

4

O Programa Criança Petrobras na Maré

4.1

A antinomia entre a lógica socializadora da escola e a lógica socializadora das famílias dos espaços populares

Parece-nos imprescindível para o sucesso de qualquer ação, projeto ou programa que se desenvolva nas instituições escolares, o reconhecimento não apenas das relações internas, sempre únicas de cada escola, mas também o conhecimento do território onde essas escolas se situam, bem como a relação que elas estabelecem com as comunidades do entorno e com as famílias de seus alunos.

Por isso, ao iniciarmos este trabalho observamos mais de perto questões referentes à favela e mais especificamente ao território, a Maré, onde se localizam as escolas e o Programa avaliado por nós. Conhecer mais de perto essa realidade é de suma importância, pois nos permite uma melhor apreensão dos limites e dificuldades impostas ao Programa Criança Petrobras na Maré e, com isso, podemos compor um quadro analítico mais preciso de seus possíveis efeitos sobre as escolas e sobre os estudantes que participam de suas ações.

Acreditamos que o entendimento da realidade local ajuda a eliminar uma série de equívocos, evita a cristalização de determinados estereótipos e mesmo de preconceitos que limitam a análise e, no campo da prática, fazem sucumbir ações que poderiam ser muito importantes para transformar a realidade. Nesse sentido, nossa intenção neste capítulo é a de analisar alguns dados e indicadores que nos permitirão avaliar os efeitos do Programa Criança Petrobras na Maré nos resultados acadêmicos dos alunos e das escolas que ele atende.

Contudo, antes de passarmos aos dados e à sua análise é necessário que compreendamos um pouco mais a lógica das relações entre escola, alunos e famílias de origem popular. Esse movimento é importante na medida em que pode nos proporcionar uma visão melhor sobre essas complexas relações, o que, por sua vez, nos oferecerá mais elementos para avaliarmos de forma mais contextualizada o Programa Criança Petrobras na Maré.

Obviamente não pretendemos e nem temos espaço aqui para discutirmos de maneira mais aprofundada as diversas teorias que tratam das relações entre escola e famílias de origem popular. Contudo, a observação de algumas reflexões nesse campo é de suma importância para nosso trabalho.

Destacaremos pelo menos três autores que consideremos muito pertinentes para nossa discussão: o primeiro é Bernard Chalort (2000). Ele investiga o fracasso escolar em termos de relação das classes populares com o saber escolar e faz algumas reflexões que servirão de suporte para nossa análise; outra linha de pensamento que nos interessa em particular é a do pesquisador Daniel Thin (2006). Ele trata da antinomia e assimetria entre a lógica socializadora da escola e a lógica socializadora das famílias de origem popular e suas implicações na vida escolar das crianças dos espaços populares. Por fim, abordaremos também Bernad Lahire (2004) que estudou uma série de casos de sucesso e fracasso escolar “nos meios populares” na França e procurou entender porque algumas crianças fracassam enquanto outras crianças do mesmo bairro, com a mesma idade e com vidas parecidas acabam obtendo sucesso na escola.

Procuraremos, com isso, estabelecer algumas referências para avaliarmos se a metodologia do Programa Criança Petrobras na Maré consegue intervir positivamente na realidade escolar, levando em conta as relações entre a escola, as famílias e as crianças da Maré. Logo em seguida, procuraremos com base em indicadores de desempenho escolar, avaliar a incidência do Programa nos resultados dos alunos das turmas atendidas.

Isso nos parece fundamental, pois sem o entendimento desse complexo processo relacional entre duas lógicas socializadoras diferentes, a escolar e a familiar, e sem discutir a relação com o saber das crianças de origem popular, fica muito difícil estabelecer ações que realmente ajudem a melhorar o desempenho dos estudantes de origem popular.

Ao analisar a questão do fracasso escolar, Charlot (op.cit.,p.17) rediscute a “teoria da reprodução”, a partir, principalmente, do trabalho de um de seus principais teóricos, o sociólogo francês Peirre Bourdieu. Essa corrente teórica foi muito difundida nos anos 60 e 70, e ainda hoje permanece como uma das principais referências para o questionamento do papel da escola na sociedade.

Assim, Charlot (Ibid.p.21) revisa alguns dos principais pressupostos e limites da “teoria da reprodução” e, ao mesmo tempo, introduz preocupações e

discussões que nos parecem muito úteis para as questões que nós levantamos neste estudo.

Um dos pressupostos da teoria da reprodução afirma que as dificuldades de adaptação e aprendizagem manifestadas pelos estudantes de origem popular ao ingressarem no mundo escolar têm a ver com a enorme disparidade entre o capital cultural de sua família e o universo cultural da escola.

Essa disparidade teria origem na desigualdade entre o baixo capital cultural das famílias de origem popular, decorrentes da posição que essas famílias ocupam na hierarquia social, fato ligado à sua precária situação socio-profissional, e às exigências escolares, muito mais próximas de práticas que exigem um alto capital cultural e, que por isso, mais de acordo com as práticas culturais dos grupos mais abastados da sociedade.

Assim, segundo Charlot:

...Bourdieu raciocina em termos de sistemas de diferenças: às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na fase adulta. Há a reprodução das diferenças. Como se opera essa reprodução? Novamente através de diferenças: às diferenças dos pais correspondem nos filhos diferenças de “capital cultural” e de Habitus (disposições psíquicas), de modo que os filhos ocuparão eles próprios posições diferentes na escola.(Ibid.,p.20)

Desse modo, segundo “os teóricos da reprodução” a escola teria como função primordial a reprodução das relações sociais desiguais por meio de suas práticas culturais e simbólicas, muito mais próximas do capital cultural dos estudantes pertencentes às famílias que integram os grupos mais privilegiados da sociedade. Isso ajudaria a manter e/ou reproduzir, o mundo social com todas as suas injustiças e desigualdades.

Contudo, Charlot (Ibid.,p.21) aponta alguns limites importantes na teoria da reprodução, em especial o fato de procurar explicar o fracasso escolar apenas pelas desigualdade de origem social e econômica. Segundo Charlot, essa teoria não dá conta das inúmeras histórias das crianças de origem popular que têm desempenho escolar igual e mesmo superior às crianças de classes sociais mais abastadas economicamente.

No Brasil, por exemplo, temos cada vez mais jovens de origem popular que ingressam nas melhores universidades, a partir de iniciativas como os cursos pré-

vestibulares comunitários – caso do próprio CEASM - e têm história de sucesso escolar. Aliás, esse fato tem contribuído muito para que as próprias universidades adotem maneiras diferenciadas de lidar com um público cada vez mais numeroso e que traz consigo questões novas, olhares e realidades bem distintas daquelas vivenciadas pelo público tradicionalmente atendido pela escola.

Assim, mesmo reconhecendo que os filhos das famílias mais pobres têm mais dificuldades escolares e menos chances de avançar na escolarização até chegar, por exemplo, ao ensino superior, não se pode creditar, de forma unívoca, o fracasso escolar à posição social e econômica das famílias populares.

Segundo Charlot (Ibid.,p16), em primeiro lugar, não existe o fracasso escolar, como tal, como um objeto ou “um monstro a espreita das crianças mais frágeis”. Ele é uma situação, uma relação marcada pelo tempo e pelo espaço. Assim, o que precisa ser feito é estudar e compreender essa relação com a escola e com o seu universo e os saberes produzidos. É preciso reconhecer que essa é uma relação de força, de poder e que representa interesses de grupos e de classes sociais.

Nesse ponto Lahire (2004) tem uma contribuição importante quando afirma que a transmissão do capital cultural na família não se processa de modo automático como faz supor uma leitura mais apressada do conceito de capital cultural. Segundo esse autor:

...a simples existência objetiva de um capital cultural ou de disposições culturais no seio de uma configuração familiar não diz nada acerca das maneiras, das formas de relações sociais, a frequência das relações, etc., através das quais eles se ‘transmitem’ ou não transmitem. Se o capital ou as disposições culturais estão indisponíveis, se ‘pertencem’ a pessoas que, por sua situação em relação às pressões profissionais, por sua maior ou menor estabilidade familiar, por sua relação com a criança, não tem oportunidade de ajudar a criança a construir suas próprias disposições culturais, então a relação abstrata entre capital cultural e situação escolar das crianças perde a pertinência.

Desse modo, é preciso que o capital cultural esteja disponível e que haja realmente uma disposição deliberada de transmissão desse capital às novas gerações para que seus efeitos sejam traduzidos em um melhor desempenho escolar. Mesmo assim há ainda de se considerar a disposição do “herdeiro” desse capital para assumi-lo, ou melhor, assumir uma relação onde ele se coloca numa

perspectiva em deve receber e ao mesmo tempo reinventar e incorporar em suas outras bases o capital que recebe.

Isso explicaria, ao menos em parte, o sucesso escolar de alunos oriundos de famílias populares com baixo capital cultural. Isso porque mesmo com muitas dificuldades essas famílias procuram mobilizar seus poucos recursos disponíveis para que seus filhos possam construir e reconstituir seu capital cultural e traduzir esse investimento em sucesso escolar.

Quando procura compreender as dificuldades escolares das crianças dos meios populares, Daniel Thin (op.cit,p.2) avança em uma direção que nos parece muito importante para o nosso estudo. Ele discute o conceito de lógica socializadora e propõe uma ampliação bastante interessante da análise efetuada pelos “teóricos da reprodução”.

Segundo esse autor é preciso reconhecer que as crianças oriundas das camadas populares enfrentam dificuldades diante da escola e isso certamente tem a ver com o capital cultural e o capital econômico de suas famílias, contudo, essas dificuldades não se resumem apenas a esse fato. As dificuldades, de aprendizagem, adaptação, disciplina, entre outras, estão relacionadas também à contradição entre a lógica socializadora das famílias populares e a lógica socializadora da escola. Assim, é preciso:

Para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, (...) levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regulamentar os comportamentos infantis e juvenis.(...) Não é, portanto, somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo; é o conjunto das práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre os pais e os professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais.(Ibid.,p3)

Desse modo, as práticas familiares das camadas populares, sua “maneira de socializar” as crianças estaria em “desacordo” com o que o universo escolar cobrar e considerará como aceitável e desejável, sobretudo, no comportamento dessas crianças diante da instituição escolar, dos saberes e dos professores.

Isso engloba questões como: a disciplina, a linguagem, o tempo e o universo de referências simbólicas incorporados pelas crianças dos setores populares. Como as práticas desses setores possuem outras características que

não se coadunam com o universo escolar a relação das crianças e de suas famílias com a instituição escolar é, na maioria das vezes, marcada pela tensão e pelo sentimento de desajuste.

