(E) Há mais de 20 anos.

6. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTIVE O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.

- (A) Pública federal.
(B) Pública estadual.
(C) Pública municipal.
(D) Privada.
(E) Não se aplica.

7. QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?

- (A) Faculdade isolada.
(B) Centro Universitário.
(C) Universidade.
(D) Não se aplica.

8. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- (A) Presencial.
(B) Semi-presencial.
(C) A distância.
(D) Não se aplica.

9. INDIQUE A MODALIDADE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Atualização (mínimo de 180 horas).
(B) Especialização (mínimo de 360 horas).
(C) Mestrado.
(D) Doutorado.
(E) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

10. INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- (A) Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar.
(B) Educação, enfatizando a área pedagógica.
(C) Educação – outras ênfases.
(D) Outras áreas que não a Educação.
(E) Não se aplica.

11. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Sim.
(B) Não. (Passe para a questão 14)

12. QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE MAIS RELEVANTE DA QUAL VOCÊ PARTICIPOU?

- (A) Menos de 20 horas.
(B) De 21 a 40 horas.
(C) De 41 a 80 horas.
(D) Mais de 80 horas.

13. VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- (A) Quase sempre.
(B) Eventualmente.
(C) Quase nunca.
(D) Nunca.

14. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOUVER) COMO COORDENADOR(A)? (Soma de tudo o que você ganha como COORDENADOR(a))

- (A) Até R\$ 465,00.
- (B) De R\$ 466,00 a R\$ 600,00.
- (C) De R\$ 601,00 a R\$ 800,00.
- (D) De R\$ 801,00 a R\$ 1000,00.
- (E) De R\$ 1001,00 a R\$ 1.200,00.
- (F) De R\$ 1.201,00 a R\$ 1.400,00.
- (G) De R\$ 1.401,00 a R\$ 1.600,00.
- (H) De R\$ 1.601,00 a R\$ 1.800,00.
- (I) De R\$ 1.801,00 a R\$ 2.000,00.
- (J) De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.400,00.
- (L) De R\$ 2.401,00 a R\$ 2.800,00.
- (M) De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.200,00.
- (N) Mais de R\$ 3.200,00.

15. QUAL A SUA RENDA FAMILIAR BRUTA?

- (A) Até R\$ 465,00.
- (B) De R\$ 466,00 a R\$ 600,00.
- (C) De R\$ 601,00 a R\$ 800,00.
- (D) De R\$ 801,00 a R\$ 1000,00.
- (E) De R\$ 1001,00 a R\$ 1.200,00.
- (F) De R\$ 1.201,00 a R\$ 1.400,00.
- (G) De R\$ 1.401,00 a R\$ 1.600,00.
- (H) De R\$ 1.601,00 a R\$ 1.800,00.
- (I) De R\$ 1.801,00 a R\$ 2.000,00.
- (J) De R\$ 2.001,00 a R\$ 2.400,00.
- (L) De R\$ 2.401,00 a R\$ 2.800,00.
- (M) De R\$ 2.801,00 a R\$ 3.200,00.
- (N) Mais de R\$ 3.200,00.

16. ALÉM DA COORDENAÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- (A) Sim, na área de Educação.
- (B) Sim, fora da área de Educação.
- (C) Não.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA EM EDUCAÇÃO?

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE COORDENAÇÃO?

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

19. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É COORDENADOR(A) DESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 2 anos.
- (B) De 2 a 4 anos.
- (C) De 5 a 10 anos.
- (D) De 11 a 15 anos.
- (E) Há mais de 15 anos.

20. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO NESTA ESCOLA?

- (A) Até 20 horas semanais.
- (B) Até 30 horas semanais.
- (C) Até 40 horas semanais.
- (D) Mais de 40 horas semanais.

21. VOCÊ ASSUMIU A COORDENAÇÃO DESTA ESCOLA POR

- (A) seleção.
- (B) eleição apenas.
- (C) seleção e eleição.
- (D) indicação de técnicos.
- (E) indicação de políticos.
- (F) outras indicações.
- (G) outra forma.

22. VOCÊ PROMOVEU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?

- (A) Sim.
- (B) Não. (Passe para a questão 24)

23. QUAL FOI A PROPORÇÃO DE DOCENTES DA SUA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDAS POR VOCÊ NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Menos de 10%.
- (B) Entre 11% e 30%.
- (C) Entre 31% e 50%.
- (D) Mais de 51%.
- (E) Não sei.

24. CONSELHO DE ESCOLA É UM COLEGIADO CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES O CONSELHO DESTA ESCOLA SE REUNIU?

- (A) Uma vez.
- (B) Duas vezes.
- (C) Três vezes ou mais.
- (D) Nenhuma vez.
- (E) Não existe Conselho de Escola. (Passe para a questão 29)

O CONSELHO DE ESCOLA É COMPOSTO POR
(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

Representantes	Sim	Não
25. professores.	(A)	(B)
26. alunos.	(A)	(B)
27. funcionários.	(A)	(B)
28. pais.	(A)	(B)

29. CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIRAM OS CONSELHOS DE CLASSE DESTA ESCOLA?

- (A) Uma vez.
(B) Duas vezes.
(C) Três vezes ou mais.
(D) Nenhuma vez.
(E) Não existe Conselho de Classe.

30. QUANTO AO PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA, (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) foi adotado o modelo encaminhado pela Secretaria da Educação.
(B) foi elaborado por mim.
(C) depois de eu ter elaborado uma proposta do projeto, apresentei-a aos professores para sugestões e só depois escrevi a versão final.
(D) os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, escrevi a versão final.
(E) uma equipe de professores e eu elaboramos o projeto.
(F) foi elaborado de outra maneira.
(G) não sei como foi desenvolvido.
(H) não existe Projeto Pedagógico.

31. QUAL É O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS DESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Prova de seleção.
(B) Sorteio.
(C) Local de moradia.
(D) Prioridade por ordem de chegada.
(E) Outro critério.
(F) Não existe critério pré-estabelecido.

32. NO INÍCIO DESTA ANO LETIVO, QUAL DAS OPÇÕES ABAIXO MELHOR CARACTERIZA A PROCURA POR VAGAS DESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
(B) A procura por vaga na escola preencheu as vagas oferecidas.
(C) A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
(D) A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

33. QUAL O CRITÉRIO UTILIZADO PARA FORMAÇÃO DAS TURMAS DESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
(B) Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com similar rendimento).
(C) Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
(D) Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com nível de rendimento diferente).
(E) Não houve critério.

34. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO MAIS IMPORTANTE PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS DE 1.ª A 4.ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL AOS PROFESSORES? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Esta escola não oferece 1.ª a 4.ª séries do Ensino Fundamental.
(B) Preferência dos professores.
(C) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
(D) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
(E) Manutenção do professor com a mesma turma.
(F) Revezamento dos professores entre as séries.
(G) Sorteio das turmas entre os professores.
(H) Outro critério.
(I) Não houve critério preestabelecido.

35. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL DESTA ESCOLA?

- (A) Menor ou igual a 25%.
(B) De 26% a 50%.
(C) De 51% a 75%.
(D) De 76% a 90%.
(E) De 91% a 100%.

36. DESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
(B) Sim, mas ainda não foi implementado.
(C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
(D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

37. DESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
(B) Sim, mas ainda não foi implementado.
(C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
(D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

PARA EVITAR QUE OS ALUNOS FALTEM ÀS AULAS, (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
38. os professores falam com os alunos.	(A)	(B)
39. os pais/responsáveis são avisados por comunicação escrita.	(A)	(B)
40. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	(A)	(B)
41. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	(A)	(B)
42. a escola envia alguém à casa do aluno.	(A)	(B)

43. ESTA ESCOLA DESENVOLVE, REGULARMENTE, ALGUM PROGRAMA DE APOIO OU REFORÇO DE APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS (monitoria, aula de reforço etc.)?

- (A) Sim.
(B) Não.

AS PERGUNTAS DE 44 A 53 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UM DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Ocorreu na escola	Não.	Sim, mas não foi um problema grave.	Sim e foi um problema grave.
44. insuficiência de recursos financeiros?	(A)	(B)	(C)
45. inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	(A)	(B)	(C)
46. carência de pessoal administrativo?	(A)	(B)	(C)
47. carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	(A)	(B)	(C)
48. falta de recursos pedagógicos?	(A)	(B)	(C)
49. interrupção das atividades escolares?	(A)	(B)	(C)
50. alto índice de faltas por parte de professores?	(A)	(B)	(C)
51. alto índice de faltas por parte de alunos?	(A)	(B)	(C)
52. rotatividade do corpo docente?	(A)	(B)	(C)
53. problemas disciplinares causados por alunos?	(A)	(B)	(C)

CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA. (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
54. Há interferências externas em sua gestão?	(A)	(B)
55. Há apoio de instâncias superiores?	(A)	(B)
56. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	(A)	(B)
57. Há apoio da comunidade à sua gestão?	(A)	(B)

INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OU NÃO OS RECURSOS APONTADOS E QUAIS SÃO SUAS CONDIÇÕES DE USO. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
58. Computadores para uso dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
59. Acesso à Internet para uso dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
60. Computadores para uso dos professores	(A)	(B)	(C)	(D)
61. Acesso à Internet para uso dos professores	(A)	(B)	(C)	(D)
62. Computadores exclusivamente para uso administrativo	(A)	(B)	(C)	(D)
63. Fitas de vídeo ou DVD (educativas)	(A)	(B)	(C)	(D)
64. Fitas de vídeo ou DVD (lazer)	(A)	(B)	(C)	(D)
65. Máquina copiadora	(A)	(B)	(C)	(D)
66. Impressora	(A)	(B)	(C)	(D)
67. Retroprojektor	(A)	(B)	(C)	(D)
68. Projetor de slides	(A)	(B)	(C)	(D)
69. Videocassete ou DVD	(A)	(B)	(C)	(D)

	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
70. Televisão	(A)	(B)	(C)	(D)
71. Antena parabólica	(A)	(B)	(C)	(D)
72. Linha telefônica	(A)	(B)	(C)	(D)
73. Aparelho de som	(A)	(B)	(C)	(D)
74. Biblioteca	(A)	(B)	(C)	(D)
75. Quadra de esportes	(A)	(B)	(C)	(D)
76. Laboratório	(A)	(B)	(C)	(D)
77. Auditório	(A)	(B)	(C)	(D)
78. Sala para atividades de música	(A)	(B)	(C)	(D)
79. Sala para atividades de artes plásticas	(A)	(B)	(C)	(D)

QUE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES SÃO DESENVOLVIDAS REGULARMENTE COM OS ALUNOS NESTA ESCOLA? (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
80. Esportivas.	(A)	(B)
81. Artísticas (música, teatro, trabalhos artesanais).	(A)	(B)

82. OS ESPAÇOS DESTA ESCOLA SÃO UTILIZADOS PARA ATIVIDADES COMUNITÁRIAS?

- (A) Sim, planejadas apenas pela escola.
 (B) Sim, planejadas apenas pela comunidade.
 (C) Sim, planejadas conjuntamente (escola e comunidade).
 (D) Não.

