



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO DIAS FRANKLIN

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO IDEB:
O CASO DE TRAJANO DE MORAES/RJ**

**RIO DE JANEIRO
2011**

Rodrigo Dias Franklin

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO IDEB:
O CASO DE TRAJANO DE MORAES/RJ

Dissertação de Mestrado entregue ao
Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação do Centro
Filosofia e Ciências Humanas da
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria Villela Cavaliere

RIO DE JANEIRO
2011

F831 Franklin, Rodrigo Dias.

Avaliação da qualidade da educação através do Ideb: o caso de Trajano de Moraes/RJ / Rodrigo Dias Franklin. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
242f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2011.

Orientadora: Ana Maria Villela Cavaliere.

1. Avaliação educacional. 2. Educação de base - Avaliação.
3. Trajano de Moraes (RJ). 4. Centros integrados de educação pública. I. Cavaliere, Ana Maria Villela. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 370.111

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO IDEB:
O CASO DE TRAJANO DE MORAES/RJ

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Linha de Pesquisa: Políticas e Instituições Educacionais.

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, / /2011

Profa. Dra. ANA MARIA VILLELA CAVALIERE - Orientadora

UFRJ

Prof. Dr. LUIZ ANTÔNIO CONSTANT RODRIGUES DA CUNHA

UFRJ

Prof. Dr. LUCIA VELLOSO MAURÍCIO

UERJ

Rio de Janeiro

2011

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio de Janeiro e todos os(as) professores(as) que me ajudaram a iluminar esse trabalho e minha vida acadêmica: Luiz Antônio Cunha, Roberto Leher, Patrícia Corsino, Antônio Jorge e Jailson Santos.

Aos(às) Professores(as) da Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que mesmo ressentindo pela jornada dupla de pesquisador que levei, muito contribuíram para este trabalho: Jorge Najjar, Waldeck Carneiro, Giovanni Semeraro, Maria Teresa Esteban, Arlette Gasparello, Rejany Dominick e Lígia Coelho.

À Professora Doutora Ana Maria Villela Cavaliere, minha paciente orientadora, que durante todo este período que me orientou agiu como mais que uma professora em sua tarefa de orientação,... Sou muito grato! Conte sempre comigo!

A todos os colegas com quem convivi e que tive o privilégio de conhecer nos cursos de mestrado em educação da UFF e da UFRJ: Bruno Adriano, Régis Arquelles, Felipe Santos, Thiago, Rodrigo Lamosa, Paulo Bastos, Dilcéia, Stênio Falcão, Mônica Mishouri, Irmã Francila, Priscila, Keilla Fernandes, Vanessa Barbosa, Leila Cavalcanti, Ilcéia Pinheiro, Maria Alice...

Ao meu pai, de quem herdei o gosto pelos estudos.

À minha mãe, de quem herdei o amor ao próximo que me faz lutar pelos desvalidos.

À minha esposa, que muito me apoiou e soube suportar as angústias do caminho de construção desse trabalho.

Aos meus familiares, em especial minha tia Hilda que sempre se esforça na correção gramatical de meus textos.

Aos meus alunos da escola pública.

Ao povo de Trajano de Moraes.

Aos parentes e origens de Sodrelândia.

Aos amigos.

RESUMO

Na busca da democratização do ensino, para além universalização do acesso, permanência e conclusão na educação básica, generalizou-se o debate em torno da questão da qualidade da educação pública. Para auxiliar na elaboração de estratégias que garantam essa qualidade nas escolas e sistemas de ensino o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (Inep), criou em 2005 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb, que é baseado no resultado da Prova Brasil e na taxa de aprovação nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental, pretende indicar os diversos “níveis” de qualidade das escolas e redes de ensino, servindo como um instrumento que oferece visibilidade a experiências bem sucedidas. Nesse sentido, chamou a atenção, desde a sua primeira edição, o desempenho do município de Trajano de Moraes, no Rio de Janeiro, cujas condições socioeconômicas seriam desfavoráveis à oferta de educação de qualidade. O município só possui escolas públicas, e além de seu bom desempenho médio, destacou-se um Ciep lá localizado, como o melhor Ideb dentre as escolas públicas do país em 2005. O objetivo principal desse trabalho foi, a partir de um levantamento das condições educacionais do município, compreender os motivos desses resultados inesperados. Destacamos fatores que influenciam na qualidade e que podem estar relacionados a esses resultados. Verificamos que o Ideb não reflete, no caso desse município, uma visão plena das suas condições educacionais e não considera diversos aspectos reveladores da qualidade como distorção idade-série e outros. Concluimos que Trajano de Moraes possui como principais diferenciais positivos a colaboração entre as esferas públicas municipal e estadual e a atuação do Ciep Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves, que tornou-se uma escola de formação de professores em nível médio, funcionando articuladamente com uma escola de horário integral dos anos iniciais do ensino fundamental, com feição de um colégio de aplicação.

Palavras-chave: Qualidade da educação, Ideb, Ciep, Trajano de Moraes (RJ).

ABSTRACT

In search of Teaching democratization, going further beyond the universal access, trying to make the students go on and conclude the public education. In order to help in strategies elaborations that may guarantee the schools quality and the teaching systems quality as well. The Education Ministry, through the Anísio Teixeira Pedagogy Studies National Institution (Inep), created in 2005 the Basic Education Development Index (Ideb). Ideb, which is based in Brasil Test results and in the Basic Teaching first and last year's approval rates, intend to indicate the several "levels" of schools and teaching nets quality, serving as an instrument that offers visibility to well-succeeded experiences. In this sense, Trajano de Moraes city results in RJ state called our attention since the first edition, once its socio-economy conditions wouldn't offer a quality education. The city has only public schools and besides its good results, a Ciep stood up as the best Ideb among the public schools in the country in 2005. The principal aim of this work was to understand the motives of these unexpected results considering the city educational conditions. We want to point out features that may have contributed in the quality and may be related to these results. We checked and found out that the Ideb, in this particular city, doesn't show a plenty vision of the educational conditions and doesn't consider several quality revealing aspects as age-level distortion and others. We concluded that Trajano de Moraes city has as main positive difference, among public schools, the Ciep 279 Teacher Guiomar Gonçalves Neves, which became a teacher formation school, and working as well as a full time elementary school for the first years, acting like a training school.

keywords: Education Quality, Ideb, Ciep, Trajano de Moraes(RJ).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Localização de Trajano de Moraes.....	126
Figura 2. Prédio da Prefeitura de Trajano de Moraes.....	128
Gráfico 1. Evolução do número de matrículas total e por dependência administrativa em Trajano de Moraes entre os anos de 1997 e 2010.....	205
Gráfico 2. Evolução na divisão do número de matrículas de Trajano de Moraes entre a esfera administrativa municipal e estadual nos segmentos pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, durante os anos de 2000 e 2010.....	207
Gráfico 3. Evolução da média de alunos por turma em diversos segmentos da educação básica brasileira do ano 2000 ao ano 2006.....	211
Gráfico 4. Evolução da média de alunos por turma em diversos segmentos da educação básica de Trajano de Moraes do ano 2000 ao ano 2006.....	212
Gráfico 5. Evolução da média de horas aula diária em diversos segmentos da educação básica brasileira do ano 1999 ao ano 2006.....	214
Gráfico 6. Evolução da média de horas aula diária em diversos segmentos da educação básica no município de Trajano de Moraes do ano 1999 ao ano 2006.....	214
Gráfico 7. Evolução da taxa média de rendimento/aprovação por segmento da educação básica no Brasil entre 1999 e 2005.....	216
Gráfico 8. Evolução da taxa média de rendimento/aprovação por segmento da educação Básica em Trajano de Moraes entre 1999 e 2005.....	216
Gráfico 9. Comparação da evolução da taxa média de rendimento/aprovação do 2º ano ao 9º ano do ensino fundamental entre Brasil e Trajano de Moraes nos anos 1999, 2001, 2003 e 2005.....	217
Gráfico 10. Comparação da evolução da taxa média de rendimento/aprovação da 1ª série à 3ª série do ensino médio entre Brasil e Trajano de Moraes nos anos 1999, 2001, 2003 e 2005.....	218
Gráfico 11. Evolução do percentual médio de distorção idade-série por segmento da educação básica no Brasil entre 2000 e 2006.....	221
Gráfico 12. Evolução do percentual médio de distorção idade-série por segmento da educação básica em Trajano de Moraes entre 2000 e 2006.....	221
Gráfico 13. Evolução do percentual médio de distorção idade-conclusão no ensino fundamental e ensino médio no Brasil e em Trajano de Moraes entre	

1999 e 2005.....	223
Gráfico 14. Evolução do percentual médio de alunos que estudam nos segmentos da educação básica no turno noturno no Brasil do ano 2000 ao ano 2006.....	228
Gráfico 15. Evolução do percentual médio de alunos que estudam nos segmentos da educação básica no turno noturno em Trajano de Moraes do ano 2000 ao ano 2006.....	228

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Média do Ideb para os anos iniciais no Brasil por sistema.....	19
Tabela 2. Ideb das escolas de Trajano de Moraes.....	21
Tabela 3. Ideb médio dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.....	22
Tabela 4. Pessoal de apoio técnico-administrativo previstos para os CIEPs e suas atribuições.....	70
Tabela 5. Atividades existentes nos CIEPs.....	75
Tabela 6. Tópicos, objetos de conhecimento e competências em língua portuguesa da Prova Brasil.....	109
Tabela 7. Temas, objetos de conhecimento e competências em matemática da Prova Brasil.....	110
Tabela 8. Algumas características geopolíticas do município de Trajano de Moraes e sua posição dentre os municípios do estado do Rio de Janeiro.....	129
Tabela 9. Percentual da participação de Trajano de Moraes no conjunto do estado do Rio de Janeiro.....	131
Tabela 10. Dados da Escola Municipal Alfredo Lopes Martins.....	138
Tabela 11. Ideb observado e metas projetadas da Escola Municipal Alfredo Lopes Martins para a 4ª série/5º ano do ensino fundamental.....	139
Tabela 12. Comparação da média das taxas de aprovação, reprovação, abandono, horas-aula diárias, docentes com curso superior e distorção idade-série da EM Alfredo Lopes Martins e outras instâncias, para os anos iniciais do ensino fundamental.....	140
Tabela 13. Taxa de aprovação (%) da EM Alfredo Lopes Martins nas séries iniciais do ensino fundamental em cada Ideb realizado.....	141
Tabela 14. Comparação dos resultados da Prova Brasil aplicada na 4ª série/5º ano da EM Alfredo Lopes Martins com a média de outras instâncias.....	142
Tabela 15. Dados da Escola Municipal Arranchadouro.....	142
Tabela 16. Dados da Escola Municipal Ataliba Fajardo.....	143
Tabela 17. Dados da Escola Municipal Boa Esperança.....	143
Tabela 18. Dados da Escola Municipal Boa Paragem.....	144
Tabela 19. Dados da Escola Municipal Clélio Massenga.....	144
Tabela 20. Dados da Escola Municipal Coronel João Pereira de Moraes.....	144
Tabela 21. Dados da Escola Municipal Córrego Vermelho.....	145

Tabela 22. Dados da Escola Municipal Doutor Elias.....	146
Tabela 23. Dados da Escola Municipal Doutor José de Moraes Souza.....	147
Tabela 24. Ideb observado e metas projetadas da Escola Municipal Dr. José de Moraes Souza para a 4ª série/5º ano do ensino fundamental.....	148
Tabela 25. Comparação da média das taxas de aprovação, horas-aula diária e docentes com curso superior da EM Dr. José de Moraes Souza e outras instâncias no Ideb de 2009.....	149
Tabela 26. Taxa de aprovação (%) da EM Dr. José Moraes Souza nas séries iniciais do ensino fundamental em cada Ideb realizado.....	149
Tabela 27. Comparação dos resultados da Prova Brasil de 2009 aplicada na 4ª série/5º ano da EM Dr. José de Moraes Souza com a média de outras instâncias.....	149
Tabela 28. Dados da Escola Municipal Duas Barras.....	150
Tabela 29. Dados da Escola Municipal Estação Leitão da Cunha.....	150
Tabela 30. Dados da Escola Municipal Eugênio Pereira de Moraes.....	151
Tabela 31. Dados da Escola Municipal Fazenda do Buraco.....	152
Tabela 32. Dados da Escola Municipal Fazenda do Tirol.....	153
Tabela 33. Dados da Escola Municipal Gravata.....	154
Tabela 34. Dados da Escola Municipal Honestalda de Moraes Martins.....	155
Tabela 35. Dados da Escola Municipal João Alfredo Erthal.....	156
Tabela 36. Dados da Escola Municipal João de Moraes Martins.....	156
Tabela 37. Ideb observado e metas projetadas da Escola Municipal João de Moraes Martins para a 4ª série/5º ano do ensino fundamental.....	158
Tabela 38. Comparação da média das taxas de aprovação, horas-aula diárias e docentes com curso superior da EM João de Moraes Martins e outras instâncias no Ideb de 2009.....	158
Tabela 39. Taxa de aprovação (%) da EM João de Moraes Martins nas séries iniciais do ensino fundamental em cada Ideb realizado.....	159
Tabela 40. Comparação dos resultados da Prova Brasil de 2007 aplicada na 4ª série/5º ano da EM João de Moraes Martins com a média de outras instâncias.....	159
Tabela 41. Dados da Escola Municipal José Miranda.....	159
Tabela 42. Dados da Escola Municipal Luiz Pereira de Souza.....	160
Tabela 43. Dados da Escola Municipal Maria Mendonça.....	160
Tabela 44. Dados da Escola Municipal Monclar Gomes Filho.....	161
Tabela 45. Dados da Escola Municipal Olívia Pires Tonassi.....	162

Tabela 46. Dados da Escola Municipal Pingo de Gente.....	163
Tabela 47. Dados da Escola Municipal Pinheiral.....	163
Tabela 48. Dados da Escola Municipal Ponte de Zinco.....	164
Tabela 49. Dados da Escola Municipal Ponte Nova.....	165
Tabela 50. Dados da Escola Municipal Ruth Junqueira Faria.....	166
Tabela 51. Dados da Escola Municipal São Lourenço.....	167
Tabela 52. Dados da Escola Municipal Serra das Almas.....	167
Tabela 53. Dados da Escola Municipal Sininho de Ouro.....	169
Tabela 54. Dados da Escola Municipal Sossego.....	169
Tabela 55. Dados da Escola Municipal Santa Luzia.....	170
Tabela 56. Dados da Escola Municipal Teófilo Lopes Martins.....	171
Tabela 57. Dados do setor do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves sob administração municipal.....	172
Tabela 58. Dados da Creche Municipal Vovó Rosa Pecky.....	173
Tabela 59. Dados do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves (setor sob administração estadual).....	180
Tabela 60. Ideb observado e metas projetadas do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves para a 4ª série/5º ano do ensino fundamental.....	182
Tabela 61. Comparação da média das taxas de aprovação, reprovação, abandono, horas-aula diária, docentes com curso superior e distorção idade-série do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves e outras instâncias, para as séries iniciais do EF.....	182
Tabela 62. Taxa de aprovação (%) do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves nas séries iniciais do ensino fundamental em cada Ideb realizado.....	183
Tabela 63. Comparação dos resultados da Prova Brasil aplicada na 4ª série/5º ano do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves com a média de outras instâncias.....	184
Tabela 64. Dados do Colégio Estadual João de Moraes Martins.....	188
Tabela 65. Dados do Colégio Estadual Maria Marina Pinto Silva.....	189
Tabela 66. Ideb observado e metas projetadas do CE Maria Marina Pinto Silva para a 8ª série/9º ano do ensino fundamental.....	190
Tabela 67. Comparação da média das taxas de aprovação, reprovação, abandono, horas-aula diária, docentes com curso superior e distorção idade-série do	

CE Maria Marina Pinto Silva e outras instâncias.....	191
Tabela 68. Taxa de aprovação (%) do CE Maria Marina Pinto Silva nas séries finais do ensino fundamental em cada Ideb realizado.....	191
Tabela 69. Comparação dos resultados da Prova Brasil aplicada na 8ª série/9º ano do CE Maria Marina Pinto Silva com a média de outras instâncias.....	192
Tabela 70. Dados da Escola Estadual Barragem.....	192
Tabela 71. Dados da Escola Estadual Doutor Elias.....	192
Tabela 72. Dados da Escola Estadual Doutor José de Moraes Souza.....	193
Tabela 73. Dados da Escola Estadual Fazenda Soledade.....	195
Tabela 74. Dados da Escola Estadual Forges.....	195
Tabela 75. Dados da Escola Estadual Honestalda de Moraes Martins.....	195
Tabela 76. Dados da Escola Estadual Maria Mendonça.....	196
Tabela 77. Dados da Escola Estadual Monclar Gomes Filho.....	198
Tabela 78. Número de matrículas (alunos) total e por dependência administrativa em Trajano de Moraes entre os anos de 1997 e 2010.....	205
Tabela 79. Divisão do número de matrículas por segmento da educação básica em Trajano de Moraes entre a rede municipal (M) e estadual (E), entre os Anos de 1999 e 2010.....	206
Tabela 80. Número (N) de concluintes do ensino fundamental no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes, percentual (%) da participação no total do estado do Rio de Janeiro em relação ao Brasil e do município de Trajano de Moraes em relação ao estado do Rio de Janeiro, e posição (P) em número de alunos concluintes do ensino fundamental de Trajano de Moraes em relação ao total de municípios do estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1998 e 2005.....	209
Tabela 81. Número (N) de concluintes do ensino fundamental no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes, percentual (%) da participação no total do estado do Rio de Janeiro em relação ao Brasil e do município de Trajano de Moraes em relação ao estado do Rio de Janeiro, e posição (P) em número de alunos concluintes do ensino médio de Trajano de Moraes em relação ao total de municípios do estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1998 e 2005.....	209
Tabela 82. Número (N) de concluintes do ensino fundamental através da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em	

