

Exclusões na alfabetização

Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues

Doutora em Educação, Docente CESUCA-Complexo de Ensino Superior em Cachoeirinha,
e Prefeitura Municipal de Cachoeirinha (professora da rede municipal de Porto Alegre,
atualmente permutada para a rede de Cachoeirinha).

Endereço: Av. Frederico A. Ritter, 3601 casa 01-Central Park-Cachoeirinha

Acsrodrigues2009@hotmail.com

anarodrigues@cesuca.edu.br

Fone: 51-84609630

RESUMO

O presente trabalho problematiza a exclusão por conhecimento produzida em classes de alfabetização, tendo como campo empírico escolas que integram a rede municipal de Porto Alegre/RS, organizadas sob a forma de Ciclos de Formação. Para tanto, situa a proposta da Escola Cidadã e suas implicações no processo de avaliação. Para a coleta de dados foram realizadas análise de documentos junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, entrevistas com professoras alfabetizadoras de escolas selecionadas com maiores e menores índices de manutenções em classes de alfabetização. Como resultados o estudo revelou uma evolução significativa dos índices de manutenção nas classes de alfabetização no segundo ano do primeiro ciclo nos anos de 2005, 2006 e 2007, constatando-se que as dificuldades administrativo-pedagógicas da implantação, aliadas às concepções excludentes em relação à aprendizagem e a própria alfabetização têm produzido exclusões por conhecimento nas classes de alfabetização da rede municipal de Porto Alegre.

Palavras-chave: ciclos de formação – alfabetização – exclusão por conhecimento

Abstract

This paper discusses the exclusion for knowledge produced in literacy classes, with the empirical field schools that are part of the municipal Porto Alegre/RS, organized in the form of training cycles. To this end, the proposal is located Citizen School and its implications in the evaluation process. For data collection were performed with analysis of documents to the Municipal Education of Porto Alegre, interviews with literacy teachers of selected schools with higher and lower levels of maintenance in literacy classes. As the study results revealed a significant evolution of the indexes maintained in literacy classes in the second year of the first cycle in the years 2005, 2006 and

Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente. ISSN: 2316-8919

<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/index>

p. 27-49.

2007, noting that the administrative and pedagogical difficulties of implementation, combined with exclusive designs in relation to own learning and literacy exclusions have produced knowledge in literacy classes in the municipal Porto Alegre.

Keywords: training courses – literacy for knowledge – exclusion

A produção de exclusões por conhecimento nos processos de alfabetização

O presente trabalho problematiza a questão da exclusão por conhecimento produzida em classes de alfabetização, tendo como campo empírico escolas que integram a rede municipal de Porto Alegre/RS, organizada sob a forma de Ciclos de Formação.

Entende exclusão por conhecimento como um processo de delimitação simbólica, construído a partir de ações voltadas à restrição do campo da significação através do conhecimento. Embora essas ações ocorram em determinado campo de conhecimento, não se caracterizam apenas por serem de ordem epistemológica mas, principalmente política, pois, encontram-se envolvidas em diferenciadas relações de poder e controle.

Neste sentido, trata-se de examinar os efeitos educacionais e sociais produzidos por um particular conjunto de atitudes e ações pedagógicas, ao trabalhar o conhecimento, em face de determinadas posturas, assumidas consciente ou inconscientemente, pelos professores (BAQUERO, 2007). Neste caso, o efeito representado no aumento significativo da manutenção (reprovação) das crianças já no seu primeiro, ou quando muito no segundo ano de escolarização.

Visando contextualizar o universo onde foi realizada a pesquisa, o texto se estrutura em três partes, começando por situar a proposta da Escola Cidadã, apresenta posteriormente a coleta e análise dos números da exclusão representados pelo significativo aumento no número de manutenções de crianças em classes de alfabetização e, por fim destaca as narrativas que os professores constroem a respeito deste processo.

Os Ciclos de Formação na Rede Municipal de Porto Alegre

A rede Municipal de Porto Alegre adotou a organização da escola por Ciclos de Formação em 1995, como alternativa política-pedagógica em consequência dos princípios da

Escola Cidadã formulados no Congresso de Educação da Cidade, ocorrido no mesmo ano. Neste Congresso foi escrita a Carta de Educação da Cidade de Porto Alegre com 100 princípios, formulados a partir de ampla discussão entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Respondendo às questões :Qual escola temos? E qual escola queremos? Articuladas a uma problematização em torno de quatro eixos : currículo, princípios de convivência, gestão escolar e avaliação, as reuniões regionais prévias ao Congresso foram tecendo os princípios de educação da cidade.

Dentre os vários princípios, os relatados a seguir serviram de base para a construção da proposta de reorganização dos espaços e dos tempos da escola municipal de Porto Alegre:

O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com eles seus conflitos, invenções, curiosidades, desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando sua individualidade. (SMED, 1995, Princípio 40)

...currículo que acolha a diversidade, que explicita e trabalhe estas diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveita o contato com essas diferenças para questionar o seu próprio modo de ser. (SMED, 1995, Princípio 37).

O currículo deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista, voltada para as classes populares na superação das condições de dominação a que estão submetidas propiciando uma ação pedagógica dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), da(o) aluna(o), quanto do (a) pai/mãe e do funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela curiosidade científica, de forma dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, prazerosa, desafiadora, original e lúdica... (SMED, 1995, Princípio 39)

Amparando-se nestes princípios são propostos os Ciclos de Formação, os quais se distinguem dos Ciclos de Aprendizagem, pois estabelecem estreita relação com fases do desenvolvimento, considerando, em especial, três fases: infância, pré-adolescência e adolescência. Nesta lógica, a estrutura curricular da escola por Ciclos de Formação foi organizada em três Ciclos, com três anos de duração cada um:

I Ciclo de Formação: dos 6 aos 8 anos e 11 meses.

II Ciclo de Formação: dos 9 aos 11 anos e 11 meses.

III Ciclo de Formação: dos 12 aos 14 anos e 11 meses.

Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente. ISSN: 2316-8919
<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/index>
p. 27-49.

