

ESTATÍSTICAS DE DESEMPENHO ESCOLAR: O LADO AVESSO*

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO**

RESUMO: Algumas das principais políticas para a educação no País, hoje, centram-se sobre a “correção do fluxo escolar”, isto é, a diminuição dos índices de evasão e repetência, assim como as diversas práticas de “aceleração”. Os resultados dessas políticas são avaliados por meio de estatísticas de desempenho escolar, que vêm sendo alardeadas pelos governos federal e do estado de São Paulo como grandes vitórias. Este artigo pretende olhar o avesso da produção desses dados, isto é, buscar como eles vêm sendo produzidos e utilizados no cotidiano das escolas, suas interações com a cultura escolar e seus efeitos sobre a aprendizagem das crianças. Com esses objetivos, está baseado em dados obtidos em observações, entrevistas e consultas a documentos de uma escola pública de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, de um município da região metropolitana de São Paulo. Essa experiência de pesquisa relatada reforça a importância de nos posicionarmos a favor da permanência das crianças e jovens na escola, mas contra a maquiagem estatística da ignorância e do fracasso do sistema em ensinar.

Palavras-chave: Estatísticas escolares; Ensino fundamental; Desempenho escolar; Repetência; Ciclos; Cotidiano escolar.

Quando eu era criança, minha mãe costumava falar das roupas de antigamente, feitas sob encomenda por costureiras caprichosíssimas, tão caprichosas que mal se podia distinguir o lado direito do forro interno, tal era o acabamento que lhes davam. Desde então me acostumei a virar do avesso as roupas prontas que hoje me resigno a comprar em lojas de departamento, antes de tomar uma decisão final, uma avaliação que resulta inevitavelmente decepcionante.

* Agradeço a leitura cuidadosa e os comentários de Sandra Zakia Lian de Sousa, da Feusp (Faculdade de Educação da USP).

** Professora do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da USP. *E-mail:* mariliac@usp.br

Este artigo pretende fazer o mesmo diante do processo de produção de estatísticas a respeito de desempenho escolar. Algumas das principais políticas para a educação no País, hoje, centram-se sobre a “correção do fluxo escolar”, isto é, a diminuição dos índices de evasão e repetência, assim como diversas práticas de “aceleração”, de forma a permitir a passagem dos alunos pelo ensino fundamental em um tempo mais curto. Os resultados dessas políticas são avaliados a partir de estatísticas de desempenho escolar – as taxas de evasão, repetência e aprovação –, cujas contagens mais recentes vêm sendo alardeadas pelos governos federal e do estado de São Paulo como grandes vitórias de sua política educacional. É possível acompanhar, pela imprensa ou por meio dos *sites* do MEC e da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a ênfase na redução dos índices de repetência como indicadores de melhoria no sistema educacional brasileiro e paulista, sendo as estatísticas apresentadas como prova dessa conquista.

O que significa olhar o avesso da produção desses dados? Significa ir além dos números amplamente divulgados e dos discursos a respeito de seus significados e buscar como eles vêm sendo produzidos e utilizados no cotidiano das escolas, suas interações com a cultura escolar e seus efeitos sobre a aprendizagem das crianças. Com esses objetivos, este texto está baseado em dados obtidos por meio de observações, entrevistas e consultas a documentos de uma escola pública de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental, de um município da região metropolitana de São Paulo.¹ Trata-se, assim, de uma investigação qualitativa, sem pretensões de representatividade estatística, que busca entender os processos e as construções locais de significados, a produção cotidiana de uma cultura escolar própria daquela instituição, porém em contato permanente com as estruturas mais amplas do sistema escolar e da sociedade como um todo. Oxalá outros estudos possam encontrar maior coerência com o lado externo das políticas educacionais, um avesso mais alentador do que o descrito a seguir.

Por uma sociologia das estatísticas

Os motivos que nos levaram à escola L. não eram estudar a produção de estatísticas de desempenho dos alunos, mas, sim, compreender as formas como se produz, no cotidiano escolar, o fracasso mais acentuado de crianças do sexo masculino que do feminino, fenômeno apontado nas taxas nacionais.² Na pesquisa desses processos, contudo, começamos a entrar em contato com os meandros da

produção dessas informações, ao examinar os dados disponíveis na escola sobre o desempenho de seus alunos, conversar com as professoras sobre seus critérios e métodos de avaliação e acompanhar as aulas de uma delas.

Uma das características das atuais políticas educacionais no País é a ênfase na produção de informação estatística, utilizando os recursos da informática e os dados resultantes das freqüentes testagens padronizadas de desempenho (testagens que também caracterizam essas políticas). Ninguém, em sã consciência, seria capaz de negar a importância de se produzir e divulgar informação confiável sobre o sistema escolar, ou a relevância de se construir um processo de avaliação coerente e capaz de ir além dos testes padronizados aplicados aos alunos. Contudo, não se pode, da mesma forma, aceitar sem críticas o verdadeiro culto aos números que parece vir ganhando corpo em nosso sistema escolar. As estatísticas, as taxas, os índices, os gráficos e as tabelas são cada vez mais tomados como sinônimo de verdade final e incontestável, como prova cabal desta ou daquela afirmação ou como arma em disputas de poder, privilégios e prestígio.

Falando com a autoridade de quem vive e pesquisa num dos centros irradiadores desse tipo de culto, Robert Bogdan e Sari Biklen (1997), pesquisadores norte-americanos com vasta experiência em investigação qualitativa na área da educação, convidam-nos a olhar os números e seus produtos a partir de seus significados afetivos e ritualísticos:

Outras sociedades, ao tentar explicar a vida de todos os dias, basearam-se em sistemas rigorosos. Nos EUA, baseamo-nos na ciência, cujo símbolo é o número. Os resultados das computações e a produção de taxas são sinônimos de ser racional. (1997, p. 198)

Com essa referência, esses pesquisadores propõem um conjunto de perguntas sobre o significado simbólico da coleta de dados estatísticos para as pessoas do sistema educacional em seus diversos níveis, da escola à administração nacional, e sobre as funções que esses números cumprem, para além daquelas que comumente lhes atribuímos. Não se trata de buscar melhorar as formas de coleta de dados ou discutir como o processo de geração de estatísticas no interior das escolas deveria se dar, mas, sim, de perguntar como ele vem acontecendo, perceber o contexto social envolvido na compilação de informações estatísticas e os efeitos que ela tem na maneira como as pessoas pensam e agem em torno aos temas enfocados. Trata-se, assim, de buscar tanto os pressu-

postos que orientam as pessoas ao compilarem e usarem os dados, quanto as formas como eles são utilizados na construção da realidade.