Trajano de Moraes, percentual (%) da participação no total do estado do Rio de Janeiro em relação ao Brasil e do município de Trajano de Moraes em relação ao estado do Rio de Janeiro, e posição (P) em número de alunos concluintes nesta modalidade de ensino de Trajano de Moraes em relação ao total de municípios do estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1998 e 2005.....	209
Tabela 83. Número médio de alunos por turma do Brasil (BR) e de Trajano de Moraes (TM) entre 2000 e 2006.....	211
Tabela 84. Média de hora-aula diária nos diversos segmentos da educação básica do Brasil (BR) e de Trajano de Moraes (TM) entre os anos 1999 e 2006.....	213
Tabela 85. Taxa média de rendimento/aprovação por série/ano e por segmento da educação básica do Brasil (BR) e de Trajano de Moraes (TM) entre 1999 e 2005.....	215
Tabela 86. Taxa média de aprovação (%) do ensino fundamental em Trajano de Moraes geral (G) e por instância administrativa municipal (M) e estadual (E) nos anos de realização do Ideb.....	219
Tabela 87. Percentual médio de distorção idade-série por segmento da educação básica do Brasil (BR) e de Trajano de Moraes (TM) entre 2000 e 2006.....	220
Tabela 88. Percentual médio de distorção idade-conclusão por etapa da educação básica do Brasil (BR) e de Trajano de Moraes (TM) entre 1999 e 2005.....	222
Tabela 89. Número de professores com somente formação fundamental completa no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes de 1999 a 2006.....	224
Tabela 90. Número (N) de docentes com formação média completa no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes, percentual (%) da participação no total do estado do Rio de Janeiro em relação ao Brasil e do município de Trajano de Moraes em relação ao estado do Rio de Janeiro, e posição (P) do número desses profissionais em Trajano de Moraes em relação ao total de municípios do estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1999 e 2006.....	224
Tabela 91. Número (N) de docentes com formação superior completa e sem licenciatura no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes, percentual (%) da participação no total do estado do Rio de Janeiro em relação ao Brasil e do município de Trajano de Moraes em relação ao estado do Rio	

de Janeiro, e posição (P) do número desses profissionais em Trajano de Moraes em relação ao total de municípios do estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1999 e 2006.....	225
Tabela 92. Comparação do percentual de docentes com curso superior completo por segmento/modalidade da educação básica entre o Brasil (BR) e Trajano de Moraes (TM), entre os anos de 2000 e 2006.....	226
Tabela 93. Percentual médio de alunos que estudam no turno noturno por segmento da educação básica no Brasil (BR) e em Trajano de Moraes (TM) entre os anos 2000 e 2006.....	227
Tabela 94. Comparação e proporcionalidade (%) de aspectos educacionais do estado do Rio de Janeiro e do município de Trajano de Moraes e posição em quantidade total (PT) entre os municípios do estado do Rio de Janeiro.....	230
Tabela 95. Número de matrículas por segmento da educação básica, número da população na faixa etária de cada segmento, percentual de cobertura da população na faixa etária (% C) e percentual da população na faixa etária excluída da educação formal (% E) de Trajano de Moraes com base em dados de 2010.....	231

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. Qualidade da educação e Ciep.....	25
1.1. Qualidade da educação.....	26
1.2. Ciep: uma experiência rumo à qualidade da educação e sucesso escolar?.....	56
2. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	79
2.1. A avaliação de sistemas de ensino.....	79
2.2. O Ideb.....	100
2.3. Perspectivas críticas ao Ideb.....	117
3. Conhecendo o município de Trajano de Moraes e sua educação.....	126
3.1. Características de Trajano de Moraes.....	126
3.2. A educação em Trajano de Moraes.....	136
3.2.1. As escolas de Trajano de Moraes.....	136
3.2.1.1. As escolas municipais de Trajano de Moraes.....	138
3.2.1.2. Comentários sobre as escolas municipais de Trajano de Moraes.....	174
3.2.1.3. As escolas estaduais de Trajano de Moraes.....	179
3.2.1.4. Comentários sobre as escolas estaduais de Trajano de Moraes.....	199
3.2.2. Indicadores educacionais de Trajano de Moraes.....	204
CONCLUSÃO	232
REFERÊNCIAS	239

INTRODUÇÃO

Com a redemocratização brasileira, na década de 1980, os movimentos sociais e de educadores, aproveitando e participando efetivamente desse momento, propugnaram a democratização do ensino básico como um mecanismo eficaz para o desenvolvimento da nação e para alavancar e consolidar a democracia. A educação do povo seria instrumento ideal de emancipação política e social (e até econômica) de uma nação que vivia sob preocupante desigualdade social.

Nesse contexto, formas de compreender a democratização do ensino vão surgindo e se modificando ou se sobrepondo. Acreditava-se que a igualdade no acesso e a permanência na escola de todos os indivíduos garantiria a emancipação necessária para a construção de uma efetiva democracia. Nessa perspectiva, surgem a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990) a enfatizar a obrigatoriedade da educação, àqueles em idade escolar, e a responsabilidade por garantir seu cumprimento ao Estado, à família, à sociedade e à escola.

Outra interpretação, que teve grande crescimento a partir dos anos 2000, e deveu-se à percepção de que a escola, por si, não conseguia promover a educação necessária para a emancipação dos setores da sociedade historicamente excluídos, passou a enfatizar que apenas a garantia de vagas e terminalidade de etapas do sistema educacional nada representariam para a vida democrática se não contassem com o ensino de qualidade em seu transcurso. Neste sentido, esclarece Luckesi (2005a, p. 65):

O acesso e a permanência na escola, assim como qualquer nível de terminalidade (em termos de anos de escolaridade), nada significarão caso não estejam recheados pela qualidade do ensino e da aprendizagem, ou seja, pela apropriação significativa de conhecimentos que elevem o patamar de compreensão dos alunos na sua relação com a realidade. Um ensino e uma aprendizagem de má qualidade são antidemocráticos, uma vez que não possibilitarão aos educandos nenhum processo de emancipação.

Sendo assim, com a difusão do acesso à escola, com razoáveis níveis de terminalidade – apesar dos percalços na vida estudantil de muitos – a educação brasileira vê-se hoje desafiada à melhoria de sua qualidade. Com esse objetivo, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) propugna em seu artigo 9º, inciso VII “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Para isso, o governo brasileiro cria e incentiva nos sistemas de ensino (Estaduais e Municipais), formas de avaliação da qualidade das diversas etapas da educação. No nível Federal, para o ensino fundamental, tem ganhado destaque o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2005. Segundo Fernandes (2007, p. 8), este índice

[...] é o resultado da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino.

Em nota técnica, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) esclarece que o Ideb “foi desenvolvido para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino)”. Tendo a Prova Brasil e o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) como duas avaliações padronizadas complementares, vem esclarecer o MEC (Ministério da Educação e da Cultura) que:

A Prova Brasil e o Saeb são elaborados metodologicamente para avaliar sistemas de ensino, não alunos. São avaliações em larga escala da qualidade dos sistemas educacionais a partir do desempenho dos estudantes nas provas. Diferentes, portanto, das provas aplicadas costumeiramente em sala de aula.

Fernandes (idem, p. 5) comenta que:

Um número cada vez maior de educadores, formuladores de políticas, gestores e especialistas convergem para a necessidade de se estabelecer padrão e critérios para monitorar o sistema de ensino no Brasil. Experiências bem-sucedidas de melhoria no desempenho de redes e escolas começam a ser registradas, apontando a importância do uso de indicadores para monitoramento permanente e medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados.

A partir do estabelecimento do Ideb em 2005, alguns resultados inesperados afloraram no cenário educacional do país. Nesse sentido, chamou a atenção o desempenho, ainda nessa primeira edição de 2005 do Ideb, do município de Trajano de Moraes, no Estado do Rio de Janeiro.

Trajano de Moraes é um município do Estado do Rio de Janeiro situado na região Serrana. Chama a atenção nesse município o fato de ter tido o melhor Ideb médio dentre as escolas municipais do Estado do Rio de Janeiro nas avaliações dos anos iniciais do ensino

fundamental em 2005: 5,4¹. Em 2007 este índice cairia para 4,6, fazendo com que o município despencasse da 1ª para a 15ª posição entre os municípios do Rio de Janeiro. Em 2009 o índice subiria para 5,0, garantindo a 12ª posição entre os municípios do Rio de Janeiro por este parâmetro de pesquisa.

Na avaliação de 2005, caberia a Trajano de Moraes apresentar o melhor índice, por escola, entre todas as escolas públicas brasileiras: o CIEP Professora Guiomar Gonçalves Neves, escola da rede estadual situada no município, obteve o Ideb de 8,5 para as séries iniciais. Este resultado influenciou a posição do município no Estado pois o Ciep, ao lado de outra escola estadual e uma municipal foram as únicas aptas a realizar a Prova Brasil em 2005, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Inep (vide tabela 2). Já em 2007 a mesma escola obteve o índice de 5,2 (passando o município a ter, nas séries iniciais do ensino fundamental, o 3º melhor resultado da rede pública estadual de ensino, e não mais o 1º)². Na avaliação de 2009 o índice desta escola subiria para 5,4, aumento que não repercutiu positivamente no *ranking*³.

A título de comparação, segundo o Inep, o Ideb médio observado para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil foi de 3,8 em 2005, 4,2 em 2007 e 4,6 em 2009. A tabela abaixo mostra o resultado geral nos anos de 2005, 2007 e 2009.

Tabela 1. Média do Ideb para os anos iniciais no Brasil por sistema.

	2005	2007	2009
BRASIL	3,8	4,2	4,6
Escolas públicas	3,6	4,0	4,4
Escolas públicas federais	6,4	6,2	-
Escolas públicas estaduais	3,9	4,3	4,9
Escolas públicas municipais	3,4	4,0	4,4
Escolas particulares	5,9	6,0	6,4
Trajano de Moraes	5,4	4,6	5,0
CIEP Professora Guiomar Gonçalves Neves	8,5	5,2	5,4

¹ Contudo, este resultado não foi isolado, para o corte (resultado: Município; Indicador: Ideb; Série/Ano: Todas; UF: RJ; Rede de ensino: Municipal; 4ª série/5º ano. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=287721>>, acessível em 21/04/2011), o município de São José de Ubá também obteve este índice.

² Neste corte, Trajano de Moraes seria ultrapassado pelos municípios de Santo Antônio de Pádua (Ideb 5,7) e Mangaratiba (Ideb 5,3). O Ideb de 5,2, neste corte, também seria obtido pelos municípios de Duas Barras, Porto Real e Sumidoro.

³ O município passaria a ter, nas séries iniciais do ensino fundamental, o 4º melhor resultado da rede pública estadual de ensino. Neste corte, em 2009, o município de Mendes passaria a ter o melhor índice (6,0), seguido por Sumidouro (5,9) e Paraíba do Sul (5,5). Com o mesmo índice de 5,4 ainda teríamos os municípios de Rio das Flores e Santo Antônio de Pádua.

Em entrevista concedida a um jornal eletrônico (G1)⁴, o então secretário de educação do município de Trajano de Moraes ao comentar os resultados obtidos pelo município no Ideb de 2005, apresentou como justificativas a proximidade da escola à moradia dos alunos, turmas não numerosas, existência de plano de carreira para o magistério, inexistência de escolas privadas (o que colocaria grupos de diferentes níveis socioeconômicos juntos) e incentivo financeiro aos professores que lecionem na zona rural. Portanto, tais justificativas tornam-se nesta pesquisa hipóteses a serem observadas, mas, não as únicas como veremos mais adiante.

Algumas características do município, como logo veremos, justificaram a realização dessa pesquisa, além de respaldarem seu problema principal: Como um município com condições socioeconômicas desfavoráveis obtém destacados sucesso escolar e qualidade do ensino pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica? E secundariamente: Como se estrutura a educação em Trajano de Moraes? O que podemos aprender com suas experiências? Suas experiências e práticas podem ser aproveitadas para outros sistemas educacionais, contribuindo para o sucesso da educação brasileira pública em geral? O que levou uma escola a obter o melhor Ideb do Brasil em 2005, cair tanto em 2007 e não se recuperar para os patamares iniciais? Será que fatores “circunstanciais” foram os motivos do sucesso, ou existem realmente práticas pedagógicas e políticas educacionais que fazem a diferença? Os fatores de diferenciação apontados pelo secretário de educação de Trajano de Moraes são pertinentes?

Segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e a própria Prefeitura de Trajano de Moraes, o município traz algumas características bem peculiares. Sua população calculada no censo de 2010 é de apenas 10.281 habitantes (correspondendo a 1,3% do contingente da Região Serrana). Em 1991 a população era de 10.640 e em 2000 era de 10.038 habitantes. Ou seja, verifica-se certa estabilidade populacional ao longo de 20 anos. Sua área territorial é de 589,81 Km² (8,5% da Região Serrana). Sua densidade demográfica é de 17,4 habitantes por Km² (contra 108 habitantes por Km² da Região Serrana).

O município apresentou uma taxa média geométrica de crescimento, no período de 1991 a 2000 de - 0,65% ao ano, contra 1,00% na região e 1,28% no Estado. Sua taxa de urbanização corresponde a 36,7% da população, enquanto, na Região Serrana, tal taxa corresponde a 83,2%. (www.trajanodemoraes.rj.gov.br)

⁴

Fonte: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL30166-5604,00-MUNICIPIO+DE+TRAJANO+DE+MORAES+TEVE+O+MELHOR+IDEB+DO+RIO+DE+JANEIRO.html>

Segundo o IBGE (2011), o PIB per capita (Produto Interno Bruto por habitante) de Trajano contabilizado em 2008 foi de R\$ 7.541,96, sendo o décimo segundo pior dentre os municípios do Estado⁵. Só para lembrar, o Estado do Rio de Janeiro possui 92 municípios.

Em relação às características educacionais segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), no último Censo Escolar (2010) o município possuía 422 alunos matriculados na educação infantil (160 em creches e 262 em pré-escolas), todos na rede pública municipal; 1.643 alunos no ensino fundamental (937 nos anos iniciais e 710 nos anos finais); e 383 alunos no ensino médio, todos em escolas públicas da rede estadual de ensino. Dos 937 alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas 81 estão em escolas públicas da rede estadual, os demais 856 alunos deste segmento estão na rede pública municipal. Já, para os anos finais do ensino fundamental ocorre uma inversão: dos 710 alunos matriculados, apenas 38 estariam em escolas públicas municipais, ficando os demais 672 alunos matriculados em escolas públicas da rede estadual. Ainda no Censo escolar de 2010, a educação de jovens e adultos (EJA) possuía 237 alunos, somente no nível fundamental, sendo apenas 59 alunos sob orientação da rede pública estadual, e os demais 178 alunos da rede pública municipal.

Ao longo das três medições do Ideb somente cinco escolas em todo o município enquadraram-se nas condições para participar da avaliação da Prova Brasil – ser escola pública localizada em área urbana e; possuir mais de 20 alunos nas turmas em que são aplicadas as provas – 5º e 9º anos – condição indispensável para se produzir o índice. São elas, com seus respectivos resultados:

Tabela 2. Ideb das escolas de Trajano de Moraes

Escola	Referência	2005	2007	2009
CIEP Professora Guiomar Gonçalves Neves	Anos iniciais	8,5	5,2	5,4
Colégio Estadual Maria Marina Pinto Silva	Anos finais	4,2	4,6	3,8
Escola Municipal Alfredo Lopes Martins	Anos iniciais	5,4	5,1	5,0
Escola Municipal João de Moraes Martins	Anos iniciais	-	4,6	-
Escola Municipal Dr. José de Moraes Souza	Anos iniciais	-	-	4,4

Fonte: Inep, 2011.

⁵ O PIB per capita de Trajano de Moraes é superior apenas aos dos seguintes municípios: Aperibé (R\$ 7.530,43/ano), São João de Meriti (R\$ 7.420,08), Queimados (R\$ 7.378,54), Pinheiral (R\$ 7.336,19), Seropédica (R\$ 7.297,09), Belford Roxo (R\$ 7.140,38), Conceição de Macabu (R\$ 7.075,16), Mesquita (R\$ 6.994,36), Magé (6.954,50), Tanguá (R\$ 6.721,52) e Japeri (R\$ 5.087,30).

A título de comparação, a tabela abaixo situa o Ideb do município de Trajano de Moraes em relação ao do Brasil, das escolas particulares brasileiras e do Estado do Rio de Janeiro:

Tabela 3. Ideb médio dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Sistema de ensino	Ideb anos iniciais			Ideb anos finais		
	2005	2007	2009	2005	2007	2009
BRASIL	3,8	4,2	4,6	3,5	3,8	4,0
Escolas particulares brasileiras	5,9	6,0	6,4	5,8	5,8	5,9
Estado do Rio de Janeiro	3,7	3,8	4,0	2,9	2,9	3,1
Município de Trajano de Moraes	6,3	4,7	5,1	4,3	4,2	4,3

Fonte: Inep, 2009.

Se nos basearmos nos indicadores, podemos afirmar que, se Trajano de Moraes não pode ser destacado como um exemplo de educação bem sucedida, ele se encontra em um nível intermediário entre a educação pública e a educação privada, acima da educação média nacional e muito acima da educação média do Estado do Rio de Janeiro.

Outro aspecto chama a atenção, o Inep avaliou até então apenas cinco escolas em Trajano de Moraes, mas o município conta com 23 pré-escolas, 36 escolas de ensino fundamental e 3 escolas de ensino médio. A maioria das escolas de Trajano de Moraes não participa do Ideb, pois além do pequeno número de alunos são em sua maioria escolas rurais.

Ainda com vistas à compreensão dos significados dos índices do Ideb em Trajano de Moraes, outras hipóteses e indagações apareceram na época de elaboração dessa pesquisa: notadamente, uma escola parece puxar o Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental de Trajano de Moraes para cima. Será que esta(s) turma(s) avaliada seria composta por alunos com padrões socioeconômicos e culturais elevados, ou seja, “os filhos da elite” de Trajano de Moraes? Ou, sendo um município basicamente rural, com pouca empregabilidade e grande parte da população ociosa, haveria maior tempo dedicado pelas famílias ao acompanhamento da educação de seus filhos, sendo esse o motivo para o sucesso educacional de Trajano? Em parte, esta última hipótese pode ser justificada pela crença no poder de ascensão social através da educação, visto que, a redução/estagnação do contingente populacional parece demonstrar que o município vive um êxodo rural modificado: sua população migra, escolarizada, para outras cidades em busca do emprego e da renda que não podem obter em Trajano de Moraes.