Na proposta dos Ciclos a "avaliação é entendida como um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica e investigativa, cujas informações propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo do Ciclo e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento e no desenvolvimento do processo de aprendizagem”(SMED.1996, p.51).A partir desta lógica é previsto o avanço progressivo do aluno identificado sob várias formas de progressão. Assim, segundo regimento de referência da Escola Cidadã,

Todo educando terá assegurado o direito à continuidade e terminalidade de estudos ,devendo acompanhar o avanço de sua turma e quando apresentar dificuldades de aprendizagem, participará de atividades planejadas pelo conjunto das pessoas envolvidas na ação pedagógica, supervisionada pelo Laboratório de Aprendizagem durante o tempo necessário e definido pelo plano didático-pedagógico de apoio.

Caberá à escola garantir ao educando o acesso a todos os serviços que possui para a evolução de suas aprendizagens. A escola deverá buscar, quando necessário, recursos em outras secretarias/instituições,visando garantir este processo.

O processo avaliativo não anula o acúmulo de conhecimento do aluno. A escola proporcionará condições de avanço e progressão, pois não considera a reprovação ou retenção de educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo.(SMED, 1996, p. 45)

Dados referentes à movimentação geral dos alunos na Rede Municipal de Porto Alegre têm mostrado, no entanto , que, em muitos casos, a garantia do avanço previsto no regimento escolar não tem se efetivado. Dessa forma ,diferentemente da pesquisa desenvolvida por LINCH(2002), que analisa movimentos de “exclusão oculta”, nossa preocupação está direcionada ao que poderíamos chamar de movimentos de exclusão explícita, ao examinar o quadro de resultados finais de várias escolas nos anos de 2005,2006 e 2007. Ou seja , embora a proposta traga a garantia do avanço progressivo do aluno, sem a previsão de retenções ao final de cada ano-ciclo e de ciclo para ciclo, os números têm mostrado uma realidade bastante diferente.

Que realidade é essa?Como ela se comporta?O que tem produzido?O que a análise dos resultados da avaliação da rede pública municipal de Porto Alegre-RS revela?Que narrativas os professores constroem a esse respeito?

Com vistas a problematizar as questões postuladas optou-se por dois procedimentos metodológicos: realizou -se, junto ao PIE –setor de Pesquisas e Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação – SMED - Porto Alegre/RS, o levantamento e a análise do Movimento Geral de Aproveitamento de todas as escolas da rede municipal nos anos de 2005,

2006 e 2007, visando analisar a evolução dos índices de manutenção dos alunos em A20 (segundo ano do I Ciclo) durante este período, bem como identificar as escolas com maiores e menores índices de manutenções.

Uma vez definidas as escolas com maior e menor índice de manutenções em A20 na rede municipal, foi realizado contato com as coordenações pedagógicas das escolas apresentando os objetivos da pesquisa e solicitando espaço para a realização das entrevistas em grupo com professoras das turmas do segundo ano (A20).

Os números da exclusão

O campo empírico foi analisado sob duas perspectivas : a análise geral da rede e, posteriormente, uma análise por grupo de escolas, sendo estes formados por escolas que não apresentaram nenhum índice de manutenção ao final do segundo ano , e por escolas com reinterados e expressivos percentuais de manutenção no ano em análise.

O Quadro 1¹ apresenta os dados de 44 escolas de Ensino Fundamental e de 1 Escola de Educação Básica e foi organizado a partir da análise do Movimento Final da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS dos anos letivos de: 2005, 2006 e 2007. Este movimento consiste no acompanhamento sistemático realizado através do Sistema de Informações Educacionais(SIE), coordenado pelo Setor de Pesquisa e Informações Educacionais (PIE), setor responsável diretamente pelas informações ao CENSO ESCOLAR. Ou seja, o Movimento Final apresenta todos os dados oficiais da Secretaria Municipal de Educação, no que diz respeito à matrícula inicial de alunos, transferências, evasões, mortes, infreqüências, índices de aprovação, matrícula final abandono, entre outros.

Para a composição do Quadro 1 foram consideradas apenas as matrículas finais de (segundo ano do I Ciclo) em cada escola e a relação de alunos com enturmação diferenciada, denominada MANTIDO. Esta denominação indica que o aluno deverá permanecer² no mesmo

¹ Quadro 1-Número de Alunos Mantidos em A20 nos anos 2005,2006 e 2007,excluindo-se os alunos infreqüentes e infreqüentes prolongados. Anexo 1 ao final do trabalho.

² Esta não é uma forma de Progressão prevista no Caderno nº 9, onde constam os princípios da Escola Cidadã e o Regimento da Escola por Ciclos de Formação .Além disto é um tipo de registro que não aparece em NENHUM documento orientador oficial da SMED.
Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente. ISSN: 2316-8919
<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/index>
p. 27-49.

ano–ciclo no próximo letivo, porque não atingiu os objetivos propostos para aquele ano –ciclo. Foram excluídos da composição os alunos que permaneceram no mesmo ano – ciclo por razões de infrequência (INF) ou infrequência prolongada (INFP). A infrequência se caracteriza por aquelas situações em que o aluno ultrapassou os 25% de faltas previstos em Lei. Para ser retido por faltas , é necessário que a escola tenha registrado no sistema a abertura de FICAI (Ficha de Comunicação ao Aluno Infrequente), assim o próprio sistema já monitora o número de faltas que o referido aluno (a) atingiu durante o ano letivo. No caso da infrequência prolongada , o processo de abertura desta FICAI já deve ter sido encaminhado ao Conselho Tutelar responsável, o que também fica registrado no sistema (SIE).

Na apresentação deste Quadro, as escolas estão organizadas por regiões , sendo esta uma das várias divisões pelas quais a assessoria da Secretaria Municipal de Educação se organiza para acompanhar as escolas dos diferentes pontos da cidade. Esta divisão está composta por quatro regiões: NORTE, SUL , LESTE E CENTRO-OESTE.

A fim de evitar a identificação das escolas, após a composição do Quadro cada região foi numerada de 1 a 4 , sendo a região LESTE a número 1, a NORTE número 2, a Centro-Oeste número 3 e a SUL número 4 , e os nomes das escolas substituídos por letras.

Para a identificação do percentual de MANUTENÇÕES em A20 em cada escola foi realizada percentagem simples entre o número de alunos da Matrícula Final e o número de alunos mantidos.

