

COMO ESTÁ A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE EM RELAÇÃO AO ACESSO À CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Isabel Cristina Teixeira da Silva¹

RESUMO

O artigo apresenta uma visão geral da Rede Municipal de Porto Alegre com dados do Censo Escolar em cujos números apontam matrículas, taxas de rendimento e de escolarização na série histórica de 2010 a 2019. Buscando perfazer a trajetória dos estudantes do 1º ao 9º ano, sem o estudo específico de um grupo, mas através de um análise mais generalista, procurou-se ter uma noção sobre como está o acesso à conclusão do Ensino Fundamental nas escolas do município de Porto Alegre que, apesar de utilizarem o sistema de ciclos, revela-se um sistema com muitas reprovações. Foram identificados anos-ciclos onde ocorrem mais manutenções, os quais fomentam as distorções idade-série e o percentual de alunos que não chega à formatura. Baseando-se na premissa da universalização do ensino fundamental e no direito de acesso do estudante não só ao ingresso, mas também à conclusão, este artigo observa que os percentuais da Rede estão aquém dos 95% ambicionados pela meta 2 do PNE para 2024. Se tomarmos por referência o número de ingressantes em 2010, e prevermos uma conclusão em 2018 ou 2019, o percentual de formandos fica entre 62,83% e 51,9% respectivamente. A partir desse estudo será possível inferir sobre hipóteses que justificam os dados e definir possíveis, necessárias e imediatas ações pedagógicas nas escolas, bem como políticas que favoreçam o estudante a concluir o ensino fundamental com qualidade na sua aprendizagem.

Palavras-chave: ensino fundamental - fluxo - aprovação - reprovação - distorção - evasão - acesso - conclusão.

ABSTRACT

The article presents an overview of the Municipal Network of Porto Alegre with data from the School Census whose numbers point to enrollments, income and schooling rates in the historical series from 2010 to 2019. Seeking to make up the trajectory of

¹ Pós-graduanda em Estatísticas e Avaliação Institucional pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: isabel.silva@educar.poa.br

students from the 1st to the 9th grade, without the specific study of a group, but through a more general analysis, we tried to have a notion about how is the access to the conclusion of Elementary Education in schools in the municipality of Porto Alegre that, despite using the cycle system, reveals itself to be a system with many failures. Years-cycles were identified where more maintenance occurs, which foster age-grade distortions and the percentage of students who do not reach graduation. Based on the premise of universal primary education and on the student's right of access not only to admission, but also to the conclusion, this article notes that the percentages of the Network are below the 95% ambitious by the PNE's goal 2 for 2024. If taking as a reference the number of new entrants in 2010 - 4057, and predicting a conclusion in 2018 or 2019, the percentage of trainees is between 62.83% and 51.9% respectively. From this study, it will be possible to infer about hypotheses that justify the data and to define possible, necessary and immediate pedagogical actions in schools, as well as policies that favor the student to finish elementary school with quality in their learning.

Keywords: basic education - flow - approval - failure - distortion - dropout - completion.

INTRODUÇÃO

Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de dezembro 1996, foi preconizada a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE), nos seguintes termos de seu art. 87, § 1º:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996).

Sancionado em 2014, o Plano Nacional de Educação firmou 20 metas, entre as quais, a de número 2, que prevê a universalização do ensino:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e

cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Com base nessas premissas, a universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos prevê o acesso ao Ensino Fundamental e a garantia de que “pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada”, até o último ano de vigência do PNE, ou seja, até 2024. Faltando quatro anos para este prazo, cabe ver como está o cumprimento dessa meta, sobretudo no que diz respeito à conclusão em idade recomendada. Sabemos que, por definição, a idade recomendada para o jovem concluinte é aquela de até dois anos a mais do que os 14 anos previstos para o final do Ensino Fundamental, sendo aceita, então, como referência (até) a idade de 16 anos. Dois anos ou mais, além da idade prevista para o ano escolar, entende-se que o estudante está em distorção idade-série e em atraso escolar. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar - fonte de todas as informações de matrículas. Nesse estudo, serão utilizados os dados do Censo que abrangem um período escolar de 10 anos. A margem será, então, de até uma reprovação ou de um ano de atraso escolar. Justifica-se essa escolha porque com mais de um ano de atraso, o estudante está em distorção e interessa nesse estudo também saber sobre os que concluem em idade adequada, priorizando uma visão generalista da Rede, sobre a porcentagem de estudantes que acessam à finalização do Fundamental dentro de um tempo regular estimado entre 9 e 10 anos de escolaridade.

Acompanhar e monitorar o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar dos estudantes deve ser tarefa estratégica de municípios, estados e Distrito Federal que, comprometidos com suas realidades, têm, principalmente, o dever de oferecer uma Educação com mais qualidade. Lançar um olhar sobre o número de alunos que está tendo acesso à conclusão do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Porto Alegre, trazendo à tona seus dados percentuais, é agenda obrigatória para gestores das Secretarias de Educação - como esta autora - , a fim de que possam não só traçar políticas públicas efetivas mas também auxiliar nas rotinas escolares de diretores e supervisores para que entendendo a situação de aprendizagem dos estudantes, reflitam sobre ela e organizem programas de

intervenção pedagógica, sem os quais muitas crianças perdem o seu direito primeiro à educação

Este artigo tem o objetivo de apresentar um olhar sobre o fluxo dos estudantes na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a fim de verificar o quão próximo ou não, da meta 2 do PNE, está o percentual de estudantes que concluem o ensino fundamental. Justifica-se o estudo por entender-se que é preciso conhecer a realidade com dados e evidências, visto que só dessa forma pode-se definir ações no micro e no macro educacional. Segundo Klein (2006, p. 140), é preciso ficar atento para a universalização não só de ingresso, mas também de conclusão, “no Brasil, o acesso à escola está universalizado, mas..., a conclusão do EF e do EM está longe de ser universalizada”. Inspirado nessas palavras, no seu artigo “Como está a educação no Brasil? O que fazer?” e em algumas outras publicações do mesmo autor, o artigo que aqui se inicia objetiva verificar e inferir acerca dos dados da Rede Municipal de Porto Alegre em relação ao atendimento educacional prestado à comunidade, buscando evidenciar se cumpre sua efetiva função: a de garantir aprendizagem e sucesso escolar, o que compõe o indicador de qualidade na educação. Para a Unesco, “a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo” (Unesco, 2001:1) Nesse sentido e, partindo dessa conceituação, considerar os aspectos quantitativos é imperativo, pois são eles que possibilitarão iniciar a conversa sobre as necessidades, as fragilidades e as potencialidades das escolas, bem como se as escolas estão impactando positivamente seus estudantes, melhorando as suas vidas e a das pessoas de suas comunidades. Qualidade de ensino é também, portanto, fluxo normal, conhecimento, aprendizagem e sucesso escolar. Não entraremos aqui na proficiência dos estudantes. O artigo apresentará uma análise dos números de matrículas, de alunos em distorção idade/ano, das taxas de evasão e de repetência, buscando contrastá-las para a compreensão dos processos. O desconhecimento dessas

informações resulta, muitas vezes, num sentimento de impotência diante do fracasso escolar e na isenção da responsabilidade de gestores e professores para com o insucesso do aluno.

Sobre a repetência e os demais aspectos que compõem o fluxo escolar, sabe-se que é pauta de muitos artigos cientificamente importantes, a exemplo das produções escritas do já citado Professor Klein e do clássico artigo - A Pedagogia da Repetência - do Professor Sérgio Ribeiro de 1991, pontos de partida para esse estudo que se impõe, por ora, na literatura, visto que pouco se tem publicado a respeito especificamente sobre a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre referente à última década.

Em Porto Alegre, a Rede Municipal de Ensino é organizada por Anos/Ciclos, divididos em A, B e C. Cada ciclo compreende três anos escolares que se denominam: A10/1ºano, A20/2ºano, A30/3ºano, B10/4ºano, B20/5ºano, B30/6ºano, C10/7ºano, C20/8ºano e C30/9ºano. O estudo pretende destacar que, apesar de ciclada, a Rede tem muitas reprovações, especialmente, em alguns anos escolares, os quais chamaremos de anos “gargalos”.

A metodologia a ser utilizada é uma lógica sequencial de apresentação de dados relativa aos anos de 2010 a 2019. Com os dados organizados, o marco metodológico baseia-se em análise simplificada com operações matemáticas básicas que possibilitam comparar percentuais e inferir a partir deles. A organização do artigo se dá em seções que situam o eixo de análise, evidenciam as situações do percurso escolar, embasam constatações da realidade e apontam a necessidade de algumas ações pontuais para o atingimento da meta percentual de estudantes concluintes e, conseqüentemente, para uma aproximação de um dos pontos que se direciona para o que aqui se considera qualidade educacional. As seções e subseções do artigo terão seu desenvolvimento da maneira que se dispõe a seguir.

Na primeira seção, fazemos uma exposição sobre o universo de estudo que consiste na apresentação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Nas seções 2 e 3, falamos da metodologia a ser utilizada, apresentamos um panorama das matrículas na Rede em 2010, 2011, 2018 e 2019, o número de ingressantes no primeiro ano - A10 - e o percentual relativo tanto ao total de matrículas na Rede, nos anos de 2010 e 2011, como do número de concluintes em 2018 e 2019 e o equivalente ao total de ingressantes em 2010 e 2011.