Sendo assim, o caso de Trajano de Moraes é representativo do fato de que depois de garantido quase totalmente o acesso e a permanência do aluno na escola brasileira, sobretudo

no nível obrigatório (ensino fundamental), os olhares voltam-se para a melhoria da qualidade. Esta qualidade tornou-se objeto de avaliação produzida de forma estandardizada e controlada em nível nacional através do Ideb. Nesse sentido, experiências bem-sucedidas, de acordo com esse índice, merecem estudos seja pelos possíveis equívocos gerados, seja pelo possível potencial de disseminação de seu sucesso a outros contextos. Nisto se baseou a justificativa principal para termos empreendido este estudo.

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender como um município com condições socioeconômicas que parecem desfavoráveis obteve destacado desempenho educacional pelo Ideb e, particularmente, o índice obtido pela escola CIEP Professora Guiomar Gonçalves Neves.

Para a obtenção deste intento definiram-se alguns objetivos secundários. São eles:

- Analisar e compreender como se organiza a educação em Trajano de Moraes;
- Verificar a existência de políticas educacionais compartilhadas entre a rede estadual e municipal em Trajano de Moraes;
- Compreender a política educacional da rede municipal de educação;
- Compreender a prática educacional e o diferencial do colégio estadual CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves;
- Identificar e verificar as hipóteses que explicam o sucesso educacional em Trajano de Moraes;
- Verificar se fatores “circunstanciais” foram o motivo deste sucesso ou se de fato a prática e a política educacional deste município, e da escola em foco, fazem a diferença.
- Verificar se, no caso de Trajano de Moraes, o Ideb é um instrumento revelador de experiências bem-sucedidas em qualidade do ensino e da aprendizagem.

Em relação às metodologias de pesquisa, visto ser a educação de Trajano de Moraes campo inexplorado por qualquer outra pesquisa, um conjunto de procedimentos foram aplicados:

- Levantamento bibliográfico de informações e de dados do Inep e do IBGE que permitiram a análise descritiva e crítica com vistas a revelar algumas metodologias, formas de organização escolar e grau de incidência de fatores que sustentam ou não a qualidade do ensino e sucesso educacional das redes municipal e estadual de Trajano de Moraes, e de suas escolas.

- Revisão bibliográfica que sintetizou o pensamento educacional sobre qualidade do ensino e da aprendizagem, sobre o programa dos Cieps e sobre a avaliação estandardizada e Ideb.

No primeiro capítulo destacamos alguns conceitos de qualidade em educação, fatores que podem interferir na qualidade da educação, do ensino, da aprendizagem e da escola, e a proposta, configuração e transformação dos Cieps, um projeto de educação integrada que se pretendia um exemplo de democratização do ensino e de oferta de educação de qualidade.

No segundo capítulo relatamos alguns entendimentos sobre os motivos da necessidade de se acompanhar o desenvolvimento e qualidade do ensino através de avaliações estandardizadas controladas pelos níveis centrais dos sistemas de ensino, a crítica a esses motivos, seus limites e possibilidades. Sendo o Ideb um exemplo prático desse modelo de avaliação, não nos furtamos de comentar algumas de suas características como os fundamentos de sua criação, seus componentes, objetivos, dentre outros.

No terceiro e último capítulo destacamos algumas características do município de Trajano de Moraes (sua história, dados geopolíticos e socioeconômicos, por exemplo) e analisamos alguns dados e informações educacionais de suas escolas e redes de ensino que podem interferir na qualidade da educação ali oferecida e que nos ajudem a elucidar os problemas levantados nessa pesquisa e chegar aos objetivos propostos.

1. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E CIEP

As variáveis qualidade do ensino e sucesso escolar possuem uma gama significativa de estudos sem que até hoje tenha se chegado a um consenso, mesmo por que as constantes e cada vez mais rápidas mudanças culturais do mundo moderno não permitem definições de uma vez por todas. Tais variáveis chegam a se confundir quando observadas como sinônimo de bem-sucedido. Porém, mantêm suas particularidades e até paradigmas, pois nem tudo que é de qualidade quer dizer que será convertido em sucesso e nem tudo que é considerado um sucesso deve-se a qualidade do caminho. Na sociedade atual, por vezes, o sucesso advém da sorte ou até de influências externas à pessoa, tal como um bom capital social. Assim como, por vezes, um ensino considerado de qualidade, em “boas” escolas, pode não levar um aluno ao sucesso escolar, neste contexto, comumente se atribui a fatores inerentes ao aluno seu fracasso escolar.

Para isso, faz-se necessário descortinar algumas interpretações do conceito de qualidade do ensino, e dos elementos que podem interferir nessa qualidade, o que será feito na primeira parte desse capítulo. Numa segunda parte, este capítulo relata a concepção e história dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), pois entendemos ser necessária sua compreensão pelo fato de ser uma escola surgida neste programa a de maior privilégio e desempenho em Trajano de Moraes.

1.1. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Sobre a qualidade de ensino, Beisiegel (2005) nos traz preciosas informações. Uma primeira informação, e talvez a mais importante, é a que já afasta qualquer pretensão deste texto em querer esgotar o assunto. Beisiegel (idem, p. 7-8) já em sua apresentação esclarece que:

Qualidade do ensino é matéria de grande complexidade e sua discussão envolve amplo elenco de questões. Em diferentes aspectos, alunos, professores, escolas e até mesmo sistemas de ensino têm sido examinados sob o ponto de vista dos respectivos desempenhos: apenas como exemplos, alguns alunos aprendem melhor ou mais rapidamente do que outros; alguns professores ensinam com mais eficiência, conhecem melhor suas disciplinas ou são mais bem aceitos pelos alunos; alguns conteúdos programáticos são mais avançados ou mais extensos do que outros; algumas escolas são mais procuradas, porque alunos ou seus pais consideram-nas melhores do que outras; o ensino público seria menos eficiente do que o particular, etc. Muitas pesquisas, reflexões, propostas e até mesmo palpites sobre a educação escolar têm focalizado estas e outras questões que de alguma forma estão relacionadas com o que poderia ser entendido como qualidade do ensino.

Beisiegel (idem) demonstra que por muito tempo a qualidade do ensino no Brasil foi vinculada ao processo de extensão das oportunidades educacionais às classes populares. Neste caso, “[...] as questões abrangidas no tema da qualidade do ensino não poderiam escapar às conseqüências da tendência à universalização das oportunidades.” (BEISIEGEL, 2005, p. 9). O intenso crescimento do número de escolas (e conseqüentemente de vagas) a partir dos anos 1940, e que conheceu seu apogeu nos anos 1980/90, permitiu a entrada de setores populares antes excluídos da escola pública. A partir daí a questão da qualidade do ensino (ou falta dela) ganha destaque. Neste contexto, esclarece Beisiegel (idem, p. 13) que:

[...] com especial intensidade após meados dos anos 80, a crítica à qualidade do ensino na escola pública deu prioridade ao exame das distorções provocadas pela reprovação e pela evasão de alunos. A busca da melhor qualidade passou a incluir a adoção de procedimentos voltados para assegurar a permanência dos alunos na escola durante toda a duração do curso. Rejeitava-se a denominada “pedagogia da repetência”.

Com isso, imaginou-se que apenas garantindo a aprovação e a permanência das classes outrora excluídas na escola estaria garantido um mínimo de qualidade do ensino (ou melhor dizendo, do aprendido). Numa lógica conservadora que parece pregar que mais vale qualquer ensino que nenhum. Então, acrescenta Beisiegel (idem, p. 13-14) que:

No passado recente a reprovação e a posterior exclusão dos atrasados garantiam a aparência de preservação de, pelo menos, um padrão mínimo aceitável de desempenho para a escola. Os alunos sobreviventes chegavam ao final dos estudos com razoável domínio dos conteúdos programados. Depois, quando quase todos os alunos passaram a permanecer na escola até a conclusão do curso, as dificuldades ficaram bem mais evidentes. Se após a obtenção dos diplomas correspondentes ao ensino básico, crianças e jovens das classes populares continuam saindo dos cursos praticamente analfabetos, é porque ainda não se conseguiu criar uma escola básica que possa responder efetivamente às conquistas populares na educação. A progressiva ampliação da matrícula nos cursos ora incluídos na educação básica e o desestímulo à exclusão dos alunos atrasados, pelos seus efeitos, estariam demonstrando que o ensino público ainda não aprendeu a trabalhar com as crianças e os jovens menos favorecidos. E a primeira condição para a construção de uma escola básica mais competente está na clara compreensão das implicações e na plena aceitação da legitimidade da presença das classes populares no ensino público.

O processo histórico da ampliação do acesso por vezes dificultou a compreensão da qualidade do ensino. Ou seja, considerar apenas a aquisição de diplomas de conclusão sem que o processo percorrido seja de qualidade, promovendo a autonomia e emancipação do sujeito, seria também uma exclusão das classes populares.

Freitas (2007, p. 967) vem reforçar esta crítica ao afirmar que: “Boa parte dos problemas que estamos enfrentando com a educação básica nacional advém do próprio formato ideológico do projeto liberal hegemônico, agora ‘sob nova direção’: ele reduz qualidade a acesso – supostamente como uma primeira etapa da universalização.” Com isso o autor quer enfatizar que a “[...], *ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e qualidade* [grifos do autor].” (FREITAS, 2007, p. 968). Freitas (idem) também enfatiza que a qualidade do ensino, e a conseqüente avaliação desta, não devem estar amparadas no modelo de aluno da classe média. O autor nos traz um conceito novo para qualidade do ensino, a qualidade negociada: “[...] um modelo alternativo baseado na mobilização da comunidade local da escola, com a finalidade dupla de comprometer-se e, ao mesmo tempo, demandar do poder público condições para tal.” (FREITAS, idem, p. 980-981). Deve-se “negociar” os conteúdos que sejam válidos para a emancipação dos alunos das classes populares, de forma participativa.

Para Freitas (idem) a qualidade negociada deveria ser implantada pela avaliação institucional da escola, “[...], a qual é um processo que deve envolver todos os seus atores com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela.” (FREITAS, idem, p. 978). Com isso, o que se espera “[...], é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder político, mas,

ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola.” (FREITAS, idem, p. 978).

Já, Franco; Alves e Bonamino (2007) entendem que o debate sobre o tema da qualidade da educação brasileira não é novo. A visão de que as preocupações com a qualidade são mais recentes dar-se-ia pelo fato de que os sérios problemas com o acesso e o fluxo (reprovação e evasão) direcionavam os esforços de pesquisa, ou seja, diante de uma educação extremamente seletiva e excludente, seria coerente vencer um sério problema de cada vez. Neste sentido, a gravidade do problema da qualidade da educação brasileira só seria percebido a partir da realização das avaliações de larga escala em nível nacional.

Klein (2006) compartilha de nosso entendimento de que a educação brasileira está no momento focada na garantia não só do atendimento ao todo da população em idade escolar, mas no fluxo escolar ideal (consequentemente sua conclusão sem percalços) e na qualidade do ensino. Também reconhece que o ensino fundamental está praticamente universalizado, mas não sua conclusão. Em termos de qualidade de ensino é enfático em afirmar que: “Um sistema educacional é de qualidade quando seus alunos aprendem e passam de ano. Além disso, tem que atender a todas as suas crianças.” (KLEIN, idem, p. 140).

Klein (idem) reconhece que para que as políticas educacionais postulem a qualidade da educação, não se deve furtar de mecanismos de diagnóstico da situação escolar como os provenientes de análises dos dados coletados pelos censos escolares, as pesquisas nacionais por amostra de domicílios, como a PNAD do IBGE, e até mesmo por avaliações externas do aprendizado. Mas enfatiza que: “As políticas implementadas, por sua vez, também precisam ser avaliadas para verificar sua eficácia e se há necessidade de mudanças.” (KLEIN, 2006, p. 140). Neste sentido, o autor esclarece que:

Para analisar a qualidade da educação utilizam-se indicadores de atendimento (proporção da população em idade escolar matriculada), movimentação escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono durante o ano escolar) e fluxo escolar (taxas de promoção, repetência e evasão entre séries), taxas de acesso à escola, taxas de conclusão da 4ª série, do EF e do EM e indicadores de aprendizado baseados em escalas interpretadas de proficiência (habilidade) para algumas disciplinas, como por exemplo, compreensão de leitura e matemática. Para julgar a qualidade é necessário definir padrões (ou valores mínimos) para esses indicadores. (KLEIN, 2006, p. 141).

No próximo capítulo perceberemos que muito do que Klein (idem) considera como necessário para a mensuração da qualidade da educação é o que o governo brasileiro vem adotando e aperfeiçoando desde meados da década de 1990.

Oliveira e Araujo (2005) nos relembram que pela Constituição Federal de 1988, através do inciso VII do artigo 206, o direito público subjetivo à educação abrange não só a garantia do acesso e permanência no ensino fundamental, “mas também a *garantia de padrão de qualidade* como um dos princípios segundo o qual se estruturará o ensino [grifos dos autores].” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 5). Apesar de prescrito na carta magna brasileira, os autores chamam a atenção para a necessidade de transformar o padrão de qualidade para todos em parte do direito público e subjetivo à educação fundamental, muito provavelmente por saberem que o prescrito não tem se convertido no efetivado.

Também reconhecendo a polissemia da expressão *qualidade de ensino* e o seu potencial para desencadear falsos consensos, Oliveira e Araujo (idem, p. 6) acreditam que, no Brasil, historicamente a qualidade de ensino foi percebida de três formas distintas: “Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e a terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 6).

Oliveira e Araujo (idem) também relembram que a “Constituição Cidadã” logo teria suas bases de construção democráticas abaladas por políticas ancoradas na visão da necessidade do redimensionamento do papel do Estado, que enfatizavam o ajuste fiscal, o controle e a diminuição dos gastos públicos, principalmente em políticas da área social, a qual pertence a educação. Acentuam-se assim, justamente no momento em que se começava a esboçar a luta pela qualidade da educação, as tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários para consecução desse fim. Sobre o assunto, comentam os autores:

Isso favoreceu uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as idéias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à idéia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática. Pablo Gentili (1995), [...], destaca que o discurso da qualidade começou a desenvolver-se na América Latina em contraposição ao discurso da democratização. Com efeito, se até a década de 1980 podemos perceber certa identidade entre a idéia de qualidade e a ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais, a partir do princípio de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos, na década seguinte, esses princípios serão preteridos por aqueles ligados a uma lógica eminentemente empresarial, que enfatizam as idéias de maior produtividade, com menor custo e controle do produto. (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 6-7).

Ou seja, a demanda pela ampliação quantitativa da escola não permitiu que houvesse uma reflexão mais profunda sobre a forma que deveria assumir o processo educativo com

vistas à promoção de um ensino de qualidade. Só após a incorporação quase que completa daqueles em idade de escolarização emergiu o problema da qualidade em uma nova configuração: a garantia da escola já não era a garantia de sucesso e qualidade.

Descortinando esta evolução do entendimento da qualidade da educação no Brasil, Oliveira e Araujo (idem) relembram que o conceito de qualidade é bastante utilizado no processo produtivo: qualidade total, necessidade de melhoria da qualidade para a competição e aumento da produtividade, eficiência, dentre outros. Assim, chamam atenção sobre dois sentidos do termo qualidade importados do mundo dos negócios ou da administração empresarial: o sentido da qualidade relacionada a um produto e o sentido relacionado ao melhor processo para se atingir um fim desejado. No primeiro sentido, para o mundo produtivo, é possível desenvolver determinado processo para produzir um produto de melhor qualidade, ou seja, “todo processo é organizado a partir da idéia da obtenção de um produto de qualidade.” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 7). Aqui não há a preocupação com os custos. O que importa mais é que o produto tenha a melhor qualidade possível, ou seja, está vinculado à qualidade do produto. No segundo sentido, reconhece que o mercado é segmentado. Portanto, a partir da necessidade de se consumir um produto, haverá consumidores pouco dispostos (impossibilitados) a comprar o produto da melhor qualidade. Neste caso, a necessidade pode ser suprida com o consumo do produto de pouca/baixa qualidade, ou de média qualidade.

Não podemos deixar de perceber que a expansão da oferta na educação brasileira se deu gerando diferenciação nos sistemas. A primeira delas entre as escolas públicas e privadas.

Em relação à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino, segundo os autores citados, sua incorporação ao debate educacional teria ocorrido ao final dos anos 1970 e nos anos 1980. Consistia em: “A partir da comparação entre a entrada e a saída de alunos do sistema de ensino, era medida a qualidade da escola. Se a saída se mostrasse muito pequena em relação à entrada, a escola ou o sistema como um todo teria baixa qualidade.” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p. 10).

Advém deste período a constatação de que a escola tornou-se altamente seletiva e excludente, promovendo o chamado gargalo educacional, ou seja, apenas uma pequena parte dos que se matriculavam na série inicial do ensino fundamental conseguiam concluí-lo. O remédio adotado para vencer este gargalo foi estabelecer políticas como a adoção de ciclos, a promoção automática, programas de aceleração da aprendizagem e uma enormidade de mecanismos para dificultar a reprovação. Se por esta visão do que seja a qualidade da educação algum resultado se evidenciaram em reduzir mecanismos internos de seletividade

escolar, por outro lado iniciaram-se as críticas sobre seus efeitos na qualidade do ensino e da aprendizagem. A partir daí surge uma nova visão de qualidade da educação.

Em relação à idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala, Oliveira e Araujo (idem) descrevem que esta qualidade passa a ser indicada pela aferição da capacidade cognitiva dos alunos de apreender o conhecimento transmitido. Na ausência de mecanismo melhor para se tentar conhecer a qualidade da educação, os autores coadunam com este entendimento ao afirmarem que “[...], a questão da qualidade deve passar necessariamente pela abordagem dos testes padronizados, que se configuram como mecanismo de aferir o desempenho acadêmico dos alunos, [...]” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 14).

