

5

Resultados

A apresentação dos resultados está dividida em três grandes partes, que se complementam no olhar sobre a evolução das desigualdades ao longo de dois anos letivos investigados, a saber:

1. A descrição da evolução dos resultados do desempenho dos alunos em Leitura e Matemática, no sentido de evidenciar qual foi o padrão de distribuição do desempenho nas primeiras três avaliações do Geres (Março e Novembro de 2005 e Novembro de 2006). Estes resultados são apresentados na subseção 5.1.
2. O estudo da evolução da partição da variância dos resultados das três avaliações de Leitura e Matemática e também dos resultados da evolução das variáveis sociais, considerando a estrutura hierárquica dos dados: alunos dentro de turmas e turmas dentro de escolas, no sentido de verificar se as variáveis sociais e cognitivas estão associadas com a evolução das desigualdades em Leitura e Matemática. Esses resultados encontram-se na subseção 5.2.
3. O estudo da evolução das diferenças das variáveis cognitivas e sociais nas 27 escolas municipais cariocas, no sentido de explorar se a composição das turmas de alto e baixo desempenho muda entre o final do primeiro ano e o final do segundo ano avaliado pelo Geres. Esses resultados são apresentados na subseção 5.3.

5.1

Distribuição da evolução dos resultados do desempenho dos alunos em Leitura e Matemática

Nesta seção, apresento a descrição da evolução dos resultados do desempenho dos alunos em Leitura e Matemática das 27 escolas investigadas. O objetivo é evidenciar qual foi o padrão de distribuição do desempenho nas três primeiras ondas de avaliação do Geres.

Os Gráficos 15 e 16¹ apresentam a distribuição dos resultados dos alunos em Leitura e em Matemática, respectivamente.

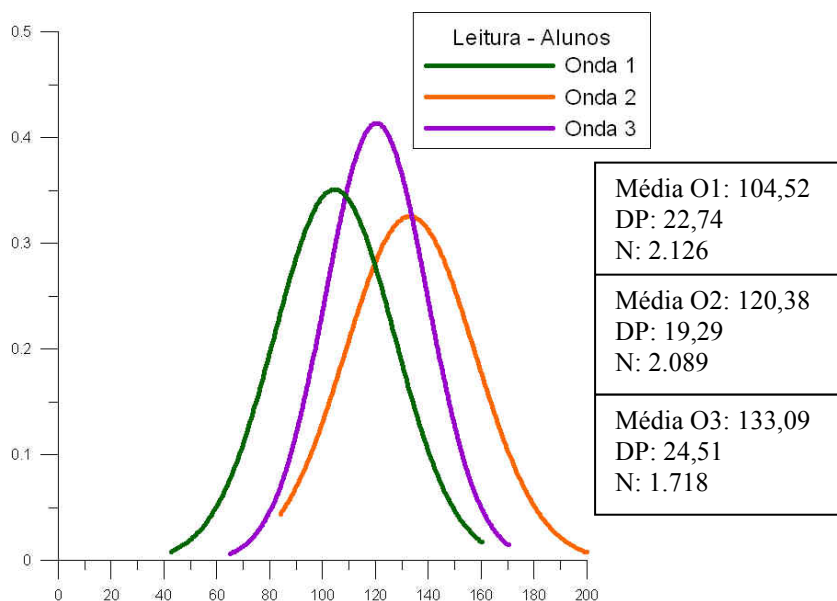
No Gráfico 28, a movimentação das curvas normais para a direita sinaliza o quanto os alunos aprenderam ao longo deste período, em Leitura. Entre o início e o final de 2005 (primeira e segunda ondas de avaliação), houve um aumento na média de 16 pontos na escala² de proficiência (cerca de 0,70 de um desvio padrão da distribuição da proficiência). Já entre a segunda e a terceira onda, houve um aumento de 13 pontos no desempenho médio em Leitura dos alunos (cerca de 0,66 de um desvio padrão da distribuição da proficiência).

Com efeito, na segunda onda, o desvio padrão de 19 pontos revela que as proficiências se afastaram menos da média do que nas ondas 1 e 3, em que o desvio padrão foi, respectivamente, de cerca de 23 e 25 pontos.

¹ Os gráficos foram gerados pelo Golden Software Grapher 3. No Apêndice I encontram-se os gráficos, gerados também por escola, que mostram a distribuição das proficiências de Leitura e Matemática das turmas por onda.

² A Escala de Habilidades em Leitura e Matemática do Geres encontra-se no Capítulo 3 e no Apêndice IV.

Gráfico 28: Distribuição das proficiências dos alunos em Leitura, na 1ª, 2ª e 3ª Ondas



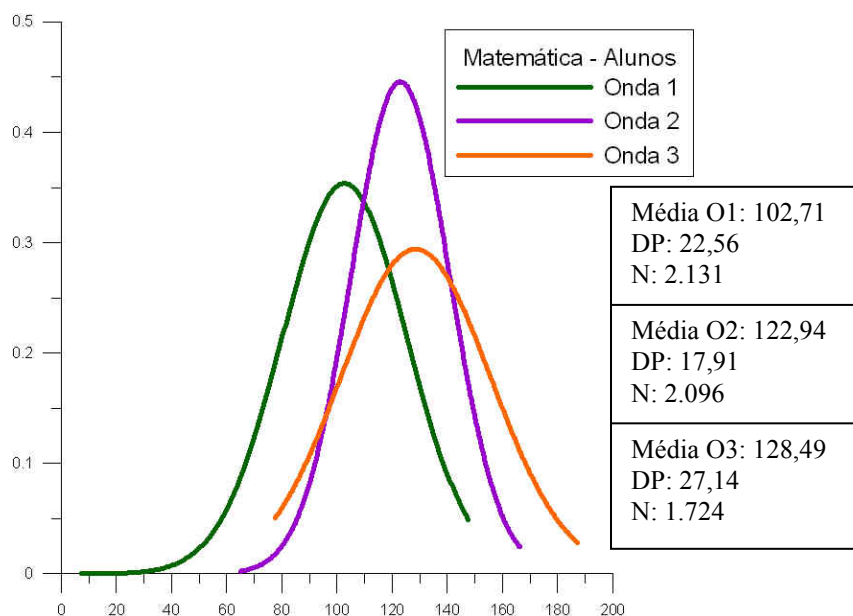
Fonte: Geres, 2005 e 2006.

Assim, os resultados em Leitura mostram que, na segunda avaliação, houve uma menor dispersão das notas dos alunos em torno da média, ou seja, uma maior equidade entre os resultados. Ao passo em que, na terceira avaliação, houve uma maior dispersão das notas, evidenciando uma maior desigualdade dos resultados entre os alunos.

A evolução da distribuição das proficiências em Matemática dos alunos em cada onda pode ser observada no Gráfico 16. Em Matemática, verificamos a mesma tendência na distribuição dos resultados encontrada em Leitura. Como podemos observar, as curvas deslocaram-se para a direita, apresentando melhores resultados na segunda onda (final de 2005) e uma maior dispersão dos dados na terceira onda (final de 2006).