NESTE ANO, OCORRERAM <u>NESTA ESCOLA</u> (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)	Sim	Não
83. eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola.	(A)	(B)
84. eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (<i>shows</i> , teatro, palestras).	(A)	(B)
85. eventos da escola e destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras).	(A)	(B)
86. campanhas de solidariedade promovidas pela escola.	(A)	(B)
87. campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola.	(A)	(B)
88. comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar, jardins.	(A)	(B)
89. comunidade participando em mutirão para limpeza da escola.	(A)	(B)
90. comunidade participando em mutirão para manutenção da estrutura física da escola.	(A)	(B)

QUANTO A APOIO FINANCEIRO, ESTA ESCOLA PARTICIPA DE ALGUM? (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sim	Não	Não se aplica.
91. Programa de Financiamento do Governo Federal?	(A)	(B)	(C)
92. Programa de Financiamento do Governo Estadual?	(A)	(B)	(C)
93. Programa de Financiamento do Governo Municipal?	(A)	(B)	(C)

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

94. QUEM ESCOLHEU OS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NESTA ESCOLA? (Escolha apenas UMA alternativa de resposta.)

- (A) A equipe de professores da disciplina correspondente.
 (B) O coordenador pedagógico, orientador educacional e eu, depois de consultarmos a equipe de professores da disciplina correspondente.
 (C) O coordenador pedagógico ou orientador educacional escolheu sozinho.
 (D) Eu escolhi sozinho.
 (E) Órgãos de gerência externa à escola.
 (F) Não sei.

NESTE ANO, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUAÇÕES: (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
95. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	(A)	(B)
96. Faltaram livros para os alunos.	(A)	(B)
97. Sobraram livros.	(A)	(B)
98. Os livros escolhidos foram os recebidos.	(A)	(B)

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

NESTE ANO, ACONTECERAM OS SEGUINTE FATOS NESTA ESCOLA:

	Agente causador Externo (estranho à escola)		Agente causador Interno (da própria escola)	
	Sim	Não	Sim	Não
99. Atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
100. Atentado à vida de alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
101. Furto a professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
102. Furto a alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
103. Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
104. Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
105. Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
106. Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
107. Quebra intencional de equipamento.	(A)	(B)	(C)	(D)
108. Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
109. Depredação das dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
110. Sujeira nas dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
111. Sujeira nas dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
112. Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
113. Depredação das dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
114. Depredação de banheiros.	(A)	(B)	(C)	(D)
115. Consumo de drogas nas dependências da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
116. Consumo de drogas nas proximidades da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
117. Tráfico de drogas nas dependências da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
118. Tráfico de drogas nas proximidades da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

NESTE ANO, OS SEGUINTE EVENTOS FIZERAM OU NÃO PARTE DO COTIDIANO DESTA ESCOLA:

	Sim	Não
119. Membros da comunidade escolar portando arma de fogo.	(A)	(B)
120. Membros da comunidade escolar portando arma branca (faca, canivete, estilete etc.).	(A)	(B)
121. Ação de gangues nas dependências externas da escola.	(A)	(B)
122. Ação de gangues nas dependências internas da escola.	(A)	(B)

NESTE ANO, HOVE

	Quem foi o agressor?					
	Aluno (1)		Professor (2)		Funcionário (3)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
123. agressão verbal a professores.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
124. agressão física a professores.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
125. agressão verbal a alunos.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
126. agressão física a alunos.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
127. agressão verbal a funcionários.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
128. agressão física a funcionários.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)

129. VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)?
(A)Sim.
(B)Não.

130. A SUA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL 2005?
(A)Sim.
(B)Não.

ANEXO C

Questionário do Saresp, aplicado aos Pais e Alunos da turmas observadas, em 2009

1. Quem é o responsável pelas informações deste questionário? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Pai.
 (B) Mãe.
 (C) Os dois (pai e mãe).
 (D) Outro responsável.

2. Leia as frases abaixo e diga se concorda ou não com as afirmações. Se você não souber avaliar algum item, por favor, anote "não sei". (Marque <u>apenas</u> uma resposta por frase)	Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo	Não sei
2.1. Eu recebo informação da escola sobre o progresso de meu filho.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.2. Eu sei o que os professores querem de meu filho.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.3. Meu filho está seguro na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.4. Os professores da escola têm respeito pelos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.5. A escola é um ótimo ambiente de estudo para os alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.6. A escola de meu filho sabe preparar as crianças para o futuro	(A)	(B)	(C)	(D)
2.7. A escola me dá informações claras sobre o que ensina ao meu filho.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.8. Eu entendo o que os deveres de casa de meu filho pedem.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.9. A escola é valorizada pela comunidade.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.10. Eu ajudo meu filho a estudar em casa.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.11. A escola sempre faz reuniões com os pais para informar sobre os filhos.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.12. Eu considero que os professores são muito capazes.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.13. O meu filho está bem na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.14. O meu filho comporta-se bem na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.15. Eu gostaria que meu filho estudasse em outra escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.16. Meu filho se sente seguro na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.17. Quando há algum problema, sou rapidamente chamado na escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.18. Eu sou informado sobre o planejamento da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.19. A escola dá importância para a opinião dos pais.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.20. A escola não se importa quando meu filho falta.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.21. Meu filho gosta da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.22. Meu filho gosta dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.23. Esta escola tem muitos problemas de comportamento dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
2.24. Se eu pudesse pagar, meu filho iria para uma escola particular.	(A)	(B)	(C)	(D)

3. Faça uma avaliação da escola de seu filho e de uma nota de 0 a 10 para cada item, sendo a nota 0, uma avaliação muito negativa, e a nota 10, uma avaliação muito positiva. (Marque apenas uma nota para cada item)	Notas										
3.1. Capacidade dos Professores.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.2. Capacidade do Diretor ou Diretora.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.3. Disciplina dos alunos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.4. Interesse do seu filho pelos estudos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.5. Conhecimento que a escola tem dos problemas de ensino.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.6. Qualidade dos Profissionais que atendem aos alunos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.7. Localização da escola.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.8. Instalações físicas da escola (prédio, quadras etc).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.9. Segurança da escola.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4. A escola dá lição para seu filho fazer em casa? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim, sempre, todo dia ou quase todo dia.
 (B) Sim, algumas vezes, de vez em quando.
 (C) Sim, mas é muito pouco, quase nunca.
 (D) Não, nunca há lição para fazer em casa.
 (E) Não sabe.

5. Seu filho estuda em casa? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim, sempre.
 (B) Sim, mas só quando há prova ou exame.
 (C) Quase nunca.
 (D) Não.

6. Na sua casa você tem: (Marque apenas uma resposta para cada item)	Sim	Não
6.1. Jornal diário.	(A)	(B)
6.2. Revista de informação geral (VEJA, Isto É etc).	(A)	(B)
6.3. Dicionário.	(A)	(B)
6.4. Livros (romance, ficção, etc).	(A)	(B)
6.5. Livros educativos, enciclopédia.	(A)	(B)

7. Por favor, leia as frases abaixo e para cada uma diga se concorda ou discorda: (Marque apenas uma resposta para cada item)	Concordo	Discordo	Não sei
7.1. Meu filho faz a lição de casa sempre na frente da televisão.	(A)	(B)	(C)
7.2. Meu filho faz a lição de casa assim que chega da escola.	(A)	(B)	(C)
7.3. Meu filho tem uma mesa para estudar e fazer lição.	(A)	(B)	(C)
7.4. Meu filho faz lição de casa em cima da hora de ir para a escola.	(A)	(B)	(C)

8. De quais atividades da escola de seu filho você participou nesse ano? (Marque mais de uma resposta, se for o caso)

- (A) Reuniões de pais.
 (B) Festas (por exemplo: Dia das Mães ou festa junina).
 (C) Campeonatos esportivos.
 (D) Passeios.
 (E) Outras atividades.
 (F) Nenhuma.

9. Como você participou da vida escolar de seu filho nesse ano? (Marque mais de uma resposta, se for o caso)
- (A) Fui às reuniões de pais.
 - (B) Conversei com meu filho sobre a escola.
 - (C) Conversei com professores do meu filho.
 - (D) Acompanhei as tarefas de casa.
 - (E) Outras formas.
 - (F) Não participei.