Oliveira e Araujo (idem), com base no PISA⁶ realizado em 2000, que avaliou não só conteúdos mas também a motivação e o engajamento dos estudantes no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, esclarecem que:

O teste diagnosticou também que o aspecto mais associado a um bom desempenho acadêmico é aquele relacionado ao controle do processo de aprendizagem. Para os estudantes, esse controle significa ser esclarecido sobre o que deve ser aprendido, ter reforço dos conceitos que ainda não foram compreendidos, e serem oferecidas informações adicionais quando algo não for compreendido. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 15).

Por este fragmento podemos perceber algumas atitudes que podem levar ao bom desempenho escolar, e de certo modo, à qualidade do ensino e da aprendizagem: o controle do currículo (o que pode ser feito também por avaliações padronizadas e estandardizadas, além da gestão democrática dos saberes escolares), o reforço escolar e a diversificação de materiais pedagógicos.

Diversos outros fatores, com base no PISA, são relatados por Oliveira e Araujo (idem) como incidentes para a boa qualidade do ensino. Relatam os autores que:

Os estudantes com melhores desempenhos no PISA frequentemente vêm de escolas compostas pelos grupos em vantagem socioeconômica. Os resultados do teste apontam que as diferenças socioeconômicas incidem na diferenciação do sistema

⁶ Programa Internacional de Avaliação de Alunos, promovido pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). No ano de 2000 esta avaliação foi realizada pela segunda vez. Porém, foi a primeira com participação do Brasil. Nesta ocasião, mediu-se o desempenho de estudantes de 15 anos de idade de 32 países, tendo o Brasil na última colocação em capacidade de leitura. Oliveira e Araujo relatam que o mais alarmante é que o Brasil foi o único país que selecionou amostra com base no critério de escolaridade, colocando para realizar a avaliação somente estudantes de 15 anos que haviam concluído o ensino fundamental e que estavam cursando o ensino médio. Ao passo que nos demais países a amostra se deu apenas pelo critério de idade.

escolar, e que tem estreita relação com o alto ou baixo desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, as escolas que possuem clima favorável para a aprendizagem e recursos pedagógicos têm melhor desempenho dos seus alunos no teste. Os estudantes foram indagados sobre a utilização da biblioteca, computadores, calculadoras e laboratórios de suas respectivas escolas. Nas escolas em que essa utilização é mais frequente, o desempenho foi maior. Outros fatores importantes são os relativos à qualificação docente e à proporção de alunos por professor em classe; quanto mais elevada a formação do professor (nível universitário) e quanto menor o número de alunos por classe, maior o desempenho dos estudantes no teste. Entre as escolas em que o número de alunos por professor é maior que 25, o desempenho dos estudantes foi marcadamente pior. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16).

Oliveira e Araujo (idem) também relatam que apesar de no Brasil a repetência ser considerada um problema crônico para a qualidade da educação, o PISA demonstra que não é correto considerá-la a maior responsável pelo mau desempenho dos estudantes, mesmo porque, se a amostra brasileira era constituída por estudantes de 15 anos cursando o ensino médio, muito provavelmente entre os estudantes do país pior colocado não encontravam-se alunos com defasagem idade-série ou reprovados. Outro detalhe que desmentiria o senso comum que diferencia a qualidade entre as escolas públicas e particulares é assim relatado pelos autores:

[...], o problema da baixa qualidade de ensino na etapa obrigatória de escolarização, ao contrário do que vem sendo propagado, não atinge somente as escolas públicas. Franco (2002), ao analisar os resultados do PISA, propôs a comparação do desempenho dos alunos oriundos das elites econômicas de sete países que participaram do teste (Brasil, Coréia do Sul, Espanha, Estados Unidos, Rússia, França, México e Portugal). No Brasil, esses alunos tipicamente estudam em escolas particulares. Apesar da comparação ter sido feita entre grupos mais homogêneos, o que descartou as variáveis relativas à DIS, [...], os alunos brasileiros mantiveram o pior desempenho, o que comprova que nem mesmo a escola das elites é de qualidade, comparativamente à boa escola de outros países. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16).

Do mesmo modo, o estudo intitulado *Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados*⁷, além de evidenciar que a média de sucesso dos estudantes latino-americanos e caribenhos em linguagem e matemática está abaixo do que se consideraria adequado para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), com exceção de Cuba, também demonstrou não haver diferença

⁷ Segundo Oliveira e Araujo (2005) este estudo foi realizado em 1997 pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade na Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a participação de 13 países da América Latina e Caribe: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela. Consistiu da aplicação de testes padronizados de linguagem e matemática para alunos dos 3º e 4º graus da etapa elementar de escolarização. Além dos testes, alunos, pais, professores e diretores responderam a questionário sobre fatores associados ao processo de aprendizagem e à qualidade de ensino.

considerável entre alunos de escolas públicas e particulares, desmistificando a idéia de que o problema da qualidade seja só das escolas públicas.

Além de descortinar, através da avaliação do PISA, algumas realidades do conceito de qualidade do ensino e da aprendizagem, Oliveira e Araujo (idem) estabelecem uma série de parâmetros para o desafio da definição de padrões de qualidade para o ensino brasileiro. Indicam que diante da quase universalização do acesso à escolarização obrigatória, além do desafio de se garantir a permanência e o sucesso escolar como direito à educação, o grande desafio do atual momento histórico seria garantir aos alunos o mínimo indispensável para viver em sociedade, através de “uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social.” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, P. 17). Ou seja, o direito à educação passaria não só pela garantia de um ensino de qualidade, mas também pela não reprodução de mecanismos de diferenciação e de exclusão social. Refletindo sobre alguns aspectos do padrão de qualidade almejado para assegurar o direito à educação não apenas do ponto de vista do acesso, esclarecem que:

Em primeiro lugar cumpre destacar a ênfase na reflexão da dimensão qualitativa do direito à educação não significa tomar como pressuposto que o problema quantitativo do acesso esteja resolvido, mesmo para o ensino fundamental. [...], basta observar que a média de anos de estudo da população brasileira de 10 anos ou mais de idade era de 5,8 em 2001 (IBGE, 2001), o que significa que muitos brasileiros até conseguem o acesso à etapa obrigatória de escolarização, mas não conseguem finalizá-la. Em segundo lugar, quanto à dimensão qualitativa, não se trata simplesmente de estabelecer padrões de atendimento sem considerar a diversidade de expectativas e demandas da sociedade em relação aos sistemas de ensino. Sacristán (2001) destaca que as representações sociais em torno do valor da escolarização universal são múltiplas e diversas, o que vai conferir significados distintos para as representações sociais em torno da qualidade de ensino. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 17).

A partir daí temos uma nova expectativa em relação à qualidade do ensino e da aprendizagem: cada sociedade constrói a sua representação social do que seja válido na escolarização de seus membros, ou seja, o que adquire legitimidade e qualidade. Para tanto, os autores relatam que:

[...], os indicadores de qualidade devem ser dinâmicos e constantemente debatidos e reformulados, visto que as diversas expectativas e representações sociais integram um contexto histórico mais amplo e em constante movimento. Assim, a tarefa de definição dos indicadores de qualidade não é somente técnica, mas também política, ou seja, definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer uma análise dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização.

Oliveira e Araujo (idem) também relatam três interessantes categorias utilizadas pelos países europeus para a seleção de um bom conjunto de indicadores que permitam a avaliação da qualidade das escolas e dos sistemas de ensino: indicadores de investimento, indicadores de desempenho dentro da realidade educativa e indicadores de sucesso/fracasso escolar. Os indicadores de investimento seriam aqueles relacionados à remuneração docente, à proporção de alunos por professor, ao custo-aluno etc. Os indicadores relativos ao desempenho seriam aqueles que dizem respeito ao clima e à cultura organizacional da escola. Os indicadores de sucesso/fracasso escolar estariam associados ao desenvolvimento de competências e habilidades para determinado nível ou etapa de escolarização. Transportando esses indicadores à realidade brasileira, relatam os autores que:

No Brasil, dos vários indicadores de investimento, apenas o gasto-aluno, erroneamente entendido como custo-aluno, foi estabelecido, ainda que não tenhamos chegado a um consenso sobre seu cálculo. [...], a definição do gasto-aluno correspondeu a uma lógica que partiu do rateio do montante dos recursos existentes, e não dos insumos necessários e da definição de padrões de qualidade mínimos para o conjunto da população. Já os indicadores de desempenho são praticamente inexplorados na realidade brasileira, pois os sistemas de ensino não possuem metodologias para avaliá-los, apesar de experiências localizadas e estudos internacionais indicarem a relevância do clima e da cultura organizacional para amenizar o peso das desvantagens socioeconômicas e culturais dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Enfim, as políticas de avaliação mediante testes padronizados como o SAEB, constituindo indicadores de sucesso/fracasso escolar, se, por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequencial. Dessa forma, os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino. Ademais, há questões de ordem metodológica que dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm sobre a aprendizagem dos alunos. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 18).

Mas apesar dessas limitações, Oliveira e Araujo (idem) destacam que o debate sobre a definição de padrões de qualidade não era completamente ausente do cenário educacional brasileiro. Relatam que ainda no início da década de 1990, Xavier et al. (1992) apresentaram uma proposta de alocação de recursos para o ensino fundamental que seria articulada a um conjunto de condições de acesso, permanência e desempenho que permitissem um produto educacional de qualidade. Essa proposta foi denominada de PMOE (padrões mínimos de oportunidades educacionais). Os PMOE deveriam ser definidos a partir dos princípios de eficiência (otimização de recursos) e equidade educacional (justiça distributiva). Para isso seria preciso definir *padrões mínimos da qualidade do serviço educacional* (PMQSE), ou

seja, era necessário definir as condições básicas de funcionamento das escolas para que todas as crianças tivessem acesso a um mínimo pactuado de educação formal. Contudo, relativizando essa “primeira iniciativa” após a promulgação da Constituição Federal de 1988, esclarecem que é um equívoco supor que a simples definição de insumos acarreta automaticamente na melhoria da qualidade de ensino. Relatam que: “É evidente que a definição de insumos é uma medida necessária para precisar parâmetros de qualidade, mas os insumos não definem sozinhos esses parâmetros.” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 19).

Conclusões idênticas seriam feitas pelo já relatado *Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados* da UNESCO, que indicou que o aumento de recursos ou a definição de insumos são condições necessárias, mas insuficientes por si mesmas para gerar qualidade. O exemplo seria o de Cuba, que mesmo com poucos recursos, conseguia promover uma educação de qualidade. Por tanto, não só a disposição de insumos, mas também a cultura, as atitudes, as práticas e as inter-relações entre a política, professores, alunos, diretores e demais membros da comunidade escolar, influiriam diretamente para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O mesmo estudo da UNESCO relataria alguns elementos que poderiam configurar uma escola eficaz e que busca a qualidade. Seriam eles:

1. biblioteca com materiais instrucionais e livros em quantidade e qualidade suficientes;
2. professores com formação superior, satisfeitos com sua remuneração e que não precisem dividir sua carga horária entre duas ou mais escolas;
3. professores que não atribuam os resultados de aprendizagem às famílias, mas sim ao seu próprio desempenho ou ao desempenho dos estudantes;
4. prática formal de avaliação de desempenho dos alunos;
5. agrupamento de alunos por critério de heterogeneidade;
6. ambiente de aula adequado com respeito e convivência harmônica;
7. envolvimento dos pais no cotidiano escolar. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 20).

Gorni (2004) também nos traz algumas contribuições ao tema da qualidade da educação. Ressaltando que o desvendar do conjunto de fatores que incidem na qualidade de educação tem centralizado esforços de parcela significativa de estudiosos, compactua com a idéia de que a definição do que seja qualidade é cultural a cada contexto. Em relação à educação, com base em Aguerro⁸, esclarece que:

[...], a qualidade da educação é específica a cada contexto, implicando e dependendo da capacidade de integração das dimensões político-ideológica e técnico-pedagógica, [...]. Isso significa que a qualidade da educação expressa o resultado do

⁸ AGUERRONDO, L. La calidad de la educación: ejes para su definición e evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, v. 37, n. 116, 1993, p. 561-578.

conjunto das opções realizadas – tanto de caráter ideológico quanto pedagógico – que caminham por trás das tomadas de decisões, das avaliações, do estabelecimento de prioridades, e por fim, do estabelecimento das políticas educativas. Neste sentido, [...], o conceito de qualidade está cheio de possibilidades: a) é complexo e totalizante; b) é social e historicamente determinado; c) se constitui em imagem-objeto de transformação educacional; e, d) se constitui no padrão de controle de eficiência do serviço. (GORNI, 2004, p. 311).

Através do estudo de diversos pesquisadores, Gorni (idem) nos traz diversos elementos que podem interferir na qualidade educacional. De Nóvoa⁹: a autonomia das escolas, a liderança organizacional, a articulação curricular, a otimização do tempo, a estabilidade profissional, a formação profissional, a participação dos pais e o reconhecimento público e apoio das autoridades. De Good¹⁰: a gestão centrada na qualidade do ensino, a importância primordial das aprendizagens acadêmicas, a existência de um clima tranquilo, bem organizado e propício ao ensino e aprendizagem, o comportamento dos professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competência, e a utilização dos resultados dos alunos como base para a avaliação de programas e currículos. De Purkey e Smith¹¹: o planejamento conjunto das relações colegiais, o sentimento de pertença a uma comunidade, o estabelecimento de metas claras e objetivas, manter expectativas elevadas, a ordem e a disciplina.

Em Gorni (idem) percebemos um esforço em estabelecer a gestão compactuada da escola como promotora da qualidade da educação. Relata a autora que para esta qualidade se efetivar torna-se relevante que nas relações pedagógicas existam valores consensuais, ou ainda, que “a qualidade é sempre fruto de um esforço inteligente e da vontade de produzir algo superior: é construída etapa por etapa e decorre de um *compromisso* real de todos os envolvidos no processo [grifo da autora].” (GORNI, 2004, p. 312).

Paul e Barbosa (2008), em termos de qualidade educacional, focaram seu estudo na qualidade docente para a eficácia escolar, ou seja, quais características dos professores poderiam ter impactos sobre o desempenho de estudantes. O interesse destes autores por este tema derivou do fato de que as reformas políticas dos anos 1990, em matéria de educação, ora enfatizavam a eficiência, ora a equidade, servindo de instrumentos de legitimação destas reformas. O que torna o trabalho destes autores interessante para esta pesquisa não é só o fato de focar o peso que caiu sobre os professores na busca da qualidade. Os autores estabelecem a

⁹ NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 13-44.

¹⁰ GOOD, T. L. As escolas marcam a diferença: evidências críticas e novas perspectivas. In: NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-98.

¹¹ PURKEY, S. C.; SMITH, M. S. Effective schools: a review. *Elementary School Journal*, v. 4, nº 83, 1983, p. 427-452.

expressão *qualidade diferencial da educação* para representar a visão reducionista que estas reformas impingiam na equidade e qualidade da educação propagandeada. Esta expressão é utilizada pelos autores para referir-se a utilização de políticas compensatórias para a garantia da equidade, da a percepção de que os recursos financeiros destinados à educação não seriam suficientes para garantir que a totalidade dos alunos se desenvolvesse na escola com qualidade, buscando de algum modo reduzir as desigualdades iniciais em grupos focalizados.

Retornando ao que podemos denominar de efeito-docente, Paul e Barbosa (2008) trazem uma série de indicações da influência dos professores na qualidade do ensino verificado por testes padronizados, que os levariam a concluir pela ausência de uma relação clara entre as qualidades docentes e o desempenho dos alunos. Primeiro, a partir da análise de dados de quatro países, o Chile, laboratório do neoliberalismo na América Latina, teria os professores cujo senso comum imaginaria que mais propiciaria bons resultados: são mais experientes, têm mais horas de treinamento, menos ausências, nível mais elevado de escolaridade média e mais tempo diário dedicado à preparação de suas aulas. No entanto, os autores demonstram que o desempenho médio dos alunos destes quatro países, em linguagem e matemática, colocam o Chile atrás do Brasil e da Argentina e a frente só do México. Segundo, em relação à experiência e a rotatividade dos professores, com base em estudos de Hanushek¹², inicialmente sinalizam que os alunos mais pobres, que tendem a ter os piores desempenho, são os mais submetidos a rotatividade dos professores e a professores com menos experiência. Aqui, com base no referido pesquisador, já indica que fica evidente que maior experiência docente e professores que permanecem mais tempo na mesma escola (menor rotatividade), incidem positivamente no resultado dos alunos. Terceiro, independente do professor, há forte associação entre origem social e desempenho escolar, ou seja, os melhores alunos em qualquer escola seriam aqueles com níveis mais elevados de capital cultural ou econômico. Assim, “a correlação entre anos de experiência como docente e posição social média dos alunos existe sem apresentar, no entanto, significância estatística.” (PAUL; BARBOSA, 2008, p. 126). Quarto, o tempo de permanência na mesma escola estaria significativamente correlacionado com a medida de posição social dos alunos, ou seja, os professores mais experientes tendem a receber ou escolher os melhores alunos ou aqueles de melhor posição social. Restando ao professores novatos trabalhar com turmas de alunos mais carentes, o que modificaria um pouco esta relação entre professores mais experientes e

¹² HANUSHEK, Eric et al. The market for teacher quality. *NBER Working Paper Series*, 2006. E: HANUSHEK, Eric. The effects of education quality on mortality decline and income growth. Artigo apresentado na Conferência Internacional da Economia da Educação realizada em Dijon em junho de 2006.

melhores resultados dos alunos através deste “ciclo vicioso”, afinal, se os melhores alunos tendem a ficar com os professores mais experientes, a correlação estatística se apresentará assim. Por fim, a isto tudo os autores denominam de *perversidade do efeito docente*, ou seja, enquanto não se criarem mecanismos que evitem a reprodução das desigualdades escolares, o efeito docente também será fator de reprodução destas desigualdades, como podemos perceber.