No entanto, diferentemente do que ocorre em Leitura, o ritmo de aprendizagem em Matemática entre a segunda e a terceira avaliação foi menor. Nesta disciplina, a diferença nas médias de desempenho entre a segunda e a terceira avaliação foi de apenas 6 pontos (cerca de 0,31 de um desvio padrão da distribuição da proficiência). Já em Leitura, esta diferença foi de 13 pontos (cerca de 0,66 de um desvio padrão da distribuição da proficiência).

Gráfico 16: Distribuição das proficiências dos alunos em Matemática, na 1ª, 2ª e 3ª Ondas



Fonte: Geres, 2005 e 2006.

Em síntese, os resultados apresentados apontam que, tanto em Leitura quanto em Matemática, os alunos aprenderam ao longo do tempo. No entanto, eles apresentaram uma maior homogeneidade na segunda onda (final de 2005). Ou seja, os resultados se aproximaram mais da média no final do Período Intermediário do 1º Ciclo de Formação e houve uma maior heterogeneidade nos resultados no ano letivo seguinte (Período Final do 1º Ciclo de Formação ou 2ª série no regime seriado).

Provavelmente, a diferença encontrada nos resultados para as duas disciplinas, reside no fato de que a Matemática se estrutura como um conteúdo de cunho mais escolar, enquanto que o estudo da língua materna aprende-se, também, no dia-a-dia, em ambientes extra-escolares (Soares e Andrade, 2007). Outra hipótese passível de explicar esta diferença é a de que, no início do Ensino Fundamental, o foco do ensino encontra-se na alfabetização e não na Matemática.

A maior dispersão dos dados encontrada na terceira onda em Leitura pode ainda sugerir uma perda de foco na consolidação do processo de alfabetização, em favor de uma maior ênfase no ensino dos aspectos formais da língua. De qualquer modo, os resultados dos testes³ mostram que os alunos desde a primeira série estão alfabetizando-se e adquirindo habilidades básicas de Matemática.

Em outras palavras, os resultados não corroboram uma das hipóteses usualmente evocada para explicar o fracasso escolar diagnosticado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo essa hipótese, tal fracasso se concentraria no início do processo de alfabetização, provocando desdobramentos para outras séries e para outras áreas de conhecimento, tendo em vista que a leitura é indispensável para a aquisição de outros conhecimentos.

Os dados mostram avanços significativos dos alunos no processo de alfabetização, sugerindo que a origem do fracasso não está no início do processo de alfabetização, e sim no momento em que deveria ocorrer a consolidação deste processo. Tal fato pode estar relacionado à falta de entendimento quanto ao tempo necessário para a consolidação do processo de alfabetização. Há evidências que apontam para uma precipitação de alguns professores no que se refere à abordagem de aspectos normativos da gramática em detrimento do trabalho que focaliza a aquisição do código alfabético (Oliveira, 2006).

³ Para a elaboração dos testes e interpretação dos resultados, o Geres definiu uma matriz de leitura e matemática. A matriz de leitura dos dois primeiros testes, por exemplo, foi organizada em sete níveis de habilidades, que vão de um, o menor, a sete, o maior.

5.2

Evolução da partição da variância das variáveis de desempenho em Leitura e Matemática e das variáveis sociais gênero, raça e idade

Nesta seção, apresento o estudo da partição da variância das variáveis de desempenho (Leitura e Matemática) e das variáveis sociais, de gênero, raça e idade. A variância constitui uma estratégia de análise da desigualdade e a partição da variância total uma estratégia para a análise da desigualdade nos diferentes níveis de estrutura hierárquica dos dados.

O objetivo é verificar se, ao longo das três ondas do Geres, houve modificação na partição da variância, que indique mudança na evolução das desigualdades em Leitura e Matemática.

A Tabela 18 apresenta a partição da variância dos resultados em Leitura nas três avaliações, levando em conta a estrutura hierárquica dos dados: alunos, turmas e escolas. Em sintonia com a literatura sobre o tema, a maior parte da variância total se encontra no nível dos alunos. Para além das diferenças individuais, o que nos chama a atenção é a maior variância encontrada nos resultados entre turmas de uma mesma escola do que entre as escolas.

Na primeira avaliação, a variância entre as turmas foi mais do que o dobro do que a da variância entre escolas. Este resultado conforma um padrão que se evidencia nas três ondas, sinalizando que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há um processo de enturmação por habilidade atuando de forma acentuada.

Ao analisar o padrão de evolução da partição da variância ao longo das ondas, verificamos que, na segunda onda, os resultados das turmas de uma mesma escola variam menos do que nas demais ondas. Conforme apresentado na Tabela 18, a variância no nível das turmas na segunda avaliação foi de 55,79 e, na primeira e na terceira avaliação, de 108, 63 e 84, respectivamente.

Tabela 18: Variância total, partição da variância por nível de análise (aluno, turma e escola) e percentual da Proficiência em Leitura por onda de aplicação

Ondas	Alunos		Turmas		Escolas		Variância Total
	Variância	%	Variância	%	Variância	%	
1	347,06	68,4	108,63	21,4	51,77	10,2	507,45
2	279,90	75,2	55,79	15,0	36,42	9,8	372,12
3	466,82	77,4	84,00	13,9	52,17	8,7	602,99

Fonte: Geres, 2005 e 2006.

Este resultado sugere que, com relação ao desempenho em Leitura, houve uma atenuação das desigualdades entre as ondas 1 e 2, sendo que entre as ondas 2 e 3 as desigualdades aumentaram.

Em outras palavras, entre o início e o final do Período Intermediário do 1º Ciclo de Formação, os resultados dos alunos das turmas de uma mesma escola foram mais equitativos (variaram menos). O aumento da variância no nível da turma no ano letivo seguinte indica uma maior desigualdade dos resultados entre turmas de uma mesma escola, reforçando a idéia de que o processo de enturmação por nível de habilidade é um mecanismo de estratificação.

A análise considerando o desempenho em Matemática (Tabela 19) revela que os resultados são basicamente os mesmos encontrados em Leitura. A diferença mais marcante está na magnitude da variância no nível da turma que, no caso de Matemática, é menor do que em Leitura.

Tabela 19: Variância total, partição da variância por nível de análise (aluno, turma e escola) e percentual da Proficiência em Matemática por onda de aplicação

Ondas	Alunos		Turmas		Escolas		Variância Total
	Variância	%	Variância	%	Variância	%	
1	355,23	72,4	74,47	15,2	60,67	12,4	490,37
2	255,39	77,5	44,70	13,6	29,41	8,9	329,50
3	555,56	75,3	103,31	14,0	78,78	10,7	737,65

Fonte: Geres, 2005 e 2006.

A variável idade também foi particionada em três níveis. A Tabela 20 apresenta a variância total da variável idade (média da idade dos alunos das turmas) e mostra que os resultados foram muito parecidos nas duas primeiras avaliações (0,2127 e 0,2182, respectivamente).

Na terceira onda, percebemos que houve uma pequena diminuição da variância total (0,1653), o que pode estar relacionado à política de ciclos e à melhoria do fluxo escolar em cada escola, uma vez que, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a política de organização das turmas levou em consideração a idade dos alunos, pelo menos até 2006.

A partir de 2007, no entanto, foram implementados mais dois Ciclos de Formação⁴ e, conforme a Portaria E/DGED nº 30/06, os alunos que, em 2006, freqüentavam as Classes de Progressão e os alunos retidos da antiga 3ª série foram alocados (excepcionalmente, independentemente da idade) nas turmas do Período Inicial do 2º Ciclo de Formação (antiga 3ª série).