Este tipo de abordagem não é usual. Numa interessante coletânea, organizada pelo professor francês Jean-Louis Besson (1995) e sintomaticamente intitulada “A ilusão das estatísticas”, encontramos o comentário de que muito pouco se tem produzido na área do que seria uma “sociologia das estatísticas”:

Ainda que os semiólogos ou os sociólogos não temam se aventurar nos terrenos mais exóticos, eles examinaram muito pouco as estatísticas em seu cotidiano; seja porque se deixam impressionar por toda a maquinaria que está por detrás delas, seja porque compartilham os preconceitos do público a seu respeito e não as vêem como objeto de estudo. (1995, p. 261)

Besson nos chama a atenção para o fato de que a legitimidade das estatísticas foi conquistada por uma imagem de rigor e infalibilidade, que se busca manter a todo custo, por meio de uma “discrição excessiva em matéria de erro”, isto é, deixando fora do debate o fato de que toda estatística é afetada por alguma inexatidão (p. 29). Ora, trata-se ali da discussão sobre estatísticas sociais e econômicas (recenseamentos, cifras econômicas, pesquisas de opinião etc.), construídas a partir do trabalho meticuloso de técnicos que buscam, na medida do possível, estimar até mesmo o grau de confiabilidade de seus cálculos.

Mesmo assim, os autores não hesitam em atribuir à estatística uma dimensão qualitativa, na medida em que toda contagem parte de uma modelização da realidade, de uma classificação e uma codificação que “produzem o esquema por meio do qual a ‘realidade’ será percebida e quantificada” (idem, p. 257). Por isso, esforçam-se por mostrar que os índices e as cifras são apenas sinais indicadores da “realidade social”, traços que determinadas ações produziram e que foram observados, codificados e contados. Esse indicador pode ser uma aproximação mais ou menos satisfatória, dependendo de seu grau de ligação com o objeto que se deseja conhecer. A confusão entre índices e “realidade” costuma ter conseqüências profundas sobre os usos e as interpretações que se dá às estatísticas.

No nosso caso, as cifras de desempenho escolar são produzidas pelos próprios professores e professoras, a partir de critérios, codificações e classificações que ainda precisam ser conhecidos e explicitados, ao contrário do que se poderia supor. Mais ainda, são produzidas no interior da própria máquina administrativa interessada em seus resultados e podem ter conseqüências imediatas para seus produtores, por

meio de uma “melhor” ou “pior” avaliação da escola ou do sistema escolar a que ela pertence. Que resultados esse contexto traz para os números de avaliação e repetência divulgados pelos governos e reproduzidos pela mídia? Em que medida está presente a substituição da ação pelas taxas que medem a eficácia dessa ação?

Uma escola e seu contexto

Inspirados por esse olhar, debruçamo-nos sobre a produção de estatísticas de desempenho escolar no interior da escola L. Trata-se de uma escola municipal que atende às quatro primeiras séries do ensino fundamental na periferia da região metropolitana de São Paulo, num município vizinho à Capital. Em 1999, a escola atendia cerca de mil alunos em três períodos diferentes: 13 classes pela manhã, 13 à tarde e três classes noturnas de supletivo. Além de quatro funcionárias da secretaria, cinco da merenda e limpeza e um casal de zeladores, havia naquele ano uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e 29 professoras.

A escola L. contava com prédio de alvenaria em boas condições de uso, apesar de pequeno para a grande quantidade de alunos. Sua área externa era bastante vulnerável à presença de estranhos e as áreas internas, incluindo o pátio em que se realizavam os recreios, eram fechadas e gradeadas. Afastada do centro do município, a escola L. situava-se próxima à avenida central do bairro, onde circulavam ônibus e havia um comércio intenso, mas estava no limite entre as ruas asfaltadas, com casas de alvenaria, e as ruas de terra que subiam morro acima, com moradias cada vez mais precárias. Muitos de seus alunos, diziam-nos as professoras, vinham desse lado mais pobre do bairro.

Foram realizadas 14 seções de observação, entre 9/8/1999 e 8/5/2000, incluindo a sala de professores, o pátio de recreio, a quadra de esportes e a sala de aula da professora D., da quarta série. Essa professora concedeu duas entrevistas gravadas, realizadas na escola, que somaram duas horas e meia de duração; e quatro de seus alunos participaram de uma atividade que envolveu desenhos e entrevistas. Escolhemos estudar uma das classes de quarta série por serem as únicas que exigiam das professoras, ao final do ano, decidir sobre a promoção ou retenção dos alunos, devido à adoção do sistema de ciclos de quatro anos, na rede municipal em questão. E a escolha de D. decorreu de sua disposição em participar da pesquisa. Muitas informações importantes nos foram fornecidas por uma das professoras das classes de

reforço, aluna do curso de pedagogia da Feusp, que atuou como informante privilegiada dentro e fora do espaço escolar.

Além disso, foram consultados diversos materiais junto à secretaria da escola: os livros chamados localmente de “Livro Fare”, que significa “Ficha de Avaliação do Rendimento Escolar”, na qual constavam os conceitos atribuídos a cada bimestre aos alunos, por disciplina, e suas faltas; e estatísticas comparativas entre as 26 escolas da rede municipal em questão, fornecidas à escola L. pela Secretaria Municipal de Educação, abrangendo, na forma de tabelas e gráficos, dados sobre total de matrículas, transferências, evasão, retenção e promoção.

Desde nossa primeira visita à escola L. a questão da municipalização e suas conseqüências para o funcionamento escolar destacaram-se como aspectos decisivos. No estado de São Paulo, o ensino fundamental vinha sendo, tradicionalmente, atribuição da esfera estadual e 89,3% das matrículas nesse nível de ensino localizavam-se na rede estadual, até 1996 (Arelaro, 1999, p. 62). Nesse ano, política da Secretaria Estadual de Educação, que dividiu as escolas de ensino fundamental em instituições que atendem apenas às quatro primeiras séries (destinadas à municipalização) e outras voltadas às séries finais e ao ensino médio, veio somar-se às ações federais de indução da municipalização do ensino por meio do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Como resultado, a participação do estado no total de matrículas nesse nível caiu para 74,2% em 1999, com diminuição no número absoluto de matrículas da 1ª a 4ª séries (Arelaro, 1999). Nesse contexto, a escola L., que era estadual e atendia às oito séries do ensino fundamental, foi reorganizada em 1996, quando passou a atender apenas às quatro séries iniciais. Em 1998, foi transferida para a rede municipal, recém-constituída.