Inúmeros são os aspectos para análise que podem ser destacados a partir do Quadro 1. Em 2005 apenas sete (7) escolas da rede apresentavam índice zero de Manutenções em classes de A20, seguindo o indicado na proposta de Ciclos de Formação. Entretanto, outras doze (12) escolas realizavam a Manutenção de um número pequeno de alunos , em torno 1 ou 2 , caracterizando o que era considerado como exceção da proposta. Esta exceção , vem corroborar o que já era apontado no ano de 2000, quando havia a preocupação com o pequeno número de alunos que não apresentavam a aprendizagem desejável, conforme destacado por Azevedo:

Em relação à democratização do acesso ao conhecimento , alcançamos metas notáveis , o que ficou claro no Congresso foi a ansiedade dos educadores em resolver os problemas de aprendizagem para o grupo de alunos, em torno de 1%, que não está atingindo a aprendizagem desejável. Ao mesmo tempo , é reconhecido o fato altamente positivo desses alunos não terem abandonado a escola , como ocorre nas escolas tradicionais.(AZEVEDO, 2000, p. 46)

Vinte e um (21) escolas apresentavam índices que variavam entre 2,15% e 8,24% e cinco(5) escolas ultrapassavam 10,00% de Manutenções em A20. No ano de 2005 de um total
Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente. ISSN: 2316-8919
<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/index>
p. 27-49.

de 5229 alunos matriculados em classes de A20 (correspondente à 1ª série na escola seriada), 238 foram Mantidos por questões relativas às dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, correspondendo a um percentual de 4,30 % .

No ano de 2006 , cai para quatro (4) o número de escolas que mantém a Proposta dos Ciclos e apresentam índice zero de Manutenções. O número de escolas com casos que podem ser considerados exceções , com 1 ou 2 alunos sendo Mantidos em A20, sobe para oito (8). Em geral, o número de manutenções por escolas cresce, e vinte e cinco (25) escolas apresentam índices que variam entre 2,38% a 9,60 % de Manutenções. O número de escolas que ultrapassa 10% de Manutenções em A20 sobe de cinco (5) para oito (8). Há um aumento no número de alunos matriculados em relação ao ano de 2005 , entretanto, a evolução do número de Manutenções continua expressiva, uma vez que do total de 5600 alunos matriculados , 344 foram Mantidos em função de suas dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, representando um percentual de 6,14% , 1,84% a mais de Manutenções do que no ano anterior.

No ano de 2007 fica evidente o distanciamento com a proposta político- pedagógica dos Ciclos de Formação, tanto pela avaliação dos índices gerais conforme se percebe nos anos anteriores , quanto pela análise por região e de algumas escolas pontualmente. Vejamos:

Em 2007, apenas três (3) escolas mantém a proposta, apresentando índice zero de manutenções no segundo ano do ciclo. Duas destas escolas vem mantendo esta regularidade desde 2005 e a terceira que apresentou manutenções caracterizadas como exceções nos anos anteriores, neste ano apresenta índice zero. Somente três escolas apresentam situações que poderiam ser consideradas exceções , 1 ou 2 alunos Mantidos em A20. Vinte e cinco escolas apresentam índices que variam entre 2,43% e 9,17% de Manutenções. O número de escolas com índices de Manutenções em A20 superiores a 10 % praticamente dobra de um ano para outro passando de oito (8) escolas em, 2006, para quatorze (14) em 2007. É interessante observar que há uma grande oscilação nos índices das escolas em geral , ocorrendo uma alternância das escolas que ultrapassam os índices de 10% de manutenções em cada um dos anos. Algumas escolas atingem este índice em um ano e baixam nos anos seguintes, ou estão bem abaixo em 2005 , sobem abruptamente em 2006 e voltam a baixar em 2007, outras ainda vão gradativamente subindo seus índices. Apenas duas escolas em toda a rede, mantêm os índices superiores a 10% durante os três anos consecutivos, assim como somente duas escolas também mantêm índices zero durante os três anos consecutivos. Em função destas regularidades estas foram as escolas selecionadas para a pesquisa e serão posteriormente descritas. Além disto há uma diminuição do número de alunos matriculados provocada pela ampliação da oferta das

classes de A10 , primeiro ano do Ciclo. Dos 5297 alunos matriculados em A20 no ano de 2007, 448 foram Mantidos em função das suas dificuldades com o processo de aquisição da leitura e da escrita, representando um percentual de 8,45 %.

Em comparação com ano de 2005 observa-se um aumento de praticamente 88% no número de manutenções dos alunos em classes do segundo ano do I Ciclo, uma etapa onde não está prevista a retenção sob nenhuma hipótese na rede municipal de educação de Porto Alegre. Não há previsão de Manutenção nos anos intermediários dos Ciclos no Regimento da Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã expresso no Caderno Pedagógico nº 9, nos Regimentos das duas escolas da Rede que possuem regimentos diferenciados, escolas 1C e 2E do Quadro, nem no Documento Orientador para Composição de Turmas de Transição –Experiência Pedagógica (SMED-2005).

Os números em questão nos conduzem a fortes e profundas reflexões sobre o contexto de exclusões em que se insere o trabalho pedagógico de alfabetização na rede municipal de Porto Alegre. A discussão sobre as necessidades de “um tempo a mais” nas classes de A20 são antigas e legítimas na rede , e não raras foram as vezes em que extensas discussões pedagógicas se estabeleceram em função das “exceções” onde se tornaria essencial romper com a lógica da organização dos tempos e dos espaços propostos nos Ciclos de Formação. Por outro lado , não há como “naturalizar a exclusão ” aceitando a evolução dos casos de exceção que, em menos de três anos , chegam a quase dobrar, alcançando os índices de reprovação das antigas primeiras séries.

O Quadro 2³ mostra a evolução das Manutenções nas Classes de A20 na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS de 2005 a 2007.

Na análise de algumas escolas pontualmente destacam-se os seguintes casos:

Escolas 1C e 2 E- Por serem escolas com Regimento diferenciado na rede municipal de educação onde é prevista a retenção ao final cada Ciclo com o movimento do aluno retido para uma Turma de Transição, tínhamos como hipótese de pesquisa que tais escolas não apresentariam casos de Manutenção no segundo ano. Entretanto , esta hipótese não se confirma.

³ Quadro 2-Evolução das Manutenções nas Classes de A20 na Rede Municipal de Educação de 2005 a 2007. Anexo 2 ao final do trabalho.

Pelo contrário, inclusive são escolas com um índice bastante significativo de manutenções. Em especial a escola 2E, que teve seu regimento diferenciado aprovado no ano de 2004.