Assim, segundo Lahire:

...nem todas essas crianças interiorizaram as normas de comportamento que estão na base da socialização escolar. Essas normas, que são naturais, e que são ainda mais naturais quando aplicadas a públicos infantis socialmente preparados para recebê-las, são questionadas por crianças das classes populares, portadoras, no interior da ordem escolar, de normas heterogêneas (e, portanto heterodoxas), ou seja, antagônicas ou incompatíveis com as normas especificamente escolares. (op.cit.,p.55)

Desse modo, o universo escolar valoriza determinadas formas de comportamento, disciplina e disposições intelectuais das crianças a partir de referências baseadas nos setores médios e altos da sociedade.

Segundo Thin (op.cit,p.6), um bom exemplo dessas lógicas socializadoras antinômicas entre escola e famílias de origem popular se dá com relação ao tempo. Enquanto na escola o tempo da aprendizagem e o tempo da prática são separados³⁸, no interior das famílias de origem popular não existe tal separação e a aprendizagem é realizada de forma prática e cotidiana. As crianças aprendem fazendo na prática.

Assim, quando na escola há a separação dos tempos e a criação de espaços especificamente pedagógicos surgem dificuldades de aprendizado e de compreensão por parte das crianças de origem popular, pois sua relação com o saber e o aprendizado é diferente do que é proposto na escola. Obviamente, essa contradição entre o vivido em casa e o vivido no espaço escolar, trará conseqüências para a adaptação à escola.

O espaço escolar privilegiará um determinado modo de ser e de comportar-se que não é dominado pelas crianças das famílias populares. Bem como haverá uma dificuldade grande dos pais dessas crianças para acompanhar a vida escolar de seus filhos e, mais uma vez, não apenas por conta do seu baixo capital cultural, mas também e principalmente, por conta do choque entre lógicas antagônicas de socialização.

³⁸ Essa é uma das maiores críticas enfrentadas pela escola. A separação entre teoria e prática.

Lahire (op.cit.,p.77-313) dá exemplos muito interessantes de algumas práticas familiares que não se coadunam com o universo planejado, disciplinado e marcadamente letrado da escola. Grande parte das famílias que ele entrevistou³⁹ não faz qualquer tipo de anotação, não usa agendas, não faz listas de compras, não organiza seus documentos. Em outros casos os livros, quando existem, ou não estão acessíveis às crianças por conta de um zelo extremo dos pais que não permitem seu manuseio ou, simplesmente, não são utilizados por completa falta de hábito familiar.

A ausência de práticas familiares de leitura e escrita e de planejamento do uso do tempo dificultará bastante a vida das crianças dessas famílias na escola já que essas são práticas e valores são quase que sagrados no ambiente escolar.

Atrelada a essa questão está a das representações simbólicas dos professores a respeito das crianças de origem popular. É famosa a teoria da “profecia auto-realizada” que reporta como as expectativas do professor acabam, mesmo que de forma inconsciente, gerando resultados escolares dos alunos que foram previstos pelos docentes, já nos primeiros dias de aula. Temos ainda o que Souza e Silva (op.cit.,p.142) chama de “movimento profético”, que vai além da famosa “profecia auto-realizada”. Segundo esse autor as crianças acabam por assumir e introjetar valores sobre si mesmas produzidas por professores e pais que estão ligadas ao seu desempenho escolar.

Assim, sobretudo, a partir de uma visão negativa a respeito de seu próprio desempenho escolar e de suas qualidades cognitivas essas crianças acabam por fracassar na escola e assimilam a idéia de que aquele universo realmente não é o seu.

Desse modo, temos uma série de fatores ligados principalmente à forma como as crianças de origem popular são socializadas e como constroem suas relações com os saberes escolares, bem como elas desenvolvem uma série de práticas frente ao universo escolar e aos professores que interferem de maneira direta no seu desempenho escolar.

A compreensão desse processo é fundamental, pois afasta uma série de estereótipos e preconceitos, principalmente aqueles relacionados a idéias como a

³⁹ A entrevista ocorreu com crianças da segunda série do Ensino Fundamental na França. Lahire construiu 26 perfis de estudantes, suas famílias e as relações que estes mantinham com a escola e com a escolarização.

de falta de comprometimento dos pais de origem popular; ou a visão de que as crianças dos meios populares não conseguiriam se adaptar às exigências escolares por conta de uma série de deficiências e carências culturais e mesmo biológicas.

Nesse sentido, Lahire (op.cit.,p.334) faz uma contundente crítica a afirmação de que as famílias de origem popular são negligentes e não se preocupam com a escolaridade de seus filhos. Muito ao contrário, nos perfis que traça de estudantes franceses constata que em todos os casos, de uma forma ou de outra, os pais, muitos dos quais imigrantes que compreendem mal a cultura francesa e por isso têm dificuldades de adaptação e mesmo de ajudar seus filhos com as obrigações escolares, se preocupam com a vida escolar de seus filhos.

Contudo, como esses pais, por diversas razões, acabam comparecendo pouco à escola, são vistos como desinteressados ou descompromissados com a vida escolar dos filhos. Fugindo-se à simplificação e à mera transposição de uma realidade para outra muito diferente, podemos encontrar semelhanças entre a realidade vivida pelas famílias operárias francesas e as famílias pobres brasileiras, sobretudo, aquelas que residem nas periferias e favelas.

Uma das maiores queixas dos professores brasileiros sobre a atuação das famílias populares é justamente essa, ou seja, a de que os pais e mães não querem saber ou não se comprometem com a escolarização e desempenho de seus filhos. Segundo essa crítica, esse seria um dos principais motivos do fracasso escolar das crianças de origem popular.

No entanto, Lahire (Ibid., p. 336) faz uma advertência interessante: a de que a simples presença dos pais nas escolas não oferece nenhuma garantia de sucesso escolar. Na verdade, a família, vista como um espaço fundamental de socialização e formadora de disposições psíquicas e sociais contribui em muito para o sucesso escolar das crianças na medida em que algumas rotinas são propostas e podem ser internalizadas. Certamente o acompanhamento escolar dos estudantes é muito importante, no entanto, a simples presença dos pais nas escolas nada garante.

Outro aspecto que envolve a família e tem haver diretamente com o desempenho escolar diz respeito às relações intra-familiares. Souza e Silva(op.cit.,p.139-155) destaca a importância das disposições internas familiares, as relações hierárquicas entre irmãos, a aposta dos pais em determinadas habilidades intelectuais de alguns filhos e mesmo as escolhas e perspectivas

construídas, por esses filhos, a partir da imagem que deles fazem pais e professores.

Esse autor destaca também como é fundamental para os jovens oriundos dos espaços populares o entendimento do jogo escolar em termos de adaptação às regras da escola, da relação com os professores ou com as disciplinas escolares.

Como vimos, em outro ponto desta dissertação, a escola e as famílias de origem popular desenvolvem lógicas socializadoras diferentes, por isso entender a lógica escolar é fundamental para a permanência e o sucesso das crianças de famílias de origem popular num universo marcado por regras e procedimentos distintos daqueles aos quais essas crianças estão acostumadas.

Desse modo, o reconhecimento dessa antinomia entre as duas instâncias de socialização abre uma perspectiva interessante para todos aqueles que discutem a escolarização das camadas populares, pois possibilita o entendimento de uma lógica própria dos grupos populares sem com isso discriminá-los ou vê-los como “carentes” ou incapazes de se apropriarem da instituição escolar e do que ela pode oferecer-lhes.

Essa visão é corroborada por Charlot (op.cit.,p.27) quando ele discute a idéia do fracasso escolar nos setores populares e refuta a concepção, muito difundida, de “carência” ou da mera deficiência cultural dos estudantes de origem popular como explicação para o fenômeno do fracasso. Aliás, a idéia da carência cultural não reconhece que os setores populares vivem sob uma relação de dominação social e, por conta disso, seus códigos, práticas e símbolos não são reconhecidos como legítimos. Daí a idéia de que eles não têm cultura.

Como afirma Marisa Vorraber Costa (2003):

Quando alguém é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas de representação, ou seja, é quem estabelece o que tem e o que não tem estatuto de realidade.

Assim, a representação do estudante pobre como um ser “carente culturalmente” está inserida num jogo de forças sociais, no qual esse sujeito é apresentado como o “culpado” pelo seu fracasso ou pela sua inadaptação ao universo escolar. Obviamente, os grupos que hegemonomizam os espaços

considerados legítimos para a construção do saber e da representação social como a escola, a universidade e mesmo a mídia são exatamente aqueles dominantes socialmente. O simbólico também institui o real.

Portanto, reconhecer que o baixo capital cultural coloca os estudantes de origem popular em desvantagem diante da instituição escolar é significativo. Contudo, é preciso ampliar essa idéia e perceber que a questão é mais complexa. Ela envolve reconhecer que a lógica socializadora dos setores populares e a lógica socializadora da instituição escolar são antinômicas e baseada numa relação de hierarquização cultural e desigualdade social. Essa situação acarreta graves problemas para os estudantes de origem popular, tais como: a repetência e o abandono escolar.

A superação desse quadro não é simples e envolve uma discussão que extrapola os muros escolares e chega à questão fundamental sobre que tipo de sociedade e educação se quer.

Por isso, ao observar o projeto apresentado pelo CEASM, em 2005, para a renovação da parceria com a Petrobras⁴⁰, percebemos que o Programa Criança Petrobras na Maré procura conjugar três objetivos principais, são eles: a) ajudar a melhorar o desempenho escolar dos estudantes atendidos pelas oficinas e projetos do Programa a partir da oferta de “oficinas” pedagógicas e culturais; b) aumentar o tempo de permanência desses estudantes nas escolas através de atividades que extrapolam o tempo da grade curricular; c) como complemento dos objetivos anteriores, ajudar a desenvolver nos estudantes atendidos a capacidade crítica, na linha freiriana da “leitura do mundo”, como instrumento de mudança.

A seguir veremos mais de perto a proposta Político-pedagógica do Programa.

⁴⁰ Proposta de renovação do projeto para o ano de 2005

4.2

A metodologia do Programa Criança Petrobras na Maré

Quando o Programa Criança Petrobras na Maré aborda a questão de sua orientação político-pedagógica é clara a inspiração no pensamento de Paulo Freire, sobretudo, no que concerne à idéia de educação voltada para a valorização dos saberes dos setores populares, sua preocupação com a construção de novos conhecimentos a partir do cotidiano dos alunos e de suas comunidades e a afirmação do protagonismo das crianças nesse processo. Desse modo,

Paulo Freire funciona como uma referência importante para o trabalho pedagógico. Partilhamos de sua preocupação maior com a construção de uma consciência autônoma, capaz de emitir juízos ético-político em relação ao sistema social existente. A participação dos alunos no processo pedagógico faz-se permanente. (relatório do Programa Criança Petrobras na Maré, 2003)

Além disso, o Programa afirma que os conhecimentos não podem ser um fim em si mesmo; ao contrário, devem ser meios para que o estudante possa compreender as “diversas realidades” que o cercam. Essa concepção está na linha do que Paulo Freire (2003) afirmava a respeito da educação como potencializadora da prática da “leitura do mundo”.