Informações socioeconômicas

10. Qual é a faixa de idade do pai (ou responsável)? (Marque apenas uma resposta)
- (A) 16 a 24 anos.
 - (B) 25 a 34 anos.
 - (C) 35 a 44 anos.
 - (D) 45 a 59 anos.
 - (E) 60 anos ou mais.
 - (F) Não sabe.
11. Qual é a faixa de idade da mãe (ou responsável)? (Marque apenas uma resposta)
- (A) 16 a 24 anos.
 - (B) 25 a 34 anos.
 - (C) 35 a 44 anos.
 - (D) 45 a 59 anos.
 - (E) 60 anos ou mais.
 - (F) Não sabe.
12. Qual é a cor ou raça do pai (ou responsável)? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Branco.
 - (B) Pardo/mulato.
 - (C) Preto.
 - (D) Amarelo/oriental.
 - (E) Indígena.
 - (F) Não sabe.
13. Qual é a cor ou raça da mãe (ou responsável)? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Branca.
 - (B) Parda/mulata.
 - (C) Preta.
 - (D) Amarela/oriental.
 - (E) Indígena.
 - (F) Não sabe.
14. Quanto tempo seu filho leva no trajeto de sua casa até a escola? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Até meia hora.
 - (B) De meia hora a 1 hora.
 - (C) De 1 hora a 2 horas.
 - (D) Mais de 2 horas.
15. Marque qual é a situação de trabalho do pai (ou responsável): (Marque apenas uma resposta)
- (A) Empregado.
 - (B) Autônomo (trabalha por conta própria fazendo serviços).
 - (C) Dono de negócio próprio.
 - (D) Trabalhador temporário (trabalha quando é chamado por alguns dias ou meses).
 - (E) Aposentado.
 - (F) Desempregado.
 - (G) Outra situação.
16. Tipo de lugar onde o pai (ou responsável) trabalha: (Marque apenas uma resposta)
- (A) Indústria.
 - (B) Comércio.
 - (C) Prestação de serviços.
 - (D) Órgãos da Administração Pública.
 - (E) Empresas Estatais/Públicas.
 - (F) Entidades beneficentes, filantrópicas, ONG.
 - (G) Agricultura/pesca/pecuária.
 - (H) Não sabe/Não quer responder.
 - (I) Não trabalha.
17. Qual é o grau de escolaridade do pai (ou responsável)? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Não estudou.
 - (B) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) incompleto.
 - (C) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo.
 - (D) Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) incompleto.
 - (E) Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) completo.
 - (F) Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto.
 - (G) Ensino Médio (antigo 2º grau) completo.
 - (H) Ensino Superior (Faculdade) incompleto.
 - (I) Ensino Superior (Faculdade) completo.
 - (J) Não sabe.
18. Marque qual é a situação de trabalho da mãe (ou responsável): (Marque apenas uma resposta)
- (A) Empregada.
 - (B) Autônoma (trabalha por conta própria fazendo serviços).
 - (C) Dona de negócio próprio.
 - (D) Trabalhadora temporária (trabalha quando é chamada por alguns dias ou meses).
 - (E) Aposentada.
 - (F) Desempregada.
 - (G) Outra situação.

19. Tipo de lugar onde a mãe (ou responsável) trabalha:

(Marque apenas uma resposta)

- (A) Indústria.
 (B) Comércio.
 (C) Prestação de serviços.
 (D) Órgãos da Administração Pública.
 (E) Empresas Estatais/Públicas.
 (F) Entidades beneficentes, filantrópicas, ONG.
 (G) Agricultura/pesca/pecuária.
 (H) Não sabe/não quer responder.
 (I) Não trabalha.

21. A sua casa (ou apartamento) é: (Marque apenas uma resposta)

- (A) própria, já paga.
 (B) própria, financiada, ainda pagando.
 (C) alugada.
 (D) outra condição (emprestada, casa de família etc).

22. O seu domicílio tem: (Marque uma resposta em cada linha)	Sim	Não
22.1. água encanada.	(A)	(B)
22.2. esgoto.	(A)	(B)
22.3. luz elétrica.	(A)	(B)
22.4. gás encanado.	(A)	(B)
22.5. serviço de coleta de lixo.	(A)	(B)

23. Qual é a renda familiar de seu domicílio, ou seja, a soma dos salários dos que trabalham e moram na sua casa? (Marque apenas uma resposta)

- (A) até R\$850,00.
 (B) de R\$851,00 a R\$1.275,00.
 (C) de R\$1.276,00 a R\$2.125,00.
 (D) de R\$2.126,00 a R\$4.250,00.
 (E) mais de R\$4.250,00.
 (F) não sabe / não quer responder.

20. Qual é o grau de escolaridade da mãe (ou responsável)? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não estudou.
 (B) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) incompleto.
 (C) Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) completo.
 (D) Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) incompleto.
 (E) Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) completo.
 (F) Ensino Médio (antigo 2º grau) incompleto.
 (G) Ensino Médio (antigo 2º grau) completo.
 (H) Ensino Superior (Faculdade) incompleto.
 (I) Ensino Superior (Faculdade) completo.
 (J) Não sabe.

24. Quantas pessoas moram com você em sua casa? (Marque o número total de pessoas, contando com você, todos os parentes e agregados)

- (A) 1 pessoa.
 (B) 2 pessoas.
 (C) 3 pessoas.
 (D) 4 pessoas.
 (E) 5 pessoas.
 (F) 6 pessoas.
 (G) 7 pessoas.
 (H) 8 pessoas.
 (I) 9 pessoas.
 (J) 10 pessoas.
 (K) Mais de 10 pessoas.

25. Qual o número de filhos que você tem em cada faixa de idade abaixo? (Marque <u>apenas</u> uma resposta em cada linha)	Nenhum	1 filho	2 filhos	3 filhos	4 filhos	5 ou mais filhos
25.1 - Nº de filhos de zero a 5 anos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
25.2 - Nº de filhos de 6 a 10 anos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
25.3 - Nº de filhos de 11 a 15 anos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
25.4 - Nº de filhos de 16 a 18 anos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
25.5 - Nº de filhos com mais de 18 anos.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

26. Qual o local de nascimento do pai (ou responsável)? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Cidade de São Paulo.
(B) Outra cidade do interior do estado de São Paulo.
(C) Outro estado do Brasil.
(D) Outro país.
(E) Não sabe.
27. Ha quanto tempo o pai (ou responsável) mora em São Paulo (capital ou interior)? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Sempre morou em São Paulo.
(B) Menos de 5 anos.
(C) Mais de 5 anos.
(D) Mais de 10 anos.
(E) Mais de 20 anos.
(F) Não sabe.
28. Qual o local de nascimento da mãe (ou responsável)? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Cidade de São Paulo.
(B) Outra cidade do interior do estado de São Paulo.
(C) Outro estado do Brasil.
(D) Outro país.
(E) Não sabe.
29. Ha quanto tempo a mãe (ou responsável) mora em São Paulo (capital ou interior)? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Sempre morou em São Paulo.
(B) Menos de 5 anos.
(C) Mais de 5 anos.
(D) Mais de 10 anos.
(E) Mais de 20 anos.
(F) Não sabe.

30. Por favor, indique quais e quantos bens e serviços domésticos listados abaixo você possui em casa: (Marque <u>apenas</u> uma resposta em cada linha)	Não tem	Um	Dois	Três	4 ou +
30.1. Televisão em cores (em funcionamento ou em conserto).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.2. Rádio (em funcionamento ou em conserto, excluindo rádio do automóvel).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.3. Banheiro (incluindo de empregada e lavabo com vaso sanitário).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.4. Automóvel (uso de passeio).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.5. Empregada (mensalista e que trabalhe pelo menos de 2ª a 6ª).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.6. Aspirador de Pó (em funcionamento ou em conserto).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.7. Máquina de lavar roupa (em funcionamento ou em conserto).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.8. Videocassete e/ou DVD (em funcionamento ou em conserto).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.9. Geladeira (em funcionamento ou em conserto).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.10. Freezer (aparelho independente ou parte de geladeira duplex).	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.11. Telefone fixo.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.12. Computador.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.13. TV a cabo, parabólica ou por assinatura.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.14. Forno Microondas.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30.15. Internet.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

ATENÇÃO: NA PRÓXIMA PÁGINA INÍCIO DO QUESTIONÁRIO DO ALUNO

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

31. Leia com atenção as frases e responda colocando um "X" em apenas uma resposta para cada linha.	Sim, muito	Sim, só um pouco	Não
31.1. Os alunos de minha classe fazem barulho.	(A)	(B)	(C)
31.2. Meu professor conversa comigo.	(A)	(B)	(C)
31.3. Eu gosto das atividades que faço na classe.	(A)	(B)	(C)
31.4. Quando não entendo alguma coisa, pergunto ao meu professor e ele me ajuda.	(A)	(B)	(C)
31.5. Quando não entendo alguma coisa, prefiro perguntar aos meus colegas.	(A)	(B)	(C)
31.6. Eu trabalho em grupo com meus colegas.	(A)	(B)	(C)
31.7. Meu professor me incentiva a melhorar.	(A)	(B)	(C)
31.8. Meu professor me ajuda a organizar minhas coisas e meu tempo para eu aprender.	(A)	(B)	(C)
31.9. Meu professor dá tempo para eu fazer minhas tarefas.	(A)	(B)	(C)
31.10. Meu professor passa lição de casa.	(A)	(B)	(C)
31.11. A minha família me ajuda com a lição de casa.	(A)	(B)	(C)
31.12. Meu professor corrige a lição de casa.	(A)	(B)	(C)
31.13. Gosto de ir para a escola e encontrar meu professor.	(A)	(B)	(C)

32. Leia com atenção as frases e responda colocando um "X" em apenas uma resposta para cada linha. Quando estou na minha classe:	Sim, gosto muito	Sim, mas gosto só um pouco	Não gosto
32.1. gosto de conversar com meus colegas.	(A)	(B)	(C)
32.2. gosto de conversar com meu professor.	(A)	(B)	(C)
32.3. gosto de arrumar minha carteira e manter minhas coisas em ordem.	(A)	(B)	(C)
32.4. gosto de olhar pela janela e ver a rua.	(A)	(B)	(C)
32.5. gosto de ler os livros de histórias sozinho.	(A)	(B)	(C)
32.6. gosto de ler histórias para meus colegas.	(A)	(B)	(C)
32.7. gosto de ouvir as histórias que o meu professor conta para mim e meus colegas.	(A)	(B)	(C)
32.8. gosto do material que meu professor usa para ensinar matemática.	(A)	(B)	(C)
32.9. gosto de resolver problemas.	(A)	(B)	(C)

33. Leia com atenção as frases e responda colocando um "X" em apenas uma resposta para cada linha. Quando eu estou em casa, eu gosto de:	Sim, muito	Sim, só um pouco	Não
33.1. jogar com meus amigos (futebol, vôlei, basquete etc).	(A)	(B)	(C)
33.2. ouvir música.	(A)	(B)	(C)
33.3. assistir à televisão.	(A)	(B)	(C)
33.4. brincar sozinho com meus jogos e brinquedos.	(A)	(B)	(C)
33.5. ler (livros de histórias, gibis, revistinhas).	(A)	(B)	(C)
33.6. ficar na internet.	(A)	(B)	(C)
33.7. ajudar na casa.	(A)	(B)	(C)
33.8. arrumar minhas coisas.	(A)	(B)	(C)
33.9. estudar (fazer a lição, pesquisar etc).	(A)	(B)	(C)
33.10. conversar com as pessoas da minha família.	(A)	(B)	(C)
33.11. ouvir histórias da família.	(A)	(B)	(C)

34. Quando meu professor passa lição de casa (Marque apenas uma resposta)

- (A) Eu sempre faço.
 (B) Faço só às vezes.
 (C) Não faço.
 (D) Meu professor não passa lição de casa.