Assim, em nossa primeira visita, enquanto eu e o aluno que atuaria como auxiliar de pesquisa conversávamos com a diretora, apresentando nosso projeto de trabalho, olhávamos com alguma inquietação o quadro na parede logo atrás da mesa, retratando o prefeito municipal, numa pose à moda de Getúlio Vargas. Notando nossos olhares, a diretora virou-se para a foto e informou que era obrigatório colocá-la em todas as escolas municipais. Comentou que, após a municipalização, a escola tinha ficado “mais dentro do jogo político”, para logo depois corrigir-se, dizendo que era “bom ficar mais próximo das decisões; a escola é mais ouvida, não fica tão distante como era no Estado”. Em seguida, informou que precisava consultar sua “chefe” antes de autorizar

a realização da pesquisa na escola, mas que “ela aprovando, está tudo bem”. Perguntada, esclareceu que a “chefe” era a pessoa responsável pela rede escolar dentro da Secretaria Municipal de Educação.

Na mesma conversa, ainda apresentando nossa proposta, pudemos entender algumas das conseqüências do “jogo político” municipal para a escola, quando a diretora declarou que as classes estavam lotadas, mas que era obrigada a receber mais e mais alunos, mandados a ela com cartinhas de recomendação de vereadores. Mais tarde, pudemos verificar que a maioria das classes da escola L., incluindo as primeiras séries, tinha 40 alunos ou mais, ocorrendo situações em que não havia carteiras e cadeiras para que todos se assentassem.

Também pudemos perceber que, em muitos aspectos, a gestão municipal da educação – recente e pouco estruturada – parecia confusa às profissionais da escola. Não se sabia bem quais eram os mecanismos de contratação de professores e diretores, quais os critérios de ascensão na carreira e evitava-se falar conosco sobre isso, embora houvesse insinuações de que havia favores políticos e indicações. A situação de insegurança assim gerada e a falta de clareza da própria condição profissional davam origem a posturas de paternalismo e submissão entre professoras, coordenadora pedagógica e direção, tanto diante da Secretaria Municipal, quanto internamente à escola.

Assim, parece que os efeitos da municipalização do ensino de 1^a a 4^a séries, nesse caso, estavam bastante longe das promessas de flexibilidade, menor burocracia e democratização das decisões, que acompanharam sua implantação no estado de São Paulo, repetidas na fala da diretora quando refez seu posicionamento crítico inicial. Como afirmou Maria do Carmo Lacerda Peixoto, conforme as circunstâncias, a maior proximidade com o Poder Público municipal em comparação às esferas estadual e federal “tanto pode proporcionar oportunidades de uma gestão mais democrática quanto de uma gestão subordinada às oligarquias locais” (1999, p. 101). Parece que, nesse município, prevalecia a segunda possibilidade.

Havia um clima de constante comparação entre as 26 escolas municipais, todas de 1^a a 4^a séries, sendo que uma delas, localizada no centro da cidade e atendendo a uma clientela de mais alto poder aquisitivo, servia como parâmetro de comparação nunca atingido pela Escola L., seja no desfile de 7 de setembro, seja nos concursos de desenhos ou nas estatísticas municipais. “A escola B. é assim”, “no B. fazem assim, nós temos que fazer também”, frases comuns na sala dos

professores, pareciam ser o principal método empregado na escola L. para apreender uma proposta pedagógica do município diante de suas escolas.

Ao mesmo tempo, as coordenadoras pedagógicas recebiam, em reuniões na Secretaria Municipal de Educação, instruções para aumentar o controle sobre suas professoras, até mesmo sobre os conteúdos ministrados, conforme relatou a coordenadora em atuação em 2000. Em meados do segundo semestre de 1999, foi aplicada uma prova às 3^{as} e 4^{as} séries de toda a rede municipal, com conteúdos que seriam referentes à série anterior, e o mesmo seria feito em 2000. No início desse ano, as escolas receberam um “currículo-base” preparado pela secretaria, que na escola L. transformou-se, com algum detalhamento, no planejamento anual. Na versão das professoras, elas deviam “seguir o currículo mínimo e preparar as crianças para o provão”.

Os resultados de seus alunos nas provas de 1999, contudo, tiveram muito pouca repercussão na escola: sequer foram mostrados a nós, pesquisadores sabidamente interessados no desempenho escolar daquelas crianças; não foram discutidos em reunião ou mesmo disponibilizados para as professoras; e não foram utilizados como instrumento de avaliação do trabalho desenvolvido. Houve apenas um breve comentário por parte da direção, mais uma vez comparando os resultados obtidos com o conjunto da rede municipal, por meio de uma tabela com os resultados gerais por escola, que permitiu constatar que a escola L. “estava na média”. A professora do reforço acreditava que as provas haviam sido elaboradas pelas coordenadoras da Escola B. e que refletiam a linha de trabalho ali adotada, o que, independentemente da veracidade da informação, indica que a principal função efetivamente cumprida por esse teste foi induzir a comparação entre as escolas daquela rede municipal, reafirmando a hierarquia de prestígio já estabelecida, com a Escola B. no topo.

Assim, as estatísticas resultantes desse teste, ao que tudo indica, faziam parte de um conjunto de números, taxas e gráficos que serviam para representar e situar a escola perante as demais e a Secretaria Municipal da Educação, mas tinham pouco significado em sua vida interna. Esses números pareciam interessar principalmente à secretaria: em geral, eram manipulados apenas pela diretora e estavam ausentes do cotidiano das professoras, a não ser como ameaça velada, influenciando seu planejamento e induzindo-as a trabalhar pela preparação das crianças para o teste.

Por outro lado, tudo que dizia respeito às esferas consideradas internas à escola L. era pouco ou nada quantificado.