Outra preocupação que nos parece muito pertinente diz respeito ao envolvimento da família e das comunidades com a escola. Assim,

Os mesmos procedimentos metodológicos são adotados no trabalho com as famílias, visando à construção de valores éticos e coletivos, à participação ativa na escola e na comunidade e, em especial, a integração dos pais/responsáveis na vida escolar das crianças/adolescentes. (relatório Programa Criança Petrobras na Maré, 2003)

Por isso, valorizar o conhecimento dos estudantes, de sua comunidade e, principalmente, conseguir envolver pais e responsáveis na vida escolar de seus filhos é um caminho fecundo para a criação de relações novas entre a instituição escolar e as crianças dos espaços populares.

Isso se coaduna com o que Lahire afirma sobre o papel das famílias de origem popular na adoção de práticas que ajudem seus filhos a ter uma vida escolar mais bem sucedida a partir do que ele chama de “práticas periféricas” que,

se não são estritamente escolares, mantém íntima relação com as práticas escolares.

Assim, incentivar,

A moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, moral da perseverança (...) podem preparar (...), no âmbito de um projeto ou de uma mobilização de recursos, uma boa escolaridade. Inúmeras características próprias à forma escolar de relações sociais estão próximas a esses traços: apresentação pessoal ou apresentação dos exercícios, trabalho ordenado, cuidado com os cadernos e atitudes corretas. (Op.cit.,p26)

Para atingir os objetivos citados acima a estrutura metodológica utilizada pelos agentes do Programa Criança Petrobras na Maré funciona a partir de “oficinas” pedagógicas e “projetos” culturais que são paralelos e complementares ao currículo escolar. A principal diferença entre oficinas pedagógicas e projetos reside no fato de que as primeiras acolhem turmas inteiras, “fechadas”, e os projetos são abertos a crianças de várias turmas diferentes, indicadas para participar por professores e diretores, respeitando-se a faixa etária exigida por cada projeto.

Oficinas e projetos funcionam como complemento à grade curricular das escolas e têm duração de uma hora e meia por semana para as primeiras e de três a seis horas por semana para os projetos. Essas ações atendem as turmas e os estudantes a partir das demandas da escola. Por isso, a duração do atendimento de uma determinada turma acaba por estar subordinada às necessidades apontadas por professores e diretores.

Desse modo, cada escola tem um atendimento diferente, não há uma padronização absoluta, embora existam orientações gerais como, por exemplo, o atendimento prioritário a alguns segmentos escolares. Assim, de 1999 até 2004 o atendimento priorizou as turmas do segundo segmento do ciclo, ou seja, 3^a. e 4^a. séries das escolas atendidas.

O quadro 3 apresenta o funcionamento das oficinas e projetos do Programa Criança Petrobras na Maré no ano de 2005, e nos dá um exemplo de como se desenvolveu o trabalho. Apresenta, ainda, as escolas em que as ações foram realizadas.

Quadro 3. Atendimentos realizados pelas oficinas e projetos do Programa Criança Petrobras na Maré em 2005

Atendimento 2005 Escola/Projeto/Oficina	Turmas				Alunos					
	Ciclo	Progressão	3ª e 4ª série	5ª a 8ª série	Ciclo	Progressão	3ª e 4ª série	5ª a 8ª série	Sem dados	Total
CIEP Min.Gustavo Capanema	7	4	-	-	214	126	-	-	-	340
CIEP Elis Regina	3	2	2	-	106	68	75	-	-	249
CIEP Hélio Smidt	5	-	3	-	130	-	108	-	-	238
CIEP Leonel de M. Brizola	2	1	4	-	62	37	114	-	-	213
E.M. Nova Holanda	4	-	1	-	123	-	36	-	-	159
CIEP Pres.Samora Machel	4	1	1	-	107	33	39	-	-	179
E.M. Bahia - 1º segmento	-	1	-	-	-	34	-	-	-	34
E.M. Bahia - 2º segmento	-	-	-	4	-	-	-	52	-	52
E.M. Ten.Gal.Napion	-	-	-	5	-	-	-	99	-	99
Preparatório 5ª série	-	-	4	-	-	-	105	-	-	105
Preparatório Ensino Médio*	-	-	-	4	-	-	-	128	-	128
Espanhol*	-	-	-	1	-	-	-	-	32	32
Francês*	-	-	-	2	-	-	-	-	29	29
Inglês*	-	-	-	2	-	-	-	-	60	60
Canto e coral*	-	-	-	-	8	17	9	-	-	34
Desenho*	-	-	-	-	23	6	30	-	-	59
Orquestra*	-	-	-	-	9	4	26	-	-	39
Informática*	-	-	-	-	-	-	245	-	-	245
Total	25	9	15	18	782	325	787	279	121	2294
*atividades realizadas nas sedes do CEASM que reúnem alunos de várias escolas										

Fonte: Programa Criança Petrobras na Maré, relatório de 2005

Como podemos observar no quadro 3, em 2005, foram atendidas 2.294 crianças em diversas oficinas e projetos. A seguir, o quadro 4 nos oferece um panorama completo das oficinas e projetos realizados em 2004 e em 2005⁴¹.

É interessante observar a variedade de atividades oferecidas. Isso certamente exige uma equipe multidisciplinar e muito competente pedagogicamente, pois a diversidade e riqueza dos temas abordados são enormes e complexas. Exige, ainda, um planejamento diferenciado e bem detalhado de cada atividade e de sua inserção no cotidiano escolar.

Nos quadros abaixo, temos a descrição dos principais objetivos de cada oficina e de cada projeto do Programa.

⁴¹ Fonte: relatório de 2004.

Quadro 4. Oficinas do Programa Criança na Maré

OFICINA	PÚBLICO ATENDIDO	OBJETIVOS
1. Palavra	1º segmento do Ensino Fundamental	Aprimorar a leitura e a escrita
2. Contação de histórias	1º segmento do Ensino Fundamental	Estimular a criatividade, ampliação do horizonte cultural e a concentração através da produção de histórias infantis.
3. Música	1º segmento do Ensino Fundamental	Desenvolver a compreensão da linguagem musical, assim como a concentração, raciocínio lógico e disciplina
4. Jogos matemáticos	1º segmento do Ensino Fundamental	Desenvolvimento de conceitos matemáticos básicos através de atividades lúdicas
5. Artes visuais	1º segmento do Ensino Fundamental	Desenvolver a capacidade de expressão artística através de várias técnicas.
6. Hip-Hop	1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental	Desenvolver a capacidade de criação musical e de expressão artística através de um ritmo musical ligado às periferias
7. Produção de vídeo	2º segmentos do Ensino Fundamental	Estimular a capacidade reflexiva sobre a realidade social através da linguagem de produção de vídeos documentários com a temática local.
8. Fotografia	2º segmentos do Ensino Fundamental	Expressar a criatividade através da fotografia e estimular a construção de novos olhares sobre a realidade social
9. Comunicação visual	2º segmentos do Ensino Fundamental	Ampliar a capacidade de comunicação interpessoal através de atividades que trabalham com símbolos e valores da contemporaneidade.
10. Oficinas pedagógicas	1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental	Discutir questões ligadas à sexualidade, DST, violência, paz, através de debates e jogos com as crianças e adolescentes que participam das demais oficinas.
11. Desenho	2º segmentos do Ensino Fundamental	Incentivar a percepção crítica/criativa através do desenho
12. Expressão corporal	1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental	Trabalhar a linguagem corporal como elemento de auto-conhecimento e integração social

Quadro 5. Projetos do Programa Criança na Maré

Projetos	Público	Objetivos
1. Orquestra de flautas	1 ^o e 2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Incentivar o aprendizado de instrumentos de sopro e percussão, bem como ampliar os conhecimentos sobre a música brasileira.
2. canto e coral	1 ^o e 2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Estimular o conhecimento de novas técnicas vocais e correção de distúrbios da voz
3. “Marecatu”	1 ^o e 2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Incentivar a ampliação do horizonte cultural através do conhecimento e do contato com o folclore brasileiro.
4. Grupo de pais	Pais e responsáveis pelos estudantes	Estimular a reflexão de pais e responsáveis, através de encontros mensais, sobre assuntos relacionados à escola e comunidade.
5. Maré Batuque	1 ^o segmento do Ensino Fundamental	Desenvolver a pesquisa de sons e músicas ligados a cultura brasileira e ainda, estimular a psicomotricidade e a capacidade de criação musical.
6. Trupe do Circo	1 ^o segmento do Ensino Fundamental	Trabalha a cultura popular através da linguagem circense.
7. Maré Brincante	1 ^o segmento do Ensino Fundamental	Desenvolver a expressão corporal e estimular o auto conhecimento usando a dança contemporânea.
8. Preparatórios ⁴²	1 ^o e 2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Reforço escolar que permite aos alunos se prepararem para enfrentar os concursos das escolas técnicas.
9. Curso de línguas (francês, espanhol, inglês)	2 ^o segmento do Ensino Fundamental	Permitir o aprendizado de novas culturas e códigos lingüísticos.
10. Brinquedoteca ⁴³	1 ^o e 2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Oferecer um espaço diferenciado da sala de aula que busca integrar os alunos através de jogos e brincadeiras
11. Informática	1 ^o e 2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Introdução às ferramentas básicas e avançadas, mais usadas no mundo da informática.
12. Palavra em movimento	2 ^o segmentos do Ensino Fundamental	Incentivar o prazer da leitura, associada ao teatro, dança e música.

⁴² Ocorrem nas salas de aula do CEASM, assim como o curso de línguas.

⁴³ Esse projeto só atende aos CIEPs Samora Machel e Elis Regina.

Assim, o que podemos inferir, observando os quadros 4 e 5, e nos detendo nos objetivos das oficinas e projetos, é que há a intenção deliberada de ampliar as possibilidades de aprendizado e, ao mesmo tempo, de diversificar o currículo escolar. O que nos parece, então, é que o CEASM se propõe a ajudar na melhoria do ensino nas escolas por meio da ampliação do leque de opções culturais e educacionais oferecidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré aos estudantes das escolas atendidas.

A introdução de novas atividades, novos conhecimentos e o reforço das aprendizagens de sala de aula certamente podem incidir na melhoria do rendimento escolar dos estudantes que participam das oficinas e projetos do Programa.

Seguramente, ao propor novos temas, novas abordagens pedagógicas e ao valorizar saberes que estão no cotidiano das famílias e crianças dos espaços populares, o Programa se mostra sintonizado com a discussão e a busca de superação da antinomia entre socialização escolar e socialização familiar em classes populares, colocada por Daniel Thin. As oficinas e projetos, portanto, estabelecem uma importante aproximação entre o universo das famílias populares e a escola.

