

DESEMPENHO ESCOLAR E VULNERABILIDADE SOCIAL: ANÁLISE ESPACIAL DOS RESULTADOS DO IDEB DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

Felipe Vieira Pena Rios¹
Francis Gary G. de Sales²
Rogério Henrique Paiva Freitas³
Orientador: Marcelo Eduardo Zanetti⁴

Resumo

Por se apresentar com relevância na esfera social e por ter se consolidado como instrumento de monitoramento dos resultados da educação brasileira, esta pesquisa aborda as diferenças significativas nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Acredita-se que essas diferenças estão relacionadas a vários fatores, destacando-se os pedagógicos, sociais, econômicos e culturais que caracterizam a rede pública de ensino. Para compreender uma suposta relação entre os resultados do IDEB e a vulnerabilidade social, e se tais fatores interferem no desempenho escolar, o objetivo deste estudo é investigar a relação existente entre desempenho escolar e vulnerabilidade social, tendo como referência a distribuição espacial dos resultados do IDEB, nas escolas de Ensino Fundamental II, da Rede Municipal, e a expressão espacial do fenômeno da pobreza no Município de Belo Horizonte. Os resultados revelaram que a qualidade da educação não está associada à localização espacial das instituições, mas sim à afetividade que envolve a comunidade escolar.

Palavras-chave: IDEB; Educação; Ensino fundamental; Indicadores sociais; Vulnerabilidade social.

Ao longo dos anos, a educação tornou-se uma das condições básicas para que os indivíduos tenham acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade, sendo necessária, também, para levá-los a fazer uso de outros direitos que compõem o estatuto da cidadania. Por esse motivo, o direito à educação é reconhecido como um dos direitos fundamentais do homem.

De acordo com Oliveira (2007), esse direito consiste na continuidade e gratuidade do ensino, sendo que sua forma de declaração refere-se ao número de anos ou níveis de escolaridade garantidos a todos os cidadãos. Assim, pode ser

¹ Graduando em Geografia pela PUC Minas.

² Graduando em Geografia pela PUC Minas.

³ Graduando em Geografia pela PUC Minas.

⁴ Mestre em Geografia. Professor do curso de Geografia – *Campus* Coração Eucarístico – PUC Minas.

declarado a partir da faixa etária do público a ser atendido (educação dos 06 aos 14 anos, para todos); pelo nível de ensino a ser abrangido (ensino fundamental); ou, de forma mais direta, (escola fundamental, de nove anos, para todos, no Brasil).

A manifestação do direito à educação depende do tipo de sistema legal dos diversos países. No caso brasileiro, o ensino fundamental, ao ser estabelecido como obrigatório, acarretou uma dupla obrigatoriedade, pois é dever do Estado garantir o acesso à educação, e, por outro lado, é dever do responsável provê-la. Portanto, não faz parte do arbítrio do responsável a opção de não levar o aluno à escola. Nessa concepção, o direito à educação se torna subjetivo. Em Peres (1991) temos que:

A idéia da educação, como direito fundamental do cidadão, apresenta, de pronto, o seu reverso: o dever do Estado de promovê-la, facilitá-la, oferecê-la. É claro que desde aí se fazem sentir, como necessários, limites a esse direito e a esse dever, que ao fim e ao cabo, são estabelecidos pelo Estado ou, se preferível, pelos cidadãos enquanto sujeitos da atividade estatal. Nesse caso, os cidadãos podem ser mais uma vez encarados como sujeitos passivos ou ativos da atividade estatal. No primeiro caso, enquanto credores do direito à educação; no segundo como responsáveis pela ação do Estado, exercida no sentido de atender àquele direito (PERES, 1991, p. 67).

Segundo Oliveira (2007), no Brasil, a gratuidade da escola elementar aparece na legislação desde a Constituição Federal de 1934. Porém, antes disso, a primeira Constituição independente, a de 1824, apesar de não destacar com grande ênfase a educação, já trazia, em seu artigo 179, a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, tendo por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, fatores garantidos pela Constituição do Império da seguinte maneira: *a instrução primaria é gratuita a todos os cidadãos*.