Pela análise, a oscilação nos movimentos de manutenção da escola 1C é semelhante à oscilação de várias outras escolas que não têm esta diferença no regimento, como por exemplo as escolas: 1B, 2G - Quadro 3⁴.

As escolas em um contexto de relações

A partir da análise da evolução das Manutenções em classes de A20 na rede municipal de Porto Alegre foram selecionadas quatro escolas para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Os critérios para escolha das escolas, foram baseados nos maiores e nos menores índices de manutenção. Assim, foram selecionadas as escolas 1K e 2A com os menores índices, ou seja, índices zero de Manutenções em A20 nos anos de 2005, 2006 e 2007. E com os maiores índices as escolas 1I e 2D as quais ultrapassam 10% de manutenções em A20 nos três anos consecutivos.

As duas escolas que apresentam índices zero de manutenções em ano intermediário do Ciclo se mantêm fiéis à proposta. Entretanto, demonstram concepções diferentes em relação aos Ciclos de Formação.

Na escola 1K a principal justificativa para o avanço dos alunos está relacionada à concepção do ciclo como uma organização espaço-temporal que garante o processo de alfabetização, enquanto prática social e cultural que demanda tempo e experiências significativas com a leitura e a escrita. Para as professoras entrevistadas fica claro que se a proposta não prevê a retenção, em função da concepção de alfabetização que expressa, não se discute a retenção antes do final do ciclo. Além disto, o fato de escola discutir os parâmetros (competências e habilidades) sempre pautados na lógica do Ciclo, esvazia a discussão em cada ano-ciclo.

É...a gente nunca conversou...mas o que eu acho...é bem a questão do ciclo mesmo e não por ano.É a questão do fechamento do ciclo na A30. Mesmo aquele que não ..tens uns que vão ler e vão escrever no final da A20, mas tem outros que não lêem e escrevem do jeito deles mesmos e não do jeito que, na lógica tradicional já deveria sair escrevendo

⁴ Quadro 3- Índice de Manutenções em A20 nas Escolas com Regimento Diferenciado. Anexo 3 ao final do trabalho.

e lendo.,mas chega lá no final da A30...**a gente vai trabalhando tanto a questão da construção tanto da leitura quanto da escrita que chega na A30 e ele sai lendo.** Eu acho que **a gente não tem que interromper, eu acho que justamente por isto que é o ciclo, é por isto que eu acredito muito.** (Professora -escola 1K)

A escola faz a discussão **da caracterização do ciclo.** A proposta do ciclo é não reter , **então aqui não se retém e se trabalha para isto.** (Coordenadora pedagógica-escola 1K)

Embora a convicção na proposta dos ciclos e em uma concepção de alfabetização enquanto prática social e cultural se expresse na fala das professoras mais experientes e da coordenação pedagógica, a crescente entrada de professores novos na rede, aliada à evolução das Manutenções nas demais escolas, tem provocado intensas discussões no interior da escola, acabando com este “consenso “ em relação ao avanço progressivo, mesmo entre os anos-ciclos. No diálogo das professoras abaixo podemos perceber parte deste permanente conflito.

Já, eu, **tenho minhas dúvidas sabe...nunca** eu acho **em A10.....**mas eu ainda tenho dúvidas, tenho algumas metas. E daí alguma aluna assim com aparentemente não tem problema nenhum , neurológico não tem nada. Só que até agora ela ta começando a saber o D do nome dela. **A gente trabalha, trabalha, trabalha e ela não a dá será que...os outros já estão conseguindo lê alguma coisinha, escreve textinhos....**E eles **vão tudo junto para A30** e ela ta com **muita defasagem, defasagem em relação aos outros, em relação ao como ela estava, como ela chegou,** ela **já avançou um monte.** (Professora A-escola 1K)

Mas **ela é parâmetro para ela mesma,** é isto que eu acho!! (Professora B-escola 1K)

Pois é, se não tivesse retenção até que dava para pensar nesta lógica, mas acontece que existe, **só aqui na escola é que a gente não faz!!!**(Professora A-escola 1K)

Mas **não em A20!!!!**Se vai reter lá em A30 porque reter em A20??? Reter em A20 desse jeito é voltar à escola seriada.(Professora B-escola 1K)

O diálogo explicita práticas correntes na rede que não são previstas e nem coerentes com a proposta. A ideia é de que a retenção /manutenção é uma questão de discussão em cada escola e, desta forma, as condições das crianças é que definirão sobre as possibilidades ou não desta manutenção, independente inclusive do ano –ciclo. O fato de existir a manutenção em larga escala na rede desestabiliza e desqualifica a discussão sobre os objetivos dos Ciclos de Formação; o que era para ser uma exceção hoje é a regra. Acabam por ser “diferentes”, “anormais” aquelas escolas e professores que não retém nenhum aluno. Por fim a prática , já usual e naturalizada, de que a retenção ocorre ao final de cada Ciclo.

Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente. ISSN: 2316-8919

<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/index>

p. 27-49.

Nas escolas com os maiores e permanentes índices de manutenção a discussão de casos de manutenção /retenção sempre esteve presente. Em nenhum momento de implantação da proposta houve uma desvinculação efetiva entre tempo de escolarização/idade/conteúdo escolar, categorias focadas de maneiras diferentes na concepção das escolas e na proposta dos Ciclos de Formação. Neste sentido, o acompanhamento do processo de implantação da proposta e do avanço progressivo dos alunos se caracterizou por intenso embate político-pedagógico entre SMED e escolas.

Os alunos das “teses” são alunos virtuais, são alunos que não existem. Esses mestres e doutores vêm nos explicar, não vêm nas escolas sujar as mãos. Aqui precisamos de urgência, porque o aluno vem, fica um pouco e depois já não está mais aqui.(Professora J -escola 2 D)

Ambas não optaram por aderir a Proposta Político-Pedagógica dos Ciclos de Formação, como uma crença da comunidade escolar :pais, professores e alunos ou efetivamente, como expressão de uma escola emancipatória.

É evidente que a discussão sobre os avanços nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita não se reduz à exploração dos índices de Manutenção ou de avanço nas classes de alfabetização. O que se problematiza, frente à situação encontrada na rede municipal de Porto Alegre , é em que medida a alternativa da repetência volta a ser utilizada em uma escala bastante significativa, em um espaço de tempo relativamente pequeno, e em uma forma de organização curricular proposta para ser emancipatória e como alternativa aos processos de exclusão característicos de uma escola tradicional.