35. Leia com atenção as frases e responda colocando um "X" em apenas uma resposta para cada linha. Este ano, na minha escola eu já:	Sim	Não, porque minha escola não teve essa atividade	Não, por outro motivo
35.1. participei da feira de ciências.	(A)	(B)	(C)
35.2. participei de atividades físicas (jogos, atividades rítmicas, ginástica, caminhadas etc).	(A)	(B)	(C)
35.3. participei de atividades musicais ou de dança.	(A)	(B)	(C)
35.4. participei de atividades na sala de informática.	(A)	(B)	(C)
35.5. participei de atividades na sala de leitura (ou biblioteca).	(A)	(B)	(C)
35.6. participei de atividades teatrais.	(A)	(B)	(C)
35.7. assisti a filmes ou peças de teatro.	(A)	(B)	(C)
35.8. participei de rodas de leitura.	(A)	(B)	(C)
35.9. escrevi para o jornal (ou revista) da escola.	(A)	(B)	(C)
35.10. escrevi para o livro de histórias (ou poesias) da minha classe.	(A)	(B)	(C)

36. Leia com atenção as frases e responda colocando um "X" em apenas uma resposta para cada linha. Este ano, eu já fui com a minha escola:	Sim, fui	Não fui porque minha escola não teve essa atividade	Não fui por outro motivo
36.1. ao teatro	(A)	(B)	(C)
36.2. ao museu de arte	(A)	(B)	(C)
36.3. ao museu de ciências	(A)	(B)	(C)
36.4. ao zoológico	(A)	(B)	(C)
36.5. ao cinema	(A)	(B)	(C)
36.6. à bienal do livro	(A)	(B)	(C)
36.7. visitar um dos parques da nossa cidade	(A)	(B)	(C)
36.8. visitar algum sítio ou fazenda	(A)	(B)	(C)
36.9. visitar uma fábrica ou empresa	(A)	(B)	(C)
36.10. visitar parques de diversão	(A)	(B)	(C)

37. Quando você começou a estudar? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Na 1ª série, sem fazer pré-escola.
 (B) Na pré-escola.
 (C) Não sei / não lembro.

38. Alguem ajuda você estudar em casa? (Marque mais de uma resposta, se for o caso)
- (A) Sim, meu pai.
 - (B) Sim, minha mãe.
 - (C) Sim, meu irmão ou irmã, ou outra pessoa da família.
 - (D) Sim, a pessoa que cuida de mim.
 - (E) Estudo sozinho.
 - (F) Eu estudo em outro lugar.
 - (G) Eu não estudo.
39. Quando você falta às aulas, qual é o principal motivo? (Marque apenas uma resposta)
- (A) Quando estou doente.
 - (B) Quando alguém da família está doente.
 - (C) Quando chove muito.
 - (D) Quando não estou com vontade de ir à escola.
 - (E) Quando não tem ninguém para me levar à escola.
 - (F) Outros motivos.
 - (G) Eu não falto às aulas.
40. Você se considera:
- (A) branco.
 - (B) negro.
 - (C) pardo ou mulato.
 - (D) amarelo (origem oriental).
 - (E) indígena.

ANEXO D

Questionário aplicado aos Pais e Alunos das turmas de 5ª série na EAF, em 2010

1. Quem é o responsável pelas informações deste questionário? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Pai. (C) Companheiro da Mãe ou Padrasto. (E) Outro responsável. Quem? _____
(B) Mãe. (D) Companheiro do Pai ou Madrasta.

2. Qual é a sua situação atual? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Casado(a). (C) Solteiro(a). (E) Viúvo(a).
(B) União Consensual. (D) Divorciado(a) ou Separado(a).

3. Você teve alguma união (por casamento ou consensual) anterior a atual? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não. (B) Sim, sem filhos. (C) Sim, com filhos.

4. E o seu cônjuge ou companheiro(a), teve alguma união (por casamento ou consensual) anterior à atual? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não. (B) Sim, sem filhos. (C) Sim, com filhos.

INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA DE 1ª A 4ª SÉRIE, EM QUE O SEU FILHO ESTUDOU

5. Em que Escola o seu filho estudou da 1ª a 4ª série do ensino fundamental?

(Marque mais de uma resposta, se for o caso)

Nomes das escolas omitidos	(E) Não sei.
(D) Outra. Qual?	

6. Indique a razão da matrícula do seu filho nessa escola: (Marque apenas uma resposta)

- (A) Encaminhamento da pré-escola, em virtude do setor em que se localiza a residência do aluno.
(B) Qualidade do ensino.
(C) Proximidade da residência.
(D) Outro. Especifique: _____
(E) Não sei.

7. Na Escola de 1ª a 4ª série em que o seu filho estudou, era possível o aluno repetir de ano se as notas dele fossem consideradas insuficientes para ser aprovado? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não. (B) Sim. (C) Sim, mas somente na 4ª série. (D) Não sei.

8.1. Você acha que se o aluno souber que pode repetir de ano caso não consiga boas notas, ele se sente estimulado a estudar? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não. (B) Sim. (C) Em parte. (D) Não sei.

Explique as razões da sua resposta: _____

8.2. Você acha que reprovar o aluno que não obteve boas notas, obrigando-o a fazer novamente a mesma série, pode ajudá-lo a recuperar o que não aprendeu durante o ano? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não. (B) Sim. (C) Em parte. (D) Não sei.

Explique as razões da sua resposta: _____

9. O que você acha da Progressão Continuada, adotada nas escolas estaduais? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não sei do que se trata.
(B) Sou a favor. Indique uma razão: _____
(C) Sou contra. Indique uma razão: _____
(D) Outro. Especifique: _____

10. Supondo que você tivesse que matricular um outro filho na 1ª série, qual dessas escolas teria a sua preferência? (Marque apenas uma resposta)

Nomes das escolas omitidos	(E) Não sei.
(D) Outra. Qual?	

Indique as razões da sua preferência:

a) _____

b) _____

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Nome: _____ Nº: _____ 5ª _____

48. Quando você começou a estudar? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Na pré-escola. Indique o nome da escola: _____
 (B) Na 1ª série, sem fazer pré-escola.
 (C) Não sei / não lembro.

49. Você já repetiu de ano? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nunca repeti de ano.
 (B) Sim, uma vez.
 (C) Sim, duas vezes ou mais.

50. Você já interrompeu os estudos alguma(s) vez(es), retomando-o em outro ano? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nunca interrompi os estudos.
 (B) Sim, uma vez.
 (C) Sim, duas vezes ou mais.

INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA DE 1ª A 4ª SÉRIE, EM QUE VOCÊ ESTUDOU

51. Em que Escola você estudou da 1ª a 4ª série do ensino fundamental?

(Marque mais de uma resposta, se for o caso)

Nomes das escolas omitidos	(E) Não sei.
(D) Outra. Qual?	

52. De quem foi a decisão de matricular você nessa escola? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Foi encaminhamento da pré-escola, em virtude do setor em que se localiza minha residência.
 (B) De meus pais ou responsáveis.
 (C) Minha própria.
 (D) Outro. Especifique: _____
 (E) Não sei.

53. Na Escola em que você estudou de 1ª a 4ª série, era possível o aluno repetir de ano se as notas dele fossem consideradas insuficientes para ser aprovado? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não. (B) Sim. (C) Sim, mas somente na 4ª série. (D) Não sei.

54.1. Você acha que se o aluno souber que pode repetir de ano caso não consiga boas notas, ele se sente estimulado a estudar? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não. (B) Sim. (C) Em parte. (D) Não sei.

Explique as razões da sua resposta: _____

54.2. Você acha que reprovar o aluno que não obteve boas notas, obrigando-o a fazer novamente a mesma série, pode ajudá-lo a recuperar o que não aprendeu durante o ano? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não. (B) Sim. (C) Em parte. (D) Não sei.

Explique as razões da sua resposta: _____

55. O que você acha da Progressão Continuada, adotada nas escolas estaduais? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não sei do que se trata.
 (B) Sou a favor. Indique uma razão: _____
 (C) Sou contra. Indique uma razão: _____
 (D) Outro. Especifique: _____

56. Supondo que se você pudesse ter escolhido, em qual dessas escolas você gostaria de ter estudado?

(Marque apenas uma resposta)

Nomes das escolas omitidos	(E) Não sei.
(D) Outra. Qual?	

Indique as razões da sua escolha:

- a) _____
 b) _____

ANEXO E

Exemplo de Roteiro para Entrevista Semiestruturada com Coordenador

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORA E1

Agradecer, falar da importância da entrevista e de seu sigilo e anonimato.