Por isso, a nossa proposta a partir das próximas seções é a de verificar se, e em que graus, as atividades desenvolvidas pelo Programa têm de fato alguma incidência nos resultados das escolas atendidas e se as mesmas contribuem para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes que freqüentam suas oficinas e projetos. Para isso começaremos analisando os resultados das turmas, que são, ao lado dos alunos individuais, o público-alvo do Programa.

4.3

Os efeitos do Programa Criança Petrobras na Maré nas turmas atendidas

Quando solicitamos ao Programa Criança Petrobras na Maré que disponibilizasse seu banco de dados para que pudéssemos analisar alguns indicadores de desempenho, constatamos que essa base não fazia referência aos anos anteriores a 2002. Aliás, esse foi um dos problemas que tivemos de enfrentar ao longo de nossa pesquisa, pois o Programa ainda não possui um banco de dados bem estruturado e que possa responder a questões importantes, sobretudo, ligadas à avaliação de seus efeitos sobre as escolas atendidas.

Desse modo, acabamos limitando nossa pesquisa ao espaço de tempo que se inicia no ano de 2002, e vai até 2005. Contudo, acreditamos que mesmo com essa limitação, – não temos alguns indicadores dos anos de 1999, 2000 e 2001 – nossa pesquisa conseguiu se desenvolver satisfatoriamente

Para identificar possíveis efeitos do Programa no desempenho médio das turmas da 4ª série atendidas, observamos os conceitos dados pelos professores de Língua Portuguesa a seus alunos. Logo a seguir, comparamos esses resultados com os resultados das turmas das escolas não atendidas.

Para tal, construímos uma classificação de desempenho escolar das turmas, a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME). Como dito acima, essa classificação levou em consideração os conceitos finais em Língua Portuguesa de todas as turmas de 4ª série das dezesseis escolas da Maré entre os anos de 2002 e 2005.

Para a construção da classificação usamos o seguinte método: primeiro, separamos o ano de 2002, pois neste ano os conceitos atribuídos, por orientação da SME, à aprendizagem dos alunos tiveram uma nomenclatura e valores diferentes aos dos demais anos. Para cada conceito, atribuímos um valor dentro de uma escala que vai do 0 a 2. Desse modo, tivemos: para o conceito PS (Plenamente satisfatório) o valor 2; para o conceito S (Satisfatório) o valor 1 e para o conceito EP (Em Processo) o valor 0.

Para os demais anos, quando a variação de grau dos conceitos foi mais ampla, adotamos o seguinte procedimento: atribuímos 4 para o conceito O (Ótimo); 3 para o conceito MB(Muito Bom); 2 para o conceito B; 1 para o conceito R(Regular) e 0 para o conceito I (Insuficiente). Podemos verificar de forma mais clara esses valores nas tabelas abaixo.

Tabela 6. Conceitos adotados em 2002 pela SME e sua conversão em nota

Conceito	Significado	Situação	Pontuação
PS	Plenamente satisfatório	Aprovado	2
S	Satisfatório	Aprovado	1
EP	Em processo	Não aprovado	0

Tabela 7. Conceitos adotados entre 2003 e 2005 pela SME e sua conversão em nota

Conceito	Significado	Situação	Pontuação
O	Ótimo	Aprovado	4
MB	Muito Bom	Aprovado	3
B	Bom	Aprovado	2
R	Regular	Aprovado	1
I	Insuficiente	Não aprovado	0

Com a criação da pontuação e a atribuição dos valores para cada conceito, foi possível transformar esses conceitos em notas e pudemos, a partir daí, criar médias para cada turma. Essas médias nos permitiram classificar as turmas de acordo com uma escala que varia de 0 a 2, obtendo, assim, três conceitos possíveis, como pode ser verificado na tabela 6 que mostra os pontos para o ano de 2002, e de acordo com uma outra escala que varia de 0 a 4, obtendo então cinco conceitos possíveis, com médias para os anos de 2003, 2004 e 2005, como pode ser verificado na tabela 7.

A partir da criação dessa classificação construímos gráficos para que pudéssemos visualizar melhor os resultados das turmas de todas as escolas da Maré. É importante ressaltar que não nos foi possível estabelecer comparações intra-escolares, pois a metodologia do Programa até o ano de 2004 privilegiou o atendimento a todas as turmas de 3ª e 4ª séries das escolas onde se fez presente. Isso significa dizer que, entre 2002 e 2004, todas as turmas dessa faixa escolar participaram das atividades do Programa Criança Petrobras na Maré nas escolas por ele atendidas. Sendo que, em 2005, as turmas atendidas foram as de primeiro ciclo, que engloba do antigo CA até a antiga 2ª série. Por isso, só foi possível comparar turmas das escolas atendidas e as não atendidas.

Para verificar o efeito do Programa Criança Petrobras na Maré, o que propomos, a partir daqui, é observar os gráficos da classificação das turmas de 4ª série e comparar seus resultados.

Após a descrição dos resultados, avalio o Programa e proponho algumas hipóteses que possam explicar as diferenças de rendimento observadas. Os gráficos 1 e 2, apresentam as médias das turmas da Maré, funcionando, respectivamente, em escolas atendidas e não atendidas pelo Programa no ano de 2002.

Nesses gráficos, como nos demais, as turmas foram classificadas de acordo com suas médias. Além das turmas, estão identificadas as escolas as quais elas pertencem.

Gráfico 1. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas atendidas pelo Programa em 2002

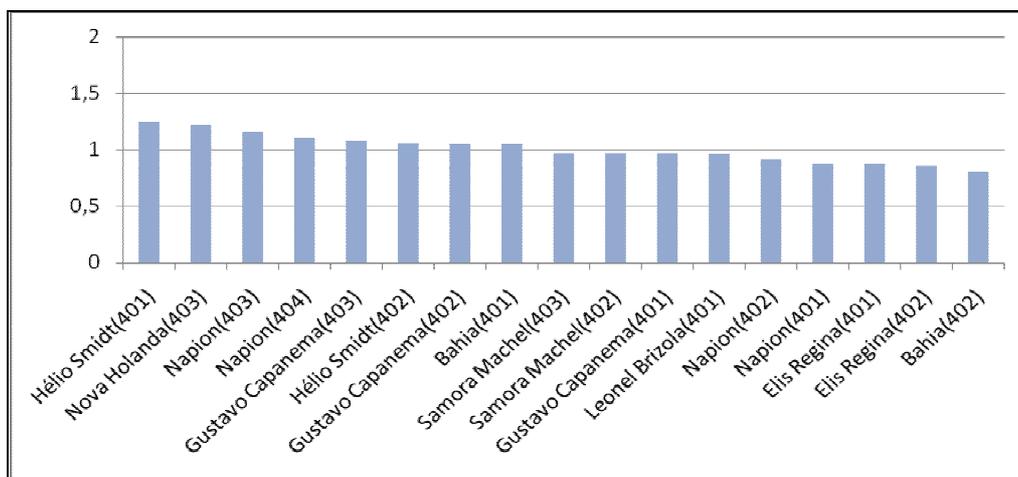
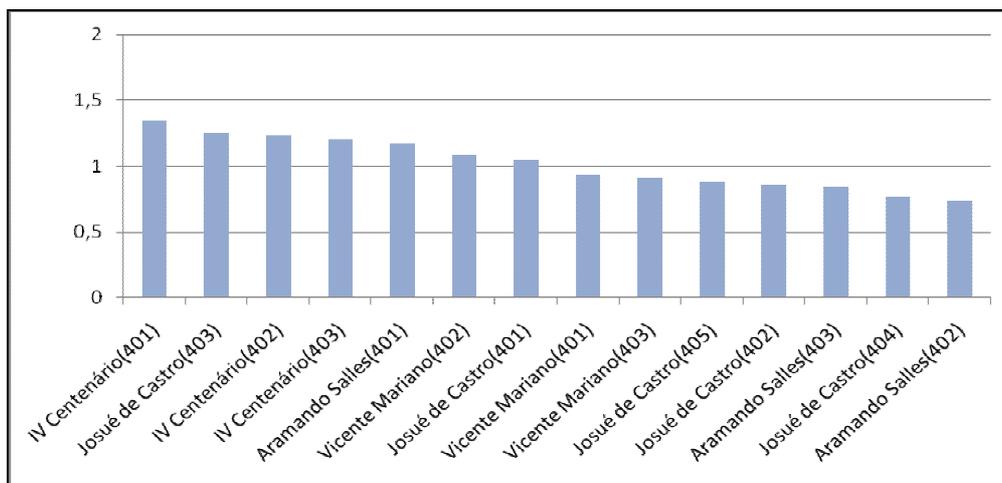


Gráfico 2. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas não atendidas pelo Programa em 2002



É preciso esclarecer, neste ponto, que não nos foram fornecidos os dados referentes à Escola Municipal Teotônio Vilela e ao CIEP Cantor e Compositor Gonzaguinha. Mesmo assim, realizamos a análise e comparamos os resultados obtidos entre as escolas, pois o número de turmas – 17 das escolas do Programa e 14 das escolas não atendidas – nos pareceu bastante significativo.

O que podemos observar, a partir dos gráficos 1 e 2, é que o desempenho das turmas de 4ª. série das escolas da Maré, de modo geral, era muito próximo em 2002. Não existem grandes diferenças de desempenho, embora as escolas não atendidas pelo Programa tenham sido ligeiramente mais bem avaliadas por seus professores.

Talvez isso seja reflexo do crescimento do Programa a partir de 2001, quando ingressaram mais três escolas - a escola Municipal Nova Holanda e os CIEPs Samora Machel e Elis Regina - no projeto e isso significou um crescimento de quase 100%. Existe ainda a questão da adaptação das turmas que acabavam de ingressar para o Programa, o que teria implicado não apenas em uma adequação dos alunos a novas formas de linguagem e novos conhecimentos, mas também a adaptação dos professores que tiveram de se relacionar com outros profissionais e outras metodologias, o que certamente os obriga a conviver com novos desafios.

Esse processo seguramente reflete nas avaliações escolares e nos comportamentos do corpo discente e docente. O que os resultados sugerem é que podemos estar diante de um momento de instabilidade e de acomodação típico dos processos de mudança e das intervenções escolares.

Nos anos de 2003, 2004 e 2005, a escala usada na construção dos gráficos difere da utilizada para o ano de 2002, em função de ter havido uma mudança metodológica na apresentação dos conceitos dos alunos por parte da SME-Rio.