Nesta perspectiva voltamos nossa análise para o que Ball (apud MAINARDES,2007) denomina “ciclos de políticas”. Segundo o autor, o processo político é caracterizado como um ciclo contínuo constituído por “três arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso”(MAINARDES, 2007 p.27)

Estas arenas são substituídas mais tarde por termos mais flexíveis , ou refinados , os quais podem descrever os contextos desta política: o contexto de influência, o da produção do texto e o da prática.

No contexto da influência geralmente é onde são geradas as políticas, onde são produzidos os discursos políticos. Aqui atuam as disputas pelas finalidades sociais, concepções de educação, entre outras.Os dois primeiros contextos(da influência e da produção do texto)

têm relação muito próxima , porém nem sempre evidente ou simples. A produção do texto evidencia interesses geralmente mais articulados com a linguagem do interesse público mais geral, o que faz com que tais textos não sejam necessariamente claros e coerentes, e até mesmo contraditórios.

Já o “contexto da prática é onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”(MAINARDES, 2007 p. 30),o que, no caso da pesquisa , representa o retorno a índices de manutenção semelhantes a reprovação da primeira série da escola seriada.

Também é verdade que índices zero de manutenção nem sempre representam efetivas aprendizagens da leitura e da escrita e que , em muitas situações, um número significativo de alunos avançava por muitos anos de escolarização sem um conhecimento mínimo do sistema alfabético para que pudesse ser considerado alfabetizado. Todavia , ainda que este crescente fenômeno das Manutenções em A20 venha carregado de justificativas pedagógicas “includentes”, tal fenômeno representa uma das mais explícitas formas de exclusão e de desconstrução da proposta político-pedagógica em questão.

Nesta perspectiva , apesar de um processo de reestruturação curricular direcionado para a construções de rupturas com concepções excludentes de educação , escola e sociedade, vamos assistindo , paulatinamente, no contexto das práticas, (MAINARDES, 2007) a criação de novas e explícitas desigualdades no ambiente escolar.

Muitos professores , ao defenderem a Manutenção como uma forma de inclusão , criticando a proposta da Escola Cidadã e dos Ciclos de Formação , parecem acreditar que a progressividade nas políticas e práticas educacionais destruiu valores do passado. Acreditam que somente um controle rígido sobre o currículo e o ensino (e alunos, certamente) restaurará nossas tradições perdidas, fazendo com que a educação tenha mais disciplina e competitividade, o que geraria escolas mais eficientes.

Trazendo exemplos norte-americanos, Apple(2000) nos faz entender como as tomadas de decisões em uma sociedade altamente estratificada dão a impressão de gerar oportunidades iguais para todos, mas na verdade transferem a responsabilidade de tais decisões da esfera pública para a privada, podendo, de fato, reduzir o escopo da ação coletiva a fim de melhorar a qualidade da educação para todos.

Assim, o Estado age aperfeiçoando uma combinação estranha de um individualismo mercantilizado e o controle através de avaliações constantes e de comparações do corpo discente. Somente aquelas escolas com indicadores de performance em ascensão são valorizadas. E apenas aqueles alunos que podem continuar o empreendimento em si mesmos podem fazer com que tais escolas andem na direção correta.

Partindo desta lógica, os professores das escolas municipais buscam um estereótipo de aluno, pensado para uma escola, senão fora do seu tempo, pelo menos fora do seu contexto de desigualdades culturais, de oportunidades e de classes sociais. Ao reagirem aos “tipos de alunos” que atendem nas escolas públicas municipais, os descontextualizam de seu “capital cultural e social”.

Concepções excludentes sobre o alunado e as possibilidades do contexto onde as escolas com maiores índices de manutenção em A20 se inserem, refletem-se no trabalho pedagógico e são utilizadas como justificativas para as dificuldades encontradas pelas crianças no processo de alfabetização. Observa-se uma busca menor de alternativas vinculadas ao contexto social do que nas escolas, que não apresentam índices de manutenção em A20.

Nesta mesma lógica, o tamanho das escolas é outro aspecto a ser considerado, pois se percebe maior dificuldade de articulação, com uma comunidade tão grande e mais dispersa do que nas escolas menores que tem índice zero de manutenção. Nas falas de professores das escolas que mais mantém alunos, as dificuldades situam-se no outro, na comunidade, na condição de vida.

Acho que se deve ver também como são formadas nossas turmas, como são os pais e esta rotatividade que temos. Desde o início do ano eu já tive 8 saídas e entradas na turma. Isto é um desgaste enquanto secretaria e enquanto professor. Destes 8, uns cinco, entraram sabendo somente o nome. E aí como sairão? Em geral são estes casos que acabam ficando (Professora M- escola II).

Em relação a estes aspectos, as análises de Charlot (2000) e Martins(2002) são extremamente pertinentes para a compreensão dos fenômenos do fracasso e da exclusão.

Segundo Charlot(2000), para a análise do fracasso escolar, é preciso que o situemos em termos da relação com o saber, “considerando que qualquer que seja a disciplina ou área do conhecimento, há um sujeito, na relação com outros sujeitos, preso na dinâmica do grupo, falante, atuante, construindo-se em uma história”(p. 87).

Ocorre , entretanto, que nas entrevistas com as professoras das escolas com os maiores índices de manutenção em A20, está presente a ideia de que as dificuldades das crianças estão vinculadas às suas condições de vida e as formas como se relacionam com os saberes escolares ou não, como se a escola não tivesse nada a ver com isto, ou não tivesse nada a fazer em relação a isto. A seguir várias justificativas para as dificuldades dos alunos no processo de alfabetização das classes com índices recorrentes de manutenção em A20:

Ao **não envolvimento dos pais** , das famílias , a gente tem **alunos com histórias de vida muito complicadas**. Até a gente conseguir criar tempo e espaço para conseguir sentar com a supervisão é sempre uma correria , a gente não consegue ter retorno. **Tem alunos que precisam ser encaminhados para neuro, psiquiatra, fono**, a gente não consegue discutir.(Professora A, escola 1I)

...porque ele **não veio**, porque ele **não tem esta vivência**, por que sabe, ... o **espaço da escola é o espaço da aprendizagem** , o único espaço que ele tem na vida dele. E a gente tenta fazer o máximo possível , só que **um ano não chega às vezes. Ele só é criança quando ele está aqui. Muitos alunos só são crianças quando estão aqui. Eles precisam brincar**. (Professora S, escola 2D)

A explicação a respeito do tempo necessário para a alfabetização é sempre recorrente. Em todas as entrevistas houve a manifestação a respeito do tempo para a alfabetização, explicitando-se, que em contextos pouco letrados um ano letivo é um tempo muito pequeno para que este processo se consolide. O que se constitui um paradoxo todavia, é que a organização por Ciclos vem justamente garantir este tempo a mais, entretanto o que se observa é o número crescente de reprovações, com a pseudo-justificativa de inclusão.