Não se dava importância, por exemplo, a contar quantos alunos havia nas turmas de reforço, organizadas em cada um dos períodos, a partir de indicações das professoras de classe e sob a responsabilidade de quatro professoras contratadas para esse fim. De acordo com os relatos de P., a professora de reforço da manhã, que colaborou na investigação, não havia qualquer projeto para o reforço quando ela foi contratada. Inexperiente, P. teve de “se virar” para elaborar uma proposta de trabalho, decidir como formar as turmas etc. Os alunos indicados saíam de suas atividades normais em classe para participar do reforço, desenvolvido no mesmo horário em que já freqüentavam a escola. Muitas vezes, porém, as atividades de reforço sofriam interrupções, pois, com as constantes faltas das professoras de classe, as encarregadas da recuperação paralela tinham de atuar como substitutas e “entrar em sala”, deixando de desenvolver as aulas de reforço. Uma vez que não eram exigidas pela Secretaria Municipal, as listas e as taxas de alunos que freqüentaram o reforço ao longo do ano não tinham importância e podia-se viver muito bem sem elas, tudo sendo resolvido por meio de comunicados orais e anotações precárias em cadernos, que não eram guardadas.

Quanto ao número de alunos classificados com cada tipo de conceito a cada bimestre, tratava-se de um índice intermediário: ao mesmo tempo formal e pouco significativo para a vida na escola, esse dado podia ser consultado a qualquer momento pelas autoridades e por isso eram adotados alguns critérios em seu preenchimento, tendentes a diminuir o número de alunos com conceitos negativos. Os registros desses conceitos, por meio do preenchimento das “fichas Fare”, eram feitos de forma mecânica pelas professoras, que consideravam desagradável e inútil o trabalho implicado nessas anotações, pois percebiam que elas não expressavam efetivamente seu trabalho em classe: “É isso que eu detesto, não gosto” (Professora D., 4ª série).

Aos poucos, fomos descobrindo que, para saber quais eram os alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, precisávamos consultar cada professora, pois não havia coincidência entre sua avaliação expressa oralmente, os registros de conceitos, as indicações para o reforço e as reprovações ocorridas ao final do ano, no caso das quartas séries. Foram necessárias muitas idas e vindas, perguntas e retornos para tirar dúvidas, a fim de estabelecermos uma visão minimamente coerente dos diferentes registros de desempenho escolar na escola

L., o que resultou num quadro complexo e exigiu confronto de informações, elaboração de estimativas e uma constante revisão de nossas compilações.

Um quadro complexo

Havia três níveis de informação sobre o número de alunos com dificuldades escolares, correspondentes a cada uma das fontes consultadas: dados oficiais sobre retenção e aprovação, passados à Prefeitura e devolvidos num documento que comparava os resultados de cada escola da rede municipal em 1999; dados constantes nas fichas “Fare”, preenchidas bimestralmente pelas professoras; e alunos apontados oralmente por elas como “NS” (não satisfatório), que tendiam a coincidir com os alunos indicados para as aulas de reforço. Esse quadro está expresso na Tabela 1.

Nossa dificuldade começou numa situação bastante comum em outras escolas, ao tentar estabelecer o número total de alunos da escola L. em 1999. De acordo com a Secretaria Municipal, havia 1.042 matrículas, que, subtraídas 81 transferências ocorridas ao longo do ano, resultavam num total de 961 alunos. Todavia, contando a partir das “fichas Fare” (Ficha de Acompanhamento do Rendimento Escolar), da qual retiramos, já em 2000, os conceitos atribuídos aos alunos em cada bimestre de 1999, somamos 992 alunos. Optamos por trabalhar com esse total, a fim de validar as porcentagens de alunos com cada um dos conceitos, que foram compiladas por nós a partir dessas fichas, embora saibamos que, como os demais registros, esta é uma soma pouco confiável que certamente variou ao longo do ano.

A Tabela 1 apresenta informações com base em cinco agrupamentos de alunos: sobre o total de alunos do ensino fundamental regular (excluídas, portanto, as turmas de ensino supletivo, que funcionavam à noite); sobre a parcela de alunos do período da manhã, turno sobre o qual conseguimos obter maiores detalhes; sobre a soma de alunos de todas as sete turmas de quarta série, tanto da manhã quanto da tarde; sobre os alunos das três turmas de quarta série da manhã; e, em particular, sobre a turma da professora D., que estudamos por meio de observações e entrevistas. O número total de alunos em cada um desses agrupamentos foi extraído das fichas “Fare”, que eram organizadas por classe.

Os dados passados à Secretaria Municipal de Educação são os números oficiais de alunos retidos, que são de dois tipos diferentes:

Tabela 1
Alunos da Escola L. – 1999

	TOTAL REPROVADOS		TRÊS “NS”		REFORÇO		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
ESCOLA	992	14	1,4	150	15,1	*180	18,1
MANHÃ	491	4	0,8	85	17,3	113	23
4 ^{as} SÉRIES	249	11	4,4	21	8,4	*40	16
4 ^{as} SÉRIES MANHÃ	104	3	2,8	5	4,8	25	24
CLASSE D.	41	2	4,8	2	4,8	7	17

aqueles que não alcançaram os conceitos “Satisfatório (S)” ou “Plenamente Satisfatório (PS)” ao final do ciclo de quatro anos (apenas alunos da quarta série); e aqueles reprovados por faltas, isto é, que tiveram mais de 50% de faltas em quaisquer das séries. Na escola L., foram 14 crianças, no ensino fundamental regular, correspondendo a 1,4% do total de alunos nas quatro séries, proporção divulgada pela Secretaria Municipal de Educação e que posicionava a escola L. na média exata entre as escolas do município.

Contudo, se o cálculo for feito com base apenas no total de alunos das quartas séries (249), entre os quais 11 foram reprovados, todos por não terem apresentado desempenho satisfatório, este índice sobe para 4,4%. Particularmente na classe estudada, da professora D., de um total de 41 alunos, dois foram reprovados, representando 4,8%.