Em seguida, na seção 4, entendendo que há um percurso de nove anos na trajetória escolar, fazemos um escalonamento com os números de matrículas, verificando a proporcionalidade do número de estudantes, ano a ano, até a conclusão do ensino fundamental. Com o número de matriculados em A10, no ano de 2010 e assim, sucessivamente, até o 9º ano/C30, mostramos o percentual diferencial relativo a cada ano precedente. Também compomos essa análise com as taxas líquidas de escolarização do período de 2012 a 2018, o que auxilia na apuração da percepção sobre as variações que são significativas e que implicam no sucesso ou no insucesso estudantil.

Ao vislumbrar o curso dos estudantes, esbarramos nos indicativos de alta reprovação. Com base nessa situação, fazemos uma subdivisão da seção 4, em 4.1 - dando especial atenção às taxas de reprovação dos anos iniciais e finais, em 4.2 - trazendo alguns aspectos legais referentes à reprovação e em 4.3 contando um pouco alguns movimentos ocorridos na RME, os quais contextualizam situação peculiar e considerável, no que diz respeito às taxas de reprovação por falta/infrequência e por desempenho, pontos relevantes para o estudo.

Desenvolvidas essas subseções, retomamos a sequência da pesquisa com a seção 5. Nela apresentamos as taxas que indicam os anos gargalos, ou seja, os anos escolares com mais reprovação. Elucidamos, ainda, as taxas percentuais de rendimento (percentual de aprovação, composição da taxa de reprovação por desempenho e por faltas, e a evasão) no período em estudo.

A seção 6 refere-se às taxas percentuais de distorção idade/ano, considerando os ingressantes de 2010 e seu possível percurso até 2019. Na sequência, a seção 7 trata sobre as definições de abandono e de evasão escolar e sobre essas taxas em Porto Alegre. A seção 8 encaminha o estudo para a conclusão e apresenta, no título, a intertextualidade com o artigo do Professor Klein, motivo de inspiração para a escrita. Nessa parte do texto, são retomadas as inferências feitas nas seções anteriores para sintetizar o panorama da Rede. Recuperamos, neste ponto, os percentuais de rendimento nos anos-ciclos que se destacaram por manutenção dos estudantes na série histórica de 2010 a 2019, as taxas de distorção idade-série e os números absolutos e percentuais do rendimento dos estudantes.

A ordenação das seções para o desenvolvimento desse artigo previu, então, oito partes, e a elas acrescentamos mais uma: as considerações finais. Essas se

propõem a levantar possibilidades acerca do que está ou não sendo feito em prol dos estudantes para que tenham acesso à conclusão do ensino fundamental em idade recomendada. Não as chamamos de conclusão, pois não é possível encerrar o debate com a proposição de soluções inquestionáveis, mas antes promover discussões a respeito. Com isso, à proposta inicial de verificar como está a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre quanto ao percentual de concluintes, une-se a intenção de motivar gestores escolares e professores a pensar sobre a situação da aprendizagem nas escolas municipais de ensino fundamental de Porto Alegre.

O delineamento da rota estabelecida para a análise prescinde de atenção e de ponderação. Diversos pontos e muitas variáveis não são objetos deste estudo, mas são igualmente importantes de serem considerados. Logo, o trabalho que aqui inicia se propõe a apresentar uma reflexão a respeito das taxas observadas na Rede e das possibilidades pedagógicas disponíveis para o sucesso dos estudantes e para a resolução dos problemas que estão no domínio da escola e da gestão pública educacional.

1 UNIVERSO DE ESTUDO

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre compreende 312 escolas, sendo 211 Escolas Comunitárias de Educação Infantil (ECEI), 42 da Rede Própria de Educação Infantil (EMEI) e 56 de Ensino Fundamental, as quais chamamos, respectivamente, de EMEI e EMEF. Dentre as 56 escolas que oferecem o ensino regular de nove anos, universo de nosso estudo, sendo 3 Escolas Comunitárias de Educação Básica (ECEB), 32 ofertam a modalidade EJA, uma é bilíngue de surdos, 4 são exclusivas para alunos de educação especial e duas disponibilizam, além do ensino fundamental, cursos técnicos profissionalizantes de ensino médio e pós-médio. Nesse contexto, nos restringiremos a observar apenas o percurso de nove anos dos estudantes do ensino fundamental das escolas da rede própria com a intenção de verificar o quanto se lhes tem garantido o acesso à conclusão dessa etapa e os fatores que se interpõem a esse direito. Concordamos com a colocação de (SÁTYRO; SOARES, 2007, p. 7) quando afirmam que:

Apesar da quase universalização do acesso ao ensino fundamental ser uma conquista significativa e meritória de comemoração, o ensino ao qual estes jovens têm acesso sofre de sérios problemas. Pouco mais da metade dos alunos conclui o ensino fundamental. Apenas 40% de jovens entre 15 e 17 anos freqüenta o ensino médio e outra parcela expressiva ainda permanece no ensino fundamental, agravando a defasagem escolar no último nível da educação básica. Essa é parte de uma longa listagem de indícios de falhas do sistema educacional em sua missão de educar e que ainda são muitos os alunos que pouco aprendem e progridem lentamente ou abandonam a escola.

O estudo intenciona descrever os índices da Rede, especificamente no ensino fundamental, no que concerne ao percurso escolar de ingressantes até se transformarem em concluintes, entre 2010 e 2019, quando contou com uma média aproximada de 35 mil alunos.

2 METODOLOGIA

Buscando não perder de vista a meta 2 do Plano Nacional de Educação que trata não só do acesso ao Ensino Fundamental como também da garantia de que “pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada”, iniciaremos um raciocínio metodológico com a apresentação de números que expressam a entrada de alunos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre nos anos de 2010 e 2011. O objetivo, ao apresentar esses dados, é abrir a possibilidade de refletir sobre os fatores que incidem nos números finais da etapa e interferem no percurso escolar da criança, acompanhando, não como estudo de caso, mas como verificação dos indicadores de fluxo escolar.

A cada tabela apresentada neste estudo procurou-se demonstrar, através de cálculos percentuais simples, o número de estudantes que são aprovados, reprovados por desempenho ou por faltas, que ficam em distorção idade-ano, abandonam e que concluem ou não o ensino fundamental. Não foi aplicada uma técnica específica para esses cálculos, além da soma, subtração, divisão e multiplicação. Conforme a proposta inicial, nossa intenção é a de mostrar, numa série histórica, os dados da Rede como pontos indicadores do trabalho realizado e daquele a ser feito em busca de uma educação com mais qualidade.

Considerando que a trajetória dos estudantes se dá entre o primeiro e o nono ano do ensino fundamental com idades entre os 6 e 14 anos, apresentaremos o

fluxo esperado para os estudantes, mostrando as taxas de matrícula, de rendimento escolar, de distorção idade-série e de concluintes nos anos 2018 e 2019, além das taxas de escolarização do período de 2012 a 2018. O intervalo de tempo se refere ao período em que os ingressantes de 2010, supostamente, finalizam o ensino fundamental. Por conta da complexidade da análise de dados, apontaremos os indicadores de rendimento e de fluxo, como aprovação, reprovação ou abandono, que se referem à situação final do aluno, a cada término de ano letivo, deixando também para um outro estudo os dados referentes aos seus movimentos migratórios, as entradas e saídas, as transferências entre as redes, matrículas na EJA e os falecimentos. Neste momento, seria necessário um investimento de tempo maior em coleta de dados, tornando inviável a pesquisa para o nível ao qual se propõe. De antemão, abre-se possibilidade para um aprofundamento posterior com ampliação do panorama aqui iniciado.

Denominaremos de coorte, os ingressantes em 2010 e os de 2011, supondo uma trajetória, ainda que de forma genérica e sem um modelo de pirâmide educacional. Segundo Klein (2003, p. 108), “Uma tentativa errada de se fazer uma análise de coorte é o uso da pirâmide educacional, que foi muito utilizada anteriormente no País. Suas conclusões erradas produziram políticas educacionais equivocadas, causando um grande mal ao País.” Com base, também, no mesmo autor, apesar de apresentarmos aqui as matrículas na RME/POA, ano a ano, não pretendemos desconsiderar a repetência e a evasão, mas levar a refletir sobre o que está favorecendo ou dificultando o sucesso desses estudantes. Para Klein (2003, p. 107):

Uma análise de coorte (escolar) é definida como o acompanhamento do fluxo de alunos novos que entram na 1ª série do mesmo ano, até a saída do sistema escolar em consideração. Para se fazer uma análise de coorte, seria preciso acompanhar todos os alunos novos que entram em um determinado ano. Isso é muito difícil. Uma alternativa seria acompanhar uma amostra. Mas isso também é difícil, pois exige um acompanhamento de todos os alunos na amostra até saírem do sistema escolar por graduação ou evasão. Só para o ensino fundamental, esse acompanhamento levaria provavelmente mais de 15 anos, hoje em dia. Exige também acompanhar os alunos por suas transferências de escolas etc. No fundo, exigiria ter um registro escolar individual confiável de cada aluno ao longo de toda a trajetória.

No artigo, o professor Rubens Klein apresenta a definição de coorte como “um grupo de pessoas que vivenciam conjuntamente uma série de eventos em um período de tempo” (KLEIN, 2003, p. 107). E acrescenta:

Uma coorte escolar é definida como um grupo de alunos que entram pela primeira vez, na primeira série de um determinado nível de ensino no mesmo ano escolar e que posteriormente vivenciam os eventos de promoção, repetência, evasão ou graduação, cada um à sua maneira. Observação: Uma coorte escolar pode ter alunos (novos) de várias idades. (KLEIN, 2003, p. 107).