Nesse novo contexto, os resultados do Geres das avaliações de 2007 e de 2008 poderão apontar com maior precisão a magnitude do efeito desta política nos resultados escolares dos alunos cariocas.

Tabela 20: Variância total, partição da variância por nível de análise (aluno, turma e escola) e percentual da Idade por onda de aplicação

Ondas	Alunos		Turmas		Escolas		Variância Total
	Variância	%	Variância	%	Variância	%	
1	0,1961	92,2	0,0106	5,0	0,0060	2,8	0,2127
2	0,2021	92,6	0,0091	4,2	0,0070	3,2	0,2182
3	0,1533	92,7	0,0070	4,2	0,0050	3,0	0,1653

Fonte: Geres, 2005 e 2006.

A separação dos alunos em turmas homogêneas foi uma idéia bastante aceita e difundida durante a primeira metade do século passado e até hoje é uma prática adotada em muitas escolas.

⁴ 1º Ciclo de Formação: alunos com 6, 7 e 8 anos e matrícula inicial dos alunos de 9 anos; 2º Ciclo de Formação: alunos que, em 2006, cursaram a segunda, terceira e quarta séries e reprovados de quinta série e; 3º Ciclo de Formação: alunos que, em 2006, cursaram a sexta e sétima séries e aprovados de quinta série e reprovados de oitava série (SME/2007).

A principal idéia que norteia esta política escolar é que os alunos assim agrupados têm a oportunidade de aprender num mesmo ritmo, permitindo ao professor realizar uma prática pedagógica mais eficiente e focada nas necessidades da turma.

Nas últimas décadas, no entanto, esta prática vem sendo alvo de inúmeras críticas que consideram que as turmas terminam por serem estigmatizadas, contribuindo, assim, para a chamada profecia auto-realizada (efeito pigmaleão)⁵ (Slavin, 1990; Yair, 1997; Hoxby, 2000; Aguerre, 2004; González, 2002; Fraine *et al*, 2003; Gomes, 2005; Barboza, 2007).

O próximo passo do processo analítico envolve a verificação do padrão da evolução da variância considerando, agora, as variáveis sociais gênero e raça (Tabelas 5 e 6). Na análise, considere a variável gênero como 1= menino e 0= menina e raça 1= não-branco e 0= branco. Dada a natureza dicotômica destas variáveis, a análise da partição da variância considera apenas turmas e escolas.

Os resultados encontrados na Tabela 21 evidenciam que a variância da medida de gênero mostrou-se muito alta entre as turmas dentro de uma mesma escola e muito baixa entre as escolas. Considerando meninos e meninas, 98% da variância total da composição de gênero está entre as turmas. Este resultado não surpreende já que a co-educação, ou seja, a escolarização conjunta de meninos e meninas, foi aceita e regulamentada, no Brasil, no século XIX⁶.

⁵ O **Efeito Pigmaleão**, de Rosenthal e Jacobson (1968) ou as **Profecias de Autocumprimento**, designadas por Merton (1968), demonstram que as expectativas interpessoais estimulam os professores a formular prognósticos favoráveis ou desfavoráveis em relação aos seus alunos. Estes prognósticos têm tal força que podem modificar a conduta do aluno, de tal maneira que aumentam consideravelmente as probabilidades destas profecias se realizarem (Vieira, 2004).

⁶ É curioso que, apesar de a legislação educacional até 1882 não prever a co-educação, indicando sempre a organização das cadeiras da instrução elementar por gênero dos alunos e dos professores, provavelmente pela própria pressão da sociedade, aos poucos, foram sendo feitas exceções. O regulamento 41 (lei 791) de 1857 permitia que meninos com menos de sete anos freqüentassem as cadeiras do sexo feminino, em 1860 (regulamento 49, lei 1064), registra que nas casas onde havia educação de meninas não seriam admitidos alunos ou moradores do sexo masculino (exceto o marido da professora) com mais de 10 anos. No regulamento 62 (lei 1871), 1872, afirma-se que nas cadeiras do sexo feminino podiam ser admitidos meninos até nove anos, principalmente se forem parentes das meninas e também que, onde não houvesse escolas para o sexo feminino, as meninas seriam admitidas nas de sexo masculino, desde que o professor fosse casado, sendo que, nesse caso, a esposa do professor ministraria os trabalhos de agulha. Em 1883 registra-se a possibilidade da co-educação, desde que nessas cadeiras meninos ou meninas não ultrapassassem a idade de 12 anos. (cf. Veiga, C. G. 2005. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Janeiro/junho, N. 9. ISSN 1519-5902. Campinas: Autores Associados.

Tabela 21: Variância total, partição da variância por nível de análise (turma e escola) e percentual de Gênero por onda de aplicação

Ondas	Turmas		Escolas		Variância Total
	Variância	%	Variância	%	
1	0,1645	98,3	0,0028	1,7	<i>0,1674</i>
2	0,1650	98,5	0,0025	1,5	<i>0,1676</i>
3	0,1564	97,6	0,0038	2,4	<i>0,1602</i>

Fonte: Geres, 2005 e 2006.

A Tabela 22 mostra a variância total da variável raça (não-branco). Os resultados da análise da partição das variâncias totais foram muito parecidos nas três ondas. Diferentemente das outras variáveis analisadas até o momento, a maior variância de cor se encontra no nível da escola. Ou seja, a variância total da medida de raça mostrou-se mais alta entre as escolas e mais baixa entre as turmas dentro de uma mesma escola.

Este resultado indica a existência de escolas que atendem a um alunado mais homogêneo do ponto de vista social, o que sugere a existência de um mecanismo de estratificação social que pode estar relacionado com a localização das escolas dentro do espaço urbano da cidade de Rio de Janeiro, cuja organização está marcada por extensas áreas periféricas e pela presença e o crescimento acelerado de favelas, que concentram um grande número de famílias de classes populares. A escola, em função de sua localização geográfica, pode ser marcada pela cor da população, de forma que esse fator se constitui como um dos mecanismos exógenos de estratificação social.

Tabela 22: Variância total, partição da variância por nível de análise (turma e escola) e percentual de Cor/Raça por onda de aplicação

Ondas	Turmas		Escolas		Variância Total
	Variância	%	Variância	%	
1	0,0087	36,7	0,0150	63,3	0,0237
2	0,0103	39,2	0,0160	60,8	0,0263
3	0,0084	39,3	0,0130	60,7	0,0214

Fonte: Geres, 2005 e 2006.

Em síntese, os resultados relativos às variáveis sociais (gênero e raça) revelam que a partição da variância entre os níveis permanece estável ao longo das ondas de avaliação. Por sua vez, a variável idade mostrou uma menor dispersão na terceira onda. Isto significa que, contrariando os resultados reportados por pesquisas nacionais e internacionais, no caso das escolas públicas municipais da cidade do Rio de Janeiro, as variáveis dos alunos relacionadas ao gênero, à cor/raça e idade não se configuram como mecanismos de estratificação educacional.