Gráfico 3. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas atendidas pelo Programa em 2003

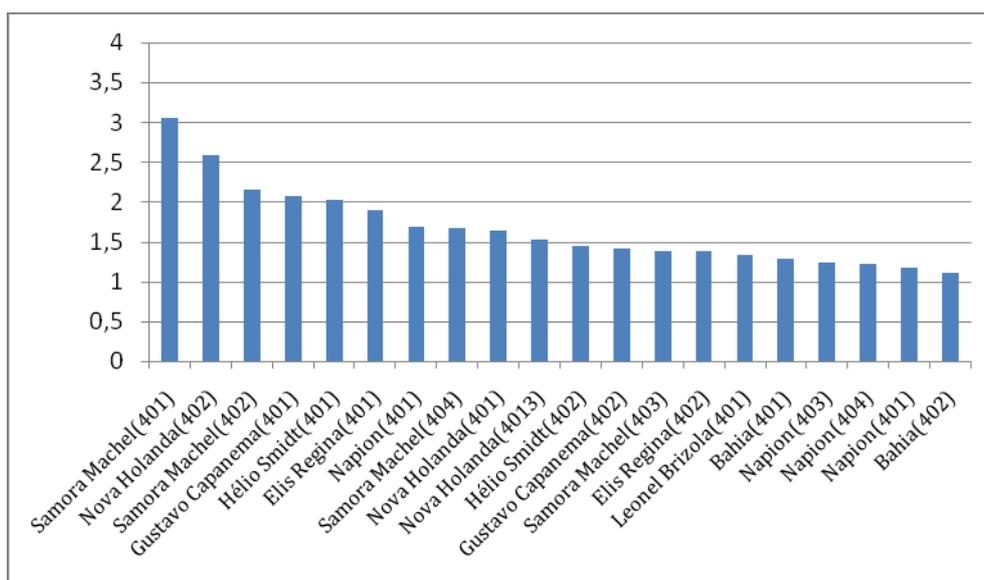
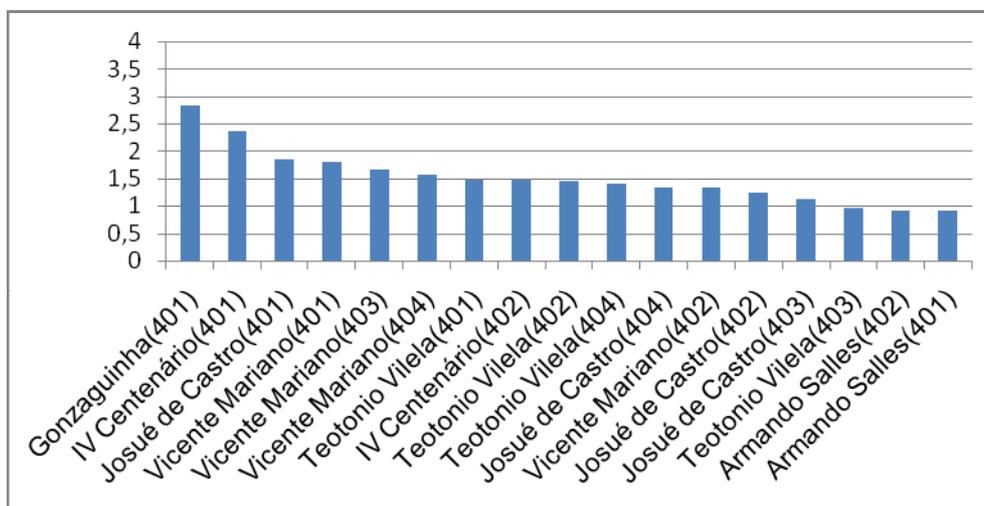


Gráfico 4. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas não atendidas pelo Programa em 2003



Em apoio às inferências sobre o efeito inicial do Programa apresentadas acima, o que pode ser observado a partir dos gráficos 3 e 4 para o ano de 2003 é que houve uma avaliação muito melhor por parte dos professores das turmas das escolas que fazem parte do Programa Criança Petrobras na Maré. Podemos verificar que, muito embora algumas dessas turmas tenham notas bem próximas às das turmas de outras escolas não participantes, ainda assim, no geral, elas têm um resultado bem superior.

Uma explicação bem plausível para esse resultado positivo pode ser o de que após, mais um ano de funcionamento do Programa, as mudanças e ajustamentos que tiveram de ser efetivados para a expansão do projeto ocorridas em 2001, surtiram efeito. Essa melhoria fica mais evidente se voltarmos aos gráficos de 2002 e observarmos, comparativamente, como a avaliação pedagógica das turmas melhorou. Isso nos faz supor que uma participação mais prolongada por parte dos alunos nas atividades do Programa pode ajudar nos seus resultados escolares.

Gráfico 5. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas atendidas pelo Programa em 2004

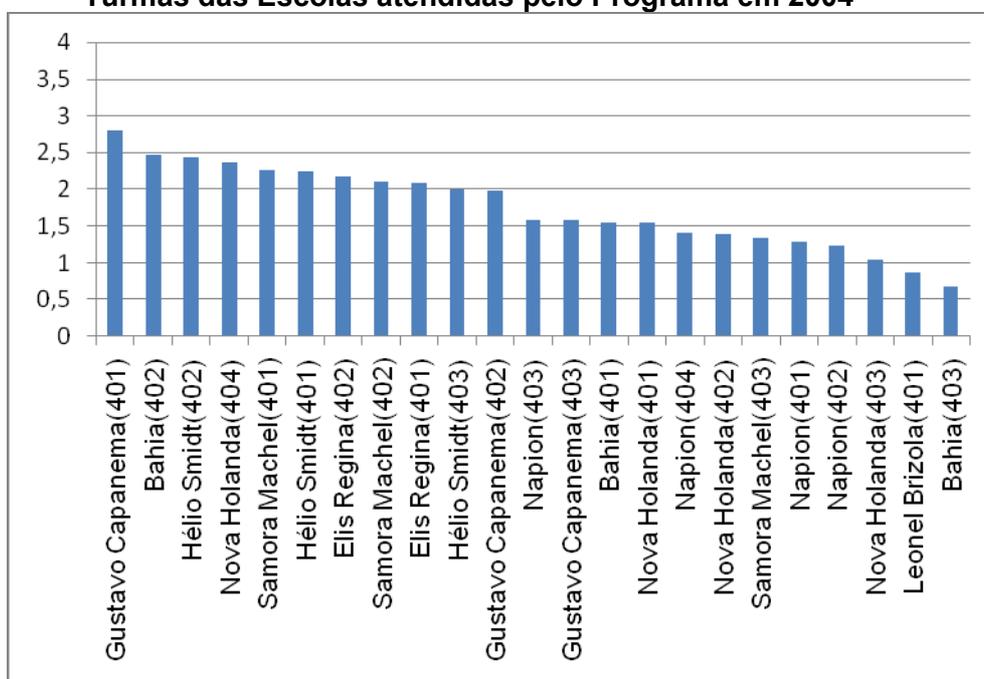
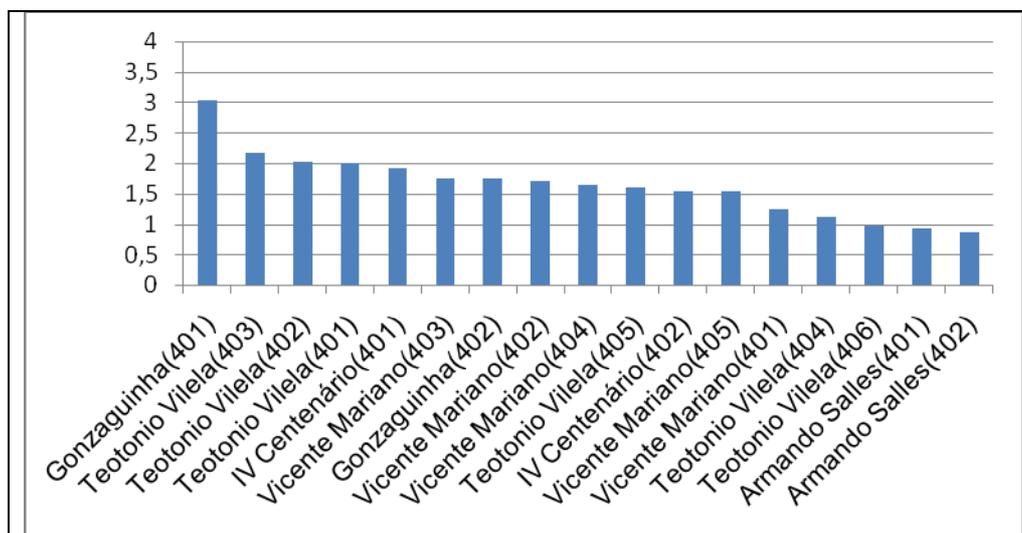


Gráfico 6. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas não atendidas pelo Programa em 2004



Em 2004, os resultados das turmas atendidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré, de maneira geral, continuaram superiores aos das turmas não atendidas (gráficos 5 e 6). Embora alguns resultados isolados não tenham sido tão bons, o padrão do ano anterior foi mantido. Mais uma vez, isso nos faz crer que o tempo de exposição e participação nas atividades do Programa contribuiu para esse resultado positivo, pois os dados de 2004 envolvem turmas que participaram pelo menos por dois anos das atividades do Programa, ou seja, em 2003, quando ainda eram turmas da 3ª série e 2004, quando os alunos dessas mesmas turmas passaram à 4ª série.

Essa hipótese poderá ser testada por meio dos resultados mostrados nos gráficos 7 e 8, correspondentes ao ano de 2005, quando houve uma mudança importante. Em relação a essa mudança cabe lembrar que, no final de 2004, a coordenação do Programa mudou a metodologia do projeto e deixou de atender as turmas de 3ª e 4ª séries. Em seu lugar ingressaram as turmas do primeiro ano do ciclo (antigo CA na organização do ensino em séries).