Sendo assim, utilizaremos essa definição para esse grupo que, apesar de variável dentro do fluxo escolar, nos permite acompanhar, em linhas gerais, o rendimento dos estudantes da Rede ao longo dos nove anos escolares previstos para o ensino fundamental.

3 INGRESSANTES E CONCLUINTES

Para iniciar o acompanhamento de uma coorte de alunos ingressantes na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em 2010 e em 2011, que, supostamente, concluíram sua trajetória escolar em 2018 e 2019 trazemos a primeira tabela.

Tabela 1 - Número de Ingressantes e de Concluintes (2010-2018/2019)

	MATRÍCULAS Total de alunos	INGRESSO (nº de alunos ingressantes em 1º ano/ A10)	Percentual relativo ao total de alunos	CONCLUSÃO (nº de alunos concluintes do 9º ano/C30)	Percentual relativo ao nº de alunos ingressantes em 2010 e 2011
2010	37836	4057	10,72%		
2011	36781	3973	10,8%		
2018	32902			2549	62,83
2019	32419			2577	64,86

Fonte: (BRASIL, 2019)

Sem o detalhamento necessário e análise mais profunda, o que vemos é que, em torno de 63% dos alunos ingressantes, concluíram o ensino fundamental no tempo esperado. Todavia, há uma série de variáveis que não nos permitem afirmar cientificamente que aqueles ingressantes não se formaram. Muitos podem ter saído

da escola e concluído no tempo previsto em outro lugar, muitos não, enfim, é difícil precisar. Outros foram transferidos ao longo do tempo, outros faleceram, alguns ingressaram como alunos novos, outros retornaram com distorção idade-série, enfim, todas essas variáveis - que neste momento não podem ser mensuradas - nos impedem de afirmar, com segurança, que dos ingressantes, num percurso de nove anos, aproximadamente 63% concluíram.

Importante também trazer a definição de concluintes que estamos utilizando, cujo conceito pode ser encontrado no Manual de preenchimento do Censo da Educação Superior 2019 (p. 09): módulo aluno.

O aluno foi aprovado e concluiu, com emissão de certificado, a etapa que estava cursando (ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional) nas modalidades ensino regular, educação de jovens e adultos e educação especial – modalidade substitutiva.

O que pode e deve ser considerado, então, nesse estudo? A observação dos dados de um percurso da Rede durante dez anos é o que será apresentado, isto é, o que é considerado como problemas observáveis. Como não estamos acompanhando casos, mas índices gerais da RME, cabe aqui mostrar os indicadores de fluxo e de rendimento para que se criem hipóteses sobre o que ocorre ao longo dessa trajetória escolar e sobre o que pode estar contribuindo para o atraso na conclusão do ensino fundamental. Por conseguinte, detectamos o que não favorece o atingimento da meta 2 do PNE.

4 VISÃO GERAL DO PERCURSO: PERCENTUAL DIFERENCIAL DE MATRICULADOS ANO A ANO

Outra forma de detalhar um pouco mais essa trajetória dos estudantes que ingressaram em 2010, é verificando a proporcionalidade de um ano para o outro em relação ao número de matrículas até o ano previsto para a conclusão do ensino fundamental, isto é, o percentual ano a ano, relativizando esses índices. Além disso, adicionamos as taxas líquidas de escolarização. Para tanto, utilizamos como fonte o Observa POA, que fornece dados com vistas ao cumprimento do Plano Municipal de Educação - PME de Porto Alegre, e verifica o indicador e a variação no período referente à cada gestão, apontando o nome do Prefeito, uma vez que pretende

demonstrar uma apreciação comparativa de índices relativos à administração municipal e às metas do PME. Acessamos, então, às taxas líquidas de escolarização emitidas pelo Observa POA de 2012 a 2018. Esse indicador expressa o percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental em idade adequada (taxa de escolarização líquida ajustada), tendo por fonte primária a pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD c. Com base no Observatório da Criança e do Adolescente da Fundação Abrinq, obtivemos a informação de 2016, relativa ao Brasil e ao Rio Grande do Sul, possibilitando uma comparação do município de Porto Alegre com o Estado e com o indicador brasileiro para o mesmo ano. Importante atentar que essas informações não contemplam todo o período de tempo sobre o qual este estudo se debruça. Todavia, ampliam e aprofundam nosso olhar, na medida em que “depuram” melhor os dados com vistas a verificar se os ingressantes de 2010 são os concluintes de 2018. A seguir a imagem da tabela coletada no Observa POA:

Imagem 1 – Taxa de Escolarização Líquida em Porto Alegre

De 2012 a 2018 o indicador **melhorou 1,53%**, variando de 97,44 para 98,93 percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentaram ou concluíram o ensino fundamental.

ANO	INDICADOR	VARIAÇÃO NO PERÍODO	VARIAÇÃO NA GESTÃO
José Fortunati - Gestão de 2011 a 2016			
2012	97,44
2013	96,20	Piorou 1,27%	...
2014	95,43	Piorou 0,80%	...
2015	96,83	Melhorou 1,47%	...
2016	96,91	Melhorou 0,08%	...
Nelson Marchezan Júnior Gestão de 2017 a 2020			
2017	99,60	Melhorou 2,78%	Melhorou 2,78%
2018	98,93	Piorou 0,67%	Melhorou 2,08%

Fonte: (PORTO ALEGRE, 2020)

Com base nessas informações, apresentamos a tabela 2 e destacamos, em amarelo claro, o período de tempo no qual é possível, a partir das taxas de escolarização, apresentar a diferença entre o número bruto e líquido de matrículas.

Tabela 2 – Taxas de Matrículas e de Escolarização (2010-2018/2019)

Ano/Taxa líquida de escolarização	1º/A10	2º/A20	3º/A30	4º/B10	5º/B20	6º/B30	7º/C10	8º/C20	9º/C30
2010	4057								
2011	3973	4958 (22,2)							
2012 97,44			4942 / 4645 (-0.32)						
2013 96,20				4431/ 4253 (-10.33)					
2014 95,43					4510/ 4284 (1.78)				
2015 96,83						4550/ 4413 (0.88)			
2016 95,91							3952/ 3793 (-13.14)		
2017 99,6								3458/ 3423 (-12.5)	
2018 98,93									2549/ 2523 (-26.2)
2019									2577 (-35,14)

Fonte: (BRASIL, 2019)

Na tabela acima, o número de matrículas em A10/1º ano em 2010 e em 2011 vem seguido do número de alunos, na rede a cada ano consecutivo, supondo o avanço da coorte. É possível ver também o percentual diferencial a cada novo ano, relativizando-o ao ano anterior, na tentativa de perceber os possíveis movimentos de

entrada de alunos novos, de saída ou de reprovação. Com um olhar para o geral dos indicadores apresentados na tabela, podemos ver uma diminuição sucessiva de estudantes até o 9º ano, o que nos induz a verificar, dentro das informações a que temos acesso, quais são os eventos que impedem que, no mínimo, se tenha até o 9º ano, um número de matrículas mais próximo do número de ingressantes.

O segundo aspecto que a tabela 2 nos mostra é que, sem dúvida, há ingresso de alunos novos no 2º ano, pois observa-se um aumento de 22% entre 2010 e 2011. Outro ponto que chama a atenção é o percentual negativo no quarto ano, isto é, há uma queda no número de crianças, o que não ocorre no 3º ano, em relação ao 2º, quando o percentual de variação é bem baixo (-0,32%). Poderíamos, ainda, inferir que há um número de reprovações significativas em 2012 (em A30/3º ano), tendo em vista os 10,33% de alunos no 4º ano em 2013. Da mesma forma, em 2016, também vemos (-13,14%) dos estudantes em C10/7º ano, se comparado a 2015 e, na sequência, em 2017, quase o mesmo valor percentual também a menos. Além disso, o que chama bastante atenção, é o ano de 2018 que aparece com 26,28% a menos de alunos, o que também poderá estar indicando uma retenção de estudantes significativa no 8º ano/C20 em 2017.

Ao observar as informações sobre a taxa de escolarização compreendidas de 2012 a 2018, percebe-se que, excetuando-se os repetentes, visto que estão agora “fora” dos números brutos, de 4645 alunos em idade certa no 3º ano (2012), 392 “se perdem” ou “são perdidos” na passagem para o 4º ano, restando apenas 4253 em idade escolar correta. Nos anos escolares subsequentes, a diferença em números absolutos é pequena, voltando a surpreender do 6º para o 7º ano, quando de 4413 estudantes passa-se a 3793, revelando que 620 alunos e alunas deixaram de estar na série adequada para sua idade, na rede Municipal, o que implica variável que nos foge, neste momento, relativa às migrações.

Em 2018, quando a coorte deveria estar no 9º ano, temos apenas 2523 estudantes concluintes dos 4645 que estavam matriculados na idade/ano escolar correta/o em 2012; apenas 54,32%. Isso nos afasta bastante dos 95% de acesso à conclusão estabelecidos pela meta 2.