Quanto a isto, Paul e Barbosa (idem) pedem pela revisão das políticas de distribuição de professores, no esforço de alocação dos melhores nas escolas que mais precisam deles, e a criação de mecanismos que incentivem a permanência dos professores mais experientes junto aos alunos mais desfavorecidos.

Ribeiro; Ribeiro e Gusmão (2005) ao descreverem e analisarem um sistema de indicadores sobre qualidade da escola, desenvolvido por iniciativa de uma organização não governamental (ONG) denominada Ação Educativa, juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), nos fornecem alguns elementos importantes da qualidade da educação.

Enfatizam as autoras (idem, ibidem) que na consecução deste projeto a educação foi considerada como um campo de direitos: direito ao acesso, direito ao ensino de qualidade, direito à permanência na escola, direito a aprendizagem significativa e à realização dos alunos. Também, que indicadores sociais do Brasil não puderam deixar de serem considerados na construção dos indicadores qualitativos. Da multiplicidade de referências utilizadas, as autoras constataram que não poderia haver um conceito absoluto que resuma a qualidade em educação em um único atributo. Encontraram como saída o estabelecimento de sete dimensões, com atributos (indicadores) próprios, que organizariam esta diversidade de aspectos da qualidade da educação. Com isso, dizem que conseguiram formular um sistema de mensuração da qualidade que possibilita aos atores da comunidade escolar atribuir valores às diferentes dimensões da realidade escolar que possuem influência na qualidade do ensino e da aprendizagem da escola. Muito mais que descrever os detalhes deste processo de avaliação democrática da qualidade do ensino, nos interessa o que as autoras descrevem como dimensões e indicadores influentes na qualidade da educação. Assim, as sete dimensões entendidas como aspectos da qualidade da escola seriam: 1. Ambiente educativo; 2. Prática pedagógica; 3. Avaliação; 4. Gestão escolar democrática; 5. Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; 6. Ambiente físico escolar; 7. Acesso, permanência e sucesso na escola.

Em relação à dimensão do *acesso, permanência e sucesso na escola*, relata Ribeiro; Ribeiro e Gusmão (2005, p. 244) que essa dimensão:

[...] reflete o grande desafio da educação brasileira hoje, que é fazer com que as crianças e adolescentes permaneçam na escola e consigam concluir os níveis de ensino em idade adequada. As escolas são levadas a uma reflexão sobre o próprio nível de conhecimento e da situação que nela é vivenciada: quem são os alunos que apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem; quem são aqueles que mais faltam; onde e como eles vivem; quais as suas dificuldades; quem são os alunos que abandonaram ou se evadiram; quais os motivos; o que estão fazendo; a escola tem algum mecanismo para trazer de volta os alunos evadidos?

Franco; Alves e Bonamino (2007) reconhecem que ainda que a avaliação estandardizada tenha importantes limitações para investigações de efeitos causais, é inegável que seus dados podem oferecer oportunidades para que se investigue as conseqüências de políticas e práticas educacionais, como as que pretendem caminhar na direção da melhor qualidade de ensino e aprendizagem. Neste sentido, destacam alguns estudos que tiveram como base estas avaliações na verificação de fatores e indicadores da melhor qualidade na educação.

Franco; Alves e Bonamino (2007) ao analisar a associação das diferentes formas de escolha de diretores sobre o desempenho dos alunos destacam que as redes de ensino que implantaram o processo de democratização da escola envolvendo seleção e eleição para escolha dos diretores escolares têm aumento no desempenho dos alunos, se comparadas às redes cuja escolha dos diretores é feita por indicação técnica. Ou seja, a escolha por eleição pela comunidade escolar parece ter incidência positiva na qualidade do ensino, o que não quer dizer que todas as escolas em que o diretor foi escolhido pela comunidade escolar são melhores que as que o diretor ocupe o cargo por outras vias.

Em relação ao impacto da transferência de recursos financeiros no desempenho escolar, Franco; Alves e Bonamino (2007) indicam a associação positiva sobre o desempenho dos alunos, apesar de não significativa, para as escolas municipais das capitais brasileiras que recebem recursos do PDDE¹³ (Programa Dinheiro Direto na Escola). Também, neste mesmo indicador, sugerem através do estudo de Barros e Mendonça¹⁴ que a introdução de

¹³ O PDDE é um programa de distribuição de verbas públicas para estímulo da gestão democrática e autonomia da escola pública, é financiado pelo FNDE (Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação) do governo federal.

¹⁴ BARROS, R.P.; MENDONÇA, R. *O impacto de três inovações institucionais na educação brasileira*. Rio de Janeiro: IPEA, 1998.

transferência de recursos financeiros é positiva sobre o desempenho dos estudantes brasileiros, mas sua magnitude seria muito pequena.

Franco; Alves e Bonamino (2007) também indicam que a tendência de sistematização da avaliação em larga escala em outras redes de ensino, que não só as de âmbito nacional, é benéfica para a melhoria do desempenho dos alunos. Ou seja, demonstra-se uma associação no aumento do desempenho dos alunos, apesar de não significativa, para redes de ensino que implementaram sistemas de avaliação dos estudantes próprios.

Em relação à comparação entre a progressão seriada e a de ciclos, Franco; Alves e Bonamino (2007, p. 1005) relatam que “os estudos convergem para a associação negativa entre a organização em ciclos e o desempenho escolar, mas sempre com uma magnitude muito pequena”.

Em relação à entrada precoce na educação formal, Franco; Alves e Bonamino (2007) constataram através de diversos estudos que quando antes se iniciar a vida escolar, ou seja, na educação infantil, melhor o desempenho destes alunos em testes de proficiência.

Segundo Franco; Alves e Bonamino (2007), os estudos de Albernazer et al.¹⁵, Soares¹⁶ e Machado¹⁷ reportam efeito positivo sobre a eficácia do nível de formação docente. Da mesma forma, o estudo de Alves teria verificado que o aumento do percentual de professores com ensino superior tem um impacto positivo e significativo no desempenho médio das redes de ensino das capitais brasileiras.

Contudo, Franco; Alves e Bonamino (2007) também reconhecem que estes fatores isolados mostram magnitude modesta no aumento do desempenho dos alunos. Ou seja, para que a agenda política em pró da qualidade de educação cause alterações profundas no calamitoso desempenho dos alunos brasileiros, como sugerem os autores, seria necessário mais pré-escola, maior titulação de professores, mais avaliação, mais autonomia de unidades escolares e melhores formas de indicação de diretores.

Alves (2007) entende que a análise da qualidade da educação não pode deixar de considerar simultaneamente dois aspectos: o desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e a grande alteração do fluxo escolar. Sugere, assim, que as metas estabelecidas para a melhoria da qualidade da educação do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação)

¹⁵ ALBERNAZ, A; FERREIRA, F.H.; FRANCO, C. A escola importa?: determinantes da eficiência e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 453-476, 2002.

¹⁶ SOARES, J.F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidência do SAEB-2001. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 12, n. 38, 2004. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v12n38/>>

¹⁷ MACHADO, D.C. *Escolaridade das crianças no Brasil: três ensaios sobre defasagem idade série*. 2005. Tese (Doutorado) – Departamento de Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

só seriam atingidas com a total regularização do fluxo escolar e sensível melhora do desempenho das escolas.

Alves (2007), a partir da revisão de alguns trabalhos, também acredita que a análise da qualidade da educação brasileira não pode prescindir do efeito da composição social e etária, sob o risco de produzir estimativas enviesadas.

Alves (2008) mudaria um pouco sua opinião cerca de um ano após a realização de seu estudo muito relatado anteriormente por Franco; Alves e Bonamino. A autora já não entendia mais que só a eleição para diretor fosse fator influente para o desempenho dos alunos, como podemos perceber nesse novo estudo quando relata que:

Os resultados apontam que as políticas educacionais associadas a melhor desempenho dos estudantes das redes das capitais brasileiras são aquelas relacionadas aos processos de *escolha meritocrática de diretores*, à autonomia financeira, à implementação de sistemas de avaliação, ao atendimento em educação infantil e à formação superior de docentes [grifos nossos]. (ALVES, 2008, p. 413).

Alves (2008) nota uma expressiva associação entre a variável “nível socioeconômico médio” e o aumento do desempenho do aluno. Assim, esclarece Alves (idem, p. 412) que: “Este resultado indica que grande parte das diferenças entre as redes de ensino está relacionada com as condições das próprias redes, operacionalizadas aqui pelo nível socioeconômico médio dos alunos.” Ou seja, aponta a autora que o desempenho tende a ser diretamente proporcional ao nível socioeconômico do aluno: baixo desempenho tende a ser de alunos desfavorecidos economicamente e maior desempenho está ligado aos mais favorecidos pelo capital econômico.

Alves (2008) apresenta uma relação negativa no desempenho escolar, mas não significativa, entre o pertencimento da escola à rede municipal em comparação com as demais redes. A tabela 1, apresentada na introdução desta dissertação, já seria suficiente para sustentar esta ponderação. Tal, segundo a autora, dever-se-ia ao fato de que no contexto da descentralização das matrículas por nível de ensino, caberia aos municípios a gestão da etapa mais numerosa da educação básica, o ensino fundamental (que possui nove anos de escolarização). Contudo, a capacidade financeira e administrativa da maioria dos municípios brasileiros seria sobremaneira inferior ao do governo estadual.

Em relação ao processo de escolha do diretor, Alves (2008) passaria a sustentar que apenas processos mais democráticos de escolha de diretores (eleições) já não seriam o suficiente para ser uma variável positiva na qualidade da escola. Então, sustentaria a autora que a associação desse aspecto democrático de escolha com aspecto meritocrático do

candidato (nível instrucional e comprovada capacidade/experiência em gestão) à diretor estariam associados ao melhor desempenho da escola. Neste contexto de políticas educacionais que tendem a dotar a escola de mais autonomia para a escolha de seu diretor esclarece autora que:

Dada a especificidade da organização escolar, alguns autores (Teixeira, 1998) apontam que o processo eleitoral não foi suficiente para evitar a permanência de atitudes clientelistas. A adoção de esquema de escolha de diretores por meio de seleção e eleição tem crescido entre as redes de ensino das capitais brasileiras, e compatibilizado, de certa forma, a avaliação da competência técnica e da formação acadêmica com processos eleitorais que tentam medir a experiência administrativa e a capacidade de liderança do diretor. No modelo estimado, somente o processo envolvendo seleção e eleição teve efeito significativo: as redes de ensino que implementaram essa forma de escolha de diretores escolares têm, em média, o aumento de 6,31 pontos no desempenho dos alunos quando comparadas às redes cuja escolha dos diretores é feita por indicação de técnicos. [...], devo destacar a estimativa pontual negativa para a variável escolha direta por políticos. (Alves, 2008, p. 426).

Em relação à aplicação de políticas de prestação de contas e responsabilização¹⁸, Alves (2008) sustenta que a transparência nos resultados das escolas aliada à responsabilização por estes resultados, mostra uma associação positiva no aumento do desempenho dos alunos, apesar de não significativa.

Em relação ao indicador de escolas das redes de ensino que recebem recursos do PDDE, que tem estreita relação ao processo de autonomia das escolas, Alves (2008) sustenta uma associação positiva no desempenho dos estudantes das escolas que recebem este auxílio financeiro, mas não estatisticamente significativa.

Em relação à conjunção das três variáveis que dizem respeito à maior autonomia e controle social da escola, a escolha de diretores, a autonomia financeira e a avaliação nos dizeres da autora, Alves (2008) relata o trabalho de Barros e Mendonça¹⁹ que teria chegado a resultados semelhantes aos seus, indicando que estes indicadores possuem longa data de influência na qualidade da educação. Neste sentido, é relatado por Alves (2008, p. 427) que:

O trabalho de Barros e Mendonça (1998) avalia o impacto de introdução de transferência de recursos financeiros, das eleições de diretores e da implementação de colegiados sobre o desempenho escolar dos alunos nos estados brasileiros. Três medidas de desempenho educacional foram utilizadas: a. taxa de reprovação; b.

¹⁸ Os termos derivam da *accountability*, definida por Alves (2008, p. 426) “como uma política na qual a informação sobre o trabalho das escolas é tornada pública e os gestores e outros membros da equipe escolar são colocados como co-responsáveis pelo desempenho alcançado pela instituição”.

¹⁹ BARROS, R. P. de; MENDONÇA, R. *O Impacto de três inovações institucionais na educação brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1998.

proporção de crianças fora da escola e com atraso escolar e c. indicadores de rendimento escolar. Os autores apontam para o grau de complementaridade entre as três políticas e por isso avaliam o impacto sobre o desempenho educacional de cada uma em separado e em conjunto. Os resultados obtidos indicam que, em conjunto, as três políticas explicam cerca da metade da melhora do desempenho educacional ocorrida no Brasil ao longo da década de 1980. No entanto, apesar das evidências de que tais políticas têm algum impacto, há evidências de que o impacto é modesto, achado que está em sintonia com os resultados aqui apresentados.

Em relação à associação em ter frequentado a educação infantil e o desempenho do aluno nos níveis mais avançados, Alves (2008, p. 428) acredita que “o aumento de 10 pontos percentuais na taxa de atendimento à educação infantil acarreta um aumento médio de 0,93 pontos no desempenho escolar.” Ou seja, se todos os alunos da rede tivessem frequentado a educação infantil, esta rede poderia ter um aumento de 9,3 pontos na escala. Neste sentido, a influência positiva da frequência à educação infantil parece ser unânime, como é relatado por Alves (2008, p. 428-429):

Pesquisas internacionais e nacionais apontam que o acesso à educação infantil tem efeito positivo no desempenho dos alunos em testes de proficiência e nas habilidades comportamentais não cognitivas como atenção e disciplina (Carneiro, Cunha, Heckman, 2003; Heckman, 2005; Araujo, 2006; Klein, 2006; Curi, Menezes-Filho, 2006). O estudo de Araujo (2006) mostra que no Brasil as crianças que iniciam seus estudos já na pré-escola têm, em média, um desempenho escolar melhor. Além disso, o autor destaca que a grande maioria dos alunos que iniciou os estudos após a 1ª série do ensino fundamental não chega à 3ª série do ensino médio, dado o alto índice de repetência nesse grupo. Klein (2006), com base em dados do Saeb 2003, mostra uma associação positiva entre o desempenho em Matemática e a entrada do aluno da 4ª série na pré-escola ou creche, mesmo após controlar o nível socioeconômico dos alunos. O trabalho de Curi e Menezes-Filho (2006), que analisa dados da Pesquisa de Padrão de Vida – PPV – de 1996 e 1997 e do Saeb 2003, aponta para o impacto positivo da educação infantil sobre a escolaridade, o salário e a proficiência. Os autores mostram que, em média, os indivíduos que fizeram creche ou pré-escola completaram mais anos de estudos do que os indivíduos que começaram a estudar com 7 ou mais anos de idade. Além disso, o salário das pessoas que iniciaram os estudos com idade entre 4 e 6 anos é, em média, maior que os demais. Por fim, o estudo indica uma relação positiva e significativa entre o desempenho escolar dos alunos e o início dos estudos: os alunos que iniciaram os estudos no maternal ou na pré-escola obtiveram, em média, melhor desempenho em comparação aos que iniciaram os estudos somente a partir da 1ª série do ensino fundamental. [...]. Estudos internacionais mostram que a educação das crianças de 0 a 6 anos pode ser considerada um dos melhores investimentos sociais existentes, sendo que o retorno recebido pelo indivíduo e pela sociedade é tanto mais alto quanto mais baixa for a idade do educando em relação ao investimento educacional (Heckman, 2005).

Em relação à influência da formação dos professores para a qualidade do ensino, Alves (2008) relata existir um impacto positivo e significativo no desempenho médio das redes de ensino de professores que possuem nível superior: “O aumento de 10 pontos percentuais na proporção de turmas com professores que cursaram o ensino superior acarreta

um acréscimo médio de 0,57 pontos no desempenho médio das redes de ensino.” (ALVES, 2008, p. 429). Contudo, relata a autora que investigações internacionais e nacionais sobre o impacto do nível de formação do professor, bem como do salário docente, no desempenho dos alunos não são convergentes ou não apresentam significância estatística.

No que diz respeito à defasagem idade/série ou correção de fluxo, Alves (2008) relata que a presença de programas de correção deste problema apresentam impacto positivo, mas não significativo, no desempenho médio das redes de ensino. Tais programas teriam melhores impactos na diminuição das taxas de distorção idade/série.

Em relação à organização escolar do ensino fundamental em ciclos ou séries, apesar dos resultados conflitantes, Alves (2008, p. 430) afirma que: “O desempenho médio das redes de ensino que possuem a organização escolar em ciclos é, em média, 3,6 pontos abaixo das redes de ensino organizadas em séries.” Contudo, a autora acredita que se as avaliações brasileiras fossem feitas a partir da geração etária (idade) ao invés de por série, o efeito negativo associado aos ciclos seria menor. Porém, a autora sinaliza que para o atual contexto brasileiro o debate entre ciclo e série deve ir além do resultado aferido em provas standardizadas. Neste sentido, entre outras importantes informações, relata Alves (2008, p. 431) que:

A despeito das pesquisas brasileiras mostrarem a associação negativa (frequentemente não significativa) entre organização escolar em ciclos e desempenho dos estudantes, é importante assinalar que a implementação dos ciclos em diversas redes de ensino provocou queda acentuada das taxas de reprovação nos últimos anos. Esta, segundo diversas pesquisas, é desigualmente distribuída entre os estudantes: a probabilidade de repetência é maior entre alunos que apresentam mais desvantagens, tanto econômicas quanto sociais (Alves, Ortigão, Franco, 2007; Alexander, Entwisle, Dauber, 1994). Franco, Albernaz e Ortigão (2004) encontraram resultado semelhante trabalhando com dados do Saeb. Os alunos que repetiram ao menos uma vez apresentam, em média, desempenho inferior de aproximadamente 24 pontos [...]. Diante do reconhecimento das consequências drásticas da reprovação, bem como da distorção idade série – aumento dos custos, queda dos níveis de desempenho e fracasso escolar – é importante que a discussão sobre a implementação ou não da organização em ciclos vá além da sua associação com o desempenho escolar. Esse argumento ganha força quando analisamos o efeito da implementação dos ciclos, considerando conjuntamente desempenho e fluxo escolar.