A estratégia da Secretaria Municipal da Educação era incluir em suas contagens tanto as crianças retidas por faltas, quanto os alunos de quarta série retidos por desempenho escolar insuficiente. Como o número de alunos reprovados por faltas é proporcionalmente menor e sua inclusão permite tomar como base todos os alunos da escola, esse processo leva a um índice de reprovação mais baixo do que se fossem contados apenas os alunos das quartas séries. Trata-se, assim, de um mecanismo para rebaixar os índices de retenção no conjunto da rede municipal, que em 1999 ficaram abaixo até mesmo daqueles divulgados pelo governo estadual para suas escolas.³

Os resultados eram diferentes, porém, analisando as fichas de rendimento, nas quais as professoras anotavam “PS” (plenamente Satisfatório), “S” (Satisfatório) ou “NS” (Não Satisfatório) na frente do nome do aluno, para cada disciplina, por bimestre. Consideramos

como aluno com dificuldades de aprendizagem aquele que tivesse pelo menos três conceitos “NS” ao longo do ano em português e matemática e, com esse critério, encontramos 150 alunos do ensino fundamental, dos quais 21 eram da 4ª série. Isto é, tomando apenas os alunos das quartas séries, potenciais candidatos à retenção por desempenho insatisfatório, dez crianças que vinham tendo desempenho deficitário foram aprovadas ao final do ano, já que apenas 11 ficaram retidas. Na classe de D., em particular, não houve discrepância entre o número encontrado por meio da ficha de desempenho bimestral e o número de alunos retidos. Considerando todas as séries no período da manhã, localizamos, com esse critério, 85 alunos com dificuldades de aprendizagem.

Num terceiro patamar, encontramos os alunos indicados para as aulas de reforço. Esse total variou ao longo do ano, mas parece ter sido sempre mais alto que o número de conceitos “NS” atribuídos nas fichas, especialmente no período da manhã, do qual temos informações mais detalhadas. Em contagem no início dos trabalhos, as professoras encarregadas da recuperação nesse período encontraram 113 indicações, quando 85 alunos constavam nas fichas “Fare” com conceitos “NS” em português e matemática. Nas três classes de 4ª série da manhã, enquanto apenas cinco alunos aparecem com pelo menos três conceitos “NS” nas fichas, 25 freqüentavam o reforço. Na classe de D., segundo suas próprias palavras, eram oito os “alunos NS” e apenas dois aparecem nas estatísticas escolares bimestrais (fichas “Fare”) e foram finalmente retidos, constando, portanto, também nos dados oficiais da prefeitura. Quanto ao número total de crianças no reforço, temos apenas estimativas, pois não se sabia, em 2000, quantas foram atendidas no período da tarde de 1999.

Tomando como exemplo o período da manhã da Escola L., podemos concluir que 23% dos alunos freqüentavam aulas de reforço, 17,3% tiveram pelo menos três conceitos “NS” em português e matemática ao longo de 1999, mas apenas 0,8% foi retido por desempenho ou por faltas. Considerando as três classes de 4ª série que funcionavam de manhã, 24% dos alunos freqüentavam o reforço, mas apenas 4,8% tinham três conceitos “NS”, e 2,8% foram retidos ao final do ano, todos por desempenho.

Assim, se estamos interessados nas dificuldades de aprendizagem das crianças, devemos nos voltar para as informações sobre as classes de reforço, muito mais que para os conceitos registrados ou o número de alunos retidos, pois parece que essas duas últimas taxas pouco

refletem da situação em sala de aula. O problema é que, como vimos, as indicações para aulas de reforço, na Escola L., estão no âmbito da vida interna da escola, não recebem qualquer atenção no sentido de serem registradas e quantificadas e permanecem na informalidade. A professora de classe passa os nomes à professora de reforço, que chama as crianças e forma suas próprias turmas. Esses nomes podem variar ou não a cada bimestre e ao final do ano não há qualquer anotação oficial sobre a frequência ao reforço.

É claro que a preocupação ou não em contar e registrar acaba por refletir, também, o significado atribuído a cada uma dessas atividades. Comparados à atribuição de conceitos e à retenção, o reforço e as pessoas a ele ligadas – alunos e professoras – não são apenas menos formais, mas também menos importantes no contexto da escola L. A atenção e o cuidado presentes na discussão de quem são os alunos registrados como “NS”, discussão na qual diretora e coordenadora tinham papel relevante, estavam totalmente ausentes na discussão do reforço, seja quanto aos alunos indicados, seja quanto a um planejamento das atividades.

Mas qual é “NS” mesmo?

Contudo, ainda há outros complicadores. Uma aluna de D., por exemplo, ficou retida ao final do ano, era considerada “NS” pela professora, constava com esse conceito nas fichas, mas não freqüentava o reforço. A explicação era que ela tinha “problemas psicológicos muito sérios”, sendo acompanhada por profissional, conforme informação da mãe. Por isso “nem adiantava ir ao reforço”. De acordo com as observações que fizemos, a menina faltava muito à aula e, quando presente, não interagia com ninguém, nem mesmo quando solicitada pela professora. Em entrevista, D. relatava:

A G., não tenho muito como avaliá-la, porque de dez aulas, ela vem uma ou duas e, quando ela vem, não faz nada. Ela senta, ela arruma o material dela – ela é bem-organizada, organiza tudo direitinho – e não faz mais nada. Ela só fica brincando, em toda aula que ela vem, ela pede esses joguinhos e só fica brincando. E foi nesses jogos que acabei percebendo que ela lê, ela tem raciocínio lógico. Mas ela se recusa a fazer qualquer coisa. [...] Eu nunca consegui falar com a mãe sobre o que a psicóloga fala, como está esse tratamento dela, eu não sei.

Quantos casos como esse não haverá na própria escola L. e nas tantas outras escolas públicas com funcionamento semelhante? O que

estará acontecendo com as meninas e os meninos como G.? O que significam as estatísticas e os conceitos ante essa situação? Seu caso nos conduz mais diretamente à questão de saber como as professoras avaliavam o desempenho escolar de seus alunos, o que as levava a atribuir os conceitos “NS”, “S” ou “PS” a cada um deles.

Em primeiro lugar, é preciso destacar que a classificação “NS” não qualificava apenas o desempenho escolar ou a aprendizagem de um aluno em determinado momento, diante de determinado conteúdo. Ela aderiu à criança como um todo, que passava a ser referida como “criança NS”: “este é NS”, “as crianças NS são assim”, “ele sabe que é NS” etc. Esta não é uma prática nova e vem sendo descrita em diversos estudos (Patto, 1990). Essa fixidez permitia às professoras caracterizar de forma bastante genérica “os alunos NS”, apelando, como já foi registrado também em muitas outras investigações (Patto, 1990; Carvalho & Vianna, 1994; Campos, 1982), à situação familiar das crianças:

Se você pegar todos os que são “PS”, é aquela criança que a mãe está acompanhando, se você cola aviso no caderno, a mãe te dá retorno, ou o pai, alguém, uma pessoa responsável pela criança. Alguém vem nas reuniões, comparece, quer saber. Se acontece qualquer problema com a criança, vem e te informa. A criança “NS” geralmente não se conhece ninguém da criança. Ela simplesmente foi colocada aqui na escola. Então você não sabe quem é o pai, quem é a mãe, se tem ou não tem. É a criança que vai no comando da coisa. E são crianças que têm algum problema sério dentro da família.