Segundo o Observatório da Criança e do Adolescente, em 2016, o Brasil chegou a 96,5% e o Rio Grande do Sul a 96,4%. Já, segundo o Observa POA, Porto Alegre, no mesmo ano, tem 95,91% de estudantes matriculados na idade certa.

Imagem 2 – Taxas de Escolarização no Brasil e no Rio Grande do Sul

Localidade	Filtro	Último valor
Brasil	Ensino fundamental (seis a 14 anos de idade) / Taxa de ...	96,5% em 2016
Rio Grande do Sul	Ensino fundamental (seis a 14 anos de idade) / Taxa de ...	96,4% em 2016

Taxa de escolarização bruta e líquida no ensino fundamental

Fonte: (TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA E LÍQUIDA NO ENSINO FUNDAMENTAL, 2017).

Um ponto que chama especial atenção é que as taxas líquidas de escolarização vêm melhorando, mas o número de estudantes concluintes no ensino fundamental está aquém do número de ingressantes. Há de se considerar os motivos que levam os estudantes a trocar de escola. A mudança de endereço constante é um dos fatores, contudo a repetência, a dificuldade de aprendizagem e a distorção idade-ano provocam nas famílias o desejo de tentar em outro lugar uma nova oportunidade. A partir dos números apresentados, vemos que talvez o estudante talvez faça o movimento migratório e conclua o ensino fundamental, muitos anos depois, na EJA, ou ainda, nem chegue até lá, o que implica insucesso escolar.

4.1 ATENÇÃO ESPECIAL À REPROVAÇÃO

Com um percentual bastante significativo de manutenções de alunos no 8º ano, é preciso, então, de imediato, verificar essas taxas de reprovação para aprofundar essas primeiras observações. Faz-se importante aqui, considerando que estamos utilizando dados de rendimento e fluxo escolar, referir os estudos de (KLEIN, 2006; ALVES, 2009), no que diz respeito à distinção entre alguns termos, a exemplo da repetência e da reprovação, os quais ocasionam o tratamento incorreto das estatísticas e informações. Repetente seria o aluno que frequentasse a mesma série no ano seguinte qualquer que fosse o motivo (KLEIN, 2003; 2006). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, na Cartilha do Módulo Situação do aluno 2019 (s.p), define reprovado como “o aluno não alcançou

os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino que estava cursando e, portanto, não está apto a ser matriculado na etapa seguinte no próximo ano letivo”.

Um dos pontos a ser levantado nesse estudo é a reprovação como forte indicativo da não conclusão do Ensino Fundamental, pois são menos de 70% dos que ingressam na rede, longe o bastante dos 95% estabelecidos pela meta 2 do PNE. Dessa forma, cumpre lembrar (KLEIN; RIBEIRO, 1992, p. 03) que apontam “formas diversas de repetência além daquela clássica de reprovação no fim do ano letivo pelas provas ou pela frequência escolar”, o que implica uma observação atenta acerca da reprovação, do abandono e da evasão.

A reprovação e a aprovação são tratadas pela LDB como rendimento escolar. O tema aparece somente no Art. 24, inciso VI:

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação (BRASIL, 1996).

As taxas de reprovação das escolas da Rede Municipal de Porto Alegre mostram os percentuais de reprovados nos anos iniciais e nos anos finais. Essa separação nos dá mais subsídios para entender a dinâmica do fluxo de rendimento da Rede.

Tabela 3 – Taxa de Reprovação

Ano	Total de alunos	Taxa de Reprovação		
		% Reprovados	Anos Iniciais	Anos Finais
2010	37.836	16,3	14,5	18,6
2011	36.781	15,9	11,7	21,3
2012	36.356	15	11,6	19,5
2013	36.481	16,1	12,4	21,2
2014	35.304	14	11,2	18
2015	32.668	15,9	12,9	20
2016	33.716	15,1	12,4	18,7
2017	32.301	18,4	14,7	23,5
2018	32.902	19,7	15,6	25,4
2019	32.419	14,8	10,5	21,2

Fonte: (BRASIL, 2019)

Inicialmente, vemos que a média de reprovações da RME/POA, nesse espaço de tempo, é de 16,12%. De antemão, queremos destacar aqui o pensamento de (REBELO, 2009, p. 01) quando afirma que “uma taxa de reprovação acima de 5% indica para escola a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar”. Aliado a esse pensamento, o QEdu (2018, s.p.), aponta também que “quando a taxa de reprovação está acima de 15%, é preciso intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes estarão correndo o risco de se afastarem definitivamente da escola.

Voltando à Tabela 3, percebemos que nos anos finais, a média de reprovados aumenta, consideravelmente, para 20,74%, enquanto que nos anos iniciais permanece com 12,75%, o que não é, igualmente, salutar ao fluxo dos estudantes. No geral, pode-se afirmar que aquele percentual de redução de estudantes visto na Tabela 2 tem forte contribuição dos índices de reprovação dos anos iniciais. Tendo em vista a discussão que se instala, cabe rever alguns referenciais legais que merecem destaque e têm por objeto o avanço das crianças em anos iniciais.

4.2 OS ASPECTOS LEGAIS

Primeiramente, apresentaremos o Parecer nº. 4/2008 do CNE/CEB:

[...] reafirmar alguns princípios e normas e esclarecer aspectos sobre os quais ainda ocorrem controvérsias ou inadequação dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos”.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008).

O mesmo Conselho, na Resolução nº 7/2010 do CNE/CEB e Art. 30 ressalta:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2010).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 89-91):

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil.

Ademais, “É preciso também ter em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 91). A partir disso, cumpre refletir sobre a condução da avaliação dos estudantes, mas que, pela complexidade, será matéria de outro estudo.

Para complementar nossa exposição, é de suma importância ressaltar que as taxas exacerbadas de manutenções nos anos finais vêm também compor o cenário desfavorável para o acesso do estudante à conclusão do ensino fundamental. Segundo a LDBEN nº. 9.394/ 1996, no Artigo 24, Inciso V:

a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996).

No mesmo sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) refere que é importante:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos.

4.3 CONTEXTUALIZANDO A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Antes de avançar na discussão, faz-se necessário situar o leitor sobre a situação política da Rede Municipal de Porto Alegre, visto que a mudança de gestão

acarretou em modos diferentes de orientação às escolas quanto à reprovação dos estudantes, o que impactou na variação anual do número de alunos aprovados ao final das etapas escolares. A gestão anterior à atual, que permaneceu 8 anos na Secretaria de Educação, já orientava que, por exemplo, o I ciclo era um bloco único de aprendizagem do primeiro ao terceiro ano, “sendo permitida somente ao final do III ano do I ciclo uma eventual manutenção” (PORTO ALEGRE, 2015, p. 10). Para os demais ciclos, era aconselhado, se necessário, que o estudante só fosse reprovado uma única vez dentro de cada ciclo - assim, poderia ter a primeira reprovação no 3º ano, uma ao longo do II ciclo (entre 4º e 6º ano) e outra no III ciclo (entre 7º e 9º ano). Isso resultou em desafio para professores cujos relatos descreviam estudantes referir, em aula, o fato de não poderem ser reprovados em determinados anos escolares e, portanto, não precisavam envolver-se, efetivamente, com os momentos de ensino e de aprendizagem. Na época, a organização para assessoramento às escolas se estabelecia por região e, independente dos eventos cotidianos em que atuavam junto às escolas, nos conselhos de classe de final de ano letivo, com o intuito de inibir as reprovações, em geral, independente da arguição dos professores, se faziam presentes e atuantes. Isso era uma práxis que não constava em atribuições descritas formalmente em documentos da Secretaria, mas compunha o cenário das ações daquela gestão. Alguns estudantes poderiam ser “mantidos” - termo usado para reprovados -, mediante um dossiê documental do aluno, previamente organizado, comprovando a impossibilidade do seu avanço. A reprovação por infrequência era recorrente em todos os níveis, inclusive no 1º ano do Ciclo I.

Com a chegada da nova gestão, a partir de 2017, os assessores da Secretaria, por diferentes justificativas, entre elas a falta de pessoal em número suficiente e o desejo de dar mais autonomia às escolas, aos gestores e aos professores para realizar a avaliação do seu aluno. - não mais participaram de conselhos de classe, orientando as escolas em reuniões com diretores, supervisores e, mesmo, por telefone e e-mail, quando a demanda vinha da escola, como por exemplo, sobre legislações vigentes. Destaca-se que também nesta gestão, a exemplo da anterior, tais ações, tais práticas refletem o entendimento de gestão de cada Secretário de Educação, não se encontrando registros em manuais ou referenciais da Secretaria. Toda a descrição aqui depositada embasa-se na

percepção dos professores da Rede e na vivência cotidiana, nos referidos períodos, como professora de ensino fundamental de escola municipal e como técnica pedagógica da SMED/POA. Importa contar um pouco da história para que, ao verificar os números apresentados, na tabela 3, referentes aos três últimos anos em que nossa coorte está inserida, possamos também avaliar o impacto das novas atitudes e orientações frente às escolas e à questão da reprovação.

Assim, em 2017 e em 2018, nota-se que houve um aumento considerável das reprovações. De 15,1% em 2016, passa a 18,4% e 19,7%, respectivamente, o que mostra um certo descontrole por parte das escolas, na medida em que a “tutela” anterior dá lugar à autonomia quanto ao avanço e à manutenção dos estudantes. A partir dessa contextualização e, considerando, ainda, a última linha da Tabela 3 com os índices de 2019 e a queda na reprovação, daremos início a ampliação dos dados com a especificidade do tipo e dos índices de reprovação por ano-ciclo. Inicia-se, aqui, uma “investigação” acerca da possibilidade de confirmação dos anos “gargalos”, ou seja, a tentativa de apurar se, na RME de Porto Alegre, há mais reprovação em um ou outro ano escolar.