De acordo com o autor, a declaração de gratuidade, trazida pela legislação, colocou o Brasil entre os primeiros países do mundo a declarar a gratuidade do ensino. Entretanto, o analfabetismo ainda era a condição da maioria da população e o Poder Público não fazia esforços para desenvolver políticas públicas que amenizassem esse quadro. Além disso, o direito a educação se restringia apenas aos cidadãos livres, ficando os escravos marginalizados.

A história da educação pública está associada à luta pela construção dos direitos humanos e sociais, junto à luta pela construção do Estado de Direito. Dessa forma, a educação está sendo produzida, historicamente, nos embates político-

sociais, através de lutas a favor da ampliação, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, universalização do acesso, da gestão democrática, da ampliação da jornada escolar, da educação de tempo integral e da garantia da qualidade (CONAE, 2010). Esses aspectos estão ligados à criação de condições para a oferta de educação pública se apoiando no conceito de educação de qualidade como direito social.

MECANISMOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

A implantação dos sistemas de avaliação tem sido alvo de preocupação por parte das políticas públicas nos últimos tempos. Preocupação esta que está dando origem a estudos e sistemas que podem ajudar a conduzir o ritmo de avaliação sobre a qualidade do ensino. Segundo Martins (2001):

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (MARTINS, 2001, p.34).

No Brasil, os mecanismos que medem o nível de instrução, qualidade escolar, que prevêm metas e propostas pedagógicas para as escolas, começaram, com efetividade, nos anos 2000 e têm se especializado cada vez mais em tabular, classificar e aplicar os dados coletados. Em Minas Gerais, é aplicado o SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica) que visa afirmar e solidificar o sistema de avaliação no estado. Conta com a participação dos colegiados escolares na definição da metodologia, e avalia, periodicamente, a qualidade de ensino em todas as escolas, orientando os resultados finais para melhor proveito do sistema educacional.

O Município de Belo Horizonte, para avaliar os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, criou o seu próprio sistema de avaliação, o Avalia BH, sendo que este processo ocorre anualmente em todas as escolas da rede.

Em abril de 2007, o MEC, lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerando, para tanto, os dados de 2005. O IDEB, desde a sua gênese, é composto por indicadores de rendimento, tais como repetência e evasão escolar, e pela média de desempenho nas pontuações dos exames padronizados, obtidas por estudantes ao final de uma determinada etapa do sistema de ensino (4^a/5^o e 8^a/9^o séries/anos do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio). Cabe lembrar que o IDEB foi concebido como ferramenta para monitorar as ações e as metas de qualidade estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007.

A exclusão social colabora com as diversas esferas que qualificam os indivíduos como cidadãos. Portanto, o acesso à educação insere-se como dimensão fundamental e como instrumento para a construção da cidadania, por meio da inclusão, contribuindo para a redução da condição de vulnerabilidade social.

Por essa razão, a democratização e a melhoria da escola pública requer um diagnóstico mais claro e preciso a respeito das necessidades de cada comunidade escolar. Nessa perspectiva, o IDEB tem por objetivo fazer um levantamento do cenário da educação brasileira, avaliando a sua qualidade para que sirva de suporte para a criação de políticas públicas que visem à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

DESEMPENHO ESCOLAR E POBREZA

Por motivos ligados aos interesses econômicos, por pressão de movimentos sociais ou pela conscientização da sociedade no que diz respeito a sua importância, a discussão sobre a educação vem ganhando destaque devido a sua potencialidade como política garantidora de novos direitos.

No entanto, a exclusão dos mais pobres da participação efetiva como sujeitos de direitos surge como fator de desvalorização desses indivíduos. Essa sonegação caracteriza a chamada vulnerabilidade, termo entendido como a privação dos direitos dos individuais sociais.