No que respeita às variáveis cognitivas (desempenho em Leitura e Matemática) houve alteração na partição da variância entre as ondas estudadas, com maior variabilidade na última avaliação, principalmente no nível da turma. Isto significa que a estratificação educacional inclui processos de organização de turmas que consideram as diferenças de habilidades dos alunos.

Além do mais, o fato de a composição social das turmas e das escolas não ter variado de forma significativa ao longo dos anos avaliados, nos permite afirmar que a diferença na proficiência média em Leitura e em Matemática não é explicada por variáveis sociais clássicas, como gênero, raça e idade, ou, em outras palavras, pela mudança na estrutura social do alunado.

Em face desses resultados, um novo desenho metodológico foi adotado com a intenção de investigar as políticas escolares de enturmação e suas possíveis relações com a variabilidade dos resultados das turmas nas 27 escolas investigadas, a partir do estudo das diferenças entre turmas de alto e baixo desempenho, em 2005 (segunda onda) e 2006 (terceira onda). Este tema é tratado na próxima seção.

5.3

As diferenças entre as turmas de alto e baixo desempenho

Como vimos nos resultados apresentados na seção anterior, excluindo-se a variância maior no nível dos alunos, a maior variância do desempenho em Leitura e Matemática é encontrada entre turmas de uma mesma escola e não entre escolas.

Os resultados apresentados nas seções anteriores nos autorizam a afirmar que, entre as variáveis consideradas, a que tem relevância para o estudo dos mecanismos escolares de estratificação é a variável cognitiva. Isto se relaciona com o fato de que a composição de turmas é realizada, no início de um ano letivo, com base no desempenho do aluno no ano anterior.

A partir desses resultados, nesta seção, exploro se a composição das turmas de alto e baixo desempenho muda entre o final do primeiro ano e o final do segundo ano avaliado pelo Geres.

Para tanto, considerei como estratégia analítica a comparação das diferenças na composição social das turmas de maior e menor desempenho, nos dois momentos investigados: segunda e terceira avaliação, respectivamente.

A metodologia envolve a comparação dos resultados em relação ao maior percentual ou média encontrado(a) na diferença entre as turmas de maior e menor desempenho nas escolas e a evolução (aumento) das diferenças, de acordo com as variáveis estudadas: gênero, raça e idade (cf. Tabela do Apêndice VII).

Cabe esclarecer que nas escolas que apresentaram um número de turmas superior a duas, foram selecionadas as turmas que apresentaram o maior e o menor resultados em Leitura⁷. Os cálculos das diferenças entre as turmas foram realizados da seguinte forma nos dois anos investigados:

⁷ Não foi considerada nessa análise os alunos com desempenho baixo em Matemática, em virtude das disciplinas apresentarem resultados diferenciados entre as turmas de uma mesma escola e, pelo fato de o ponto de partida, para selecionar as turmas de alta e baixa habilidade, ter sido os resultados em Leitura.

- % de meninos na turma de alto desempenho (turma 1) – % de meninos na turma de baixo desempenho (turma 2);
- % de não-brancos na turma de alto desempenho (turma 1) – % de não-brancos na turma de baixo desempenho (turma 2);
- Média da idade na turma de alto desempenho (turma 1) – Média da idade na turma de baixo desempenho (turma 2).

Exploramos também um outro aspecto relacionado ao critério de composição de turmas, no sentido de verificar se na turma que tem baixo desempenho na onda 3 do Geres encontra-se um maior percentual de alunos cujo desempenho foi baixo na Onda 2. Em outras palavras, o objetivo é verificar se os alunos de desempenho baixo em Leitura na Onda 2 foram remanejados para as turmas de baixo desempenho na Onda 3.

Para tal, adotamos o seguinte procedimento: identificamos os alunos situados no primeiro quintil da distribuição de desempenho médio em Leitura na escola na Onda 2. Apuramos, a seguir, quantos desses alunos estavam nas turmas de alto desempenho e quantos estavam nas turmas de baixo desempenho em 2006.

Nossa hipótese é que se o desempenho escolar for o principal critério para a enturmação dos alunos, encontraremos uma mudança no perfil dos alunos entre 2005 e 2006, no sentido de haver mais alunos de desempenho baixo nas turmas de baixa habilidade em 2006.

Os cálculos das diferenças do Desvio Padrão (DP) foram realizados do seguinte modo:

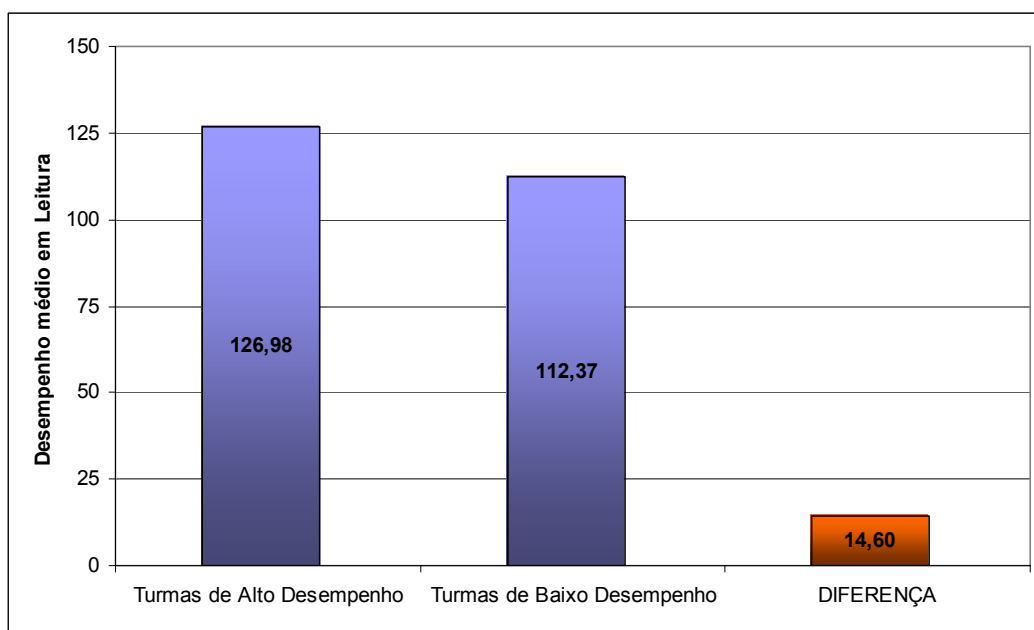
- (média do desempenho das turmas de maior desempenho na onda 2 - média do desempenho das turmas de menor desempenho na onda 2) / dp da média de todas as turmas da onda 2;
- (média do desempenho das turmas de maior desempenho na onda 3 - média do desempenho das turmas de menor desempenho na onda 3) / dp da média de todas as turmas da onda 3.

Os resultados, para cada uma das variáveis, são mostrados nos Gráficos 4 a 15.

Os Gráficos 17 e 18 apresentam as médias de desempenho em Leitura das turmas de alto e baixo desempenho por onda investigada, bem como a diferença entre as médias.