É nesta mesma lógica que Martins (1997) nos alerta sobre a relação em que está sustentada a sociedade capitalista: processos de exclusão para incluir. A esse respeito , o autor nos remete aos processos de desenraizamento que os trabalhadores se submetem ao abrirem mão da terra , ou do mínimo de propriedade que possuem para se lançarem em migrações urbanas à procura de trabalho. Na luta para se incluírem, tornando-se consumidores na sociedade capitalista, transformam-se em proprietários apenas de sua força de trabalho. Desta forma, criam os crescentes fenômenos que constituem as comunidades onde estão inseridas muitas das escolas municipais de Porto Alegre, conforme relatam as professoras:

Estas **entradas e saídas** acontecem pela violência urbana, pelas **configurações familiares**, pela oferta de escolas muito próximas, **estão mudando para ficar mais próximo da do primo**, do vizinho. (Professora A, escola 1I)

E no caso da A20 a não obrigatoriedade da A10, porque **as crianças se criam soltas fora da escola** e para muitas a primeira experiência

de escolarização acaba sendo na A20. A gente não consegue em um ano dar conta de tudo, é impressionante, é uma **defasagem assim...** talvez até a criança não tenha dificuldade, **é falta de vivência...como é que tu vais fazer em um ano uma experiência que era para a criança ter tido em todos os seus anos anteriores!!!???** (Professora M-escola 1I)

É dentro desta lógica que ,segundo a coordenação pedagógica das escolas justifica-se a opção pela Manutenção no segundo ano do Ciclo, para que o aluno consolide seu processo de alfabetização ainda neste ano e possa no terceiro ano do ciclo desenvolver outras potencialidades, evitando-se assim um número tão grande de manutenções no final do Ciclo, em A30.

Todavia, fazendo uma análise comparativa entre as manutenções no segundo e no terceiro ano , esta justificativa não procede, pois também há uma grande incidência de manutenções no final do Ciclo. É bem verdade , que os números são um pouco reduzidos em relação ao segundo ano, mas ainda assim ocorrem em quantidade significativa. Isto nos leva a pensar que as manutenções em A20, além de serem uma forma de exclusão, não estão contribuindo efetivamente para o processo de aprendizagem destas crianças, pois quase um mesmo número acaba sendo Mantido também em A30 (terceiro ano do I Ciclo).

A guisa de conclusão

O presente estudo teve, como objetivo geral, investigar de que forma a conjugação entre as dimensões metodológicas, considerando-se os paradigmas que orientam as práticas docentes em relação ao ensino da leitura e da escrita; sócio-antropológicas, problematizando as concepções docentes acerca das relações entre o contexto social, a escola e a aprendizagem, e político-pedagógicas, tendo em vista a implantação e o desenvolvimento da proposta dos Ciclos de Formação em Porto Alegre , tem produzido ou não, exclusões por conhecimento, nos processos de alfabetização inicial. Com vistas a atingir este objetivo, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa, tendo sido o estudo de caso a opção metodológica.

Para coleta de dados foram realizadas análise de documentos junto à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, entrevistas com coordenadores pedagógicos e professoras alfabetizadoras de escolas selecionadas com maiores e menores índices de manutenções em classes de alfabetização, entrevistas com crianças mantidas em classes de alfabetização e com crianças promovidas para o terceiro ano com dificuldades no

processo de alfabetização e avaliação individual das condições de leitura e escrita das crianças entrevistadas.

Como resultados, o estudo revelou a evolução significativa dos índices de manutenção nas classes de alfabetização no segundo ano do primeiro ciclo nos últimos três anos. Os dados da pesquisa mostram um aumento de 120 % no número de manutenções em classes de A20 no ano de 2007 em relação ao ano de 2005, dado que desconfigura qualquer situação que queira ser chamada de exceção em relação ao avanço progressivo no Ciclo de Formação.

A prática da manutenção, tanto no final dos ciclos quanto nos anos intermediários dos ciclos, é habitual em todos os anos-ciclo em praticamente todas as escolas da rede. Em se tratando das classes de A20 (segundo ano do I ciclo) foco deste estudo, apenas duas escolas em toda a rede municipal não mantêm os alunos por questões de desempenho cognitivo. Todas as demais escolas realizam manutenções em maior ou menor medida.

A evolução significativa no número de manutenções nas classes de alfabetização nos conduz a pelo menos três importantes reflexões:

a) as manutenções indicam a paulatina desconstrução da proposta político-pedagógica da Escola Cidadã traduzida sob a forma da organização Curricular por Ciclos de Formação;

b) o crescimento das manutenções representam a reafirmação de uma concepção de escola excludente e seletiva que vê na reprovação um mecanismo natural e “benéfico” para a “equalização” das oportunidades sociais, recolocando o que já nos afirmava Martins (2002, p. 119) “excluir para incluir”.

c) as manutenções surgem como alternativas à complexidade do processo de alfabetização onde, depois de anos de pesquisa e de formação docente sobre os processos de aquisição da leitura e escrita, nos vemos novamente às voltas com as “velhas” discussões sobre o fracasso escolar e não aprendizagem da língua escrita.

Dentre as circunstâncias que produzem a manutenção das crianças em classes de A20, o estudo identificou fatores relacionados a reconceptualização do I Ciclo como Ciclo da Alfabetização , a problematização do ano-ciclo em cada grande ciclo e a própria concepção de alfabetização exercem significativa influência na definição de parâmetros avaliativos e nas práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Em relação à dimensão metodológica, os resultados indicam a predominância de um paradigma metodológico baseado na escrita, sustentado na perspectiva dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita. Neste sentido, as formas de intervenção com o aluno se caracterizam por atividades diversificadas visando atender os diferentes níveis de hipóteses de escrita. Contudo , ainda que buscando um atendimento individualizado, prevalece a valorização de um único modelo de “alfabetismo”/letramento, onde o principal critério para avaliação e avanço dos alunos se estabelece no processo de evolução da escrita alfabética.