Gráfico 7. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas não atendidas pelo Programa em 2005

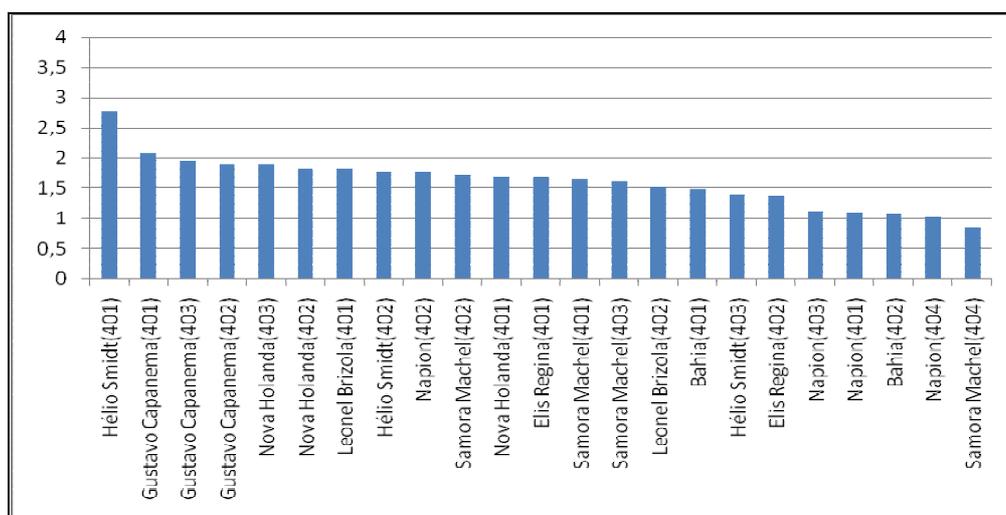
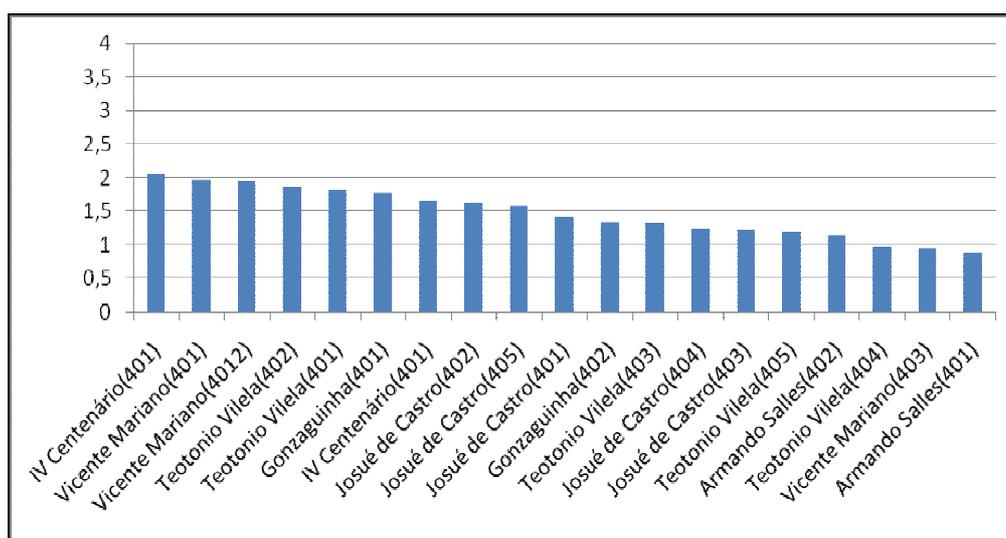


Gráfico 8. Média das notas obtidas em Língua Portuguesa pelas Turmas das Escolas não atendidas pelo Programa em 2005



Em primeiro lugar, o que pudemos observar nos gráficos 7 e 8 é que houve uma queda brusca nos resultados de Língua Portuguesa em todas as turmas da 4ª série das escolas da Maré. O ano de 2005, certamente não foi um ano bom para elas.

Contudo, mesmo assim, a avaliação dos professores das turmas que estão nas escolas atendidas pelo Programa foi melhor do que a das não atendidas, a despeito de que as turmas participantes em 2005, terem sido atendidas apenas durante um ano, em 2004, quando ainda cursavam a 3ª série.

Desse modo, de uma maneira geral, as turmas que fazem parte do Programa Criança Petrobras na Maré foram mais bem avaliadas por seus respectivos professores. Isso fica evidente em todos os momentos quando comparamos os resultados escolares entre os anos de 2002 - embora neste ano as turmas não atendidas tenham se saído ligeiramente melhor -, 2003, 2004 e 2005.

Acreditamos que esses resultados mantêm uma forte ligação com as questões discutidas na seção 3 desta dissertação. Por isso, se recuperarmos o que disseram Charlot, Thin e Lahire, e observarmos mais uma vez os quadros 4 e 5 que apresentam os objetivos das oficinas e projetos, poderemos tirar algumas conclusões quanto aos efeitos do Programa nas turmas atendidas

Em primeiro lugar, o Programa atenua, através de suas ações, o impacto decorrente da mudança de referências simbólicas e sociais provocados pela escola nas crianças dos meios populares. Essas crianças se vêem diante de uma situação que lhes é completamente adversa na escola, pois esta, como pudemos ver, tem uma lógica de funcionamento e uma variedade de práticas simbólicas e culturais completamente estranhas ao universo popular (Bernstein, 1957. Apud: Thin. Op.cit.,p3).

Por isso, quando o Programa gera práticas e saberes, que conseguem fazer uma “ponte” entre o saber dos alunos e os saberes acadêmicos numa nova perspectiva ou, para usarmos o conceito de Charlot (op.cit.p.,77), quando desenvolve novas relações com o saber, o que se tem é uma relação muito mais prazerosa, dinâmica e produtiva por parte dos alunos para com a escola. Desse modo, para as crianças isso significa conseguir conviver em outro universo, o escolar, sem grandes sofrimentos.

Em segundo lugar, as atividades do Programa ajudam a reforçar práticas que a escola preza e vê como essenciais para o sucesso escolar. Ao participar de uma oficina como a “Maré Brincante”⁴⁴, por exemplo, as crianças aprendem a ter mais disciplina, passam a conhecer mais seu próprio corpo, suas emoções e com isso conseguem se concentrar mais nas aulas.

⁴⁴ Ver quadros 6 item 7.

De acordo com Lahire (op.cit.,p.27), práticas como concentração, controle do tempo e disciplina são fundamentais para o sucesso escolar. As crianças das famílias que não desenvolvem essas práticas em seu cotidiano são justamente aquelas que mais têm dificuldades na escola.

Por último, ao promover oficinas como a da Palavra, cujo objetivo principal é aprimorar a escrita e a leitura, ou a oficina de Jogos Matemáticos, na qual os alunos aprendem cálculos de forma lúdica e agradável, o Programa reforça habilidades que serão fundamentais para toda a sua vida escolar. Essas ações são importantes também porque estabelecem outras relações com a linguagem e com a comunicação, por exemplo.

Segundo Thin(op.cit.,p.9) nas famílias de origem popular, a prática da linguagem e a própria comunicação entre pais e filhos está associada à vida cotidiana e serve apenas para a troca de informação e não para ações pedagógicas. Isso dificulta sobremaneira a convivência das crianças na escola, local reconhecido por sua linguagem e comunicação altamente matizadas pelo discurso pedagógico.

Assim, quando o Programa consegue estabelecer novas práticas de linguagem e comunicação, tendo com ponto de partida a oficina da Palavra ou a de Contação de Histórias, por exemplo, o que temos é uma aproximação maior entre o universo familiar das crianças dos espaços populares e o universo da escola. Isso facilita, sem dúvida, o aprendizado dos alunos das turmas que freqüentam essas atividades..

Por isso, o que vimos nesta seção é que os efeitos do Programa nas turmas em que se faz presente são positivos e propiciam um desempenho melhor dos alunos. Na próxima seção observaremos indicadores que dizem respeito à escola como um todo, ou seja, passaremos para o universo mais “macro”: o escolar.

4.4

A relação entre o Programa Criança Petrobras na Maré e os resultados macro-escolares dos estudantes

Para avaliarmos os indicadores escolares que têm relação direta com a estrutura escolar mais geral selecionamos dois tipos de dados que consideramos fundamentais: a) média de proficiência em Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2005, e; b) o censo escolar de 2004. A partir do censo temos os seguintes indicadores: taxas de não aprovação de 2004⁴⁵; distorção idade-série de 1996 até 2005 e abandono escolar de 2004.

A Prova Brasil produz informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Como dito em outro ponto, a Prova Brasil é desenvolvida e realizada pelo Inep e compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Sua primeira edição ocorreu em 2005 e foi realizada em 5.398 municípios de todas os estados da Federação, avaliando 3.306.378 alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, distribuídos em 122.463 turmas de 40.920 escolas públicas urbanas com mais de 30 alunos matriculados na série avaliada.

Foram aplicadas provas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e Matemática, com questões elaboradas a partir do que está previsto para as séries avaliadas nos currículos de todas as unidades da Federação e nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além das provas, os alunos responderam a um questionário que coletou informações sobre seu contexto social, econômico e cultural.

O quadro 7 apresenta as médias de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e no município do Rio de Janeiro. A partir dessas médias estabeleceremos uma comparação com as médias das escolas da Maré e entre as próprias escolas da Maré.

⁴⁵ Só a partir de 2004 o censo escolar passou a apresentar o indicador de não-aprovação

Quadro 6. Média em Proficiência - 4ª série do EF - Língua Portuguesa, Brasil, Estado do RJ e Município do Rio de Janeiro na Prova Brasil de 2005

Brasil	Estado do Rio de Janeiro	Município do Rio de Janeiro
Redes estaduais – 176,07	Rede estadual - 174,41	Rede estadual – 192,36
Redes municipais – 171,09	Rede municipais - 179,09	Rede municipal – 182,93

Fonte: Saeb 2003

A média de desempenho em Leitura dos estudantes da 4ª série das escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro comparada à média das redes estaduais e municipais do Brasil e do estado do Rio de Janeiro evidencia resultados bem melhores.

Outra análise indica que as escolas pertencentes à rede estadual localizadas no município do Rio de Janeiro têm médias acima das redes estaduais e municipais do Brasil e do estado fluminense. Apesar das diferenças positivas e significativas apresentadas pelo estado e pelo município do Rio de Janeiro, os resultados ainda deixam muito a desejar, pois a escala de desempenho do Saeb em Leitura é descrita de 0 a 375 pontos. Um patamar de mais de 200 pontos de proficiência, para a 4ª série nessa área, pode ser considerado próximo ao adequado. Nesse patamar, os alunos consolidaram habilidades de leitura que lhes permitirão continuar seus estudos com bom aproveitamento.