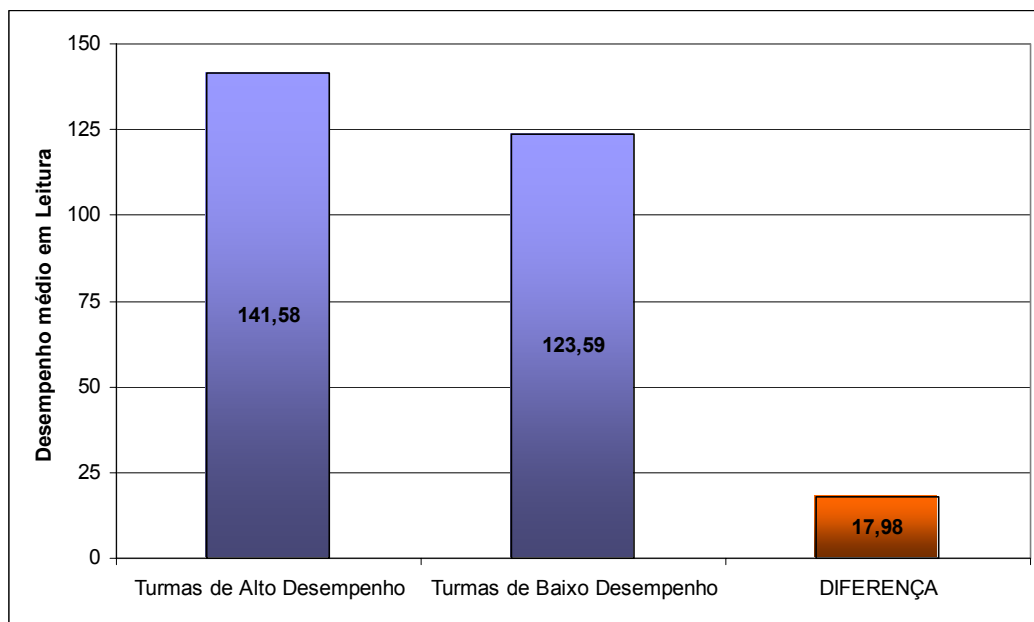
Nota-se, no Gráfico 17, que, em 2005, a diferença entre as turmas foi de aproximadamente 15 pontos (cerca de 0,74 de um desvio padrão da distribuição da proficiência). Já, em 2006, (Gráfico 18), essa diferença foi de 18 pontos (cerca de 0,72 de um desvio padrão da distribuição da proficiência). Percebemos com esses resultados que não houve um aumento significativo das diferenças.

Gráfico 17: Diferenças entre as Turmas de Alto e Baixo Desempenho, de acordo com o Desempenho em Leitura em 2005



Fonte: Geres, 2005.

Gráfico 18: Diferenças entre as Turmas de Alto e Baixo Desempenho, de acordo com o Desempenho em Leitura em 2006

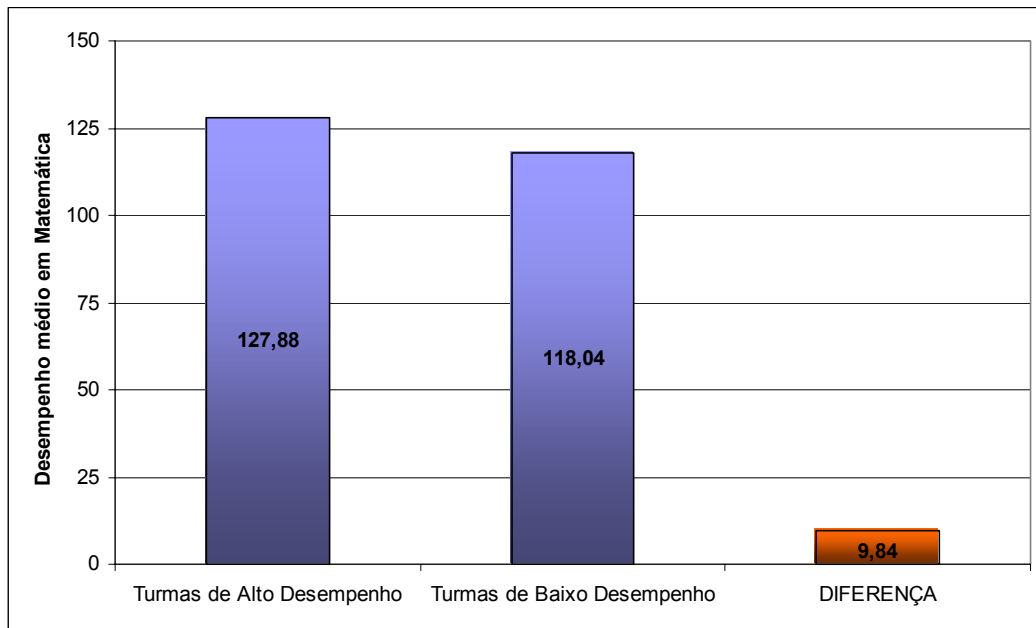


Fonte: Geres, 2006.

Os Gráficos 19 e 20 mostram as médias e a diferença entre as turmas de alto e baixo desempenho em Matemática. Nota-se que a diferença das médias das turmas na terceira onda foi de 19 pontos (cerca de 0,68 de um desvio padrão da distribuição da proficiência). Isto significa que as turmas de alta habilidade tiveram um ganho⁸ significativo e as turmas de baixa habilidade mantiveram, praticamente, o mesmo desempenho médio de 2005. Ou seja, houve um aumento da desigualdade entre as turmas em 2006.

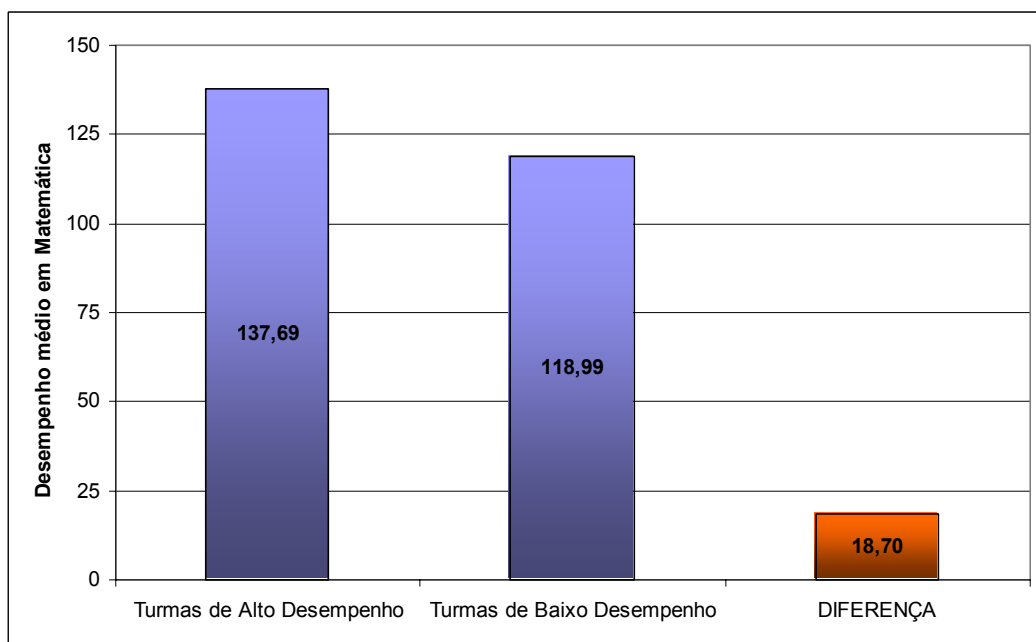
⁸ As tabelas com os resultados dos ganhos por escola e por turma encontram-se no Apêndice IV. No Apêndice II encontram-se os gráficos gerados por turma e disciplina das escolas investigadas. Estes gráficos mostram os dados em dois eixos: as barras mostram o desempenho das turmas por onda e as linhas mostram os ganhos entre as ondas.