Antes, contudo, vamos reportar um movimento feito pela gestão da SMED/POA, em 2018, no sentido de “ouvir” a Rede. Com temas como clima escolar, infraestrutura, questões ligadas à segurança nas escolas, recursos humanos, respeito nas relações, participação das famílias e autonomia escolar foram realizadas Rodas de Conversa das quais participaram, por inscrição e, em números representativos, diretores de escolas, supervisores, professores, pais, funcionários e estudantes. Além disso, obteve-se mais de duas mil respostas a questionários *on-line* advindas de todos os segmentos sobre os mesmos temas, o que resultou numa compilação de informações acerca das necessidades e carências da Rede Municipal de Ensino. Numa reunião devolutiva, com representantes de todos os segmentos, foi validado o tema da infrequência como o principal desafio a ser enfrentado em parceria formada pela SMED e comunidade escolar em 2019 (PORTO ALEGRE, 2019). Com vistas à busca de melhor qualidade educacional foram, ainda, compostas comissões de enfrentamento à infrequência na Secretaria e nas escolas, canal que deu início a uma boa interlocução sobre o tema e ao provimento de documentos orientadores com temas afins.

5 OS ANOS ESCOLARES GARGALOS DA REDE

Via de regra, entre os dados divulgados pelo Inep, não há uma diferenciação entre reprovação por desempenho e reprovação por infrequência. Entretanto, tendo em vista que se detecta um grande problema em relação a esse aspecto, os dados apurados pelo Sistema de Informações Educacionais (SIE) e Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre (PROCEMPA) são desmembrados, o que nos possibilita trazê-los para esse estudo, objetivando perceber melhor como se comportam as escolas em relação aos dois fatores que compõem o percentual de reprovação: o baixo desempenho e a infrequência escolar. Para mais adiante, trataremos também da evasão.

A Tabela 4, a seguir, nos informa a respeito da taxa de reprovação da RME/POA, na série histórica em que estamos trabalhando, por ano-ciclo. Iniciaremos com os índices de reprovação de 2019, para destacar a sua queda significativa, se relativizada ao ano anterior - 2018 - com 19,7%. O ano de 2019 obteve recorde positivo, pois diminuiu para 14,8%, em 2019, índice que se aproxima do menor apresentado pela Rede - de 14% em 2014.

Tabela 4 – Taxa de Reprovação

Ano	Taxa de Reprovação											
	Ensino Fundamental de 8 e 9 anos											
	% Total de Reprovados	Por desempenho	Por faltas	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2010	16,3	58,3	41,7	5,3	18,6	18,1	13,6	15,4	20,7	19,4	18,4	14,7
2011	15,9	45,3	54,7	5,5	8,3	15,7	12,1	17,2	22,5	21,5	22,9	17,6
2012	15	41,2	58,8	6,1	5,2	18,1	10,7	16,1	21,3	21	21,1	12,6
2013	16,1	42,7	57,3	6,3	5,2	20,3	11,5	15,6	20,8	24,9	24,4	12,9
2014	14	38,6	61,4	5,8	4,6	19	9,4	14,3	20,1	19,9	21,1	9,1
2015	15,9	35,6	64,4	7	6,6	19,9	11,2	17,4	21,3	20,7	23,6	12
2016	15,1	39,1	60,9	6,6	5,9	20,9	10,9	16,2	22	19,5	20,7	9,1
2017	18,4	50,7	49,3	8	8	21	15,3	19,5	25,6	25,1	26,1	13,9
2018	19,7	48,2	51,8	10,4	10,2	22,1	16,2	18	27,8	30,2	25,2	14,5
2019	14,8	62,9	37,1	0,1	0,4	18,3	15,3	17,7	24,1	24,7	20,6	12,1

Fonte: (SMED, 2019)

Cabe, portanto, um destaque à separação existente, na Tabela 4, feita por cores, que remete à reprovação por desempenho e por faltas, dado importante para que se verifique se a priorização do tema “combate à infrequência escolar”, descrita na subseção 4.3, impactou nos dados gerais. A resposta é sim, se observarmos que, em 2018, dos 19,7% de reprovações, 51,8% eram por infrequência, enquanto que, em 2019, dos 14,8% reprovados, 37,1% é por faltas, o que resulta numa diferença de 14,7% a menos de estudantes mantidos.

É preciso, também, observar as taxas do 1º ano escolar. Após uma alta, em 2018, recorde da série, há, em 2019, um índice que beira o zero - ideal quando se trata desse ano escolar. Importante explicar que ocorreu aqui um efeito “cumpra-se” nas escolas, com tolerância zero da Smed para reprovações nesse nível, tendo em vista todos os aspectos legais que já foram aqui referenciados. Ao falar de repetência, rememora-se o artigo do professor Sérgio Ribeiro que trata sobre o tema e que, em 1991, já analisava os dados do Brasil e apontava que “... de todos os problemas de fluxo de alunos no sistema formal de ensino, a repetência na 1ª série é o mais grave e preocupante, o que não tem sido devidamente levado em consideração nas pesquisas educacionais.” (RIBEIRO, 1992, p. 15, 1991).

Em amarelo vibrante, na tabela 4, evidenciamos as colunas/anos-ciclo em que há os maiores percentuais de reprovação. São eles: 3º ano/ A30 com uma média de 19,34% de reprovações, seguido do 8º ano/C20 com média de 22,41%, o 6º ano/B30 com 22,62% e o 7º ano/C10 com 22,69%. Podemos dizer que há um empate técnico entre o 6º, 7º e 8º ano com um valor percentual em torno dos 22% e, nem tão distante, se posiciona o 3º ano com uma diferença de 3,3% a menor em reprovações. Ora, se a média percentual em reprovação, nos anos iniciais, permanece em 12,75%, conforme vimos na tabela 3, 19,34% no 3º ano é um valor bem significativo para um ano de transição e de finalização de ciclo. Estaria o desempenho do aluno sendo verificado com “avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL 1996), como prevê a LDBEN?

Além da reprovação ao final do primeiro ciclo, é preciso olhar com igual atenção para os anos finais. Considerando a média percentual de reprovação muito

alta e bastante aproximada no 6º, 7º e 8º ano, urge referir novamente os estudos do professor Sérgio Ribeiro (1991, p. 16) quando questiona “Como explicar o fato da repetência ser tão alta em todos os estratos sociais? Existe uma pedagogia da repetência na RME de Porto Alegre? É este um componente cultural de nossa práxis pedagógica? Ou apenas uma consequência da ineficiência do sistema?” A prática da repetência está aí evidenciada pelas taxas apresentadas; o que deve ficar sinalizado é a necessidade de libertarmos o sistema educacional dessa crença de que repetir o ano é o melhor que se pode oferecer ao aluno quando seu rendimento não é satisfatório.

Os anos escolares “gargalos” - que mais retêm estudantes na Rede Municipal de Ensino - podem mostrar, num primeiro momento, uma rede escolar exigente e qualificadora da aprendizagem, mas a real consequência dessa situação são alunos desmotivados, com dificuldades acumuladas e em distorção idade/ano, o que revela fragilidades na qualidade do ensino e um enfraquecimento do sistema educacional que termina por não cumprir o seu papel. Ao que parece, inevitavelmente, da coorte que iniciou o percurso escolar, em 2010, e deveria concluir em 2018, ao fazermos uma marcação transversal na tabela e buscarmos uma taxa média de reprovação entre os anos escolares, descobriremos que 15,43% dos estudantes estão fadados a repetir, no mínimo, um ano escolar. A cada turma com 25 crianças ingressantes no ensino fundamental, aproximadamente, 4 serão reprovadas em algum ponto da trajetória escolar. Poderíamos aqui falar sobre as expectativas de aprendizagem que os professores têm para com essas crianças, mas isso também é material para um outro estudo.

A reprovação, sem dúvida, persiste como metodologia de ensino e é um dos fatores que interferem diretamente na universalização da educação básica. Ela abre caminho - ou fecha, a depender do ponto de vista - para outros fatores que vêm na contramão da conclusão do ensino fundamental e conseqüente ingresso no ensino médio. Segundo o professor Luís Fajardo (2020, p. 04):

A eficiência e o rendimento escolar relacionam-se à capacidade dos sistemas educacionais de fazerem com que os estudantes, estando matriculados nas escolas, vençam as sucessivas etapas da escolarização no momento certo, tanto em termos da idade adequada para frequentarem-nas quanto do tempo necessário para fazerem isso. Algumas dessas taxas dizem respeito mais diretamente ao fluxo de alunos ao longo da progressão escolar. Nesse sentido, três taxas que usualmente

se calculam, e que conservam uma estreita associação entre si, são a de aprovação, a de reprovação e a de afastamento.

Para completar a análise sobre o fluxo, nos cabe, ainda, mostrar a distorção idade-ano e a evasão nessa série histórica; ambas, na maior parte das ocorrências, resultantes da reprovação.