Weber (2008) nos relembra que o provimento da educação de qualidade consta como prioritário no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) lançado pelo MEC (Ministério da Educação) em 2007. Sendo isto um objetivo articulado entre os três entes governamentais: a União, estados e municípios. Baseando sua pesquisa em cima deste plano, o autor esclarece que na imposição da busca de novos padrões de qualidade da ação educativa sistemática, o

PDE reconhece a educação escolar como um direito social básico a ser assegurado pelo Estado, privilegiando a visão de formação humana como aspecto indispensável para concretizar a presença ativa do cidadão no mundo. Para isso, o PDE conceberia a educação formal como um caminho que articularia e enlaçaria momentos e etapas do desenvolvimento pessoal e individual com a edificação de uma sociedade livre, justa e solidária. Insurgindo, assim, contra uma visão fragmentada que tem historicamente presidido a política educacional. Neste sentido, nas questões de atendimento, acompanhamento, avaliação, controle social, responsabilidades, metas, controle da execução, encargos e ajustes, os diferentes entes federados co-coordenariam a formulação de uma política de Estado que assegure a educação de qualidade como direito humano inalienável e acima de qualquer política de governo. Para consecução destes objetivos, esclarece o autor que:

A materialização de tais padrões, produto de processo multifacetado, requer, simultaneamente, condições escolares adequadas para as diferentes fases do desenvolvimento humano e para os níveis e modalidades de ensino e de formação, de profissionalização do docente (condições de trabalho e remuneração compatíveis com a relevância social de sua tarefa), condições de gestão democrática da escola e da política educacional, bem como avaliação periódica do processo pedagógico e participação da comunidade. Requer ainda a articulação entre as esferas governamentais constituindo, certamente, caminho promissor para promover políticas educacionais de corte nacional que, pela convergência de propósitos, venham concretizar a qualidade da educação formal nos diferentes níveis e modalidades, como um direito social básico. (WEBER, 2008, p. 307).

Weber (2008) também faz coro com os autores que percebem que a municipalização forçada e pouco sustentada em voga no Brasil é tendente à redução da qualidade do ensino, mas esclarece que isto não precisa ser assim e propõem os caminhos para se reduzir as desvantagens do que poderia ser uma vantagem. Relata Weber (2008, p. 308-309) que:

[...] a reconfiguração do federalismo brasileiro em relação à educação foi a tônica dada à política educacional por intermédio de um conjunto legislativo orgânico: a Constituição de 1988, a Emenda n. 14, a Lei do Fundef, a LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE. Tais mecanismos, ao promoverem um reordenamento político e institucional em favor da municipalização do ensino fundamental, ensejaram também, [...], a queda de qualidade do ensino e o desmantelamento dos serviços públicos educacionais. Certamente há também avaliações positivas desse processo, a exemplo da opinião de Martins (2003), que vê na municipalização do ensino fundamental a possibilidade de desenvolvimento de experiências alternativas, delimitadas territorialmente e beneficiadas pela proximidade do poder. Outras interpretações têm identificado, na municipalização, avanços na participação social no campo da educação em nível local. [...] Barreto quando alertava para a necessidade de que essa divisão de competências fosse feita em proveito de um melhor atendimento ao conjunto da população, indicava que a articulação daquelas esferas públicas deveria torná-las “menos concorrentes” e “mais colaboradoras” e “interdependentes”, sugerindo a criação de redes públicas associadas a amplos

processos de negociação. Esta era, aliás, uma das preocupações dos estudos do início dos anos 1990, que somente consideravam ser possível o fortalecimento do sistema federativo “quando as diversas esferas governamentais apresentassem alto grau de integração, solidariedade, identidade de propósitos quanto às necessidades educacionais”.

A partir deste fragmento podemos perceber que ao invés de se dar a municipalização como um efeito negativo consumado para a qualidade do ensino, mas vale perceber se o município de baixo desempenho não está sozinho na consecução da tarefa imposta sobre ele. Ou seja, um dos fatores para o baixo desempenho dos municípios em relação aos demais entes federados pode se dar pela falta da colaboração que deveria existir entre eles. Weber (2008) vê que o PDE tem tudo para desfazer este problema a partir de uma “intervenção consentânea” que pode culminar na criação de um Sistema Nacional de Educação. Sendo assim esclarece que:

O novo na proposta do PDE é o compartilhamento da União não somente nos acertos locais, mas no exercício de sua atribuição constitucional de coordenar e incentivar a definição e execução de políticas educacionais, e de desenvolver ação supletiva e distributiva na consecução da elevação dos padrões de qualidade no ensino oferecido no âmbito da educação básica. (WEBER, 2008, p. 311).

Sales e Passos (2008), de uma forma pouco usual, nos trazem interessantes pontuações a respeito da influência das instalações escolares na qualidade da educação. Os autores estudaram as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. Evidentemente os autores não desprezaram o fato de que representações sociais, como opiniões, são definidas pelos sujeitos a partir dos estímulos que o cercaram e do momento histórico-político em que vivem, e que, portanto, dão o significado de suas respostas. As representações sociais, de qualidade do ensino inclusive, não são apenas formas de classificação das coisas do universo, também são expressão de relações de poder de uma classe ou grupo sobre outra.

Sales e Passos (2008) coadunam da idéia de que um ensino de qualidade, ou uma escola de qualidade, ou ainda, uma educação de qualidade são idéias por demais abstratas e de sentidos polivalentes. “É algo que ninguém pergunta o que é; sabe-se do que se trata, mas que não se sabe explicar.” (SALES; PASSOS, 2008, p. 293). A dificuldade de definição seria tamanha a ponto de incidir na dificuldade da fixação do custo do padrão mínimo de qualidade estabelecido desde o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Ou seja, segundo os autores: “A ausência de uma definição de qualidade, portanto, impede o estabelecimento de parâmetros norteadores

para a alocação de recursos.” (SALES; PASSOS, 2008, p. 293). Decerto, os autores não conjugaram a hipótese de que a vontade política de ofertar à educação recursos por aluno na mesma monta que países mais desenvolvidos, e/ou com melhores desempenhos em avaliações internacionais, poderiam inclusive ajudar a solucionar este pequeno problema de definição do que seja qualidade da educação para o Brasil.

Ao procederem a uma série de entrevistas que suscitavam o julgamento dos entrevistados à apreciação de fotografias de escolas, foi observada a recorrência de definições do tipo “escolas de rico ou de alta classe” e “escolas de pobre”. Tais representações expressariam a situação socioeconômica dos alunos de tal escola, ou seja, a aparência do prédio escolar pode influir na clientela que atenderá ou ser influenciada por ela. Contudo, o que mais chama atenção neste tópico para fins dessa dissertação é o termo usado pelos autores para designar esta representação: *efeito-clientela*²⁰. O efeito-clientela remeteria a influência sobre o desempenho escolar das características sociais, econômicas e culturais da família e do ambiente cotidiano, bem como do conhecimento trazido pelos alunos ao entrar na escola.

Um segundo fator, para Sales e Passos (2008), do qual dependeria a qualidade do ensino seria o vínculo institucional. Ou seja, estar vinculado entre escola pública ou escola particular (principalmente se esta for católica) na representação social constitui um eixo de diferenciação da qualidade. Para esta representação a escola particular teria melhor clientela, melhor qualificação e remuneração dos professores, conseqüentemente, melhor aprendizagem dos alunos e qualidade do ensino. Apesar de aparentar que a educação pública municipal e estadual tem qualidade inferior em relação à educação particular, não podemos deixar de notar que a educação pública federal é superior a particular.

O vínculo da organização religiosa como sendo o máximo da boa qualidade da escola particular adviria do imaginário de que nestas instituições a administração mais regrada e a disciplina mais rígida seriam correlatas de um ensino mais exigente. “Isto é, a escola valorizada pelos entrevistados é a que impõe severos limites aos movimentos, à criatividade e a todas as formas de expressão, ou seja, que coloca cada um dentro de um determinado modelo, preferencialmente, cristão.” (SALES; PASSOS, 2008, p. 297).

Outro fator influente na qualidade de ensino, seria a estrutura física da escola. Neste sentido, esclarecem os autores que: “Elementos como conforto, salas amplas, espaços

²⁰ É possível que a expressão efeito-clientela, para designar estudos que contemplam fatores extra-escolares no desempenho dos alunos e da escola, tenha surgido em contra-posição aos estudos que direcionam o foco da qualidade da educação no efeito-escola. Estes, tendem a considerar mais aspectos intra-escolares da qualidade do ensino, e fazendo isto, tendem a culpabilizar escolas e docentes pela má qualidade, mesmo que em muitos casos não seja este o objetivo.

pedagógicos, laboratórios, áreas de lazer e suntuosidade não apenas constituem parte de um ensino de qualidade como também denotam outros indicadores dessa qualidade: professores bem pagos, formação humanística, modernidade [...]” (SALES; PASSOS, 2008, p. 297). Pois, para o imaginário social se há preocupação com o aspecto físico, também há para os demais fatores, como por exemplo, a quantidade de aparelhos de ar-condicionado pode estar relacionada à oferta de mais conforto aos alunos para desempenharem suas atividades escolares.

Outro elemento que influenciaria na qualidade do ensino estudado é o professor, que pelas entrevistas do estudo de Sales e Passos (2008) às vezes era percebido como um complemento da estrutura física, e às vezes como fator independente. Neste sentido, esclarecem os autores que:

[...], o professor é, para os entrevistados, o agente, aquele que age, que coloca as estruturas em funcionamento ou até mesmo consegue superar os limites impostos por elas. Contudo, não é qualquer professor; este precisa ser qualificado, ou seja, precisa ter condições para pôr em ação a estrutura, condições essas dadas pelos seus investimentos na profissão, especialmente os relativos à obtenção dos títulos escolares, e pelas aptidões necessárias para tal. (SALES; PASSOS, 2008, p. 302).

O mais interessante da pesquisa de Sales e Passos (2008) é a constatação que a ideologia predominantemente pregada por políticas, práticas e propagandas de cunho neoliberal ou neoconservador fincaram raízes no imaginário social do sinônimo de qualidade da educação e da escola. Assim, de pouco adiantaria para a escola pública seu grande e belo prédio, suas amplas salas de aula, suas quadras esportivas e espaços destinados a atividades recreativas e pedagógicas ou a qualificação de seus professores contratados por concursos de provas e títulos. Ela será sempre considerada uma escola de pobre e, como tal, de ensino sem qualidade. No imaginário social, como esclarecem os autores:

A qualidade do ensino, portanto, depende: da classe social de quem frequenta a escola; de quem custeia essa escola; da experiência, representada pela tradição; da estrutura física; e do professor, que precisa ser bem remunerado e qualificado. [...]. Assim, se uma escola é frequentada por “ricos”, custeada pelos alunos, possui larga experiência, um grande e belo prédio com salas confortáveis e espaços para atividades extraclasse e professores com formação superior e altos salários é uma escola com ensino de qualidade. (SALES; PASSOS, 2008, p. 302).

Para o conjunto de pessoas entrevistadas por Sales e Passos (2008) o ensino de qualidade envolve: a) Instalações físicas apropriadas, ou seja, prédio grande em que a arquitetura transmita atributos valorizados como tradição e religiosidade em sua fachada, salas amplas, espaços físicos diversos destinados a atividades de lazer e pedagógicas, salas de

multimeios, laboratórios, bibliotecas, conforto (climatização, carteiras anatômicas, entre outros) e recursos didáticos modernos (quadros de acrílico, retroprojetores, *data-show*, entre outros); b) Disciplina rigorosa, ensino exigente e avançado; c) seletividade, isto é, caro, escasso e para poucos, expressão de difícil acesso; d) Professores qualificados e bem remunerados.

Carnoy; Gove e Marshall (2003) investigaram as razões das diferenças de desempenho acadêmico entre o Brasil, o Chile e Cuba. Os autores observaram diferenças significativas em relação às práticas adotadas pelos professores no manejo das classes no que diz respeito à dificuldade relativa dos conteúdos abordados, destacando positivamente as escolas cubas (todas públicas) e as escolas privadas conveniadas do Chile e negativamente as escolas brasileiras e as escolas públicas chilenas. Destas observações podemos extrair uma série de fatores que contribuem e que prejudicam a qualidade da educação.

Uma dessas primeiras contribuições é a sugestão de um dos motivos da qualidade de educação em Cuba ser superior a dos outros dois países: “[...], os pais e as mães de famílias cubanas possuem alto nível educacional, necessitando menos do trabalho de seus filhos, e as salas de aula cubanas registram um menor número de perturbações entre os alunos.” (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003, p. 7). Sugerindo a interferência positiva do grau de escolarização dos pais, do controle de turma e do clima escolar na qualidade da educação.

Outra diferença significativa encontrada entre os três países foi o tamanho das turmas, ou seja, o número de alunos por turma. Das turmas observadas (que foram muitas) Cuba possuía uma média de 17,9 alunos por turma, o Brasil 27,9 e o Chile 37,1. Sugerindo que a política de redução do tamanho das classes adotadas por Cuba já têm causado efeitos positivos na qualidade de sua educação. Relatam os autores (*idem, ibidem*, p. 9) que: “as diferenças, em termos do tamanho das classes entre Cuba e os demais países, sem dúvida alguma, têm influência sobre os outros resultados observáveis”.

Outros achados dos autores (*idem, ibidem*) que sugerem influência na qualidade do ensino, se tomarmos como base a superioridade de Cuba sobre os outros dois países, são: a) o tempo gasto de trabalho individual dos alunos sentados na carteira em Cuba é quase o dobro do Brasil e quase sete vezes maior que no Chile; b) o tempo gasto em recitação²¹ em Cuba é um pouco maior que no Brasil e bem inferior ao do Chile; c) o tempo gasto realizando trabalhos em grupo na classe em Cuba é quase três vezes menor que no Brasil e mais de três

²¹ Os autores denominam por *recitação* o tempo que é utilizado com perguntas e respostas, trabalho no quadro negro, respostas dadas pela turma inteira e outras formas de recitação pelos alunos.

vezes menor que no Chile; d) o trabalho de turma inteira liderado pela professora²² não possuiu diferença estatística entre os três países, mas o Brasil é o país que mais tempo gastou neste quesito; e) o tempo gasto com transições e interrupções²³ em Cuba é cerca de 40% menor que no Brasil e 50 % menor em relação ao Chile.

Ou seja, se levarmos em conta os fatores descritos acima, uma aula que favoreça à qualidade do ensino e da aprendizagem seria aquela onde as classes não ultrapassem os 20 alunos (como em Cuba), quase a metade do tempo é gasto com trabalho individual do aluno, o tempo de recitação dos alunos seja um pouco superior ao tempo de trabalho liderado pela professora, o tempo gasto com trabalho em grupo seja inferior a qualquer outro anteriormente descrito e quase não se perca tempo com transição e interrupção.

Em relação ao tempo gasto com as tarefas individuais, relatam os autores que:

Os resultados mostram que, entre todos os subsegmentos do trabalho nas carteiras, o modo predominante é o de resolução de problemas em trabalho individual, com a professora circulando pela sala. Em muitas das salas de aula cubanas visitadas por nós, a ênfase era colocada sobre a *ejercitación*, ou resolução de problemas. Na maioria dos casos, os alunos sentavam-se individualmente, e a atividade geralmente exigia que eles trabalhassem numa série de problemas, ou em folhas distribuídas (chamadas de *Hojas de Trabajo*) ou nos livros-texto. Nos outros países, essa atividade não era tão freqüente quanto em Cuba, [...] [grifos das autoras]. (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003, p. 12).

Alguns dos problemas diagnosticados pelos autores em relação ao Brasil são que: “[...], os estudantes brasileiros gastam um tempo significativamente maior copiando instruções; [...] poucas escolas brasileiras usavam atividades preparadas, algo que é muito comum no Chile e em Cuba.” (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003, p. 13).

A partir do estudo citado podemos perceber diversos fatores que podem estar interferindo de forma negativa na qualidade da educação brasileira: muita cópia por parte dos alunos das matérias que deveriam aprender, ao invés de utilizar de recursos preparados como folhas de tarefas e o livro didático; e a falta de recursos didáticos e materiais de apoio ao professor e ao aluno.

Em relação ao tempo gasto com trabalhos em grupo, uma triste constatação para o Brasil: “Os alunos gastavam a maior parte do segmento de Trabalho em Grupo resolvendo individualmente os problemas, sem interagir com os demais membros do grupo. Isso era

²² Para os autores, trabalho de turma inteira/liderado pela professora descreve as professoras dando instruções, explicando ou resolvendo exemplos no quadro negro sem a participação dos alunos.

²³ As transições e interrupções referem-se aos intervalos que ocorrem devido à mudança de atividade, à repreensão a um aluno ou a interrupções externas.

particularmente verdadeiro para a totalidade da amostragem brasileira.” (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003). Isto indica que, se existem vantagens no trabalho em grupo para o desenvolvimento da aprendizagem a partir de uma gestão democrática, cooperativa e colaborativa da atividade de aprendizagem, algum motivo faz com que parte dos alunos brasileiros não a aproveite.

Outro fator analisado pelos autores é o nível de interesse pelos estudos, um conceito de difícil mensuração que pode apresentar-se por características individuais dos alunos, como seu ambiente de origem, ou ao sucesso da professora e da escola em criar um ambiente de ensino que prende a atenção e o interesse dos alunos. Neste caso, temos outra triste constatação para o Brasil:

A amostragem brasileira é consistentemente menos envolvida, o que ficou claro durante a filmagem dos vídeos em sala de aula. Em determinadas ocasiões, os alunos brasileiros estavam claramente entediados com a aula ou totalmente ausentes e ocupados com uma outra “atividade” (conversando, brincando ou simplesmente ausentes por desatenção) totalmente alheio à aula. No outro extremo encontram-se os estudantes cubanos, que permaneciam constantemente interessados nas aulas e raramente davam sinais de tédio ou de falta de interesse através de linguagem corporal ou outros sinais. [...] É interessante que o nível de envolvimento costuma cair em quase todas as categorias – exceto em Cuba – à medida que a aula progride, e a maioria das diferenças significativas é encontrada nos primeiros 20 minutos de aula. (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003, p. 16).