Em relação às concepções docentes sobre as relações entre a aprendizagem e o contexto social , observou-se que, nas escolas com maiores índices de manutenção, as justificativas para as dificuldades tendem a ser mais excludentes . A culpabilização da família, da maturidade e das experiências anteriores da criança com a escrita e a escola, além da necessidade de uma grande rede de apoio pautada pela saúde, prioritariamente , ainda se constitui como as principais explicações para as “dificuldades” encontradas pelas crianças no processo de alfabetização.

O conceito dificuldade de aprendizagem aparece aqui relativizado, pois os resultados da pesquisa indicam que este, no contexto da investigação, se produz na relação tempo X aprendizagem. Ou seja , segundo os professores , boa parte das crianças precisam de um tempo há mais , mais vivências, mais experiências. Neste caso, a aprendizagem situa-se totalmente contextualizada nas condições sociais, familiares e escolares.

Por outro lado, nas escolas com menor índice da manutenção, embora também sejam enfatizadas as dificuldades do contexto sócio-cultural e familiar como intervenientes no processo de aprendizagem, há uma tendência, por parte dos

professores, em buscar alternativas pedagógicas mais vinculadas à comunidade e ao entorno social.

Contatou-se também que as dificuldades administrativo-pedagógicas da implantação dos ciclos e que configuram o cotidiano das escolas, tais como a falta de recursos humanos, o isolamento do trabalho docente causado pela ausência do planejamento coletivo, as dificuldades encontradas para a efetiva atuação da professora volante são fatores que influenciam significativamente no processo de aprendizagem das crianças, uma vez que impedem o pleno funcionamento da proposta. Tais fragilidades, inclusive, têm sido forte argumento para justificar a evolução das manutenções, pois, segundo o corpo docente investigado, para que a escola possa trabalhar em uma perspectiva emancipatória precisa efetivamente de uma estrutura de apoio adequada para isto.

Paradoxalmente, como aspecto central da investigação, a produção dos maiores ou menores índices de manutenção **não** está diretamente relacionada **às condições de leitura e escrita das crianças** nas classes de alfabetização, neste caso, do segundo ano do ciclo, mas às formas de concepção e interpretação dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita neste contexto. Assim, nem aquela escola que alcança os maiores índices de manutenção apresenta os alunos com melhores condições de leitura e escrita, como, por outro lado, aquela em que não há nenhuma manutenção apresenta crianças com as melhores condições de leitura e escrita. O que procuro argumentar, como conclusão deste processo de pesquisa, é o deslocamento do foco que tem produzido a evolução das manutenções em segundo ano do primeiro ciclo, invertendo radicalmente a questão: não interessa saber o que falta na criança ao final do segundo ano, mas quais as competências e processos necessários para a consolidação do processo de alfabetização ao longo do primeiro ciclo.

Neste sentido, é importante problematizar: Quais são os saberes necessários ao professor alfabetizador? Como ampliar a perspectiva das práticas alfabetizadoras contemplando múltiplos alfabetismos/letramentos, processadores cognitivos da leitura, além dos processos da psicogênese da língua escrita, ampliando, desta forma, os próprios parâmetros para a avaliação?

Assim, com a humildade necessária para reconhecer as limitações de um estudo pontual, datado e focado em aspectos específicos de uma proposta político-pedagógica com a amplitude e o compromisso político como a Escola Cidadã, mas ao mesmo tempo com a ousadia freireana (FREIRE, 1987) construída no cotidiano de minha trajetória como professora, assessora e pesquisadora na rede municipal de educação de Porto Alegre, concluo com algumas considerações que julgo poderem contribuir para reacender as discussões em torno da escola que temos e da escola que efetivamente queremos na cidade de Porto Alegre.

- A Proposta Política pedagógica da Escola Cidadã organizada sob a forma dos Ciclos de Formação representou o resultado de um processo de democratização do Estado e da educação, colocando-se como importante alternativa explícita aos processos de exclusão social e escolar.
- Todavia os processos de implantação da proposta na rede como um todo explicitaram conflitos políticos e jogos de poder os quais, em nome de importante processo emancipatório, infringiram o princípio mais importante da democratização no que diz respeito à participação e à autonomia da escola. A beleza da construção dos Princípios da Escola Cidadã no Congresso Constituinte Escolar confrontou-se com o exercício do autoritarismo na implantação dos Ciclos como política em algumas escolas da rede.
- O compromisso político com a transformação perpassa pela competência técnica, pelo compromisso pedagógico, assim a reorganização do currículo, a redefinição dos caminhos e dos parâmetros na caracterização pedagógica de cada ciclo é exercício permanente, alicerçado na voz dos professores, dos alunos, das famílias, enfim de todos os envolvidos no processo educativo, portanto, da autonomia escolar emana a possibilidade desta ação permanente.
- Em relação à avaliação dos processos de alfabetização temos vasto campo de pesquisas e literatura que enfatizam a necessidade do redimensionamento dos tempos e espaços destes processos, vinculando-os cada vez mais às práticas sociais e culturais de sua produção. Portanto, são processos que transcendem a experiência capturada artificialmente no ano letivo escolar.

- Compreendendo a exclusão como uma forma de desqualificação, argumento que a manutenção das crianças em A20 é uma forma de exclusão , uma vez que as crianças são julgadas tendo um determinado padrão como modelo, antes mesmo de terem tido tempo suficiente para as vivências tão defendidas pelos professores alfabetizadores.
- A manutenção por si só não é maléfica , mas no contexto de uma proposta por Ciclos acredito que deveria estar vinculada somente ao término de cada Ciclo, como já ocorre em dois regimentos diferenciados da rede municipal de Porto Alegre, sem no entanto continuar a ser adotada nos anos intermediários do ciclo, conforme constatado no estudo.
- Por fim , resgatar que o ato de educar significa o ato permanente de reinventar-se e, na nossa sociedade, a escola ainda é um lugar privilegiado para esta reinvenção. A escola, além de todas as características já apontadas como instituição social , é um lugar de encontro. É um espaço para a palavra, para a interação, para uma das possibilidades de apropriação da leitura. Ela pode representar um lugar de liberdade, um lugar de produção da cultura, sobretudo se partirmos da concepção que busca, com o indivíduo a apropriação da sua palavra. A escola deve ser o lugar da inclusão das múltiplas vozes. Lembrando o que nos diz Craidy (1998 p.75) “os excluídos terão o que dizer – e o que escrever – se encontrarem quem os escute. E se farão escutar, se descobrirem que *podem dizer a sua palavra.*”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

APPLE, Michael. Mercados, padrões e desigualdades na educação: lições sobre como criar desigualdades no ambiente escolar. In: AZEVEDO, José C. de. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p.87-108

AZEVEDO, José Clóvis de. A Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. In: AZEVEDO, José C. de. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p.23-50.