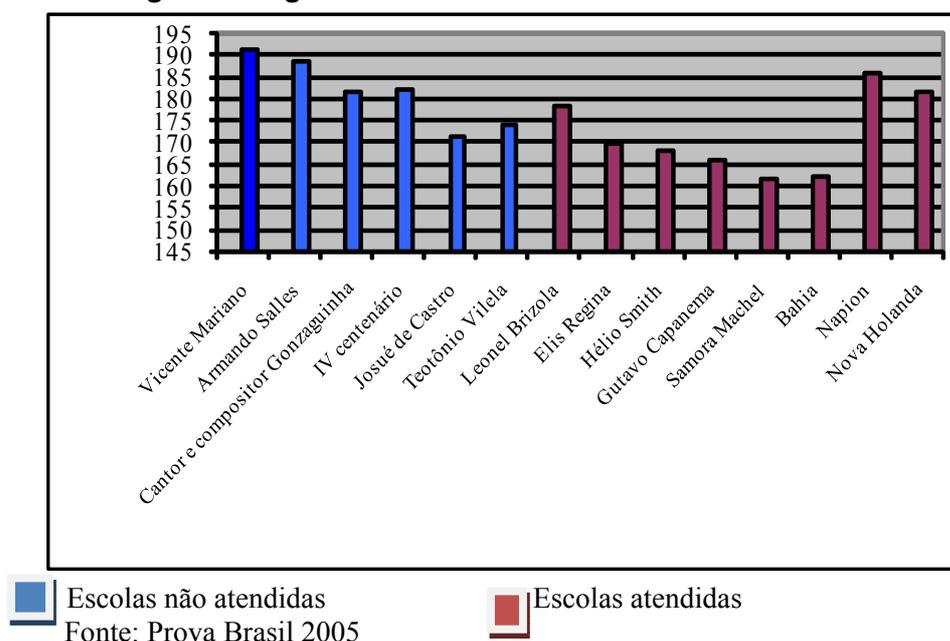
Isso evidencia o quanto o Brasil precisa melhorar sua educação escolar. O que nos impressiona é que esses dados são amplamente conhecidos e ainda assim o quadro de dificuldades e descaso para com a qualidade da educação pública continua governo após governo. O mais lamentável é que essa situação acaba sempre atingindo as crianças mais desfavorecidas, pois os setores médio e alto acabam escapando desse problema já que seus filhos estudam nas escolas particulares que, mesmo não sendo todas de excelência, ainda estão em patamares de eficiência superiores as da escola pública.

Por isso estudar as razões das situações de fracasso escolar e ao mesmo tempo estudar as boas práticas que levam ao sucesso escolar é de fundamental importância, pois a escola pública de qualidade significa não só investir na

melhoria do Brasil em termos gerais, mas também apostar na sua possível condição de instituição equalizadora das oportunidades.

No gráfico 9, estabelecemos a partir dos resultados da Prova Brasil de 2005, uma comparação entre escolas atendidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré e escolas não atendidas, com base na média de proficiência dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

Gráfico 9. Média de Proficiência - 4ª série do EF - Escolas da Maré em Língua Portuguesa na Prova Brasil de 2005



Podemos constatar que as escolas não-atendidas pelo Programa Criança na Maré obtiveram em Língua Portuguesa, na Prova Brasil de 2005, um desempenho médio melhor do que as escolas atendidas. Por sua vez, também podemos perceber que, das quatorze escolas que estamos pesquisando, apenas seis estão dentro da média da cidade, 182,93, ou acima, como acontece com o CIEP Operário Vicente Mariano que obteve mais de 10 pontos além dessa média. Das seis escolas da Maré que tiveram bons resultados, apenas duas são atendidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré.

O gráfico 9 também mostra que das oito escolas atendidas pelo Programa, cinco têm média em leitura abaixo da média das escolas municipais brasileiras que é de 171,09, ao passo que todas as escolas não atendidas ficaram na média ou acima dela.

Diante desses resultados, tentamos desenvolver algumas explicações para o baixo desempenho em leitura dos estudantes das escolas atendidas pelo Programa. Uma das razões para esse fraco desempenho pode estar no fato de os alunos das escolas da Maré não estarem habituados a realizarem provas com o padrão da Prova Brasil. Ela é uma prova mais longa, exige uma carga de leitura bem maior e cálculos mais avançados.

Por outro lado, a partir de 2004, como pudemos ver em outro ponto desta dissertação, o Programa mudou sua metodologia e as oficinas passaram a receber crianças de várias turmas de uma mesma escola, atendendo, desse modo, a grupos formados por alunos que não compartilham os processos de aprendizagem e projetos com os colegas de suas turmas originais. Isso pode não favorecer uma determinada troca de experiências que poderia significar o prolongamento da aprendizagem em sala de aula.

Assim, os possíveis efeitos das ações do Programa ficam restritos aos indivíduos que participaram das mesmas atividades. O efeito pedagógico acaba por não incidir sobre o conjunto da escola.

Outra questão importante é que as oficinas são realizadas durante 1h30 por semana em cada turma ou grupo de alunos. Os estudantes ficam pouco tempo em contato com o conteúdo, a metodologia e os professores do Programa. A nosso ver, esse tempo é bastante exíguo e limita sobremaneira os benefícios das oficinas.

O que parece estar acontecendo é que os problemas e a dinâmica da escola acabam por se impor sobre os possíveis efeitos que as ações do Programa poderiam estar gerando.

Por outro lado, com a mudança efetuada no Programa em 2004, os estudantes da 4ª série que fizeram a Prova Brasil em novembro de 2005, já não estavam mais sendo atendidos pelo Programa. Isso pode ter diminuído suas chances de se sair melhor nos testes dessa avaliação.

Outra explicação para o fraco desempenho das escolas atendidas pelo Programa refere-se à falta de continuidade a médio e longo prazo no atendimento às turmas e aos estudantes. Isso porque uma determinada turma pode participar de um projeto ou de uma oficina como a da “Palavra” por um tempo muito curto, por

exemplo, apenas seis meses ou um ano⁴⁶. Esse período pode ser insuficiente para que se produzam efeitos mais duradouros na vida escolar dos estudantes.

Essa falta de continuidade se explica, ao menos em parte, pelo fato dessas oficinas atenderem a demandas mais imediatas dos professores e da direção das escolas. Cabe lembrar que são estes agentes escolares os que indicam as turmas e alunos que mais necessitam dessas atividades para melhorarem seu desempenho escolar. Por isso, esse “atendimento” acaba não obedecendo a um planejamento mais sistemático e de mais longo prazo, capaz de produzir efeitos mais duradouros e permanentes.

Contudo, essa é uma questão que não atinge só o Programa Criança Petrobras na Maré. Muito pelo contrario, a maioria dos projetos sociais acaba respondendo a demandas imediatas dos agentes e instituições locais e não a uma programação mais longitudinal. Isso ocorre em função das necessidades da população atendida e muitas vezes se impõe de forma imperativa ao planejamento e acaba por ter efeito diverso do que havia sido proposto como objetivo principal.

Para ter um quadro mais completo dos efeitos do Programa no nível macro escolar, observaremos os gráficos 10, 11 e 12 que nos permitem comparar o comportamento de outros indicadores educacionais no grupo de escolas da Maré atendidas pelo Programa.

Começamos pelo indicador de não-aprovação, pois esse é um dos dados mais importantes para todos que se interessam pela educação de maneira geral e mais especificamente para quem trabalha nas áreas populares.

A importância desse dado reside no seu impacto para a comunidade e para o futuro de muitas crianças, pois abandonar a escola de maneira precoce limita não apenas a construção de um capital cultural mais sólido e que pode ser convertido, ao menos em parte, em benefícios materiais, mas, sobretudo, porque não permite que as crianças ampliem suas perspectivas de futuro, caindo assim no que Souza e Silva & Barbosa(op.cit.,p.60) chamam de presentificação.

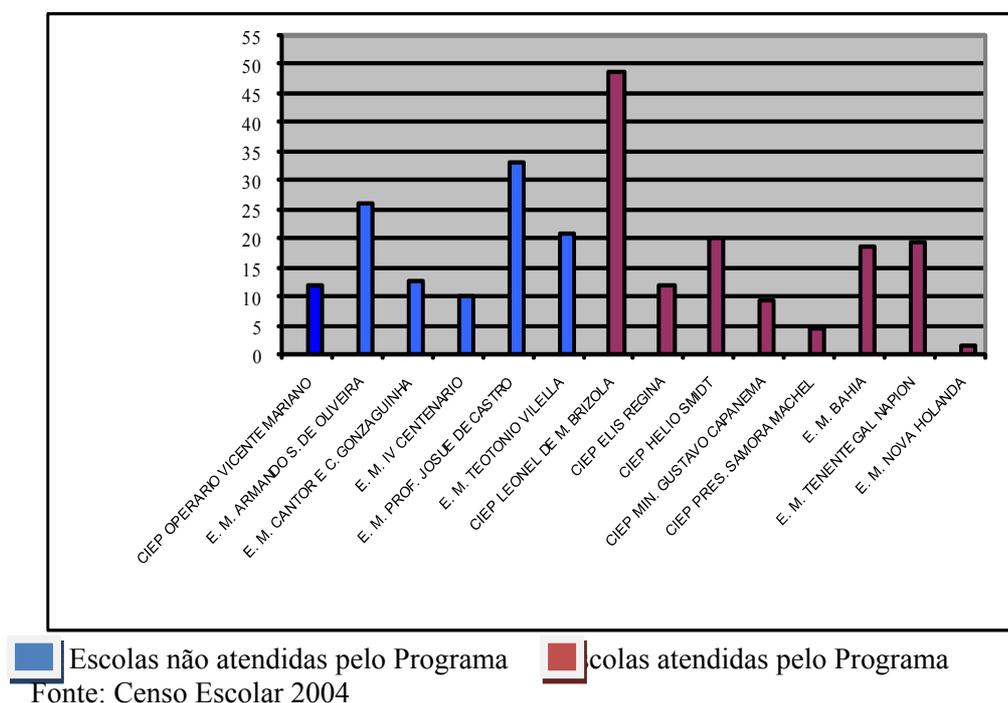
Esse fenômeno é caracterizado “pelo eterno presente” onde a vida deve ser consumida no aqui e agora, não havendo a perspectiva de um futuro que sempre parece muito distante. Esse fenômeno tem haver com a consolidação da

⁴⁶ Muito embora a duração das oficinas e projetos procure respeitar o prazo mínimo de um ano, em alguns casos isso pode ser mudado de acordo com a avaliação das escolas e da coordenação do Programa.

sociedade de consumo, na qual tudo é devorado e consumido o mais rápido possível, incluindo a vida humana. Infelizmente, as crianças e jovens da Maré são os mais atingidos por essa concepção de vida divulgada e apresentada a todo instante como a mais interessante.

O gráfico 10 mostra o percentual de alunos não-aprovados em 2004 de acordo com o Censo Escolar. Também como veremos temos uma situação muito preocupante.

Gráfico 10. Taxa de Não-Aprovação no Ensino Fundamental nas escolas da Maré



As taxas de não-aprovação no Censo Escolar 2004, para a 4ª série, são de 11% no Brasil, 14%; no Estado do Rio de Janeiro, 7% no município do Rio de Janeiro. De acordo com o gráfico 10, podemos verificar que apenas duas escolas, Samora Machel (4,5%) e Nova Holanda (1,5%), ambas do Programa Criança Petrobras na Maré, apresentam taxas de não aprovação mais baixas. Todas as outras escolas estão acima da taxa de reprovação das escolas municipais do Rio de Janeiro. O caso do CIEP Leonel Brizola, escola atendida pelo Programa, é particularmente grave, pois seu percentual de reprovação chegou a impressionantes 49%.