Apesar dessa ênfase inicial, no bojo da qual não deixava de mencionar as dificuldades financeiras das famílias, D. reconhecia também sua dificuldade em dar uma atenção individualizada para os alunos, que atribuía ao tamanho das classes e à indisciplina das crianças. E queixava-se, igualmente, da falta de qualquer apoio profissional externo à sala de aula: “a psicóloga aparece aqui de seis em seis meses, fica 15 minutos com a criança...”.

Para “tornar-se NS”, uma criança devia apresentar, ao que parece, principalmente certos atributos de comportamento: agressividade, agitação, “dar trabalho”, “falar demais”, “atritos com os colegas”, ser “superativo”, não querer fazer as tarefas. Esse critério era claro, por exemplo, na coincidência entre alunos que perturbavam na classe e alunos indicados para as aulas de reforço.

Você vê, uma coisa acaba puxando a outra. Se o aluno é bom no comportamento e ele procura fazer tudo o que a gente propõe para ele, se destaca mais, ele vai

melhor. O U., mesmo, e o J. Se você pegar os cadernos deles tem tudo, todas as atividades. Eles podem até ser lentos, mas aprendem tudo. Se a gente faz atividade em cartaz, eles fazem, atividade para entregar, eles fazem, procuram fazer bem feito. Eles me trazem para ver se está certo, se eles têm dúvida, eles vêm me perguntar. (Professora D.)

Os cadernos “em ordem” também foram citados como critério de bom desempenho, assim como a realização de tarefas de casa (raramente pedidas).

Já os “NS”, os cadernos deles nunca estão em ordem, eles não fazem nenhum tipo de exercício, mesmo que seja para fazer algum tipo de atividade. Se você pede alguma coisa, os “PS” fazem, agora os “NS”, mesmo que saibam, eles não fazem. Agora em ciências mesmo, eles fizeram uma pesquisa [em casa], os “NS” não trouxeram. (Professora D.)

A aprendizagem escolar propriamente dita era medida de forma bastante vaga, de acordo com D., principalmente por meio de observações: “às vezes a gente dá uma avaliação, essas coisas assim, só para ter alguma coisa para comprovar, por que você sabe o aluno que realmente está aprendendo e aquele que está com dificuldade, mesmo sem fazer avaliação”. D. aplicava provas bimestrais de português e matemática, realizadas pelos alunos em classe, em duplas, mas reiterou que considerava esse instrumento apenas “um registro, um documento”, que “nem seria necessário para analisar mesmo o desempenho deles”. Nas outras disciplinas (geografia, história, ciências) afirmou fazer uma “avaliação contínua, quer dizer, a agente avalia diariamente”.

Não havia uma discussão coletiva, na escola L., que levasse ao estabelecimento de critérios de avaliação explícitos, comuns a todas as professoras e com algum grau de coerência. Conforme relato da professora do reforço da manhã, havia grande discrepância entre os critérios utilizados nas turmas da manhã e da tarde, o que ela pode constatar atuando em algumas substituições à tarde e lendo os cadernos das crianças de ambos os períodos. Os alunos do reforço da tarde estariam muito mais avançados, apresentando apenas dificuldades de ortografia e pontuação, enquanto a maioria das crianças das quartas séries da manhã enviadas ao reforço não estava alfabetizada. Apesar disso, houve oito reprovações entre os 145 alunos de quarta série do período da tarde, representando um índice de retenção de 5,5% e apenas três retidos entre os 104 do período da manhã, uma proporção de 2,8%.

No caso de D., além do comportamento, o critério central utilizado era a leitura e, em matemática, “as quatro operações”. Porém,

como pudemos constatar por meio das fichas de rendimento, em toda a escola, o aluno que ia mal numa das disciplinas ia mal em todas. Os relatos indicaram que o desempenho em português (“leitura e escrita”) era tomado como decisivo.

A falta de conhecimento das professoras da escola L. sobre seus alunos ou mesmo a pouca importância atribuída a uma avaliação mais detalhada ficaram patentes numa tentativa das professoras do reforço da manhã para obter um diagnóstico inicial de seus alunos. Em abril de 1999, elas pediram a cada professora de classe que preenchesse uma ficha a respeito das crianças indicadas para o reforço, na qual perguntavam se o aluno conhecia as vogais, as consoantes, as sílabas simples e complexas, lia e escrevia uma frase e um texto simples. Bastava que a professora indicasse “sim” ou “não” diante de cada possibilidade, mas muitas não devolveram as fichas, outras disseram que não sabiam, ou responderam que os alunos não sabiam nada.

Precariamente estabelecido, o julgamento sobre o desempenho escolar das crianças devia exprimir-se nos conceitos “Plenamente Satisfatório (PS)”, “Satisfatório (S)” e “Não-Satisfatório (NS)”. D. não gostava desse sistema:

Porque o “NS” é aquela criança que não está conseguindo atingir os objetivos. Só que vem o “S”, esse “S” é muito amplo: tem o “S” que é aquele aluno que começou a atingir, que está começando. [...] Tem aquele “S” que faz com certa dificuldade, mas sabe fazer. E o “PS” que faz a maioria, que atinge mesmo os objetivos, ele entende. Eu acho que fica meio estranho esse “S”, é uma coisa meio vaga.