1. Primeiramente, gostaria que você se apresentasse e falasse um pouco sobre sua trajetória como aluna.
2. Gostaria que me falasse agora a respeito da sua formação e da sua carreira como professora e depois coordenadora (Se couber, perguntar: a Pós-graduação fez diferença na sua atuação como coordenadora?).
3. Enquanto Coordenadora, como era sua relação com os professores? E com a direção? E com a vice-direção? E com os funcionários?
4. E com os alunos, como era sua relação? E com os pais dos alunos?
5. Como era sua forma de coordenar os professores, em termos pedagógicos?
6. E com a Diretoria de Ensino X, como era sua relação? E com a supervisão?
7. E com a Diretoria Municipal da Educação de Y?
8. O que você tem a dizer do projeto político-pedagógico da escola E1?
9. Como você enxerga o currículo da escola?
10. Como você enxerga a avaliação na escola?
11. Qual a sua opinião a respeito da progressão continuada?
12. E da possibilidade de reprovação nos regimes seriados?
13. Em relação à infraestrutura e aos equipamentos da escola, o que você tem a dizer?
14. E sobre os livros didáticos, o que tem a dizer?
15. Em relação à autonomia dos docentes ou da própria escola, o que tem a dizer?
16. Em relação à falta de docentes, o que tem a dizer?
17. E quanto à formação continuada dos professores, o que tem a dizer?
18. Como era a disciplina dos alunos na escola?
19. E a conduta deles em relação às tarefas de casa?
20. Como era a frequência dos alunos na escola?
21. E a evasão?
22. Como era o desempenho dos alunos na escola?
23. E a reprovação?
24. Para os alunos com dificuldades, havia algum programa para recuperação ou reforço escolar? (Se sim, como eram? E os resultados?)
25. Com base na sua experiência na escola E1, quais eram as consequências da reprovação para os alunos retidos no final do ciclo?
26. Quais eram os critérios que orientavam a decisão do Conselho de Classe e Série para promover ou reter um aluno no final do ciclo? (A opinião dos Pais era levada em conta? E a opinião dos Alunos?)
27. Como você vê a relação entre o Saresp e a escola? O Saresp alterou o currículo da escola, os conteúdos ensinados na escola?
28. Como você vê a relação entre a Prova Brasil e a escola? A PB alterou o currículo da escola, os conteúdos ensinados na escola?
29. Durante as observações que fiz na escola em 2009, a professora trabalhou com os alunos “simulados” a respeito do Saresp, mais enfaticamente, mas também da Prova Brasil. O que você tem a dizer sobre isso? (Havia uma preparação especial dos alunos para o Saresp? E para a PB? Com qual objetivo?)
30. Em 2009, se não me engano, houve uma reunião na cidade, na EE Z, voltada p/ Professores e Coordenadores da rede estadual, para tratar do Saresp. Você participou dela? Como foi?
31. A que se deve, na sua opinião, a diferença de desempenho entre as escolas M1 e E1 na Prova Brasil?
32. Qual a contribuição que você acha que deu para a escola E1?

ANEXO F

Escala de Proficiência de Língua Portuguesa da Prova Brasil 2009.

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
125	<p>A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão; • inferem informações implícitas; • reconhecem elementos como o personagem principal; • interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais; • identificam a finalidade do texto; • estabelecem relação de causa e consequência, em textos verbais e não-verbais; e • conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.
150	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados; • localizam informações explícitas em situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto; • inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular); • inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto; • identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples; • identificam o conflito gerador de um conto de média extensão; • identificam marcas lingüísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão); e • interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não-verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.
175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais (ex.: matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética). Nele, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas, a partir da reprodução das idéias de um trecho do texto; • inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto; • inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais; • interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados; • identificam a finalidade de um texto jornalístico; • localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite); • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador); • identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação; • distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual;

	<ul style="list-style-type: none"> • identificam o emprego adequado de homônimas; • identificam as marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e • reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.
200	<p>A partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema; • distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo; • estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais; • reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos; • estabelecem relação de causa e consequência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros; • identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e • identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.
225	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • localizam a informação principal; • localizam informação em texto instrucional de vocabulário complexo; • identificam a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita; • inferem o sentido de uma expressão em textos longos com estruturas temática e lexical complexas (carta e história em quadrinhos); • estabelecem relação entre as partes de um texto, pelo uso do "porque" como conjunção causal; e • identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa. <p>Os alunos da 8ª série, neste nível, são capazes ainda de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informações em textos narrativos com traços descritivos que expressam sentimentos subjetivos e opinião; • identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; e identificar a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos.

250	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular; • identificam a intenção do autor em uma história em quadrinhos; • depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto; • identificam a finalidade de uma fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese; • identificam a finalidade de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis; • estabelecem relação de sinonímia entre uma expressão vocabular e uma palavra; e • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou advérbio de negação, em contos. <p>Os alunos da 8ª série conseguem ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferir informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • identificar as diferentes intenções em textos de uma mesma tipologia e que tratam do mesmo tema; • identificar a tese de textos argumentativos, com linguagem informal e inserção de trechos narrativos; • identificar a relação entre um pronome oblíquo ou demonstrativo e uma idéia; e • reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos.
275	<p>Na 4ª e na 8ª séries, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos; • diferenciam a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação; e <p>Os alunos da 8ª série são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferir informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; • interpretar textos com linguagem verbal e não-verbal, inferindo informações marcadas por metáforas; • reconhecer diferentes opiniões sobre um fato, em um mesmo texto; • identificar a tese com base na compreensão global de artigo jornalístico cujo título, em forma de pergunta, aponta para a tese; • identificar opiniões expressas por adjetivos em textos informativos e opinião de personagem em crônica narrativa de memórias; • identificar diferentes estratégias que contribuem para a continuidade do texto (ex.: anáforas ou pronomes relativos, demonstrativos ou oblíquos distanciados de seus referentes); • reconhecer a paráfrase de uma relação lógico-discursiva; • reconhecer o efeito de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa; e

	<ul style="list-style-type: none"> reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos (ex.: sufixo diminutivo).
300	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificam marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizadas por expressões idiomáticas. <p>Os alunos da 8ª série:</p> <ul style="list-style-type: none"> reconhecem o efeito de sentido causado pelo uso de recursos gráficos em textos poéticos de organização sintática complexa; identificam efeitos de sentido decorrentes do uso de aspas; identificam, em textos com narrativa fantástica, o ponto de vista do autor; reconhecem as intenções do uso de gírias e expressões coloquiais; reconhecem relações entre partes de um texto pela substituição de termos e expressões por palavras pouco comuns; identificam a tese de textos informativos e argumentativos que defendem o senso comum com função metalingüística; identificam, em reportagem, argumento que justifica a tese contrária ao senso comum; reconhecem relações de causa e consequência em textos com termos e padrões sintáticos pouco usuais; identificam efeito de humor provocado por ambigüidade de sentido de palavra ou expressão em textos com linguagem verbal e não-verbal e em narrativas humorísticas; e identificam os recursos morfossintáticos que agregam musicalidade a um texto poético.
325	<p>Além de todas as habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos da 8ª série, neste nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificam informações explícitas em texto dissertativo argumentativo, com alta complexidade lingüística; inferem o sentido de uma palavra ou expressão em texto jornalístico de divulgação científica, em texto literário e em texto publicitário; inferem o sentido de uma expressão em texto informativo com estrutura sintática no subjuntivo e vocábulo não-usual; identificam a opinião de um entre vários personagens, expressa por meio de adjetivos, em textos narrativos; identificam opiniões em textos que misturam descrições, análises e opiniões; interpretam tabela a partir da comparação entre informações; reconhecem, por inferência, a relação de causa e consequência entre as partes de um texto; reconhecem a relação lógico-discursiva estabelecida por conjunções e preposições argumentativas; identificam a tese de textos argumentativos com temática muito próxima da realidade dos alunos, o que exige um distanciamento entre a posição do autor e a do leitor; identificam marcas de coloquialidade em textos literários que usam a variação lingüística como recurso estilístico; e

	<ul style="list-style-type: none">• reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.
350	

ANEXO G

Escala de Proficiência de Matemática da Prova Brasil 2009

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
125	<ul style="list-style-type: none"> Neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecem a quarta parte de um todo.
150	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> resolver problemas envolvendo adição ou subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias (representando um mesmo valor ou numa situação de troca, incluindo a representação dos valores por numerais decimais); calcular adição com números naturais de três algarismos, com reserva; reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais; localizar números naturais (informados) na reta numérica; ler informações em tabela de coluna única; e identificar quadriláteros.
175	<p>Os alunos das duas séries, neste nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificam a localização (lateralidade) ou a movimentação de objeto, tomando como referência a própria posição; identificam figuras planas pelos lados e pelo ângulo reto; lêem horas e minutos em relógio digital e calculam operações envolvendo intervalos de tempo; calculam o resultado de uma subtração com números de até três algarismos, com reserva; reconhecem a representação decimal de medida de comprimento (cm) e identificam sua localização na reta numérica; reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades, considerando o seu valor posicional na base decimal; efetuem multiplicação com reserva, tendo por multiplicador um número com um algarismo; lêem informações em tabelas de dupla entrada; resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de intervalos (dias e semanas, horas e minutos) e de comprimento (m e cm); e envolvendo soma de números naturais ou racionais na forma decimal, constituídos pelo mesmo número de casas decimais e por até três algarismos.
200	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos das duas séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificam localização ou movimentação de objetos em representações gráficas, com base em referencial diferente da própria posição; estimam medida de comprimento usando unidades convencionais e não-convencionais; interpretam dados num gráfico de colunas por meio da leitura de valores no eixo vertical; estabelecem relações entre medidas de tempo (horas, dias, semanas), e, efetuam cálculos utilizando as operações a partir delas;