Em relação ao interesse da professora na correção das atividades dos alunos, retroalimentação necessária para melhorar a aprendizagem e a qualidade da relação ensino e aprendizagem, destacam os autores que:

[...], as professoras das escolas cubanas e das escolas particulares chilenas se esforçam para corrigir os trabalhos de todos os alunos. [...], indicando um alto grau de compromisso com a “missão” educacional nesses dois setores. [...] Também esses resultados mostram a importância do efeito da composição da turma sobre o comportamento das professoras. Em muitas das escolas públicas brasileiras e chilenas, provavelmente, havia boas razões para as professoras não se esforçarem para corrigir todos os trabalhos: elas sabiam o que iriam encontrar. No decorrer do processo de filmagem, ficou evidente que existe, nessas turmas, um alto grau de desigualdade e, em alguns casos, ao final da aula, alguns alunos sequer haviam conseguido chegar ao fim da cópia das instruções, enquanto outros já haviam, há muito tempo, terminado os exercícios. Ao não corrigir o trabalho de todos os alunos, essas professoras talvez estejam, simplesmente, evitando ter que reconhecer a falta de preparo de alguns deles. [...] É, assim, a vida nessas salas de aula. (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003, p. 16).

Em relação a perguntas usadas nas aulas, enquanto que nas turmas cubanas as professoras constantemente exigiam que os alunos realmente explicassem suas respostas,

corrigissem as respostas de outros alunos, ou que dessem explicações conceituais mais claras, “esse tipo de pergunta praticamente não existia nas escolas brasileiras e nas escolas públicas chilenas, onde as perguntas colocadas pelas professoras eram geralmente muito mais simples e, no caso do Brasil, inexistentes.” (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003, p. 17). O que corrobora com as teorias que indicam que problemas de formação do professor brasileiro podem contribuir para a pouca qualidade da relação ensino e aprendizagem.

Em relação à disciplina, medida pelos autores pela frequência com a qual as professoras pedem silêncio e pela reação positiva dos alunos às instruções das professoras, ficou claro que a disciplina imperava nas escolas cubanas e nas escolas particulares chilenas de forma extraordinária, onde pedidos de silêncio eram raros. Já, as turmas das escolas públicas chilenas e todas as escolas brasileiras observadas “eram menos ordeiras, e as professoras, às vezes, pareciam incapazes de conter a conversa dos alunos. O tamanho das turmas talvez seja um fator, nessa situação.” (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003, p. 17).

Além de creditarem como um dos possíveis motivadores da indisciplina a mais alta média etária dos alunos entre os três países, pela dificuldade de se controlar alunos mais velhos e a influência da ação destes sobre os mais novos, os autores fazem outra triste constatação do Brasil em relação aos outros dois países:

Encontramos, também, uma correlação inversa entre disciplina e “ensino centrado no aluno”, na falta de termo melhor. As salas de aula brasileiras, às vezes, eram bastante caóticas, [...]. As salas de aula brasileiras eram também caracterizadas por um alto grau de liberdade para os alunos, evidente na maneira com que os alunos se aproximavam fisicamente da professora, ou mesmo a interrompiam, para fazer perguntas. As aulas das escolas particulares chilenas eram muito mais centradas na professora, onde apenas ela tinha permissão para falar, os alunos falando apenas quando chamados a fazê-lo e, geralmente, permanecendo em seus lugares. Nas escolas cubanas, pouquíssimos alunos se dirigiam à professora ou falavam com ela quando não solicitado. (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003, p. 18).

Carnoy; Goves e Marshall (2003) também analisaram o conteúdo dos currículos desses três países. Facilmente constataram que: “as atividades nas escolas chilenas e, particularmente, nas escolas brasileiras se enquadram na categoria de aulas menos exigentes em termos de capacidade cognitiva exigida dos alunos, para que eles possam participar.” (CARNOY; GOVE; MARSHALL, 2003, p. 20). Ou seja, um currículo mínimo pode ser caudatário de uma educação de qualidade mínima.

Costa (2008) ao buscar compreender elementos que conferem diferenciação na qualidade de ensino sobre escolas pertencentes a um mesmo sistema de ensino, ou seja, à mesma autoridade, às mesmas regras e a disponibilidade dos mesmos recursos, também nos

oferece fatores representativos à qualidade do ensino e da aprendizagem. O autor investigou seis escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro, duas em região de alto poder aquisitivo, duas em região de médio poder aquisitivo e duas em região de baixo poder aquisitivo. Em cada uma dessas regiões explorou-se a escola que usufruía de maior prestígio e a escola de menor prestígio.

Numa primeira contribuição, Costa (2008) relata que seu estudo se alinha aos estudos que tentam destrinchar a efetividade escolar com intenção de conhecer as realidades de escolas que podem ser consideradas bem-sucedidas mesmo possuindo alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis. Tais estudos estariam divididos em duas linhas analíticas: as explicações centradas na “liderança escolar” e as centradas no “clima escolar”. Em relação a estas, relata Costa (2008, p. 456-457):

A primeira acentua características individualizadas (como a resiliência) que imprimem às trajetórias dos estabelecimentos escolares pontos de inflexão e curvas ascendentes. A segunda busca dissecar elementos que comporiam quadros em que as escolas se constituem em alavancas virtuosas para seus alunos, sendo a liderança um desses aspectos. A composição social do alunado, os padrões de relacionamento entre os diversos atores, a interação pais-escola, a configuração do corpo docente, os recursos disponíveis e seu uso efetivo e a gestão/organização do trabalho educacional são outras dimensões potencialmente explicativas dos quadros observados que compõem o sintético conceito de “clima escolar”.

Na busca dos motivos do prestígio ou do desprestígio dessas escolas, Costa (2008) nos traz interessantes indicadores de qualidade da educação que por vezes parecem contrárias ao que outros autores relataram anteriormente. Do ponto de vista arquitetônico (instalações satisfatórias e apropriadas ao ensino, amplos espaços, boa área externa para recreação ou convivência etc.), constatou-se que:

[...], não há vantagens nas instalações físicas das escolas de maior prestígio. O mesmo ocorre com as salas de aula e demais espaços de uso pedagógico, como salas de informática. Há, contudo, alguma diferença na conservação e limpeza, ficando as escolas de mais prestígio com aparência interna mais bem cuidada, sobretudo pela ausência de pichações. (COSTA, 2008, p. 459).

Outras características comuns nas três escolas de prestígio foram a longevidade da gestão de suas diretoras e a baixa rotatividade do corpo docente, como relata Costa (2008, p. 460):

Uma característica comum às três escolas de alto prestígio é o longo tempo de gestão de suas diretoras. Todas estavam há, no mínimo, 16 anos ocupando a função, ao

passo que nas outras escolas as direções estavam, no máximo, há quatro anos no cargo. A maior rotatividade parece ser uma marca dessas escolas de baixo prestígio, também entre o corpo docente, ao passo que nas escolas mais prestigiadas há equipes estáveis, ou núcleos centrais das equipes com vários anos nessas mesmas escolas.

Em relação ao clima escolar, Costa (2008) observou que das três escolas de maior prestígio, duas apresentavam clima escolar favorável, um forte senso de pertencimento a uma coletividade e de prazer e orgulho por tal pertencimento. Na outra escola de prestígio (a da Zona Sul) encontrou ambiente mais conflituoso, a convivência por interesses, menos coesão e menor senso de equipe. Tal fato é creditado pelo autor por essa escola possuir um projeto coletivo de matriz competitiva, adotar procedimentos seletivos internos mais rigorosos, que lhe garante um bom número de aprovação de seus alunos em concursos de acesso a escolas públicas mais conceituadas, como as federais. Contudo, relata Costa (2008) que por este mesmo fato é a escola do grupo analisado com a maior taxa de reprovação e abandono. Já, em relação ao outro grupo de escolas, comenta o autor que:

Em duas das escolas menos prestigiadas, em nenhum momento encontramos algo que sugerisse um ambiente escolar “positivo” ou o orgulho de pertencimento à escola. São escolas que nos pareceram bastante desagregadas, com docentes e funcionários cumprindo cada um sua tarefa, sem a presença de esquemas aglutinadores e, sobretudo, sem a presença de um sentido ou projeto coletivo que atribuísse sentido superior ao que é feito. (COSTA, 2008, p. 461).

Em relação ao número de turmas e alunos por turma nessas escolas, Costa (2008) não encontrou interferência negativa na superlotação das escolas, pois das três escolas de maior prestígio duas eram as mais populosas do grupo pesquisado, o que para o autor possa ser um reflexo de seus prestígios, a maior procura, e conseqüentemente, a posse de turmas mais numerosas. Esclarece o autor que: “De maneira geral, apesar de eventualmente disporem de salas de aula com menores dimensões, as escolas de mais prestígio apresentam maior número de alunos por turma.” (COSTA, 2008, p. 462).

Em relação à idade média nas séries, Costa (2008) relata que essas médias são sempre mais baixas nas escolas de alto prestígio que nas de baixo prestígio. Além disso, duas das três escolas de alto prestígio, como relata o autor, “apresentam perfil etário das turmas indicando também forte homogeneidade entre elas. É possível que essas sejam escolas mais seletivas e com maior nível de ‘expulsão’ de alunos com trajetória escolar irregular.” (COSTA, 2008, p. 463).

Em relação ao nível sócio econômico dos alunos, percebemos através de gráfico disposto pelo autor (idem, ibidem), que este vai subindo de acordo com o curso da região mais desfavorecida para a mais favorecida, e que, dentro de cada região, a escola com mais prestígio possuía um nível socioeconômico dos alunos bem mais avantajado que a escola de pouco prestígio. O grau de escolaridade da mãe possuiu as mesmas características do nível socioeconômico dos alunos, ou seja, na área mais desfavorecida, menor escolaridade da mãe, e a medida que progredia a situação econômica, maior a escolaridade da mãe. Nas escolas a mesma coisa, as escolas de maior privilégio possuíam mães com maior escolaridade em comparação com sua congênere de menor prestígio.

Em relação ao acesso a bens culturais e de lazer, percebemos nos quadros e tabelas expostos por Costa (2008) que os alunos das escolas de maior prestígio, também em ordem crescente da região mais desfavorecida à mais favorecida, possuem maior acesso a diversos meios de informação (jornal, revistas, internet etc.) e possuem mais momentos de lazer e diversão.

Por fim, Costa (2008) nos traz duas observações interessantes para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Relata o autor que:

[...] a escolha da escola por critério de busca de qualidade de ensino aumenta cerca de cinco vezes as chances de estar numa escola desse tipo ou que a escolha pela proximidade da residência reduz à metade tais chances. Ou ainda que a indicação de conhecidos dobra essa possibilidade. [...]. Em acréscimo, a presença em uma família biparental (Loayza & Fukazawa, 2006) e a declaração de professar alguma religião elevaram as probabilidades de estar em uma das escolas consideradas de alto prestígio, o que ressalta elementos culturais. (COSTA, 2008, p. 467).

Consciente da impossibilidade de esgotar o tema qualidade de ensino, uma última nota: percebemos que a qualidade do ensino esteve atrelada, primeiramente, ao fluxo escolar (acesso, permanência e terminalidade). Com o advento de exames padronizados para aferir a aquisição de conteúdos escolares considerados “válidos”, iniciados nos anos 1990, percebeu-se que a progressiva garantia do acesso e o combate à reprovação trouxeram a crise da qualidade do ensino brasileiro. Atualmente a qualidade do ensino e da aprendizagem no Brasil tende a ser medida pelo fluxo escolar (acesso, permanência e terminalidade sem reprovações) e a aquisição dos conteúdos considerados como fundamentais.

1.2. CIEP: UMA EXPERIÊNCIA RUMO À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E DO SUCESSO ESCOLAR?

O CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves, por sua impressionante desenvoltura no Ideb de 2005, além de permear os noticiários parece deslocar o Ideb de Trajano de Moraes para cima. Neste caso, aprofundar conhecimentos sobre os CIEPs permitiria verificar se as intenções e a estrutura de funcionamento pretendida à época de lançamento deste projeto permanecem vivas no seio do CIEP Trajanense ou se modificações foram feitas e quais. Isso por que, como logo veremos, pesquisadores que se empenham em pesquisar esse modelo de escola de tempo integral parecem crer que teria tudo para tornar-se uma escola modelo em democracia e promotora da emancipação das camadas sociais menos favorecidas.

Os CIEPs, segundo Cavaliere (2007), são a experiência de jornada escolar integral de mais longa duração e repercussão ocorrida no Brasil a partir da abertura política na década de 1980. Tal experiência teve como idealizador o educador Darcy Ribeiro e foi introduzida em duas etapas durante os governos de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro. Etapas correspondentes a seus mandatos (1983-1986 e 1991-1994).

Cavaliere e Coelho (2003) esclarecem que nesse período foram construídos e postos em funcionamento 506 CIEPs. A inauguração da primeira unidade ocorreu em maio de 1995 (CIEP Presidente Tancredo Neves). Segundo as autoras, os CIEPs eram “(..) escolas públicas de tempo integral, com concepções administrativa e pedagógicas próprias. A intenção declarada era de promover um salto de qualidade na educação fundamental do Estado.” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 148). As autoras esclarecem que nas duas gestões citadas foram criadas estruturas extraordinárias, sob a forma de 1º e 2º Programa Especial de Educação (1º PEE e 2º PEE).

Em Silva (2008), percebemos que dentro do 1º PEE, a alocação da rede de CIEPs se daria em regiões consideradas de baixa renda em todo o Estado do Rio de Janeiro, construídos com orientação do arquiteto Oscar Niemeyer, buscava-se uma melhora no atendimento de funções básicas do Estado para com a comunidade, como alimentação, assistência médica e higiene. Inicialmente, possuía a intenção de se construir 500 prédios escolares.

Silva (2008) assim resume a intenção do programa:

Nessa lógica, os CIEPs, enquanto uma política pública, assumiam uma particularidade bastante relevante: o desejo de uma escola popular, de tempo integral, responsável por desenvolver no aluno competências mais amplas, culturais

e sociais, formadoras de um indivíduo forte, capaz de intervir no mundo não sendo, apenas, mais um iletrado buscando o seu lugar ao sol. (SILVA, 2008, p. 78).

Revisando *O livro dos CIEPs* de Darcy Ribeiro (1986), podemos entender mais a fundo suas pretensões. Já em sua apresentação, o então governador Leonel de Moura Brizola é enfático em afirmar que:

O CIEP é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro, esta realidade social injusta, desumana e impatriótica. Estas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo o dia no colégio, voltam, de banho tomado, para o carinho da família. (RIBEIRO, 1986, p. 7).

Segundo Ribeiro (1986), suas intenções eram de combater o calamitoso quadro educacional do Brasil à época (em 1980 26% dos brasileiros com 15 anos ou mais eram analfabetos; de cada 1000 crianças matriculadas na 1ª série em 1975, somente 417 conseguiram alcançar a 4ª série em 1978) e promover uma revolução educacional no estado do Rio de Janeiro, debilitada pelas “duas décadas de autoritarismo”. Para Brizola a educação seria a prioridade de seu governo.

Na verdade, os CIEPs não eram a exclusividade da política educacional do governo de Brizola, e sim a oitava meta do Programa Especial de Educação (PEE). Este programa dizia ter como diretriz básica a recuperação e o melhoramento da escola pública, colocando-a efetivamente ao alcance de todas as crianças do estado, e como objetivo, a ser cumprido ainda dentro do primeiro mandato de Brizola, a consolidação de “um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no tempo devido – e como a correção desejável.” (RIBEIRO, 1986, p. 35).

O PEE parece ter surgido de uma mobilização democrática dos professores, de iniciativa do governo, visando estabelecer as causas dos problemas mais agudos do ensino à época, como os elevados índices de repetência e evasão. A partir de teses para a discussão, elaboradas por Darcy Ribeiro, 52.000 professores do sistema público de ensino participaram de reuniões em suas escolas. Destas reuniões os professores elegeram 1.000 representantes para examinar as opiniões predominantes em reuniões regionais. A partir daí realizou-se o Encontro de Mendes (município de Mendes) nos dias 25 e 26 de novembro de 1983, com a presença de 100 professores representantes, administradores da educação e líderes sindicais, para discutir o todo das teses e opiniões surgidas. Muitas das teses aprovadas ainda se apresentam bem presentes atualmente.