Gráfico 19: Diferenças entre as Turmas de Alto e Baixo Desempenho, de acordo com o Desempenho em Matemática em 2005



Fonte: Geres, 2005.

Gráfico 20: Diferenças entre as Turmas de Alto e Baixo Desempenho, de acordo com o Desempenho em Matemática em 2006

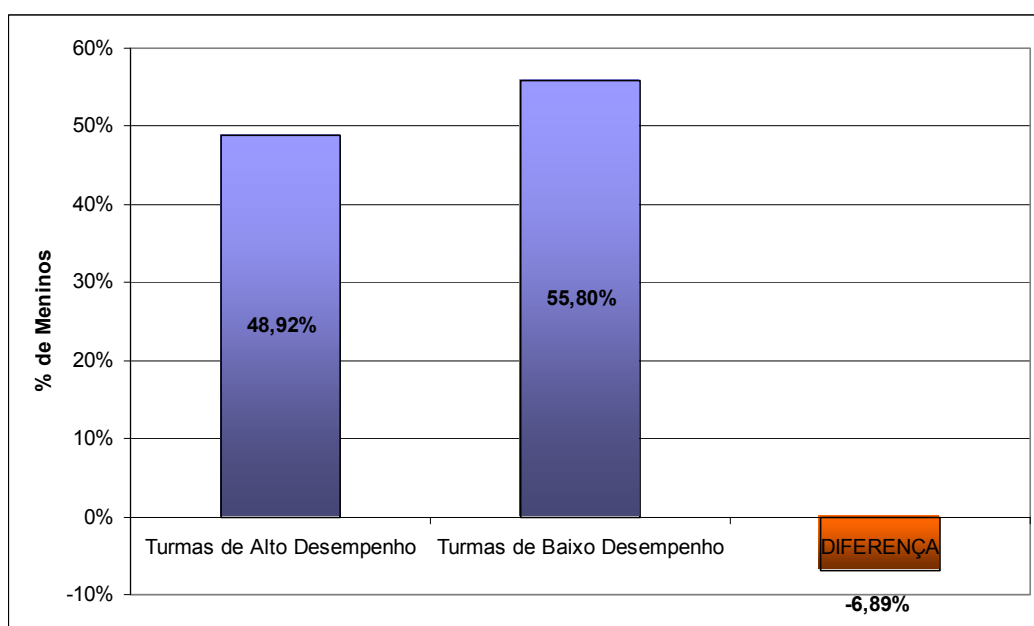


Fonte: Geres, 2006.

Os Gráficos 21 e 22 mostram as diferenças em relação à variável ‘gênero’. Nota-se que na segunda onda a diferença entre as turmas foi de cerca de -7 pontos percentuais e a diferença na terceira onda foi de -5 pontos percentuais.

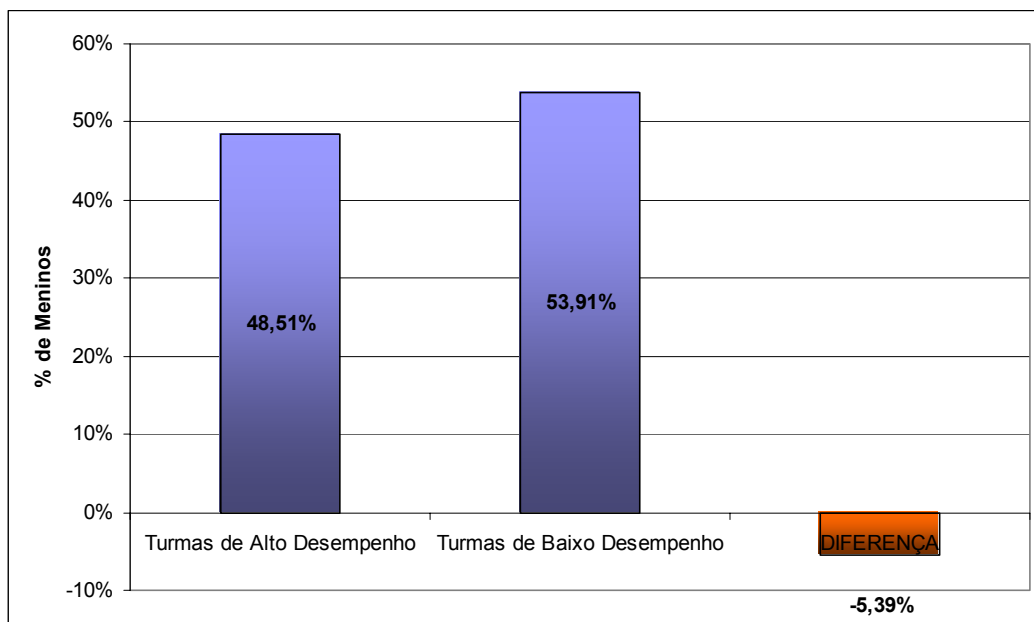
Percebemos com esses resultados que houve uma manutenção do padrão das diferenças entre as turmas ao longo do tempo, ou seja, um percentual maior de meninos nas turmas de menor habilidade.

Gráfico 21: Diferenças entre as Turmas de Alto e Baixo Desempenho, de acordo com o Percentual de Meninos em 2005



Fonte: Geres, 2005.

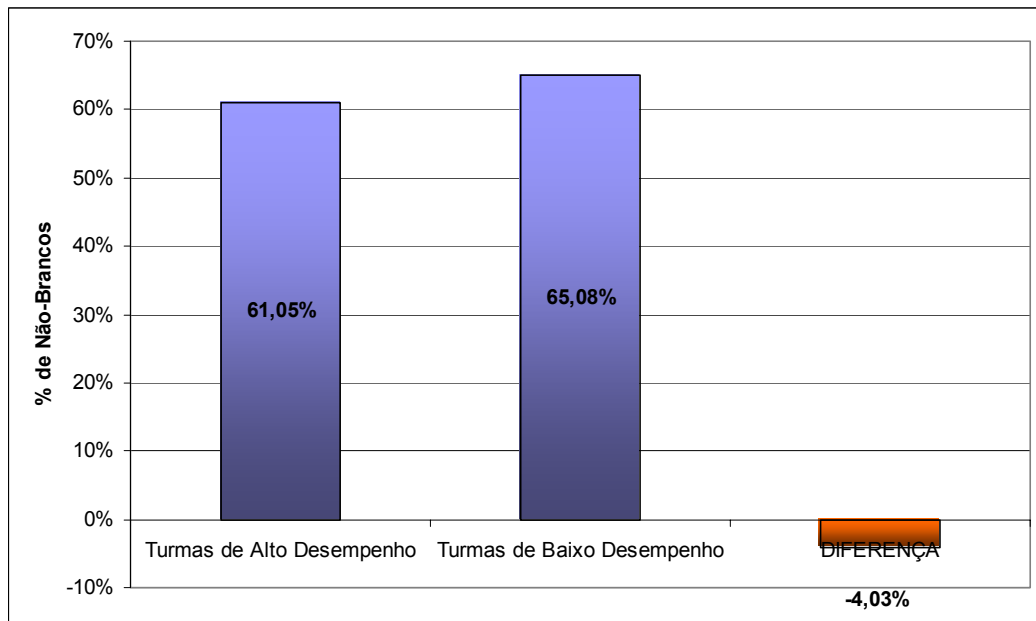
Gráfico 22: Diferenças entre as Turmas de Alto e Baixo Desempenho, de acordo com o Percentual de Meninos em 2006



Fonte: Geres, 2006.