	<ul style="list-style-type: none"> • lêem horas em relógios de ponteiros, em situação simples; • calculam resultado de subtrações mais complexas com números naturais de quatro algarismos e com reserva; e • efetuam multiplicações com números de dois algarismos e divisões exatas por números de um algarismo. <p>Os alunos da 8ª série ainda são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar pontos usando coordenadas em um referencial quadriculado; • identificar dados em uma lista de alternativas, utilizando-os na resolução de problemas, relacionando informações apresentadas em gráfico e tabela; e • resolvem problemas simples envolvendo as operações, usando dados apresentados em gráficos ou tabelas, inclusive com duas entradas.
225	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • calculam divisão com divisor de duas ordens; • identificam os lados e, conhecendo suas medidas, calculam a extensão do contorno de uma figura poligonal dada em uma malha quadriculada; • identificam propriedades comuns e diferenças entre sólidos geométricos (número de faces); • comparam e calculam áreas de figuras poligonais em malhas quadriculadas; • resolvem uma divisão exata por número de dois algarismos e uma multiplicação cujos fatores são números de dois algarismos; • reconhecem a representação numérica de uma fração com o apoio de representação gráfica; • localizam informações em gráficos de colunas duplas; • conseguem ler gráficos de setores; • resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> ○ envolvendo conversão de kg para g ou relacionando diferentes unidades de medida de tempo (mês/trimestre/ano); ○ de trocas de unidades monetárias, envolvendo número maior de cédulas e em situações menos familiares; ○ utilizando a multiplicação e reconhecendo que um número não se altera ao multiplicá-lo por um; e ○ envolvendo mais de uma operação. <p>Os alunos da 8ª série, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam quadriláteros pelas características de seus lados e ângulos; • calculam o perímetro de figuras sem o apoio de malhas quadriculadas; • identificam gráfico de colunas que corresponde a uma tabela com números positivos e negativos; e • conseguem localizar dados em tabelas de múltiplas entradas.
250	<p>Os alunos das duas séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • calculam expressão numérica (soma e subtração), envolvendo o uso de parênteses e colchetes; • identificam algumas características de quadriláteros relativas aos lados e ângulos; • reconhecem a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado e resolvem problemas de composição ou decomposição mais

	<p>complexos do que nos níveis anteriores;</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecem a invariância da diferença em situação-problema; • comparam números racionais na forma decimal, no caso de terem diferentes partes inteiras, e calculam porcentagens simples; • localizam números racionais na forma decimal na reta numérica; • reconhecem o gráfico de colunas correspondente a dados apresentados de forma textual; • identificam o gráfico de colunas correspondente a um gráfico de setores; e • resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> ○ realizando cálculo de conversão de medidas: de tempo (dias/anos), de temperatura (identificando sua representação numérica na forma decimal); comprimento (m/km) e de capacidade (ml/L); e ○ de soma, envolvendo combinações, e de multiplicação, envolvendo configuração retangular em situações contextualizadas. <p>Os alunos da 8ª série ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • associam uma trajetória representada em um mapa à sua descrição textual; • localizam números inteiros e números racionais, positivos e negativos, na forma decimal, na reta numérica; • resolvem problemas de contagem em uma disposição retangular envolvendo mais de uma operação; • identificam a planificação de um cubo em situação contextualizada; • reconhecem e aplicam em situações simples o conceito de porcentagem; e • reconhecem e efetuam cálculos com ângulos retos e não-retos.
275	<p>Os alunos das duas séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam as posições dos lados de quadriláteros (paralelismo); • estabelecem relação entre frações próprias e impróprias e as suas representações na forma decimal, assim como localizam-nas na reta numérica; • identificam poliedros e corpos redondos, relacionando-os às suas planificações; • resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> ○ utilizando multiplicação e divisão, em situação combinatória; ○ de soma e subtração de números racionais (decimais) na forma do sistema monetário brasileiro, em situações complexas; ○ estimando medidas de grandezas, utilizando unidades convencionais (L). <p>Na 8ª série:</p> <ul style="list-style-type: none"> • efetuam cálculos de números inteiros positivos que requerem o reconhecimento do algoritmo da divisão inexata; • identificam fração como parte de um todo, sem apoio da figura; • calculam o valor numérico de uma expressão algébrica, incluindo potenciação; • identificam a localização aproximada de números inteiros não ordenados, em uma reta onde a escala não é unitária; e • solucionam problemas de cálculo de área com base em informações sobre os ângulos de uma figura.
300	Os alunos da 4ª e da 8ª séries resolvem problemas:

	<ul style="list-style-type: none"> identificando a localização (requerendo o uso das definições relacionadas ao conceito de lateralidade) de um objeto, tendo por referência pontos com posição oposta à sua e envolvendo combinações; realizando conversão e soma de medidas de comprimento e massa (m/kg e g/kg); identificando mais de uma forma de representar numericamente uma mesma fração e reconhecendo frações equivalentes; identificando um número natural (não informado), relacionando-o a uma demarcação na reta numérica; reconhecendo um quadrado fora da posição usual; e identificando elementos de figuras tridimensionais. <p>Na 8ª série, os alunos ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> avaliam distâncias horizontais e verticais em um croqui, usando uma escala gráfica dada por uma malha quadriculada, reconhecendo o paralelismo entre retas; são capazes de contar blocos em um empilhamento representado graficamente e sabem que, em figuras obtidas por ampliação ou redução, os ângulos não se alteram. calculam o volume de sólidos a partir da medida de suas arestas; ordenam e comparam números inteiros negativos e localizam números decimais negativos com o apoio da reta numérica; conseguem transformar fração em porcentagem e vice-versa; identificam a equação do primeiro grau adequada para a solução de um problema; solucionam problemas: <ul style="list-style-type: none"> envolvendo propriedades dos polígonos regulares inscritos (hexágono), para calcular o seu perímetro; envolvendo porcentagens diversas e suas representações na forma decimal; e envolvendo o cálculo de grandezas diretamente proporcionais e a soma de números inteiros.
325	<p>Neste nível, os alunos da 8ª série resolvem problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> calculando ampliação, redução ou conservação da medida (informada inicialmente) de ângulos, lados e área de figuras planas; localizando pontos em um referencial cartesiano; de cálculo numérico de uma expressão algébrica em sua forma fracionária; envolvendo variação proporcional entre mais de duas grandezas; envolvendo porcentagens diversas e suas representações na forma fracionária (incluindo noção de juros simples e lucro); e de adição e multiplicação, envolvendo a identificação de um sistema de equações do primeiro grau com duas variáveis. <p>Além disso:</p> <ul style="list-style-type: none"> classificam ângulos em agudos, retos ou obtusos de acordo com suas medidas em graus; realizam operações, estabelecendo relações e utilizando os elementos de um círculo ou circunferência (raio, diâmetro, corda); reconhecem as diferentes representações decimais de um número fracionário, identificando suas ordens (décimos, centésimos, milésimos); identificam a inequação do primeiro grau adequada para a solução de um

	<p>problema;</p> <ul style="list-style-type: none"> • calculam expressões numéricas com números inteiros e decimais positivos e negativos; • solucionam problemas em que a razão de semelhança entre polígonos é dada, por exemplo, em representações gráficas envolvendo o uso de escalas; • efetuam cálculos de raízes quadradas e identificam o intervalo numérico em que se encontra uma raiz quadrada não-exata; • efetuam arredondamento de decimais; • lêem informações fornecidas em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano; e • analisam gráficos de colunas representando diversas variáveis, comparando seu crescimento.
350	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível, os alunos da 8ª série:</p> <ul style="list-style-type: none"> • resolvem problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales e aplicando o Teorema de Pitágoras; • identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando as últimas às suas planificações; • calculam volume de paralelepípedo; • calculam o perímetro de polígonos sem o apoio de malhas quadriculadas; • calculam ângulos centrais em uma circunferência dividida em partes iguais; • calculam o resultado de expressões envolvendo, além das quatro operações, números decimais (positivos e negativos, potências e raízes exatas); • efetuam cálculos de divisão com números racionais (forma fracionária e decimal simultaneamente); • calculam expressões com numerais na forma decimal com quantidades de casas diferentes; • conseguem obter a média aritmética de um conjunto de valores; • analisam um gráfico de linhas com seqüência de valores; • estimam quantidades baseadas em gráficos de diversas formas; • resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> ○ utilizando propriedades dos polígonos (número de diagonais, soma de ângulos internos, valor de cada ângulo interno ou externo), inclusive por meio de equação do 1º grau; ○ envolvendo a conversão de m³ em litro; ○ que recaem em equação do 2º grau; ○ de juros simples; e ○ usando sistema de equações do primeiro grau.
375	

ANEXO H

Simulado do Saresp, de Língua Portuguesa, aplicado pela E1 (Fonte: SEESP)

4ª SÉRIE EF

Leitura e Matemática

4ª série
Ensino Fundamental
Tarde

Nome do aluno:

Nome da escola:

Turma:

Número triângulo:

SARESP 2005
Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

Prezado(a) aluno(a):

Para que a Secretaria da Educação possa melhorar o ensino, precisamos saber realmente o que você sabe. Por isso, estamos lhe entregando um Caderno de Prova que contém questões de Leitura e de Matemática. A finalidade dessa aplicação é de melhorar o ensino de sua escola. Assim, você deve responder a ela com muito cuidado, não deixando questões em branco, procurando realmente mostrar o que sabe sobre o conteúdo avaliado, considerando esta prova, enfim, como instrumento importante que lhe trará benefícios. Antes de dar suas respostas, leia as instruções abaixo.

INSTRUÇÕES GERAIS

- 1) As questões da prova estão numeradas e apresentam diferentes alternativas de resposta para você escolher.
- 2) Antes de responder a cada questão, é importante que você pense sobre as alternativas.
- 3) Para cada questão, escolha uma única resposta e marque-a no Caderno de Prova.
- 4) Responda a todas as questões.
- 5) Após responder a todas as questões, marque suas respostas na Folha de Respostas.
- 6) Use lápis preto ou caneta preta.
- 7) Confira se o seu nome está pré-identificado na Folha de Respostas.
- 8) Para cada questão da Folha de Respostas, preencha o espaço correspondente à letra que indica a resposta que você assinalou no Caderno.
- 9) Exemplo: Se, na questão 1, você escolheu a letra A, marque sua resposta da seguinte maneira:

01	A	B	C	D
	●	○	○	○

Escreva, na capa do Caderno de Prova, seu nome completo, o nome da sua escola, o nome da sua turma e o seu Número Triângulo (número que aparece em sua Folha de Respostas entre dois triângulos).