A rede municipal de ensino de Belo Horizonte é composta por 186 Escolas Municipais e 67 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI), sendo elas divididas pelas regionais Venda Nova, Norte, Pampulha, Nordeste, Noroeste, Leste, Centro-Sul, Oeste e Barreiro (fig. 1).

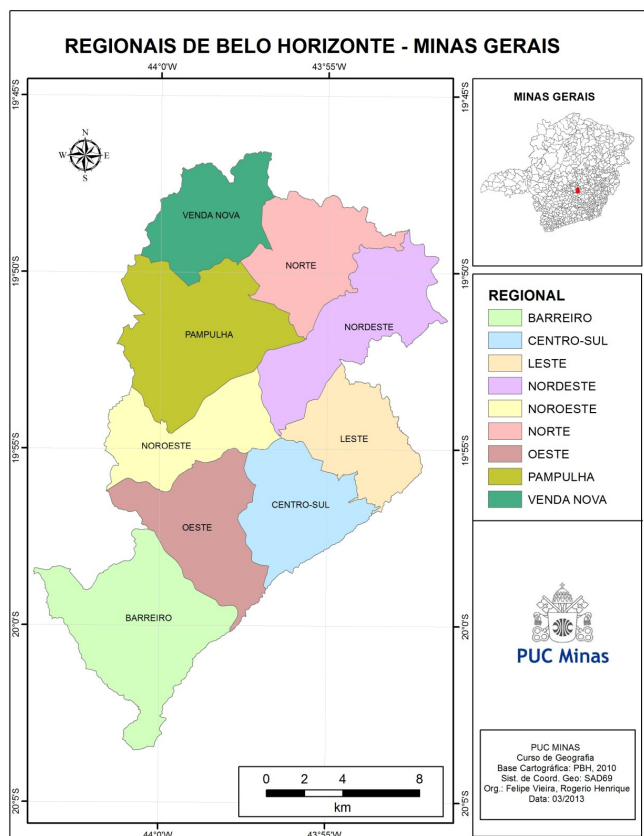


Figura 1: Regionais de Belo Horizonte.

Fonte: Base cartográfica da Prefeitura de Belo Horizonte, 2010.

Com base nos resultados do IDEB, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu metas a serem alcançadas pela educação brasileira até 2021. Pelas suas projeções, o país deverá atingir neste ano a nota 06, a mesma alcançada pelos países desenvolvidos. O IDEB começou a ser calculado a partir de 2005, por isso, não existem metas projetadas para tal ano.

Após relacionar o mapa de vilas e favelas com as notas do IDEB das escolas municipais dos anos finais do Ensino Fundamental de Belo Horizonte, nos anos 2005, 2007, 2009 e 2011, verificou-se que 20 delas conseguiram manter seu IDEB, nos quatro anos, igual ou superior ao da Rede Municipal. 14 alcançaram as três metas estabelecidas pelo MEC, ao longo das quatro avaliações.

Entre as escolas analisadas, apenas quatro conseguiram obter todas as médias e metas durante o período de vigência desse método avaliativo. Somente a Escola Municipal Sebastião Guilherme de Oliveira estava localizada em áreas de vilas e favelas. Dessa forma, para selecionar as escolas para estudo de caso pretendido, foram verificadas aquelas que possuíam maior sequência cronológica de

metas alcançada, assim como a manutenção das médias. No entanto, deveriam estar situadas nas áreas vulneráveis. Tendo por base esse princípio, foram selecionadas aquelas que obtiveram, ao longo da avaliação do IDEB, duas médias e três metas. Entre as que atenderam a esse critério, foram selecionadas cinco, além da Escola Municipal Sebastião Guilherme de Oliveira. Levou-se em consideração, também, a dispersão entre as regionais do município e o maior acesso à realização de trabalho de campo (Fig. 2).