6 A DISTORÇÃO IDADE-ANO

O texto “Panorama da Distorção Idade/série no Brasil” refere que:

[...] mais de 7 milhões de estudantes da educação básica estão em situação de distorção idade-série - ou seja: têm dois ou mais anos de atraso escolar. São principalmente adolescentes que, em algum momento, foram reprovados ou evadiram e retornaram à escola em uma série não correspondente à sua idade. (UNICEF, 2018).

Por ora vamos deixar de lado a evasão e analisar o cenário da distorção na última década, em Porto Alegre. Cabe aqui uma atenção para os anos em que isso se evidencia mais, buscando um diagnóstico da Rede para que permita-nos algumas inferências sobre o percurso curricular da coorte de 2010.

Observando a tabela 5, inicialmente, detectamos uma estabilidade no percentual de alunos em distorção idade-ano. Em torno de 32% de todo o ensino fundamental estão nessa situação. Considerando que a média de alunos na Rede, em número absoluto, é de 35 mil, temos 11200 estudantes que perderam, no mínimo, dois anos de vida escolar e tiveram que repeti-los.

O problema da distorção, diferentemente do que se possa pensar, começa nos anos iniciais. Com uma média de 24% de crianças já em distorção no final do I ciclo, é “natural” que essa média aumente nos anos finais. E de fato passa a uma média percentual de quase 43%, o que é lamentável.

Tabela 5 – Taxa de Distorção Idade – Série – Série Histórica – 2010 a 2019

Taxa de Distorção Idade-Série - Série histórica - 2010 a 2019												
Ano	% Total em distorção	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2010	29,4	25,7	34,1	7,8	24,8	25,7	33,5	34,8	33	39	31,9	31,9
2011	31,3	28,2	35,2	6,2	26,3	28,7	34,5	44,2	35,6	38	35,3	30,9
2012	32,5	26,8	40	6,1	13,3	31,2	39,2	40,8	46,9	42,3	36,8	31,2
2013	32,5	25,3	42,2	5,8	10	24,4	37,6	42,7	47,6	49,8	39,1	29,3
2014	33,3	24,5	45,5	5,2	8,9	24,1	33,7	43,2	48,3	51,5	46,1	32,9
2015	32,8	22,7	46,9	4,6	7,5	23	32,7	39	49,1	49,3	47,4	38,3
2016	32,2	22	46,1	5,6	8,1	22,3	31,4	38,8	45,1	50,3	46,5	40,5
2017	31,6	21,1	45,7	5	8,7	22	29,8	38,3	45,2	46,5	49	41,2
2018	32,1	21,8	46,5	5,5	9,4	23,1	31,2	39,5	46,7	49	45,9	43,3
2019	32,1	22,2	47	5,9	11	23,6	33	37	49,1	50,5	45,7	40,2

Fonte: (BRASIL, 2020)

Passemos a observar os percentuais por ano-ciclo. Em amarelo vibrante, destacamos o 6º ano/C10 e o 7ºano/C20 que apresentam as maiores taxas de distorção, ou seja, nesses anos escolares, encontram-se mais alunos com idade acima do esperado. Essa constatação nos permite lembrar que, já na tabela 4, a A30/3º ano apresentava uma média de reprovações de 19,34%, e o 5º ano/B30 uma média percentual de 22,62%. Dessa forma, o alto índice de distorção é composto pelas reprovações do 3º e do 5º ano. E pior que isso é saber que o 7º e o 8º ano também são anos-ciclos gargalos. Logo, nossos estudantes ingressantes em 2010, foram ficando pelo caminho, atrasados em seus estudos e, se já se encontram em distorção, não fazem parte daquele grupo que cumpre os nove anos escolares no tempo previsto, nem mesmo com margem de um ano a mais.

Outro dado significativo é que em 2019, no 7º ano, batemos todos os recordes negativos: metade dos estudantes desse ano-ciclo está em distorção, a maior taxa da série histórica. Certamente, efeito compulsório, isto é, a soma das reprovações de todos os anos anteriores. Por conta dessa situação, temos transferência de jovens com 15 e 16 anos para a EJA, não como alternativa para que possam trabalhar e auxiliar no sustento da família, mas como opção do sistema

educacional por “impotência” diante dos seus repetidos fracassos escolares. Assim, por estarem além da média etária estimada para o ano escolar, são “induzidos” a se transferirem para o noturno, muito mais como um livramento do que como uma ação pedagógica, uma vez que esse estudante já não mais atende à expectativa de aprendizagem estabelecida pelo professor tampouco ao perfil esperado para o ano escolar em que se encontra.

Falar em reprovação e em distorção idade-ano não é só uma questão de apontamentos, mas de medição do grau de equidade de um sistema de ensino. Um dos objetivos centrais da BNCC é a equidade e, segundo o Anuário da Educação Brasileira (2020, s.p.), “O sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais. É importante evidenciá-las para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa.”

Logo, para que se dê um salto de qualidade na educação é preciso promover a aprendizagem e não dificultá-la, garantindo, principalmente, que “as oportunidades educacionais das crianças e dos jovens mais vulneráveis não sejam determinadas por seu local de moradia ou situação socioeconômica” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2020, s.p.).

7 O ABANDONO ESCOLAR

Acesso e permanência formam um par necessário à qualidade da educação. Aliado a isso está o tema da evasão que merece um capítulo à parte, e aqui a apresentaremos como mais um aspecto relevante que compõe os dados das escolas municipais de Porto Alegre.

Sabemos que vários são os motivos do abandono escolar, porém, deixando à margem da análise os fatores extraescolares, queremos fazer um recorte e refletir sobre o contexto escolar em que isso ocorre. Muitas vezes, um “novo” estudante matriculado é um antigo aluno que abandonou a escola no ano anterior. O aspecto a ser considerado é o quanto que a escola poderia ter auxiliado na permanência desse estudante; e mais, entender se esse estudante avoluma o número das taxas de abandono ou de reprovação. O abandono escolar é definido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em sua nota técnica 03/2013 (s.p.), como: “[...] o aluno deixar de frequentar a escola antes do

encerramento do ano letivo, não tendo portanto se desvinculado formalmente por transferência, ficando sua matrícula sem situação de rendimento”.²

A respeito do tema, os autores Sergei Soares e Adriana Fernandes Lima (2002), referem que os trabalhos com o modelo Profluxo, que calculava as taxas de transição usando as PNADs, dos pesquisadores Sérgio Costa Ribeiro, Ruben Klein e Phillip Fletcher, nas décadas de 1993, 1995 e 1997, respectivamente:

[...] mostravam que a evasão era, na verdade, uma repetência travestida, uma vez que havia o hábito de enviar crianças que não iam passar de ano de volta para casa tanto para liberá-las para outras atividades como para reduzir o número delas em sala de aula. Em outras palavras, boa parte do abandono era reprovação com outro nome. (LIMA; SOARES, 2002. p. 01).

Há, também, uma confusão conceitual entre abandono escolar e evasão na mesma proporção dos conceitos de reprovação e repetência. O princípio para o esclarecimento é o mesmo, ou seja, o abandono está relacionado ao ano letivo corrente e a evasão está relacionada à transição entre os anos (séries), sendo que sua determinação só ocorre no ano seguinte quando o aluno não se matricula na escola (ALVES, 2009). O abandono antecede a evasão escolar; e o estudante que desiste do ano letivo aparece nas taxas de reprovação e, posteriormente, de distorção. Observemos os dados da Rede na tabela 6:

Tabela 6 – Taxa de Abandono

Ano	Taxa de Abandono												
	Ensino Fundamental de 9 anos												
	%Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
2010	1,6	1	2,5	1,1	0,9	0,5	0,8	1,6	2	2,4	2,5	3,2	
2011	0,2	0	0,4	0	0,1	0	0	0,1	0,2	0	0,4	1	
2012	0	0	0,2	0	0	0	0	0	0	0	0,2	0,5	
2013	0	0	0,1	0,1	0	0	0	0	0	0	0,1	0,2	
2014	0,1	0	0,3	0	0	0	0	0	0,1	0,2	0,1	0,8	
2015	0,1	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0,1	0,3	0,8	
2016	0	0	0,2	0	0	0	0	0,1	0	0,1	0,2	0,2	
2017	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
2018	0	0	0,2	0	0	0	0	0	0	0,1	0,3	0,5	
2019	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,1	0,2	

(BRASIL, 2020)

² O rendimento escolar pode ser compreendido como a situação de êxito ou insucesso ao final do ano letivo (INEP, 2013).

Os percentuais acima de zero aparecem mais nos anos finais e os baixos índices talvez mascarem a realidade. O contexto educacional está diretamente ligado ao estudante e pode motivá-lo ou não a permanecer na escola. A ausência de interesse do aluno pode estar vinculada a diversos fatores. Dentre eles estão as dificuldades de aprendizagem, a falta de estímulo familiar e os problemas com o acesso à escola. Como forma de prevenção, através da observação de sinais como baixo rendimento, desmotivação e infrequência, essas situações, entre tantas outras, precisam ser monitoradas e, até mesmo, antecipadas por professores, orientadores educacionais, supervisores escolares, diretores e gestores públicos, formando uma rede de sustentação ao estudante com a qual se integram as Secretarias da Saúde e do Desenvolvimento Social. As ações devem decorrer dessa preocupação com o abandono escolar, qualificando os recursos pedagógicos que auxiliam na recuperação das defasagens na aprendizagem, com ações de cunho socioemocionais, de acolhimento e de investimento humano.