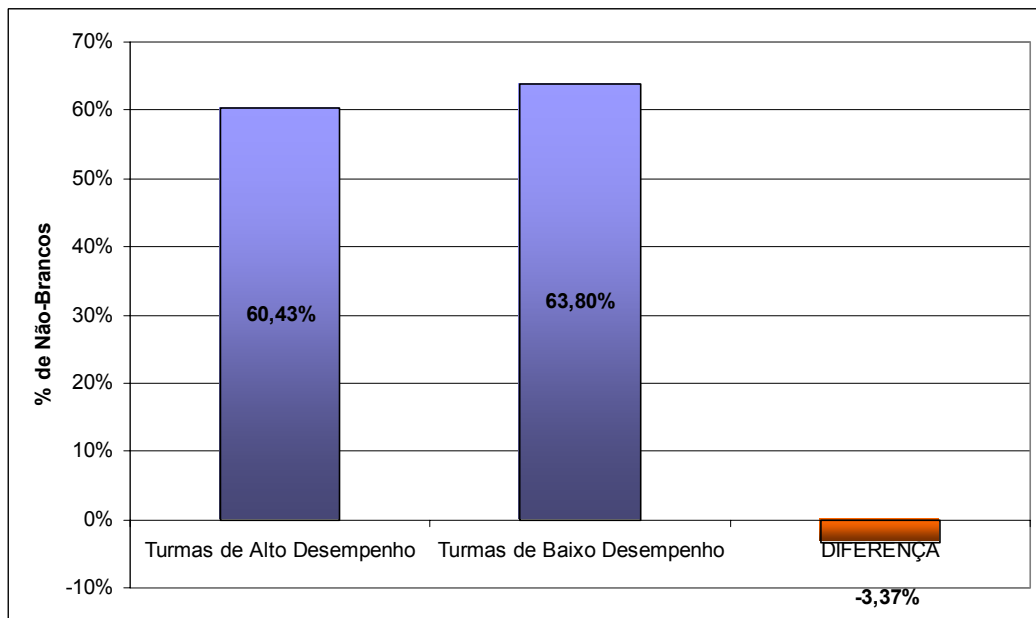
A variável 'raça/cor' é apresentada nos Gráficos 23 e 24. Nota-se que na segunda avaliação a diferença entre as turmas foi de cerca de -4 pontos percentuais. Igualmente aos resultados de gênero, percebemos que houve uma manutenção do padrão das diferenças entre as turmas ao longo do tempo, ou seja, um percentual um pouco maior de não-brancos nas turmas de menor habilidade.

Gráfico 23: Diferenças entre as Turmas de Alto e Baixo Desempenho, de acordo com o Percentual de Não-Brancos em 2005



Fonte: Geres, 2005.

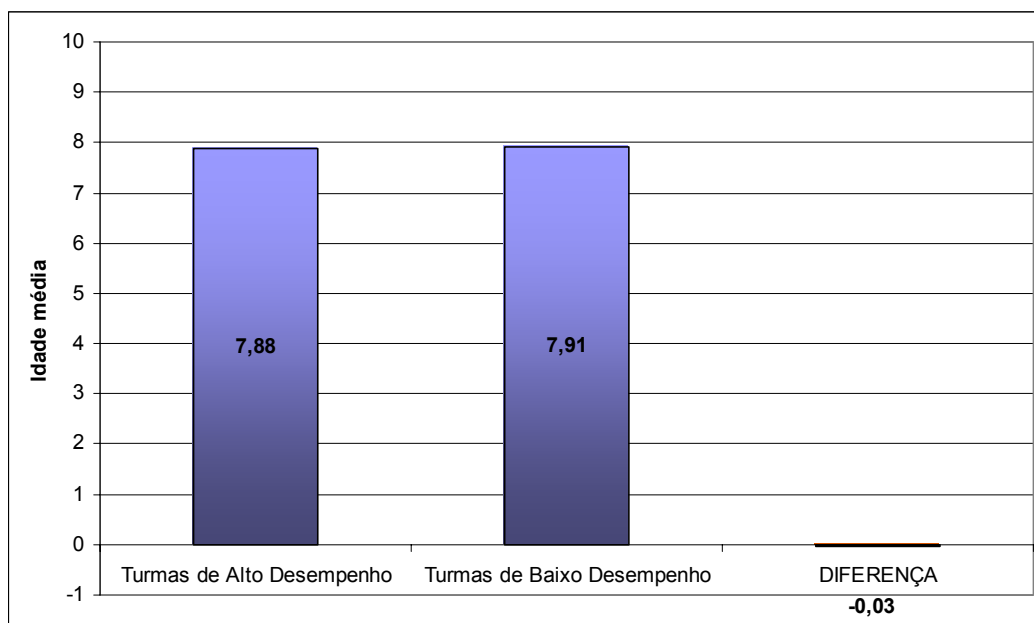
Gráfico 24: Diferenças entre as Turmas de Alto e Baixo Desempenho, de acordo com o Percentual de Não-Brancos em 2006



Fonte: Geres, 2006.

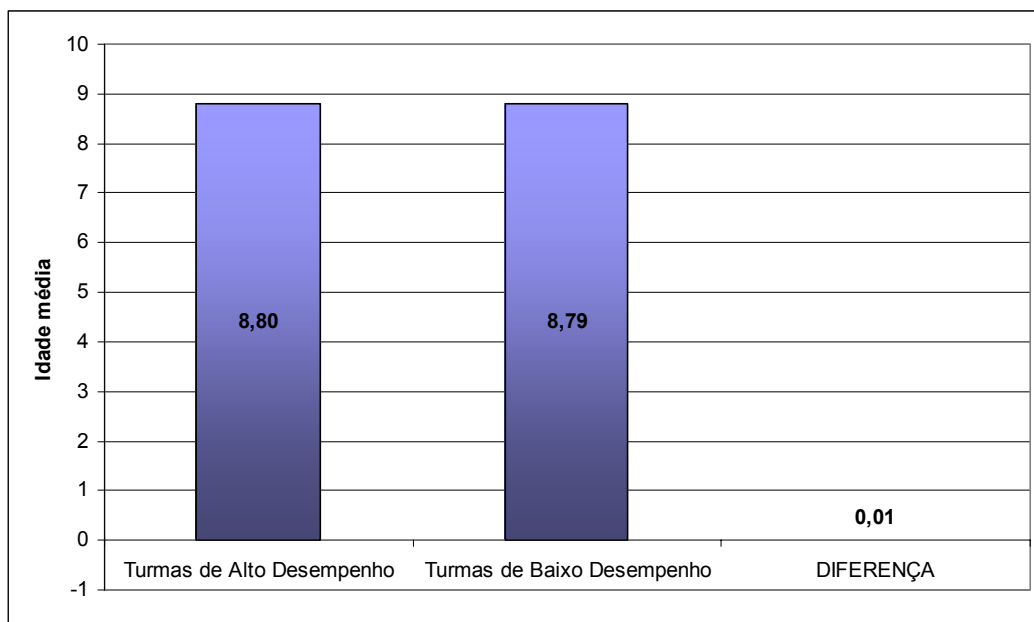
Os Gráficos 25 e 26 mostram que não houve diferença entre as turmas de maior e menor habilidade em relação à variável ‘idade’, uma vez que praticamente não houve diferença de idade média entre as turmas de maior e menor desempenho nas duas ondas.