BAQUERO, Rute. Exclusões e privilegiamentos: um estudo sobre saberes da formação e da experiência em Educação de Jovens e Adultos. São Leopoldo: UNISINOS/FAPERGS/CNPq,2007. Relatório de pesquisa.

Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente. ISSN: 2316-8919
<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/index>
 p. 27-49.

CHARLOT, Bernard. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: AZEVEDO, José C. de. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p.169-77.

CRAIDY, Carmem M. **Meninos de Rua e Analfabetismo**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LINCH, Jaqueline. Piceti. **Movimentos de exclusão escolar oculta**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo, Cortez, 2007.

_____. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Janeiro 2008.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade vista do Abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SMED. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Congresso Constituinte: eixos temáticos. Cadernos Pedagógicos nº 4. Porto Alegre, abril, 1995.

_____. Cadernos Pedagógicos nº 9. Ciclos de Formação-Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Porto Alegre, dezembro, 1996.

ANEXO 1

Quadro 1-Número de Alunos Mantidos em A20 nos anos 2005,2006 e 2007,excluindo-se os alunos infreqüentes e infreqüentes prolongados

	2005			2006			2007		
	A20-MF	M	%	A20-MF	M	%	A20-MF	M	%
1 LESTE									
1A	168	2	1,1	162	12	7,4	163	11	6,74
1B	127	0	0	124	1	0,8	113	4	3,53
1C	132	0	0	127	8	6,29	111	1	0,90
1D	52	2	3,8	57	0	0	59	3	5,08
1E	153	10	6,5	166	5	3,01	124	6	4,83
1F	191	10	5,2	216	17	9,60	167	9	5,38
1G	166	18	10,84	177	14	7,90	168	9	5,35
1H	136	3	2,2	137	19	13,86	150	11	7,33
1I	160	21	13,12	203	24	11,82	239	29	12,31
1J	108	1	0,9	128	3	2,38	133	20	15,03
1K	119	0	0	116	0	0	122	0	0
1L	107	2	1,86	82	2	2,43	54	10	18,51
1M	82	1	1,21	111	2	1,80	118	10	8,47

Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente. ISSN: 2316-8919

<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/index>

p. 27-49.

1N	129	1	0,77	113	4	3,53	128	6	4,68
1O	103	7	6,79	136	11	8,08	114	14	12,28
T.DA REGIÃO	1933	78	4,03	2055	122	5,93	1963	143	7,28
2 NORTE									
2A	23	0	0	28	0	0	36	0	0
2B	100	3	3,0	93	5	5,37	99	8	8,08
2C	109	4	3,66	137	7	5,10	139	14	10,07
2D	151	19	12,58	157	16	10,19	148	20	13,51
2E	131	7	5,34	136	5	3,67	126	9	7,14
2F	210	15	7,14	215	23	10,69	187	27	14,43
2G	65	4	6,15	71	6	8,45	68	7	10,29
2H	88	4	4,54	94	2	2,12	91	6	6,59
2I	144	9	6,25	162	18	11,11	146	20	13,69
2J	89	3	3,37	95	4	4,21	69	5	7,24
2K	87	6	6,89	101	13	12,87	72	10	13,88
2L	124	9	7,25	128	7	5,46	108	6	5,55
T.DA REGIÃO	1621	83	5,12	1417	106	7,48	1289	132	10,24
3C.-OESTE									
3A	107	1	0,93	106	11	10,37	118	9	7,62
3B	112	9	8,03	122	5	4,09	123	19	15,44
3C	157	10	6,36	189	9	4,76	156	30	19,23
T.DA REGIÃO	473	28	5,91	543	34	6,26	504	71	14,08
4 SUL									
4A	139	3	2,15	141	6	4,25	109	10	9,17
4B	162	9	5,55	201	9	4,47	164	4	2,43
4C	160	1	0,62	110	1	0,90	115	9	7,82
4D	121	1	0,82	124	7	5,64	151	10	6,62
4E	121	3	2,47	155	16	10,32	168	15	8,92
4F	161	1	0,62	174	13	7,47	210	10	4,76
4G	64	7	10,93	68	3	4,41	61	3	4,91
4H	89	0	0	83	7	8,43	72	12	16,66
4I	102	0	0	111	1	0,90	102	9	8,82
4J	59	1	1,69	29	2	6,89	34	0	0
4K	111	6	5,4	131	6	4,58	120	6	5,0
4L	127	17	13,38	117	10	8,54	125	11	8,8
4M	30	1	3,33	41	0	0	46	1	2,17
4N	56	0	0	100	1	1,0	64	2	3,12
T.DA REGIÃO	1502	50	3,32	1585	82	5,17	1541	102	6,61
T.DACIDADE	5229	238	4,30	5600	344	6,14	5297	448	8,45

ANEXO 2

Quadro 2-Evolução das Manutenções nas Classes de A20 na Rede Municipal de Educação de 2005 a 2007.

	2005	2006	2007
Total de Alunos em A20	5529	5600	5297
Total de Alunos Mantidos em A20	238	344	448
Percentual de Alunos Mantidos em A20	4,30	6,14	8,45
Escolas com nenhuma Manutenção em A20	07	04	03
Escolas com índice superior de 10 % de manutenções em A20	05	08	14

Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente. ISSN: 2316-8919
<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaomrede/index>
p. 27-49.

ANEXO 3

Quadro 3- Índice de Manutenções em A20 nas Escolas com Regimento Diferenciado

	2005			2006			2007		
	Total A20-MF	M	%	Total A20-MF	M	%	Total A20-MF	M	%
1C	132	0	0	127	8	6,29	111	1	0,90
2E	131	7	5,34	136	5	3,67	126	9	7,14