A prevenção e o acolhimento são estratégias fundamentais para evitar o abandono escolar. Na RME de Porto Alegre, a Comissão de Enfrentamento à Infrequência elaborou e disponibilizou às escolas material orientador, a fim de auxiliar nas tomadas de decisão relativas a esses sinais.

8 COMO ESTÁ, ENTÃO, A REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE EM RELAÇÃO AO ACESSO À CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Ao olhar para o todo do Ensino Fundamental e para aspectos detalhados como os até aqui apontados, pode-se afirmar que muitos estudantes ficam pelo caminho e os problemas iniciam com um percentual de concluintes que não chega a 90%, o que pode ser reflexo da reprovação que incide sobre alguns anos escolares, aqui denominados de gargalos.

Procurando concentrar informações relevantes, propomos a tabela a seguir:

Tabela 7 - Taxas percentuais de rendimento nos anos escolares gargalos

	Aprovações	Taxa de reprovação por desempenho	Taxa de reprovação por faltas	Taxa total de reprovação	Evasão	Anos/ciclos
2012	85%	41,2%	58,8%	15%	0	A30/ 3º ANO
2015	78,7%	35,6%	64,4%	21,3%	0	B30/ 6º ANO
2016	84,9%	39,1%	60,9%	15,1%	0	C10/ 7º ANO
2017	81,6%	50,7%	49,3%	18,4%	0	C20/ 8º ANO

Fonte: (BRASIL, 2012; 2015; 2016; 2017)

As taxas de reprovação dos anos escolares em destaque (3º, 6º, 7º e 8º) são recrudescidas por alunos infrequentes, provavelmente dentro daquela situação de abandono do ano letivo e de possível retorno ao mesmo ano escolar no ano civil seguinte. Evidenciamos, também, a observação de uma evasão zero.

Na tabela 8, em cores diferentes, destacamos o aumento, ano a ano, da taxa de distorção que atinge seu maior índice percentual em 2015, com o 7º ano escolar. A Rede está, realmente, produzindo altos percentuais de jovens em distorção, sobretudo em 6º e 7º anos e, pela composição de diversos fatores, é comum que eles abandonem a escola, fazendo com que aquela coorte que acompanhamos se reduza e não chegue a finalizar o ensino fundamental.

Tabela 8 – Taxa de Distorção Idade Série – Ensino Fundamental de 9 anos

PORTO ALEGRE - REDE MUNICIPAL												
ANO	TAXA DE DISTORÇÃO IDADE SÉRIE - ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS (%)											
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1º AO 5º ANO	6º AO 9º ANO	TOTAL FUNDAMENTAL
2010	7,8	24,8	25,7	33,5	34,8	33	39	31,9	31,9	25,7	34,1	29,4
2011	6,2	26,3	28,7	34,5	44,2	35,6	38	35,3	30,9	28,2	35,2	31,3
2012	6,1	13,3	31,2	39,2	40,8	46,9	42,3	36,8	31,2	26,8	40	32,5
2013	5,8	10	24,4	37,6	42,7	47,6	49,8	39,1	29,3	25,3	42,2	32,5
2014	5,2	8,9	24,1	33,7	43,2	48,3	51,5	46,1	32,9	24,5	45,5	33,3
2015	4,6	7,5	23	32,7	39	49,1	49,3	47,4	38,3	22,7	46,9	32,8
2016	5,6	8,1	22,3	31,4	38,8	45,1	50,3	46,5	40,5	22	46,1	32,2
2017	5	8,7	22	29,8	38,3	45,2	46,5	49	41,2	21,1	45,7	31,6
2018	5,5	9,4	23,1	31,2	39,5	46,7	49	45,9	43,3	21,8	46,5	32,1
2019	5,9	11,0	23,6	33,0	37,0	49,1	50,5	45,7	40,2	22,2	47,0	32,1

Fonte: (BRASIL, 2020)

A criança que consegue avançar nos anos escolares vai tendo, a cada ano, menor chance de sucesso. No 7º ano escolar, metade dos estudantes já estão em distorção. Isso confirma o fato de ter havido reprovações anteriores e com probabilidade maior de terem ocorrido no 3º ou no 6º ano escolar.

Na próxima tabela, de nº 9, temos as taxas de rendimento em números percentuais e também em absolutos, por isso estão discriminadas como 9a e 9b. Esses valores nos convidam a imaginar salas mais vazias ao final do ensino fundamental, com raríssimos estudantes concluintes em idade adequada, o que confere com a realidade. Na maioria das escolas, o número de estudantes frequentes nos anos finais é bem menor do que o número de matriculados, o que sugere resistência, desistência, abandono, evasão e o medo da reprovação. Interessante perceber que, para o jovem, ficar até o final do ano letivo, sentindo que poderá ser reprovado e ter de fato uma reprovação é mais difícil do que a própria repetência no ano seguinte.

Tabela 9a - Números absolutos

RME 2010/2019		TAXA DE RENDIMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL Série histórica				
Ano	Total de Alunos	Aprovação	Reprovação			Evasão
		Total de Aprovados	Manutenção por Desempenho	Manutenção por Faltas	Total de Reprovados	Total de Evadidos
2010	37.836	31.063	3.780	2.349	6.129	644
2011	36.781	30.859	2.636	3.197	5.833	89
2012	36.356	30.903	2547	3.184	5.731	18
2013	36.481	30.607	2.464	3.390	5.854	20
2014	35.304	30.326	1.857	3.082	4939	39
2015	32.668	27.516	1.828	3.302	5.130	22
2016	33.716	28.604	1.990	3.098	5.088	24
2017	32.301	26.258	3.061	2.979	6.040	3
2018	32.902	26.489	3.080	3.309	6.389	24
2019	32.419	27.624	3.008	1.776	4.784	11

Fonte: (BRASIL, 2020)

Tabela 9b - Números percentuais

Série histórica de 2010 a 2019 - Taxas de Rendimento Escolar RME/POA										
Ano	TOTAL DE ALUNOS	Taxas de Aprovação			Taxas de Reprovação			Taxas de Abandono		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Anos Iniciais	Anos Finais
2010	37.836	82,1	84,5	78,9	16,3	14,5	18,6	1,6	1	2,5
2011	36.781	83,9	88,3	78,3	15,9	11,7	21,3	0,2	0	0,4
2012	36.356	85	88,4	80,3	15	11,6	19,5	0	0	0,2
2013	36.481	83,9	87,6	78,7	16,1	12,4	21,2	0	0	0,1
2014	35.304	85,9	88,8	81,7	14	11,2	18	0,1	0	0,3
2015	32.668	84	87,1	79,7	15,9	12,9	20	0,1	0	0,3
2016	33.716	84,9	87,6	81,1	15,1	12,4	18,7	0	0	0,2
2017	32.301	81,6	85,3	76,5	18,4	14,7	23,5	0	0	0
2018	32.902	80,3	84,4	74,4	19,7	15,6	25,4	0	0	0,2
2019	32.419	85,2	89,5	78,8	14,8	10,5	21,2	0	0	0

Fonte: (BRASIL, 2020)

As taxas de aprovação da RME de Porto Alegre ficam, em média, em 83,3%, sendo que o maior percentual de aprovação ocorreu em 2019. Mesmo assim, de 32419 estudantes, 4795 entraram em descompasso com o seu percurso escolar, seja por reprovação seja por evasão. Desse número de estudantes, 1776, provavelmente, desistiram do ano escolar, pois somam-se aí os reprovados por infrequência, indicando que abandonaram a escola, ao longo do ano letivo, e não entraram na taxa de evasão, que é 0% ou 11 em número absoluto.

Ao observarmos os anos finais, ciclo que nos interessa, particularmente, a fim de verificar se estamos, ao menos, no caminho de dar acesso a 95% de estudantes, até 2024, à conclusão do ensino fundamental, constatamos que o percentual se distanciou, no mínimo, em 37% do desejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou verificar se no percurso escolar do estudante de ensino fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre há muitos entraves que o impeça de chegar à conclusão. Ou melhor dizendo: apesar da necessidade de mais detalhamentos, ao observar o número de ingressantes em 2010, buscamos, através dos dados do Inep e do SIE/Procempa,³ fazer uma análise sobre as possíveis ocorrências escolares, no período previsto até a conclusão, entre 9 e 10 anos, a fim de conhecer, dar a conhecer e entender se as escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede de Porto Alegre estão próximas à meta estabelecida pelo PNE quando estipula o acesso ao final dessa etapa por 95% de concluintes até 2024.

Observando apenas o fluxo dos estudantes, concluímos que muitos estão ficando pelo caminho, apesar de se fazer, ainda, necessário, verificar, em outro estudo, os números da EJA, pois entendemos que alguns desses concluem o ensino fundamental em atraso escolar, com alto índice de distorção idade-ano, nessa Modalidade. A questão aqui que se impõe é que os estudantes não estão, em sua maioria, concluindo o ensino fundamental dentro do tempo previsto.

³ Sistema de Informações Educacionais/Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre

Tomando o número de 4942 estudantes matriculados no 3º ano/A30 em 2012, momento referência por ter o maior número de alunos nesse ponto da trajetória escolar e por ser o primeiro ano em que o índice de reprovação é bastante significativo, portanto é o primeiro “divisor de águas”, apenas 51,58% concluem em 2018, ou seja, 2393 alunos não concluem o ensino fundamental em 9 anos. Se o ponto de referência inicial for o número de ingressantes - 4057, o percentual aumentou um pouco, chegando a 62,83% de concluintes, ou seja, 2549 concluíram, enquanto 1508 não. E se dermos uma margem de 1 ano mais, tomando 2019 como data fim do percurso escolar iniciado em 2010, 2577 jovens atingem a meta esperada, o que corresponde a cerca de 51,99%. Em qualquer dos cenários, os percentuais estão aquém dos 95% ambicionados pela meta 2 do PNE.