Os conceitos “NS”, “S” e “PS” não estavam baseados numa avaliação sólida da aprendizagem desenvolvida e, assim, pouco representavam e tornavam-se abstrações para as professoras. Na análise das fichas bimestrais, constatamos que apenas em casos raríssimos os conceitos atribuídos em português eram diferentes dos das demais disciplinas, confirmando o peso dessa matéria no julgamento das professoras. Por outro lado, algumas professoras atribuíam apenas “PS” ou “NS”, evitando o “Satisfatório”; outras só atribuíam “S” e “NS”. Verificamos, ainda, uma variação no número de “NS” ao longo do ano, tendendo a diminuir, o que não necessariamente parecia refletir uma melhora no desempenho das crianças, conforme depoimento de D.:

Porque esse bimestre mesmo [primeiro bimestre de 2000], eu fiquei perdida para fazer. Aí o que eu ia colocar como “S”, para mim estava bom, de repente, eu

conversei com a coordenadora, ela falou: “não, coloca ‘NS’”. [...] Tem que colocar como “NS” porque se a criança tiver algum problema, que ela não consiga passar disso, aí depois, como é que eu vou voltar para o “NS”? Não pode.

Assim, no primeiro bimestre, ainda não conhecendo muito bem seus alunos, a professora deveria colocar “NS” mesmo para crianças que avaliava estarem desenvolvendo seu processo de alfabetização, da mesma forma que para aquelas que não estavam alfabetizadas. Caso as primeiras continuassem se desenvolvendo, então passariam para “S”, o que levava à diminuição de “NS” ao longo do ano. O caminho inverso não seria permitido, do “S” para o “NS”, pois teriam dificuldade em explicar essa piora aos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação.

Parece que, como esses conceitos ficam registrados e têm alguma relação com as retenções ao final do ano, eles devem obedecer a certas exigências que não correspondem nem mesmo aos frágeis critérios e instrumentos de avaliação da professora. Por isso, o preenchimento das fichas com conceitos tornava-se uma tarefa totalmente burocrática e sem sentido para ela. Já o envio de alunos para as turmas de recuperação, não sendo objeto de qualquer registro, ficava livre para que a professora lançasse mão de sua própria opinião. Dessa forma, o número de alunos “NS”, mesmo no início do ano, era mais baixo que o total de indicados às classes de reforço.

Finalmente, no quarto bimestre, as professoras das turmas de quarta série tinham que tomar uma decisão: quem ficaria retido ao final do ciclo? As pressões para rebaixar esse número eram enormes, exercidas pela diretora e pela coordenadora já no conselho do terceiro bimestre, em que “as coisas ficam mesmo definidas”, nas palavras da diretora. Esse era o número que seria tornado público, serviria para classificar as escolas da rede municipal e renderia – ou não – prestígio para a escola e suas dirigentes. Embora não houvesse punições formais, comentava-se na Escola L., por exemplo, que a merenda na Escola B., uma das que obtinha melhores índices de aprovação, era muito mais farta e variada, que a escola contava com duas coordenadoras pedagógicas e que suas profissionais desfrutavam de privilégios junto à Secretaria Municipal.

Quanto à atribuição de conceitos e reprovações, os relatos eram de que a diretora perguntava nas reuniões de conselho: “mas qual é ‘NS **mesmo**’?” E orientava para que só colocassem esse conceito para um ou dois alunos por classe. No caso das quartas séries, apenas para

aqueles que considerassem totalmente não-alfabetizados: “os outros vão levando”.

Como resultado, obteve-se o índice de 1,4% de reprovação na Escola L., com apenas 11 alunos retidos por desempenho ao final do ciclo de quatro anos. A escola manteve-se relativamente bem classificada junto à Secretaria Municipal de Educação, apesar de atender a uma das regiões mais pobres do município, e todos puderam respirar aliviados.

Isso quer dizer muito pouco, contudo, sobre os processos de ensino-aprendizagem ocorridos durante aquele ano na Escola L. A maioria das crianças do período da manhã promovidas para a 5ª série encontrava-se, ao que tudo indica, em fases iniciais de seu processo de alfabetização: “Dificuldade para ler e interpretar um texto a classe toda tinha”, dizia a professora P. As aulas de reforço, em que foi possível uma atenção mais individualizada, haviam permitido que alguns alunos, afinal aprovados, terminassem o ano escrevendo um bilhete simples e lendo algumas frases, com dificuldade, como comentou a professora D. em 2000:

Em leitura mesmo, eles tinham muita, muita dificuldade. A K., por exemplo [aluna aprovada], lia apenas sílabas simples e ainda gaguejando: “bê-á-bááá”. Sabe? Com muita dificuldade mesmo na leitura. Eu falo assim só leitura, porque em matemática ela também tinha dificuldades e assim todas as outras [disciplinas] tinha dificuldades. Muita dificuldade para ler e interpretar. Ela não lia, não interpretava e não entendia.

Além disso, havia situações em que alunos eram aprovados não por terem apresentado bons resultados de aprendizagem, mas porque não se queria permanecer com eles na escola mais um ano, como pudemos constatar em pelo menos um caso da tarde, comentado pelas professoras.

Por fora bela viola...

Assim, ao final de nosso percurso pelo labirinto da produção de estatísticas de desempenho escolar no interior da escola L., ficam muitas dúvidas sobre o que significa a diminuição das taxas de repetência no ensino fundamental no âmbito do estado de São Paulo e, por extensão, do País como um todo. Certamente, naquela escola, essa queda não representou avanços na qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos e não pode ser confundida com melhoria do ensino.

Não se trata, é claro, de acusar as professoras de falsificação das cifras. Em primeiro lugar, os critérios de avaliação da aprendizagem precisam ser clarificados, o que só é possível por meio de ações de formação continuada e da destinação de tempo remunerado à discussão e reflexão coletivas. Em segundo lugar, é preciso considerar o contexto de produção das estatísticas: enquanto os índices de retenção de alunos forem fontes de avaliação, explícita ou implícita, das escolas e de suas profissionais, essas pressões se refletirão na produção dos índices. Como afirma Besson,

Deixando de lado as falsificações puras e simples, a ação sobre as cifras é inevitável desde que estas se tornem critérios de avaliação e de apreciação. Dado que a realidade e seu sinal se confundem, a ação “eficaz” é aquela que se traduz nos sinais. (1995, p. 38)

Garantir, a todo custo, baixos índices de reprovação entre os alunos de suas escolas é apenas a resposta de diretoras e professoras à confusão estabelecida pela própria administração centralizada da educação entre os “sinais” e a “ação”, entre a queda nas taxas de repetência e a melhoria na qualidade do ensino. Trata-se, no dizer do economista francês, de “fetichismo estatístico”, isto é, na confusão entre o índice e a realidade, entre o indicador e o que se deseja conhecer (idem, p. 49). Apenas remotamente as cifras de repetência nos falam a respeito da qualidade do ensino, assim mesmo por meio de muitas mediações.