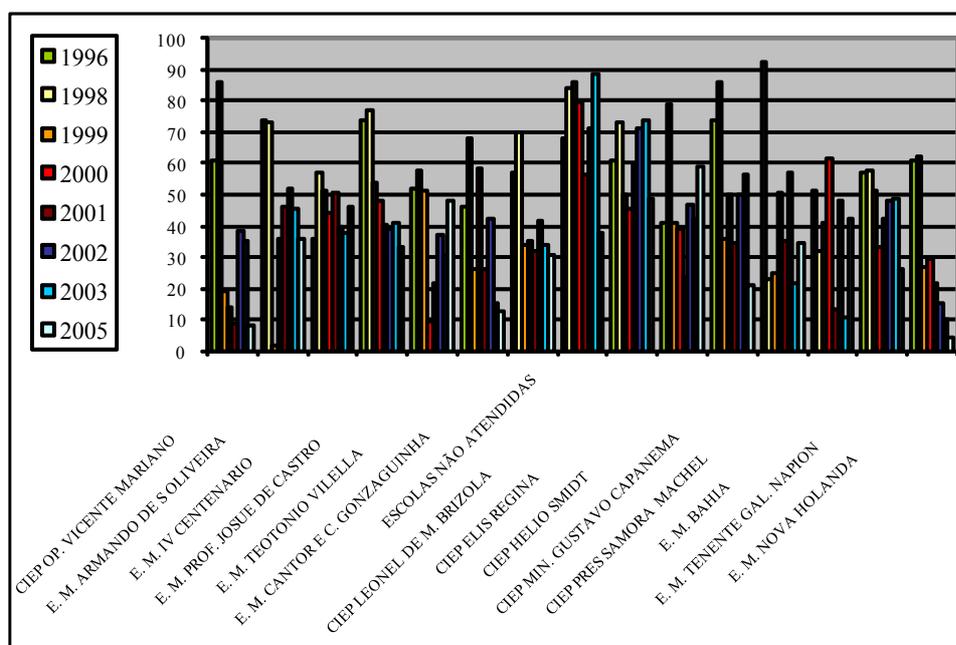
A conclusão geral que pode ser retirada desses dados é que praticamente todas as escolas da Maré ainda reprovam muito. Isso é grave, pois a reprovação

não ajuda os estudantes no seu percurso escolar, muito pelo contrário ela acaba por contribuir para o aumento da evasão escolar.

Mais especificamente, os dados mostram que não é possível afirmar que existam diferenças significativas nos percentuais de não aprovação entre as escolas atendidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré e as escolas não atendidas. Isso significa que, de uma maneira geral, as ações do Programa não têm sido suficientes para contribuir com a diminuição dos altos índices de reprovação escolar nas escolas atendidas.

Associado à não-aprovação, está o indicador de distorção-idade série, que pode ser observado no gráfico 11.

Gráfico 11. Taxa de distorção idade-série no período de 1996 a 2005 nas escolas da Maré



Fonte: Censo Escolar

Não temos dados de 1997 e 2004, no entanto, não prejudica a linha de análise seguida até aqui. De acordo com o Censo Escolar 2004, o percentual de distorção idade-série na 4ª série em 2005 foi de 27% no Brasil, de 36% no estado do Rio de Janeiro e de 22.5% no município do Rio de Janeiro.

Tendo esses indicadores como referência, podemos constatar que, a despeito da grande instabilidade nos percentuais apresentados pelas escolas da Maré ao longo do tempo, a distorção idade-série é muito grande em todas elas. As exceções foram a escola Nova Holanda, que teve uma queda constante desde

1997, quando sua taxa era de 61%, e chegou a 4%, em 2005. A segunda exceção é a escola Operário Vicente Mariano que também tinha um índice de 61% em 1997 e encerrou 2005 com 9%. Temos, assim, duas escolas, uma atendida pelo Programa e outra não, que tiveram bons desempenhos e se destacaram com relação às demais escolas da Maré. Acreditamos que isso se deva às dinâmicas internas de cada uma dessas escolas..

Certamente, podemos relacionar os percentuais de distorção idade-série com os de não aprovação. A reprovação acarreta a retenção e o atraso escolar dos alunos, colaborando para agravar o quadro de abandono escolar e a interrupção precoce dos estudos por muitas crianças da Maré.

Isso é particularmente grave, pois significa um contingente grande de crianças e adolescentes sem uma escolarização minimamente adequada para a inserção no mercado de trabalho, por exemplo. Esse fato é mais grave ainda se pensarmos no que isso pode significar em termos de vulnerabilidade social, pois, como demonstram uma série de estudos sobre violência, é justamente entre os 10 e 15 anos de idade que os jovens acabam se envolvendo com as redes criminosas locais (Observatório de Favelas-RJ, 2006).

Assim, permitir que uma criança nessa faixa etária esteja fora da escola é expô-la a uma série de problemas que afetarão inexoravelmente seu futuro. É óbvio que não podemos creditar à escola a tarefa de resolver todos os problemas sociais e nem muito menos estamos afirmando que essa instituição é a única responsável pelo futuro das crianças.

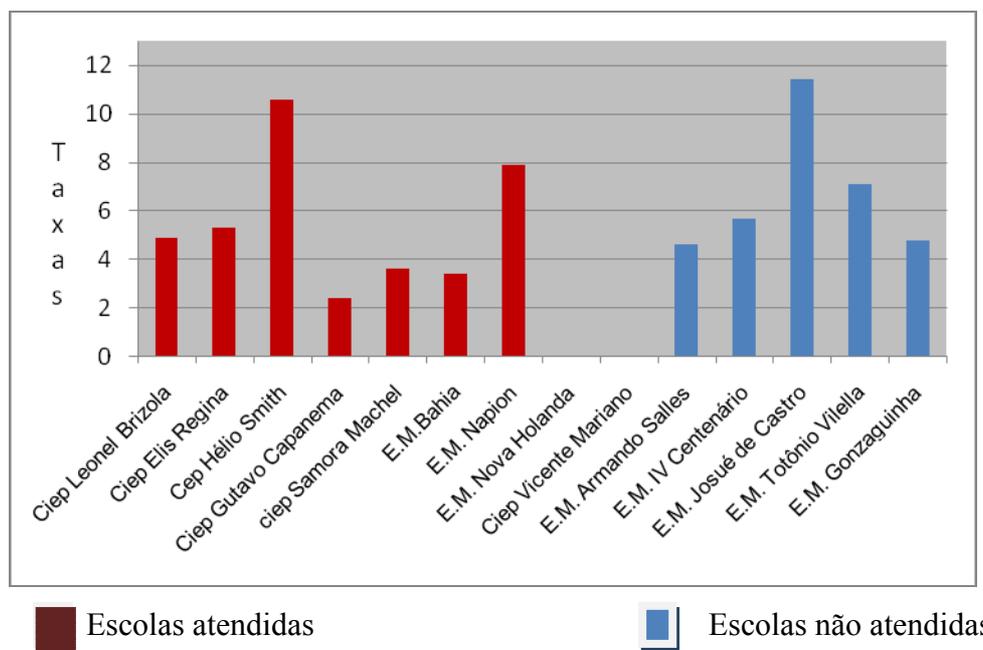
No entanto, é igualmente necessário reconhecer sua centralidade no processo de socialização das novas gerações, como discutido na seção 3.2 desta dissertação.

Nesse sentido, o gráfico 12 apresenta as taxas de abandono escolar a partir do Censo Escolar 2004 e aponta para a magnitude desse problema na Maré. Antes dessa apresentação, cabe ressaltar que fizemos a opção pelo Censo Escolar de 2004, por ser esse o ano da transição, como já dissemos, de uma metodologia que atendia somente turmas que pertenciam a 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental, para o atendimento a turmas do primeiro ciclo de formação em 2005 (CA, 1^a e 2^a séries no regime seriado).

Para efeito de comparação utilizamos as médias do abandono escolar das escolas municipais da rede federal, da rede estadual e do município do Rio de

Janeiro. Fizemos uma avaliação da escolas da Maré baseados nessa correlação com outras escolas de fora e depois comparamos os grupos de escolas atendidas e não atendidas pelo Programa Criança Petrobras na Maré.

Gráfico 12. Taxas de abandono escolar em 2004 nas escolas da Maré



Fonte: Censo Escolar 2004

Em média, as escolas do Brasil obtiveram, em 2004, um percentual de abandono escolar de 4%, enquanto o estado do Rio de Janeiro ficou com igual percentual e o município do Rio de Janeiro obteve aproximadamente 2%. Na Maré, o quadro é bem diferente: apenas as escolas Nova Holanda e Operário Vicente Mariano não tiveram problemas de abandono escolar. Nas demais escolas, os percentuais foram muito maiores.

Quando comparamos as taxas de abandono das escolas da Maré aos percentuais do Brasil (4%) e do estado do Rio de Janeiro (4%), as escolas atendidas pelo Programa têm resultados um pouco melhores, pois quatro das oito escolas estão abaixo da média. No entanto, o segundo e o terceiro piores resultados são de escolas atendidas pelo Programa. A escola Hélio Smidt, por exemplo, tem uma taxa de abandono escolar de 11%, o que representa quase seis vezes mais do que a taxa para a cidade do Rio de Janeiro (2%). Por sua vez, a escola Tenente Gal. Napion tem uma taxa de 8%, ou seja, o dobro das taxas de

abandono escolar das escolas municipais do Brasil e do estado do Rio de Janeiro. Já com relação ao município do Rio de Janeiro a diferença quadruplica.

Em síntese, os resultados mais globais relativos aos principais indicadores educacionais não nos permitem afirmar que o Programa Criança Petrobas na Maré estaria, a partir da oferta de oficinas e projetos pedagógicos que reforçam e ampliam o currículo escolar, conseguindo produzir um efeito positivo na redução das taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar das escolas atendidas. Também não foi possível constatar que o desempenho dos estudantes das escolas atendidas pelo Programa que realizaram a Prova Brasil em 2005 tenha sido melhor do que o dos estudantes das escolas não atendidas.

Isso pode parecer paradoxal, pois, por um lado, a formulação político-pedagógica do Programa procura contemplar os entraves colocados pelas lógicas diferenciadas que regem a escola e as famílias de origem popular, na linha descrita por Thin (op.cit.,p.13), ao adotar estratégias que valorizam os saberes dos alunos e reconhecem como não naturais as dificuldades encontradas por eles na escolas. Isso fica claro, por exemplo, quando observamos os objetivos mais gerais do Programa e os objetivos específicos das oficinas.

Por outro lado, o Programa leva em conta e incorpora fatores fundamentais para um bom desempenho escolar das crianças, tais como, a diversificação do currículo, a ampliação do horizonte cultural e, principalmente, o reforço em áreas do conhecimento como a leitura e a escrita que são fundamentais para o conjunto da vida escolar das crianças.

Contudo, como ficou evidente, essas ações não conseguem produzir alterações significativas no nível da escola como um todo. Os bons resultados das turmas, materializados na avaliação de seus professores, se diluem na macro estrutura escolar.