Gráfico 25: Diferenças entre as Turmas de Alto e Baixo Desempenho, de acordo com a Idade em 2005



Fonte: Geres, 2005.

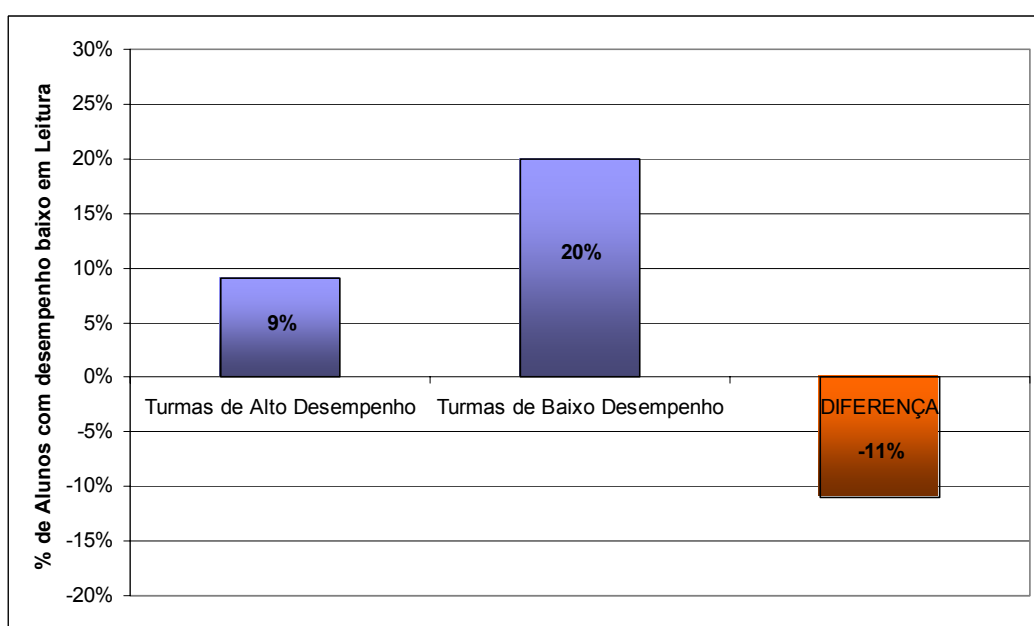
Gráfico 26: Diferenças entre as Turmas de Alto e Baixo Desempenho, de acordo com a Idade em 2006



Fonte: Geres, 2006.

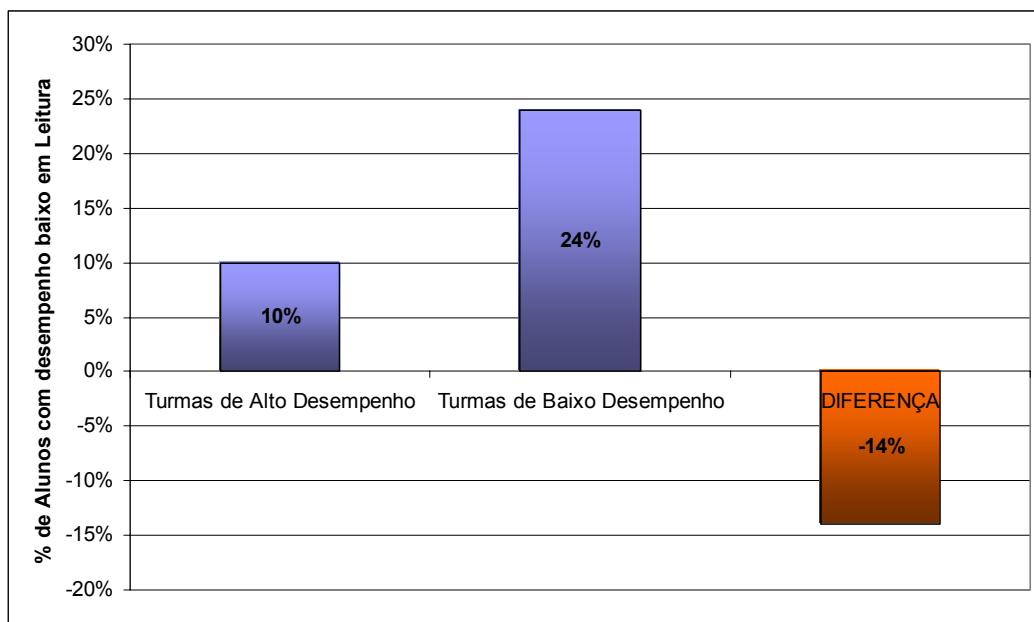
Os Gráficos 27 e 28 mostram que houve uma acentuação das diferenças entre as ondas. Isto significa que o percentual de alunos com desempenho baixo em Leitura continuou maior nas turmas de menor habilidade.

Gráfico 27: Diferenças entre as Turmas de Alto e Baixo Desempenho, de acordo com o Desempenho Baixo em Leitura em 2005



Fonte: Geres, 2005.

Gráfico 28: Diferenças entre as Turmas de Alto e Baixo Desempenho, de acordo com o Desempenho Baixo em Leitura em 2006



Fonte: Geres, 2006.

Em relação às variáveis sociais as diferenças encontradas entre turmas de alto e baixo desempenho, de modo geral, não são significativas mostrando que não houve mudança na composição social das turmas, entre 2005 e 2006, mesmo se comparando as turmas com desempenhos diferenciados. Com efeito, os dados mostram que não houve uma mudança da composição social das turmas que justifique o aumento das desigualdades educacionais.

Em síntese os principais resultados encontrados são:

- Com relação às variáveis sociais de gênero, cor/raça e idade, verifica-se que o padrão de desigualdade permanece ao longo do tempo. Isto sugere que os processos de enturmação não têm uma marca social clara. Ou seja, que esses processos não se mostram claramente relacionados com variáveis sociais clássicas.
- As desigualdades educacionais se acentuam em relação às variáveis cognitivas entre o final de 2005 e o final de 2006.

- Há uma clara enturmação dos alunos por habilidade dentro das escolas.
- Os resultados mostram que, entre os diversos mecanismos de estratificação presentes nas escolas, estão os processos de organização de turmas que consideram as diferenças de habilidades em Leitura e Matemática dos alunos. Mostram, também, que, ao longo da escolarização, as desigualdades de oportunidades educacionais aumentam quando se trata da dimensão cognitiva.