Menores índices de retenção significam exatamente isso: menor número de crianças está sendo reprovada. O fluxo escolar certamente está sendo corrigido, o que representa economia para o sistema, mas não necessariamente escolas melhores para todos. Essas estatísticas só podem ser tomadas como sinônimos de “racionalidade e eficiência”, se esses conceitos forem desligados do processo ensino-aprendizagem e referidos apenas à permanência das crianças na escola e à regularização do fluxo escolar.

Não resulta dessa abordagem uma necessidade de tomar posição contra o sistema de ciclos ou de propor a retomada de altos índices de reprovação, mas, sim, a urgência em se discutir as condições indispensáveis para que a implantação dessas mudanças redunde em uma educação de melhor qualidade. Na verdade, há um deslocamento no discurso oficial, que busca assimilar o formal ao real e usa as estatísticas de aprovação para representar frente à população um conteúdo do qual elas são uma aproximação muito precária: a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Como apontam Mansano Filho et al. (1999, p. 49), estas estatísticas indicam que a exclusão da escola, produzida

em seu interior por meio das múltiplas reprovações, começa a ser superada no País, o que “não quer dizer que esses processos estejam representando uma democratização do acesso ao saber”.

Nossa experiência de pesquisa na escola L. reforça a importância de nos posicionarmos a favor da permanência de crianças e jovens na escola, mas contra a maquiagem estatística da ignorância e do fracasso do sistema em ensinar. Para que o saber seja efetivamente democratizado e os números de aprovação representem avanços reais na aprendizagem, é preciso não apenas mudar uma suposta “cultura da repetência” e implantar novas concepções de avaliação, mas oferecer recursos para as escolas, desde turmas pequenas, espaços adequados e materiais pedagógicos até um efetivo trabalho de recuperação escolar e condições para a constante formação dos profissionais do ensino, como disponibilidade de tempo, apoio pedagógico etc. (Sousa, 2000).

Nada disso existia na Escola L. Classes de 1ª série com 46 alunos, que sequer dispunham de carteiras suficientes. Professoras que saíam correndo da escola ao final de seu turno, para cumprir uma nova jornada de trabalho, em casa ou em outras escolas. Ausência de qualquer discussão coletiva consistente sobre planejamento, avaliação, recuperação etc. Aulas de reforço oferecidas durante o período normal de atividades, diminuindo, na prática, o tempo em classe do aluno que já apresentava dificuldades. Ausência de incentivos a cursos e outras atividades de formação, enfim, nenhuma das condições mínimas para um ensino com alguma qualidade.

Dessa forma, aquilo que nos discursos oficiais aparece como melhoria de fluxo, racionalização, eficiência e mesmo elevação da qualidade do ensino, no contexto da escola significava apenas excluir da lista de retidos os alunos que “vão levando”, e manter o número o mais baixo possível, inventando o conceito “NS mesmo”. Isto é, o principal efeito das medidas de progressão automática era que a escola envolvia-se, antes de qualquer coisa, com a produção de um índice alto de sucesso e não com a produção do sucesso escolar propriamente.

Recebido para publicação em fevereiro de 2001.

Notas

1. Agradeço a Ricardo Costi, bolsista de iniciação científica do CNPq, que colaborou de forma decisiva na coleta dessas informações.

2. Dados do Censo Escolar 2000 indicam que as mulheres são maioria nas séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª), no ensino médio e no superior. As informações da PNAD 1996, por sua vez, mostram que as taxas de defasagem entre idade esperada e série são mais altas para o sexo masculino desde os 7 anos (14,7% para os homens e 13% para as mulheres), aumentando até atingir uma diferença de 8% a mais para o sexo masculino, entre 10 e 16 anos (60,6% contra 52,9%) (IBGE, PNAD, 1996).
3. O Centro de Informações Educacionais da SEE-SP divulgou um índice de 4,8% de retenção entre os alunos de 4ª quarta série das escolas estaduais, em 1999.

SCHOOL ACHIEVEMENT RATES: THE OTHER SIDE

ABSTRACT: In Brazil, some of the most important educational policies are nowadays centered on reducing school failure rates. Their results are measured through academic achievement statistics that both The Federal Government and The State of São Paulo Government announce as great accomplishments. This paper looks at the other side of the production of these rates. It looks on how they are produced in the school day-to-day life. Based on classroom observations and interviews with the staff of a public elementary school in São Paulo, it concludes on the importance of reinforcing the school achievement of children and young people but, at the same time, of denouncing the statistical make up of school failure.

Key words: Academic achievement rates; Elementary schools; School day-to-day life.

Referências bibliográficas

- ARELARO, Lisete Regina Gomes. "A municipalização do ensino no estado de São Paulo: Antecedentes históricos e tendências". In: OLIVEIRA, Cleiton de et al., *Municipalização do ensino no Brasil: Algumas leituras*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BESSON, Jean-Louis. "As estatísticas: Verdadeiras ou falsas?" In: _____. (Org.), *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: Editora da Unesp, 1995.
- BESSON, Jean-Louis. "Nem tanto excesso de honra, nem tanta indignidade". In: _____. (Org.), *A ilusão das estatísticas*. São Paulo, Editora da Unesp, 1995.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Censo Escolar – 2000, Brasília, 2000.

- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Sinopse estatística – 1996. Brasília, 1997.
- CAMPOS, Maria Malta. Escola e participação popular: A luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 1982.
- CARVALHO, Marília Pinto de & VIANNA, Claudia Pereira. “Educadoras e mães de alunos: Um (des) encontro”. In: BRUSCHINI, Cristina & SORI, Bila (Orgs.), *Novos olhares: Mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero/Fundação Carlos Chagas, 1994.
- MANSANO Filho, Ricardo et al. “Tendências da matrícula no ensino fundamental regular no Brasil”. In: OLIVEIRA, Cleiton de et al., *Municipalização do ensino no Brasil: Algumas leituras*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e resistência*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. “Descentralização dos sistemas da educação no Brasil: Uma abordagem preliminar”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa (Orgs.), *Política e trabalho na escola: Administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUSA, Sandra Zakia Lian de. “A avaliação na organização do ensino em ciclos”. In: KRASILCHICK, Myriam (Org.), *USP fala sobre educação*. São Paulo: USP, 2000.