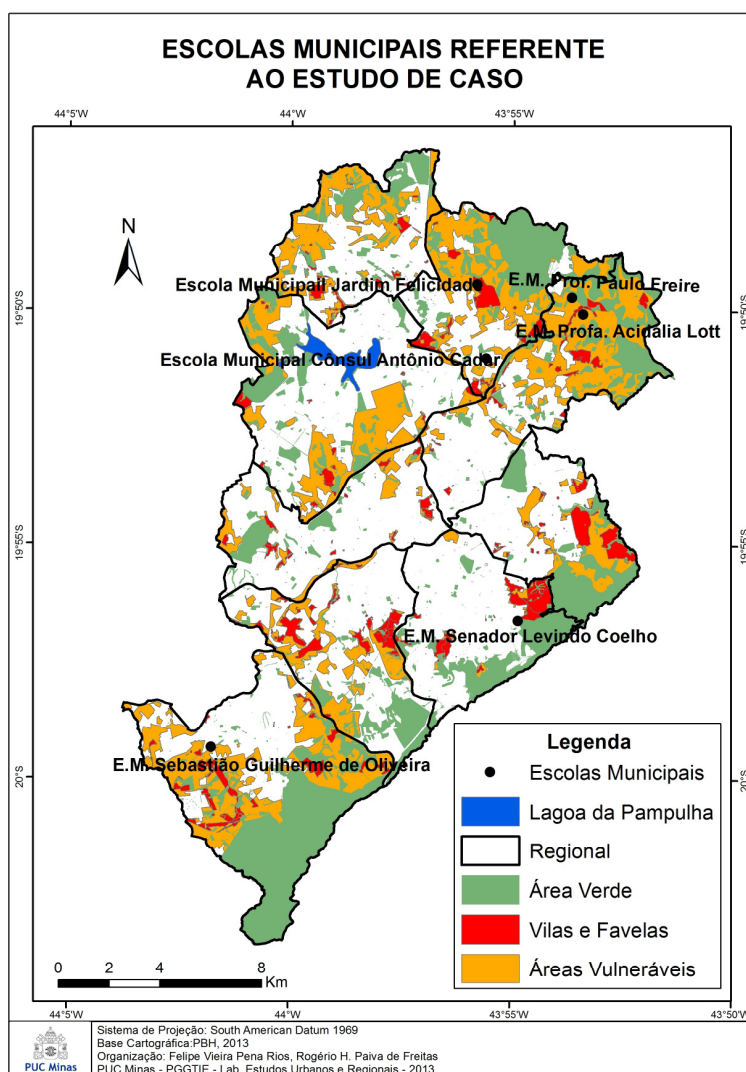


Figura 2: Escolas municipais que alcançaram nota alta no IDEB localizadas em áreas vulneráveis.
Fonte: Base cartográfica da Prefeitura de Belo Horizonte, 2013.

Após esse diagnóstico, tornou-se necessário identificar as especificidades das propostas pedagógicas que conferiam destaque a essas escolas frente às demais do município e os resultados divulgados pelo IDEB. Para tanto, foram elaborados dois questionários. O primeiro dele, destinado aos alunos, visou verificar suas

relações afetivas com a comunidade escolar. O segundo, direcionada à coordenação pedagógica, possibilitou verificar a existência de intervenções na comunidade escolar, assim como os objetivos do Projeto Político Pedagógico.

Foram feitas perguntas no sentido de identificar o nível de afetividade e de envolvimento dos alunos com a escola. Nessa perspectiva, a maioria deles respondeu que gostava da escola em que estudava e sentia orgulho dela, fator importante para a definição do nível de frequência e participação nas atividades tanto em sala de aula, como extracurriculares.

A analisarmos o desempenho das escolas que obtiveram uma série histórica de bons resultados no IDEB, verificamos que elas se projetavam como espaços abertas ao diálogo e se mostraram acolhedoras para os alunos. Verificou-se, também, que em todas elas a discussão sobre a qualidade do ensino fazia parte das reuniões pedagógicas realizadas nos horários de planejamento ou nas reuniões coletivas.