- 10) A Folha de Respostas não poderá ser devolvida em branco, nem deverá ser rabiscada, amassada, alterada ou rasurada.
- 11) Em caso de dúvida ou engano, solicite ajuda ao(a) professor(a).

Obrigado!

A FORMIGA E O GRÃO DE TRIGO

Durante a colheita, um grão de trigo caiu no solo. Ali ele esperou que a chuva o enterrasse.

Então surgiu uma formiga que começou a arrastá-lo para o formigueiro.

– Por favor, me deixe em paz! – protestou o grão de trigo.

– Mas precisamos de você no formigueiro – disse a formiga – se não tivermos você para nos alimentar, vamos morrer de fome no inverno.

– Mas eu sou uma semente viva – reclamou o trigo. – não fui feito para ser comido. Eu devo ser enterrado no solo para que uma nova planta possa crescer a partir de mim.

– Talvez – disse a formiga –, mas isso é muito complicado para mim. E continuou a arrastar o trigo.

– Ei, espere – disse o trigo. Tive uma idéia. Vamos fazer um acordo!

– Um acordo? – perguntou a formiga.

– Isso mesmo. Você me deixa no campo e, no ano que vem, eu lhe dou cem grãos.

– Você está brincando – disse a formiga, descrente.

– Não, eu lhe prometo cem grãos iguais a mim no próximo ano.

– Cem grãos de trigo para desistir de apenas um? – disse a formiga, desconfiada. – Como você vai fazer isso?

– Não me pergunte – respondeu o trigo –, é um mistério que não sei explicar. Confie em mim.

– Eu confio em você – disse a formiga, que deixou o grão de trigo em seu lugar.

E, no ano seguinte, quando a formiga voltou, o trigo tinha mantido sua promessa.

FÁBULAS do mundo todo: Esopo, Leonardo da Vinci, Andersen, Tolstói e muitos outros...
São Paulo: Melhoramentos, 2004.

01. O grão de trigo caiu no solo esperando que

- (A) a formiga o levasse para o formigueiro.
- (B) outros grãos de trigo fossem procurá-lo.
- (C) o vento o levasse para longe dali.
- (D) a chuva o enterrasse.

02. O desentendimento entre os personagens da história inicia quando

- (A) o grão de trigo cai no solo.
- (B) o trigo diz que é uma semente viva.
- (C) a formiga começa a arrastar a semente.
- (D) a formiga aceita fazer um acordo com o trigo.

03. Quando a formiga diz ao trigo “você está brincando”, ela

- (A) acredita que o grão vai cumprir o acordo.
- (B) desconfia da promessa do grão.
- (C) está se divertindo com a situação.
- (D) está propondo ao trigo uma brincadeira.

04. A formiga resolve deixar o grão em seu lugar porque

- (A) ele lhe promete cem grãos de trigo.
- (B) já tem comida suficiente no formigueiro.
- (C) quer o grão como amigo.
- (D) sente pena dele.

05. Quando o autor diz que “o trigo tinha mantido sua promessa”, podemos entender que o trigo

- (A) germinou e se tornou uma planta que gerou outros grãos de trigo.
- (B) ficou rico e comprou cem grãos para dar à formiga.
- (C) tinha permanecido o tempo todo em seu lugar à espera da formiga
- (D) roubou cem grãos da plantação vizinha.

06. Esta história trata principalmente de um acordo baseado em:

- (A) trapaça e mentira.
 - (B) confiança e fidelidade.
 - (C) amizade e companheirismo.
 - (D) desconfiança e engano.
-

POR QUE ALGUNS ANIMAIS NASCEM MACHOS E OUTROS, FÊMEAS?

Um caminho para a resposta é a comparação. Muito antes de você nascer, quando ainda era um embrião, todas as suas características já estavam selecionadas: cor dos olhos, do cabelo, até mesmo, se você seria menino ou menina. Da mesma maneira, ocorre com quase todos os bichos: o sexo do filhote e diversas outras características são determinadas na fecundação, quando a célula reprodutora masculina se une à feminina.

Mas, você sabe, as regras têm exceções. Com as tartarugas e os jacarés, por exemplo, a história é diferente. Quando as fêmeas desses répteis colocam seus ovos nos ninhos, o sexo dos filhotes pode ainda não estar definido.

O sexo dos filhotes de tartarugas ou de jacarés pode ser determinado na fecundação, da mesma forma que acontece conosco, mas com a maioria desses animais o que define se um filhote será macho ou fêmea é a temperatura que está dentro do ninho, durante o período de desenvolvimento do filhote dentro do ovo. Com as tartarugas acontece da seguinte forma: se o grau de calor dentro do ninho for alto, os filhotes serão fêmeas e se for baixo, serão machos. Já com os jacarés acontece ao contrário: se dentro do ninho estiver quente, os filhotes serão machos, e estiver mais frio serão fêmeas. Aposto como você está pensando: “E se essa temperatura de incubação no ninho variar?” Aí, teremos filhotes machos e fêmeas dentro do mesmo ninho! E isso é o que mais aconteceu!

Os pesquisadores não sabem exatamente como a temperatura interfere na definição do sexo desses animais, mas a resposta pode estar nos seus ancestrais. Os bichos que deram origem às tartarugas e aos jacarés eram hermafroditas, ou seja, apresentavam os dois sexos no mesmo indivíduo. Com a evolução das espécies, esses indivíduos surgiram com sexos separados – machos e fêmeas – e essa definição acontecia em função da temperatura. Milhões de anos depois, o sexo passou a ser definido no momento da fecundação, como ocorre com a maioria das espécies hoje. Mas tartarugas e jacarés parecem ter preservado essa determinação do sexo de seus filhotes por meio da temperatura.

HALLER, Érica Cristina Padovani. Por que alguns animais nascem machos e outros, fêmeas?
Ciência Hoje das Crianças, São Paulo, n.156, abr.2005.

07. No caso da maior parte dos animais, a definição do sexo ocorre

- (A) de acordo com a temperatura do ninho.
- (B) quando o filhote já é nascido.
- (C) durante a fecundação.
- (D) depois do nascimento.

08. Na frase “os pesquisadores não sabem exatamente como a temperatura interfere na definição de sexo desses animais” a expressão sublinhada se refere

- (A) somente às tartarugas.
- (B) às tartarugas e aos jacarés.
- (C) somente aos jacarés.
- (D) aos répteis em geral.

09. Quando o autor diz que com as tartarugas e os jacarés "a história é diferente", ele quer dizer que esses animais

- (A) têm sempre seu sexo definido na fecundação.
- (B) nem sempre seu sexo é definido na fecundação.
- (C) são hermafroditas.
- (D) podem mudar de sexo durante a vida.

10. Quando existem machos e fêmeas de tartarugas ou jacarés no mesmo ninho, podemos saber que

- (A) fez mais frio do que calor.
- (B) fez mais calor do que frio.
- (C) a temperatura do ninho permaneceu a mesma.
- (D) a temperatura do ninho variou.

11. Este texto apresenta as informações

- (A) comparando a reprodução humana com a de alguns animais.
 - (B) definindo característica de animais aquáticos e terrestres.
 - (C) explicando o que acontece com as tartarugas na desova.
 - (D) listando os animais que se reproduzem em lugares quentes.
-

MACACA EM EXTINÇÃO FAZ CESARIANA

Rogério Cassimiro/Folha Imagem

Filhote da macaca Michelle Pfifer, do zoológico de São Bernardo do Campo, nasceu com 426 g

AFRA BALAZINA

Depois de um parto de risco, nasceu ontem a filha de Michelle Pfeifer, em São Bernardo do Campo (Grande SP). A mãe não é a atriz de Hollywood, mas uma macaca-aranha-de-cara-vermelha que vive no zoológico do parque Estoril e tem esse nome em razão de seus olhos azuis.

Foi necessário fazer uma cesariana porque a macaca tem um mioma e uma alteração na bacia que não permitiriam a realização de um parto normal. Depois de uma hora de cirurgia, nasceu a filhote, pesando 426g.

Segundo o veterinário Marcelo da Silva Gomes, por causa do mioma havia o risco de Michelle sofrer uma hemorragia. "Mas foi tranquilo. Trouxemos para uma clínica para ter melhores condições de monitorá-la."

O nascimento foi muito comemorado porque a macaca pertence a uma espécie ameaçada de extinção. "A reprodução em cativeiro ajuda a preservar a variabilidade genética dessa espécie."

MACACA em extinção faz cesariana. Folha de São Paulo, São Paulo, 10 de ago. de 2005. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br/> Acesso em: set.2005

12. O nascimento foi muito comemorado porque

- (A) é a primeira operação desse tipo realizada em macacos.
- (B) Michelle tem olhos azuis e se parece com uma estrela de Hollywood.
- (C) Michelle pertence a uma espécie em extinção.
- (D) Michelle sobreviveu apesar de ter sofrido hemorragia.

13. Na frase dita pelo veterinário "Trouxemos para uma clínica para ter melhores condições de monitorá-la", a palavra em negrito se refere à

- (A) hemorragia.
- (B) Michelle.
- (C) clínica.
- (D) cesariana.

14. Michelle precisou fazer cesariana porque

- (A) estava ameaçada de extinção.
- (B) corria o risco de sofrer uma parada cardíaca.
- (C) seu filhote estava tendo problemas de formação.
- (D) tinha mioma e alteração na bacia.

15. Em que momento da notícia o veterinário diz "mas foi tranquilo"

- (A) quando Michelle não estranhou a ida até a clínica.
- (B) quando ele não ficou nervoso ao realizar a operação.
- (C) após o parto de Michelle sem hemorragia.
- (D) após o nascimento de um filhote calmo e sossegado.

SURIÁ

SURIÁ. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 de jul. de 2003. Folhinha.