O que se interpõe ao sucesso dos estudantes foi mostrado em detalhamento ao identificarmos anos escolares gargalos, como é o caso do 3º, 6º, 7º e 8º anos que chegam a computar 30% de reprovação. Ainda como efeito da reprovação, para a coorte ingressante em 2010, feita uma linha transversal no tempo até 2018, alinhando os anos escolares de avanço das crianças, percebemos no 7º ano, em 2016, que 50% já apresentavam distorção idade-ano, ou seja, metade dos alunos tinham, no mínimo, dois anos de descompasso entre a idade e o ano escolar. Apontamos também que os índices são recrudescidos pelo abandono escolar que não chega a ser contabilizado como evasão, mas sim se adiciona ao número de repetentes.

É claro que a evasão, a reprovação por infrequência ou o abandono escolar contribuem negativamente para o monitoramento da qualidade do ensino e podem influenciar erroneamente no desenvolvimento de ações e programas pedagógicos, os quais visam a auxiliar o estudante no sucesso escolar. A Pedagogia da Repetência de Ribeiro (1991), denunciou a reprovação como uma prática recorrente e indiscriminada nas escolas e parece ter sido atualizada com os dados aqui apresentados. Tratada como algo natural, sobretudo em alguns anos-ciclos da rede municipal de Ensino de Porto Alegre, continua podendo ser apontada como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes para conseguirem chegar à conclusão do Ensino Fundamental.

Estudos sobre a eficácia escolar se fazem necessários na Rede de Porto Alegre, avaliando o percurso e o rendimento dos estudantes nas escolas, a fim de

averiguar o que está condenando as crianças a correrem o risco de reiteradas vezes repetirem anos escolares. Neste estudo, não analisamos a proficiência dos estudantes mas, com toda a certeza, o Ideb das escolas revela essas altas taxas de distorção e de reprovação escolar, sendo, portanto, uma das primeiras lacunas em que é preciso intervir na busca de um melhor fluxo escolar. Em artigo escrito por Reynaldo Fernandes (2020, p. 01), encontramos algo que vem ao encontro do que pensamos:

Estudos e análises sobre qualidade educacional raramente combinam rendimento e desempenho, ainda que a complementaridade entre ambos os indicadores seja evidente. Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados.

Logo, “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (FERNANDES, 2020, p. 01). É um grande desafio para o município de Porto Alegre. A melhoria da qualidade dos processos de escolarização se insere como uma bússola para todos e implica atentar para o fluxo e o rendimento, adotando acompanhamento individualizado dos estudantes, monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar, bem como das condições adequadas para a sua trajetória até o sucesso. Essas ações se aliam a uma necessária organização de atividades didáticas com trabalho pedagógico flexível, incluindo adequação e personalização curricular, bem como planos complementares de ensino. Essas são estratégias que transformam os obstáculos em trampolins para que mais estudantes concluam a etapa do ensino fundamental.

Por fim, é preciso dizer que a Prefeitura de Porto Alegre tem investido em tecnologias e em parcerias público/privadas, na busca da qualificação dos espaços físicos e pedagógicos. A Secretaria Municipal de Educação vem orientando às escolas acerca da necessidade e da urgência de serem previstas turmas de aceleração de aprendizagem, a fim de corrigir de imediato o fluxo dos alunos. Aliado a isso, as escolas têm sido convidadas a refletir sobre a importância dos dados e indicadores e de abordagens pedagógicas alinhadas à BNCC, focadas em resolução

de problemas e em compreensão leitora, visto que esse conjunto coloca-nos mais próximos dos trilhos do que se busca em termos de qualidade da educação. e garante ao estudante a equidade e o seu sucesso .

Com esses movimentos, muitos alunos melhoraram a aprendizagem e chegaram à conclusão de seus estudos, recuperando o tempo e o atraso escolar. Por outro lado, como visto nos dados apresentados, ainda temos muito por fazer. Investir na formação de professores parece um chavão comum nos artigos que se referem à qualificação da educação, porém, sem investimento pedagógico sistemático nos profissionais, orientando-os, amparando-os, subsidiando-os, constantemente para sua atualização, estimulando-os a desenvolver avaliação diagnóstica e formativa, assim como diferentes abordagens e metodologias, ancoradas na equidade; sem isso, os números referentes ao sucesso dos estudantes pouco melhorarão. Olhar para as nossas mazelas é desafio que urge na busca de metas para o aprimoramento do sistema educacional que tem o dever de auxiliar o estudante para que vença suas dificuldades, suas defasagens e obtenha não só resultados escolares satisfatórios, mas sustento e sucesso profissional como fruto do seu percurso escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima Cristina de M. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9866/9866_1.PDF. Acesso em: 10 set. 2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna. São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BONAMINO, Alicia; CORREA, Erisson Viana e; SOARES, Tufi Machado. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. **Ensaio: Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242-269, set./dez. 2014 Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2862>. Acesso em: 10 de set. de 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº 04/2008, de 20 de fevereiro de 2008. Assunto: Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7251-resolucao-7-ef-1&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual de preenchimento do Censo da Educação Superior 2019**: módulo aluno. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2020/cartilha_situacao_do_aluno_2019.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica nº 8/2017**, de 27 de junho de 2017. Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. **Ministério da Educação**, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. **INEP**, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 out. 2020.

CINCO METAS. **Todos pela Educação**, 2009. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/dados-5-metas#grafico>. Acesso em: 18 set. 2020.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudo. Acesso em: 09 set. 2020.

FERNANDES, Reynaldo. Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): metas intermediárias pra a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. **Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais 'Anísio Teixeira – INEP Ministério da Educação – Mec**, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em 145 out. 2020.

INDICADORES - META - ENSINO FUNDAMENTAL. **Observatório do Plano Nacional de Educação**, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/2-ensino-fundamental/indicadores> . Acesso em: 17 set. 2020.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./jun. 2006. Disponível em: journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1258/706. Acesso em: 05 dez. 2018.

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo de indicadores do fluxo escolar da educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1378/1117> Acesso em: 15 out. 2020.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa Ribeiro. **O Censo Educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência**. Documento de trabalho 1/92. NUPES –

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a02v1451.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MOREIRA, Camila F. **Nota Técnica – Evasão Escolar - Motivos**. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/7117147997/nota-tecnica-evasao-escolar-motivos?ref=feed#:~:text=A%20evas%C3%A3o%20escolar%20%C3%A9%20um,il%C3%ADcitas%20de%20retorno%20financeiro%20r%C3%A1pido>. Acesso em: 20 out. 2020.

MOREIRA, Camila. Distorção idade-série na educação básica. **Jusbrasil**, 2013. Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>. Acesso em: 20 set. 2020.

orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Portugal. v. 43, n. 1, p. 27-52, jan/2009. Disponível em: <http://impactum->

PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Investimentos e resultados educacionais**: os indicadores de eficiência e rendimento escolar, desempenho escolar e financiamento e gasto com a educação. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7251-resolucao-7-ef-1&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set. 2019.

PORTO ALEGRE. **Políticas Pedagógicas**: documento orientador para o Ensino Fundamental. Secretaria de Educação. Políticas Pedagógicas. Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/revistaorientadora.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 49-56, jan. 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/Paula/Downloads/2620-Texto%20do%20artigo-2589-1-10-20190822.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

REBELO, José. Efeitos da retenção escolar, segundo estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: uma revisão. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 43-1, 2009, 27-52. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4758/1/5%20-%20Efeitos%20da%20retencao%20escolar,%20segundo%20os%20estudos%20cientificos,%20e%20orientacoes%20para%20uma%20intervencao%20eficaz-%20Uma%20revisao.pdf?ln=pt-pt>. Acesso em: 10 set. 2020.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, pág. 07-21, agosto de 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 01 set. 2020.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. **Texto para discussão (Ipea)**, Brasília, n. 1267, abr. 2007. Disponível em: https://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1267.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

SOARES, Sergei; LIMA, Adriana F. A mensuração da educação nas PNADS da década de 1990. Texto para Discussão. **IPEA**, dez de 2002. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2826>. Acesso em: 15 out. 2020.

SOARES, Sergei; LIMA, Adriana F. Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 149, pág. 492-517, agosto de 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742013000200007&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 22 out. 2020.

TAXA DE RENDIMENTO. Reprovação e evasão escolar. **QEdu**, 2016. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/rede-municipal/rural-e-urbana?yea=2016>. Acesso em: 05 jan. 2018.

UNESCO, 2001. “Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación”. In: Anais da Oficina de informação Pública para América Latina y Caribe. Disponível em <http://www.iesalc.org>.

UNESCO, 2005. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Brasília: Unesco.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Centro de Difusão do Conhecimento. **Manual de normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos/Centro de Difusão do Conhecimento**. Juiz de Fora: UFJF, 2019. Disponível em:

<https://www2.ufjf.br/biblioteca/wp-content/uploads/sites/56/2008/11/Manual-de-normatizacao-2019-versao-1.2-ago.2019.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.