Todas disseram acreditar que a qualidade da escola pode contribuir para a superação das dificuldades sociais, econômicas e culturais da comunidade na qual estão inseridas e que isso pode ser feito por meio de investimentos em aulas mais atraentes, realização de trabalhos de campo, apropriação de espaços de cultura, lazer e informação, para além dos muros da escola. É a partir do conhecimento adquirido na escola, que o aluno toma ciência de que existem outras oportunidades e outro mundo, diferente do que ele vive e vê, e que esse outro mundo pode lhe pertencer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar a relação existente entre o desempenho escolar a pobreza no Município de Belo Horizonte, tendo como referência a distribuição espacial dos resultados do IDEB das escolas de Ensino Fundamental II, da Rede Municipal, e a expressão espacial do fenômeno da pobreza em Belo Horizonte.

O que se percebeu foi que a qualidade das escolas, assim como a dos alunos, não estava associada à regionalização e nem à localização de escolas em áreas vulneráveis. Conforme a análise, várias escolas que se encontravam em áreas vulneráveis tiveram um alto desempenho na avaliação do IDEB. É verdade que

alguns desses alunos estão marginalizados frente a equipamentos sociais. Muitas vezes, não encontram oportunidades, nem mesmo para o lazer, nos bairros em que vivem.

Nessa perspectiva, a função social desempenhada pela escola torna-se imprescindível como agente de transformação do quadro de vulnerabilidade social e da promoção dos indivíduos como sujeito de direitos.

Constatou-se que as escolas analisadas mantêm um diálogo efetivo com a comunidade nas quais estão inseridas, buscando conhecer o seu perfil e as suas necessidades. Dessa forma, elaboraram projetos que buscavam sanar ou minimizar as deficiências e limitações no processo de ensino aprendizagem. Aliado a essas ações, verificou-se o empenho e comprometimento do corpo docente, bem como de uma gestão democrática e ativa, que apresentava propostas pedagógicas que muito influenciavam e contribuíam para a superação das limitações.

Assim, consideramos que o bom resultado apresentado pelas escolas em áreas vulneráveis se fez em função do acolhimento da escola, dos projetos apresentados para a inserção cidadã, oferecendo lazer e interação mútua entre alunos e escola. Ainda deve ser destacado o comprometimento dos professores e os esforços feitos pelas escolas para inserção e acompanhamento das famílias no percurso do aluno.

A condição de vulnerabilidade social é um fator presente, mas nem sempre determinante, pois essas escolas conseguiram superar suas limitações, através do diagnóstico e da implementação de estratégias diferenciadas que iam ao encontro do enfrentamento das defasagens e das necessidades do processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se considerar que esta pesquisa viveu dois momentos distintos. O primeiro, ao entender que a qualidade das escolas estava associada apenas ao bom desempenho no IDEB. Com isso ficamos presos ao conceito de qualidade total, observando somente as notas. Dessa forma, dizíamos que as escolas eram boas somente por seus resultados e por estarem listadas em *rankings* perversos. Coitado do último!

No entanto, ao aprofundarmos a análise dos fatores que levavam aos bons resultados, o desempenho no IDEB se dispersou e se tornou insignificante perante o sorriso de cada aluno que respondia o questionário desta pesquisa. Então, chegamos ao conceito de qualidade social. Dessa forma, podemos concluir que o

maior resultado dessas escolas foi conseguir inserir aquelas crianças dentro do projeto de construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (Constituição). **Constituições do Brasil**: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações. Brasília: Senado Federal/Subsecretarias de Edições Técnicas, 1986.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: Metas Intermediárias para a sua Trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Brasília: INEP, 2007b. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília: 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>> Acesso em 02 mar. 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Documento Referência da CONAE 2010**.

Disponível em: <<http://conae2010.mec.gov.br/index.php/documentos>> Acesso 20 de abril, 2013.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. Educação & Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**: CEDES, n. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

PERES, José Augusto. **Introdução ao direito educacional**. João Pessoa: Micrográfica, 1991, p. 67.

PNUD - PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (1992) Desarrollo Humano: Informe 1992. Colômbia, Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores, 280p.