16. O encanto da fada madrinha tem a função de

- (A) fazer Suriá viver um conto de fadas.
- (B) ajudar Suriá a escrever um conto de fadas.
- (C) fazer com que Suriá encontre uma amiga.
- (D) ajudar Suriá a participar de uma peça de teatro.

17. As palavras "eu!" e "também eu!" estão escritas com letras maiores, tinta mais forte e ponto de exclamação no final. Isso tudo nos faz perceber que a menina Suriá está

- (A) animada.
- (B) irritada.
- (C) surpresa.
- (D) triste.

18. A história da Suriá é contada por meio de

- (A) desenhos e diálogos entre personagens.
 - (B) narrador e personagens.
 - (C) cores e ilustrações.
 - (D) narrador e imagens.
-

19. Suriá só decide chamar Margô para participar do seu conto de fadas

- (A) para que Margô faça o papel da bruxa.
 - (B) porque está cansada de brincar sozinha.
 - (C) para fazer as pazes com a amiga.
 - (D) porque a fada-madrinha pediu.
-

20. A frase que poderia resumir a atitude de Suriá nessa história é

- (A) "O que é meu, é seu".
- (B) "Vem cá que a gente decide junto".
- (C) "Duas cabeças pensam melhor do que uma".
- (D) "Não quero tudo para mim, só a parte boa."

ANEXO I

Simulado, da Prova Brasil, aplicado pela M1 (Fonte: Inep)

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com o galhinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de **mimetismo**, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, 6 nov. 1993. Suplemento infantil do jornal Folha de São Paulo. Adaptado pelas autoras. In: HELENA, Maria; Bernadette. *Novo Tempo: Português*. São Paulo: Scipione, 1999. v. 1, p. 31.

O bicho-pau se parece com

- (A) florzinha seca.
- (B) folhinha verde.
- (C) galhinho seco.
- (D) raminho de planta.

Bula de remédio

VITAMIN

COMPRIMIDOS

embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso	400 mg
Vitamina B1	280 mg
Vitamina A1	280 mg
Ácido fólico	0,2 mg
Cálcio F	150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.

É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS

Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

POSOLOGIA

Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A.

Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1999. v. 2, p. 184.

No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica

- (A) as situações contra-indicadas do remédio.
- (B) as vitaminas que fazem falta ao homem.
- (C) os elementos que formam o remédio.
- (D) os produtos que causam anemias.

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 • seguro
POLTRONA 22	HORÁRIO 23h30 min		
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.

Chapeuzinho Amarelo

- Era a Chapeuzinho amarelo
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
Já não ria.
- 5 Em festa não aparecia.
Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada,
mas tossia.
- 10 Ouvia conto de fada e estremecia.
Não brincava mais de nada,
nem amarelinha.
Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
- 15 E nunca apanhava sol,
porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
- 20 Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo de pesadelo.

HOLLANDA, Chico Buarque de. In: *Literatura comentada*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

O texto trata de uma menina que

- (A) brincava de amarelinha.
- (B) gostava de festas.
- (C) subia e descia escadas.
- (D) tinha medo de tudo.

A raposa e as uvas III

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

"Que delícia", pensou a raposa, "era disso que eu precisava para adoçar a minha boca". E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

5 Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: "Aposto que estas uvas estão verdes."

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>)

A frase que expressa uma opinião é:

- (A) "a raposa passeava por um pomar." (ℓ. 1)
- (B) "sua atenção foi capturada por um cacho de uvas." (ℓ. 2)
- (C) "a raposa afastou-se da videira" (ℓ. 5)
- (D) "aposto que estas uvas estão verdes" (ℓ. 5-6)

Jim Meddick. "Robô". In folha de São Paulo, 27/04/1993.

No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AHHH!" indica que ele ficou

- (A) acanhado.
- (B) aterrorizado.
- (C) decepcionado.
- (D) estressado.

EVA FURNARI

EVA FURNARI - Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas – e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos

5 e personagens para habitá-los...

Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios
10 tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil -FNLIJ.

15 Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" --*Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) --setes láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://lcaracal.imaginaria.cam/autog/rafas/evafurnari/index.html>

A finalidade do texto é

- (A) apresentar dados sobre vendas de livros.
- (B) divulgar os livros de uma autora.
- (C) informar sobre a vida de uma autora.
- (D) instruir sobre o manuseio de livros.

Texto I**Os cerrados**

Essas terras planas do planalto central escondem muitos riachos, rios e cachoeiras. Na verdade, o cerrado é o berço das águas. Essas águas brotam das nascentes de brejos ou despenham de paredões de pedra. Em várias partes do cerrado brasileiro existem *canyons* com cachoeiras de mais de cem metros de altura!

SALDANHA, P. *Os cerrados*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Texto II**Os Pantanais**

O homem pantaneiro é muito ligado à terra em que vive. Muitos moradores não pretendem sair da região. E não é pra menos: além das paisagens e do mais lindo pôr-do-sol do Brasil Central, o Pantanal é um santuário de animais selvagens. Um morador do Pantanal do rio Cuiabá, olhando para um bando de aves, voando sobre veados e capivaras, exclamou: "O Pantanal parece com o mundo no primeiro dia da criação."

SALDANHA, P. *Os pantanais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

Os dois textos descrevem

- (A) belezas naturais do Brasil Central.
- (B) animais que habitam os pantanais.
- (C) problemas que afetam os cerrados.
- (D) rios e cachoeiras de duas regiões.

O hábito da leitura

“A criança é o pai do homem”. A frase, do poeta inglês William Wordsworth, ensina que o adulto conserva e amplia qualidades e defeitos que adquiriu quando criança. Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

- 5 Você, coleguinha, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas, e adquirir muitas experiências enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro foi o dia do Carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, mas tudo isso só existe por causa do hábito da leitura. E aí, vamos participar de um
- 10 projeto de leitura?

CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 31 de janeiro de 2004, p. 7.

No trecho “Ele leva ao mundo inteiro” (ℓ. 8), a palavra sublinhada refere-se ao

- (A) carteiro.
- (B) jornal.
- (C) livro.
- (D) poeta.

O rato do mato e o rato da cidade

Um ratinho da cidade foi uma vez convidado para ir à casa de um rato do campo. Vendo que seu companheiro vivia pobremente de raízes e ervas, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele:

- Tenho muita pena da pobreza em que você vive — disse.
- 5 — Venha morar comigo na cidade e você verá como lá a vida é mais fácil. Lá se foram os dois para a cidade, onde se acomodaram numa casa rica e bonita. Foram logo à despensa e estavam muito bem, se empanturrando de comidas fartas e gostosas, quando entrou uma pessoa com dois gatos, que pareceram enormes ao ratinho do campo.
- 10 Os dois ratos correram espavoridos para se esconder.
- Eu vou para o meu campo — disse o rato do campo quando o perigo passou.
- Prefiro minhas raízes e ervas na calma, às suas comidas gostosas com todo esse susto.

Mais vale magro no mato que gordo na boca do gato.

Alfabetização: livro do aluno 2ª ed. rev. e atual. / Ana Rosa Abreu... [et al.] Brasília: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2001. 4v. : p. 60 v. 3

O problema do rato do mato terminou quando ele

- (A) descobriu a despensa da casa.
- (B) se empanturrou de comida.
- (C) se escondeu dos ratos.
- (D) decidiu voltar para o mato.

A raposa e as uvas

Uma raposa passou por baixo de uma parreira carregada de lindas uvas. Ficou logo com muita vontade de apanhar as uvas para comer.

Deu muitos saltos, tentou subir na parreira, mas não conseguiu.

Depois de muito tentar foi-se embora, dizendo:

— Eu nem estou ligando para as uvas. Elas estão verdes mesmo...

Ruth Rocha. *Fábula de Esopo*. São Paulo: FTD, 1992.

O motivo por que a raposa não conseguiu apanhar as uvas foi que

- (A) as uvas ainda estavam verdes.
- (B) a parreira era muito alta.
- (C) a raposa não quis subir na parreira.
- (D) as uvas eram poucas.

Pepita a piaba

- Lá no fundo do rio, vivia Pepita: uma piaba miudinha.
 Mas Pepita não gostava de ser assim.
 Ela queria ser grande... bem grandona...
 Tomou pílulas de vitamina... Fez ginástica de peixe... Mas
 5 nada... Continuava miudinha.
 – O que é isso? Uma rede?
 Uma rede no rio! Os pescadores!
 Ai, ai, ai... Foi um corre-corre... Foi um nada-nada...
 Mas... muitos peixes ficaram presos na rede.
 10 E Pepita?
 Pepita escapuliu... Ela nadou, nadou pra bem longe dali!

CONTIJO, Solange A. Fonseca. *Pepita a piaba*. Belo Horizonte: Miguilim, s.d.

No trecho "Lá no fundo do rio, vivia Pepita" (ℓ. 1), a expressão sublinhada dá idéia de

- (A) causa.
- (B) explicação.
- (C) lugar.
- (D) tempo.

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um vigário a cavalo.

- Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?
 5 — Ela não vai não: nós é que vamos nela.
 — Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
 — Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, Paulo, *Para gostar de ler – Crônicas*. São Paulo: Ática, 1996, v. 1 p. 76.

Há traço de humor no trecho

- (A) “Era uma vez um menino triste, magro”. (ℓ. 1)
 (B) “ele estava sentado na poeira do caminho”. (ℓ. 2)
 (C) “quando passou um vigário”. (ℓ. 2-3)
 (D) “Ela não vai não: nós é que vamos nela”. (ℓ. 5)

Feias, sujas e imbatíveis
(fragmento)

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos pólos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?

Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos de nossas casas.

Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista *Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.

No trecho "Vai encarar?" (l. 2), o ponto de interrogação tem o efeito de

- (A) apresentar.
- (B) avisar.
- (C) desafiar.
- (D) questionar.

TELEVISÃO

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.

Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.

- 5 Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.

Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

- 10 Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.

Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

PAES, J. P. Televisão. In: *Vejam como eu sei escrever*.
1. ed. São Paulo, Ática, 2001, p. 26-27.

O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

- (A) "Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas."
- (B) "Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade..."
- (C) "Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão."
- (D) "Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma..."