A partir da aprovação dessas teses no Encontro de Mendes, as conjunções das opiniões dos professores e das idéias das autoridades governamentais deram origem ao PEE, que abarcou as seguintes metas:

- Acabar com o terceiro turno, de modo a garantir a cada criança um mínimo de cinco horas diárias de permanência na escola. O cumprimento dessa meta se fará progressivamente, dada a impossibilidade de adotá-la de uma só vez para todas as séries da rede pública. A concretização desta meta deverá ser planejada de modo a evitar a superlotação de alunos por uma turma e o aumento da carga horária do professor regente.
- Dar ao professorado, através de cursos de reciclagem, a ajuda que se requer para o pleno cumprimento de suas funções.
- Rever o material didático proporcionado aos alunos. Neste sentido, realiza-se um esforço para produzir os materiais didáticos destinados à alfabetização e à 5ª série.
- Garantir no mínimo uma refeição completa a cada criança na Escola Pública. A descentralização da merenda escolar deverá ser aperfeiçoada mediante a contratação de pessoal necessário à sua confecção e distribuição.
- Assegurar a todas as crianças de rede pública, que necessitem, o material didático indispensável ao seu bom desempenho escolar, dando-se especial atenção às áreas da favela da Baixada Fluminense e do interior do Estado, com prioridade para os alunos da 1ª à 5ª série.
- Fornecer, através das próprias escolas públicas, assistência médico-odontológica às crianças, criando desta forma centros de ação preventiva de defesa da saúde dos alunos e das crianças das redondezas. Essa assistência deverá ser planejada em conjunto pelas Secretarias de Educação e de Saúde, assegurando-se um atendimento volante nas áreas rurais e de periferia.
- Implantar 150 *Casas da Criança*, em comunidades periféricas, destinadas a abrigar crianças de 4 a 7 anos assegurando-lhes banho, merenda, assistência médica e atividades educativas pré-escolares, de modo a habilitá-las a alcançar êxito nos cursos de alfabetização.
- Construir, até março de 1987, 500 CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, nas áreas de baixa renda e alta densidade demográfica. Tais centros serão de duas modalidades: para alunos de CA à 4ª série, mais numerosos, e para alunos da 5ª à 8ª série, de modo a separar crianças de condições etárias e requisitos educacionais diferenciados. Cada CIEP estará equipado com serviços médicos e dentários para servir à população da região, incluindo áreas de esporte que, nos feriados escolares, serão abertas à população.
- Concretizar, no horário noturno dos CIEPs, um *Programa de Educação Juvenil*, para trazer de volta às escolas os jovens de 15 a 20 anos que não a frequentaram ou que delas se afastaram sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo. O Programa envolverá estudo intensivo e não seriado, bem como atividades esportivas e sócio-culturais.
- Criar, na cidade do Rio de Janeiro e em outros municípios do Estado, Escolas de Demonstração, a serem implantadas em locais onde já existam boas escolas pré-primárias, primárias e médias que, reorganizadas, possam servir como local privilegiado de acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica em execução.
- Dentro de uma política de valorização dos profissionais da educação, conduzir um processo de discussão, com a participação dos professores e de suas entidades representativas, visando a reformulação das diretivas do atual Plano de Enquadramento, da regulamentação da Carreira do Magistério, do Estatuto do Professor e do Regulamento das Escolas.
- Estabelecer os requisitos de formação pedagógica e experiência docente indispensáveis para o desempenho do cargo de direção das escolas. Esta meta deverá ser posta em prática levando-se em conta esta reivindicação do

professorado: que os candidatos devidamente credenciados sejam eleitos pelos profissionais da educação em exercício, em cada unidade escolar.

- Todas estas metas, [...] demarcam, incontestavelmente, que a recuperação do ensino público é a prioridade número 1 do seu Governo [grifos do autor]. (RIBEIRO, 1986, p. 35-36).

Essas exaustivas citações se fizeram necessárias para percebermos que, do contrário do que muitos imaginam, algumas ações e intenções presentes nos CIEPs, mesmo após o fim do PEE e desmantelamento destas escolas por outros governos, não surgiram exclusivamente para eles, e sim para que abrangessem todas as escolas públicas sob administração do governo de Brizola, as escolas públicas estaduais e as escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

Ribeiro (1986) esclarece que a intenção da construção dos CIEPs era a de propiciar uma escola de horário integral, com ensino de boa qualidade, que incluísse alimentação, assistência médica e odontológica, lazer, atividades culturais e banho diário na sua rotina diária. Com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, o CIEP seria uma escola que funcionaria das 8 às 17 horas e com capacidade para abrigar 1000 alunos, o que proporcionaria capacidade de atendimento a 500 mil alunos (cerca de 20% da população estudantil do estado à época, como relata o autor) se construídos os 500 CIEPs pretendidos. Contudo, essas vagas seriam divididas entre o ensino diurno (das 8 às 17 horas, para alunos na faixa etária de atendimento regular – 6 aos 14 anos de idade) e o ensino noturno para jovens de 14 a 20 anos de idade (das 18 às 22 horas). Sua localização preferencial seria onde se encontrava as populações mais carentes do estado e do município do Rio de Janeiro. Cada CIEP ofereceria o ensino do CA (classe de alfabetização) à 4ª série ou da 5ª à 8ª série, ou seja, especializaria cada uma dessas unidades no ensino do primeiro ou segundo segmento do ensino fundamental. Podemos perceber outra característica bastante peculiar, mas não exclusiva aos CIEPs, nas palavras do autor:

Também funciona nos CIEPs o projeto inédito Alunos-Residentes, possibilitando que crianças temporariamente desassistidas morem nos “escolões”, ocupando os apartamentos especiais projetados por Niemeyer. Essas crianças frequentam as aulas durante o dia e, à noite, permanecem nos CIEPs em grupos de até 12 meninos ou de 12 meninas, que são cuidados por casais selecionados e treinados para a tarefa de orientá-los. (RIBEIRO, 1986, p. 42).

Em relação ao complexo arquitetônico, percebemos que foram construídos complexos educacionais que possuíam três blocos pelo projeto original.

No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o

ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de *Salão Polivalente*, porque também é utilizado para apresentações teatrais, *shows* de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos residentes [grifos do autor]. (RIBEIRO, 1986, p. 42).

Segundo Ribeiro (1986), tratava-se de uma estrutura escolar ampla, bonita, funcional e 30% mais barata que um prédio escolar convencional devido à utilização da técnica de concreto pré-moldado, que possibilitava montar cada CIEP em um prazo de apenas quatro meses. Pelo projeto original, cada andar do prédio principal seria ligado por uma rampa. No térreo deste mesmo prédio localizar-se-ia em um extremo, o refeitório com capacidade para 200 pessoas e a cozinha estruturada para confeccionar desjejum, almoço e lanche para até 1000 pessoas, no outro extremo, localizar-se-ia o centro médico. Entre ambos extremos existiria uma ampla área de recreio coberta. Nos dois andares superiores estariam localizadas as salas de aula (de 18 a 20) e de estudo dirigido (duas), um auditório e as instalações administrativas. No terraço localizar-se-ia uma área reservada para atividades de lazer e dois reservatórios de água. O salão polivalente seria um ginásio desportivo coberto, dotado de arquibancada, “tablado” centralizado na arquibancada, vestiários e depósito para guarda de materiais. No terceiro bloco localizar-se-ia a biblioteca no térreo (com espaço para abrigar até dez mil volumes), “idealizada para atender os alunos tanto para consultas individuais como em grupos supervisionados, estando também à disposição da comunidade” (RIBEIRO, 1986, p. 104) e a residência/alojamento no segundo andar, que poderia abrigar doze crianças (meninos ou meninas) sob os cuidados de um casal residente (que dispunha de quarto próprio, sala comum, sanitário exclusivo e cozinha). Este CIEP padronizada necessitaria de um terreno de área mínima de 6.800 m²: 5.400 m² para o prédio principal, 320 m² para a biblioteca/alojamento e 1.080 m² para o salão polivalente.

Segundo Ribeiro (1986), a proposta pedagógica dos CIEPs romperia com o antigo isolamento da escola pública, para fazer dela uma promotora efetiva da maior participação social das classes mais desfavorecidas. Ou seja, propunha uma escola democrática e democratizante. Neste sentido, muito mais que entender o CIEP como uma escola de tempo integral, onde se imaginaria um lugar de ensino e aprendizagem integral, seus precursores queriam fazer entendê-la como um centro integrado de fato, ou seja, sua denominação muito mais que remeter ao horário ampliado na educação das crianças mais desfavorecidas pretendia ampliar as tarefas da escola em direção ao maior respeito aos direitos dessas crianças, oportunizando não só o ensino, mas garantido os suprimentos necessários para se realizar a aprendizagem também. O CIEP pretendia não só instruir através das disciplinas curriculares

(que deveriam ter uma visão interdisciplinar), mas garantir cultura (através das atividades culturais – animação cultural), politização (através das reuniões e encontros entre os atores da comunidade escolar e seu entorno) e saúde (através do tratamento médico, odontológico, a prática de esportes e atividades recreativas, banho diário etc.) e vida digna (através do fornecimento gratuito de uniforme, material escolar, alimentação, transporte, moradia etc.) para se continuar estudando.

Também, dentro de sua proposta pedagógica, segundo Ribeiro (1986), um elemento fundamental seria o respeito ao universo cultural do aluno, partindo da realidade concreta dos alunos, motivando-os a falar, a participar, contar suas experiências pessoais e comunicar seu pensamento. Neste sentido, enfatizava Ribeiro (1986, p. 48) que “a tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada.” Outro ponto muito enfatizado era o desafio de se alfabetizar. Segundo Ribeiro (1986), o CIEP pretendia ser visto como “um grande curso de alfabetização”, através de um tratamento diferenciado dos alunos para se evitar a repetência e o baixo nível de aprendizagem. Tal mecanismo de discriminação positiva seria realizado por três formas de tratamento diferenciadas e que levavam em consideração a defasagem-idade série e um possível número máximo de alunos nestas classes, que seria capaz de combater estes males. Como podemos ver:

[...], os alunos matriculados em turmas de alfabetização são agrupados em três categorias: *novos*, *repetentes* e *renitentes* (aqueles que freqüentam pela terceira vez, no mínimo, classes de alfabetização). As turmas de alunos *novos* e *repetentes* têm no máximo, 25 alunos. As formadas pelos *renitentes* não ultrapassam o limite de 20 alunos, que se desdobram em grupos de até 10 alunos para as atividades de reforço de escolarização, previstas na rotina do trabalho escolar [grifos do autor]. (RIBEIRO, 1986, p. 50).

As disciplinas ou atividades oferecidas, que deveriam fazer o resgate do papel político da escola pública, eram: 1. Oficina de redação – que deveria dar mais ênfase na expressão organizada do pensamento que na gramática e na correção ortográfica; 2. Língua portuguesa – que deveria desenvolver-se de forma crítica, pela análise dos fatos da língua, de forma a servir à interpretação mais profunda do texto e do contexto social, ampliando o universo da leitura e tornando-a contextual, repudiando-se o ensino gramatical; 3. Língua estrangeira – com objetivo de difundir a necessidade de ampliar as possibilidades de comunicação, mas evitando-se a teorização gramatical rígida e decorada; 4. Matemática – que deveria ser utilizada como ferramenta de transformação social, como por exemplo no trato com

indicadores sócio-econômico e na efetiva socialização dos conteúdos desta disciplina; 5. História – com o objetivo de exercitar, promover e ampliar a capacidade de compreender a sociedade da qual faziam parte; 6. Geografia – que deveria ter a função social de ajudar o cidadão a pensar o espaço, a partir do local em que vive, ressaltando o caráter político desse saber para saber situar-se criticamente na realidade e suas representações; 7. Ciências – com o objetivo maior de propiciar aos alunos um instrumental básico que lhes permitam compreender as grandes generalizações científicas para a transformação de sua realidade, desvendando o meio social em que vive, contribuindo para a preservação do meio ambiente, da saúde e para a utilização correta das conquistas tecnológicas; 8. Educação artística – mobilizando-se para estimular o potencial criador do homem e da comunidade, estimulando o conhecimento, resgatando a memória cultural, através de ações visuais (artes visuais), corporais (artes cênicas e danças) e sonoras (arte musical); 9. Educação física – a ser aplicada de forma associada (integrada) aos demais componentes curriculares da escola, eliminando o isolamento comum a esta disciplina, sendo uma forma de agilizar o desenvolvimento do aluno e não promover o simples adestramento à regras e normas de conduta estereotipadas; 10. Animação cultural – atividade que visava instrumentar a clientela e a comunidade do CIEP para o maior domínio cultural de aspectos relevantes para se portar de forma digna, emancipatória e despreconceituosa no mundo, servindo de processo conscientizador para o resgate do autêntico papel político e social da escola. Ou seja, dando-se preferência (mas não exclusividade) a animadores culturais residentes na própria comunidade do entorno escolar, contratava-se pessoas comprometidas com o fazer cultural: “[...] pessoas egressas de grupos de teatro, música, de poesia, de movimentos criados espontaneamente ou de associações comunitárias.” (RIBEIRO, 1986, p. 134); 11. Estudos dirigidos – atividade que desempenha a função de realizar o aprofundamento e a fixação da aprendizagem de cada dia letivo e de estímulo do aluno aprender a estudar, possuindo salas específicas e com recursos pedagógicos diferenciados para isto, evitando, assim tornar-se local da simplificação em realizar “os deveres de casa”.

Apesar da falta de um professor especificamente preparado para ministrar esta atividade, e do pouco tempo diário de estudo dirigido, principalmente no primeiro segmento do ensino fundamental, sabidamente mais lento para entender e realizar estas atividades, é interessante notar o potencial que esta teria na melhoria da qualidade e do sucesso escolar, fazendo o papel de acompanhamento das tarefas escolares àqueles que não conseguem isto em casa e inculcando a necessidade de um mínimo de estudo diário para o tempo além do tempo aplicado na escola, e para o longo da vida, aprendendo a aprender.

Em relação à razão da existência da atividade de animação cultural, cabe mais alguns esclarecimentos pelo potencial emancipatório e político que poderia desenvolver. Também, perceberemos se tratar, de certo modo, de uma atividade que traz um pouco da educação não-formal para o interior da escola. Neste sentido, relata Ribeiro (1986, p. 134) que:

Cabe aos animadores fazer emergir, em cada CIEP, as cores e os tons da comunidade que circunda a escola: seja o repentista ou a Folia dos Reis, a banda de música ou o grupo de teatro, o sambista ou o escritor de cordel. Levando para o interior do CIEP produções das diferentes linguagens da cultura popular, os animadores criam uma estrada de mão dupla que favorece a erradicação de preconceitos e possibilita, a alunos e moradores locais, a identificação dos valores regionais e universais do produto cultural que receberam. Possuindo formações diferenciadas, dominando linguagens diversas, estimulando a produção cultural, os animadores são as pessoas-chave de todo o processo. São eles que possibilitam o desenvolvimento de atividades como a exibição de um filme para ser colocado em discussão, a realização de concertos, a promoção de exposições (pintura, desenho ou fotografia), a montagem de espetáculos teatrais, a confecção de vídeos, a realização de oficinas de arte, a criação de clubes ou associações de alunos, a realização de jogos e brincadeiras, a promoção de festas comunitárias.

No horário noturno, como sinalizado anteriormente, seria realizado o programa de educação juvenil (que não era uma exclusividade do CIEP) para contribuir na alfabetização de jovens de 14 a 20 anos. Tal restrição de faixa etária não é comentada por Ribeiro (1986), podemos supor ser devido ao alto investimento que era realizado na educação das crianças e adolescentes, que tornaria impossível alargar essa faixa etária, ou por uma visão descontextualizada de que à idades mais avançadas não caberia tentar uma recuperação do tempo, pois seria desperdiçar investimentos “no futuro da nação”. Visando combater o analfabetismo, relata o autor que:

O currículo abrange diversas áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física e Cultura – todas interligadas na dinâmica de alfabetização, que aplica uma metodologia que tem como eixo central o próprio universo de vida dos alunos. Essa postura tem seus antecedentes históricos mais recentes no início da década de 60, quando Paulo Freire criou no Nordeste um programa de alfabetização em que o domínio da leitura e da escrita não estava desvinculado da aprendizagem de uma leitura crítica do mundo. (RIBEIRO, 1986, p. 77-78).

A rotina do CIEP, tanto no horário integral do diurno como no turno noturno, incluiria a assistência médica e odontológica aos alunos, seus familiares e à comunidade do entorno escolar. Desenvolvida no Centro Médico do CIEP, esta assistência dava-se pela medicina preventiva, mas sem negar a curativa. Seriam executados serviços clínicos de rotina, atendimento odontológico, oftalmológico, nutricionista e educação para a saúde, com

pretensão de disseminar ao aluno e à comunidade boas práticas e ações sanitárias e preventivas. O Centro Médico possuiria 138 m², com consultórios para os diversos tipos de exames e tratamentos planejados para executar e sala de enfermagem. Contudo, nem todos os profissionais da saúde necessários para dar conta desta estrutura ficavam de plantão permanente nos CIEPs, por exemplo, relata Ribeiro (1986) que cada médico dedicar-se-ia a quatro unidades, divididas por um total de 20 horas semanais de trabalho. Equipes de oftalmologia visitariam os CIEPs em sistema de rodízio, permanecendo de 10 a 15 dias em cada um. Não especifica quantas equipes seriam e nem o tempo de espera para que uma equipe retorne a uma mesma unidade. De forma semelhante, o tratamento odontológico seria feito através de clínicas desmontáveis, compostas por três consultórios simplificados, com atuação de um dentista e dois auxiliares de odontologia, que permaneceriam em média um mês em cada CIEP. Cada uma dessas equipes odontológicas atenderia a oito CIEPs por ano, em sistema de rodízio, ou seja, o atendimento seria realizado uma vez por ano em cada CIEP. Uma assistência permanente seria realizada somente por dois auxiliares de enfermagem fixos em cada CIEPs no horário diurno (no horário noturno a proporção variar-se-ia de acordo com o número de alunos: 1 auxiliar de enfermagem para cada 2 ou 3 CIEPs), responsáveis por aplicar medicamentos e pequenos curativos e acionar socorro em situações mais extremas. Na questão da educação para a saúde, periodicamente seria realizada reuniões envolvendo os professores de educação física, os animadores culturais, educadores, psicólogos e demais profissionais da saúde, para a elaboração de projetos de atividades que cumpram com os objetivos deste componente do CIEP, citados anteriormente.

Em relação à alimentação necessária para se suportar esta estrutura, esclarece Ribeiro (1986) que o plano alimentar consistia de 4 refeições para os alunos em horário integral e de suplementação alimentar para os alunos-residentes e os alunos do turno noturno.

Em relação ao programa de alunos-residentes (não exclusivo ao CIEP), percebemos que foi criado para assistir às crianças em situação de carência ou abandono. O atendimento era restrito a um número máximo de 24 alunos por CIEP, que seriam cuidados por um casal para cada grupo de 12 crianças (meninos de um lado e meninas do outro). Durante sua permanência, os alunos-residentes inserir-se-iam nas atividades escolares de rotina, se recolhendo ao alojamento no final do dia. Nos finais de semana, feriados e férias escolares, sempre que possível, voltavam à convivência com seus pais ou responsáveis, para evitar o rompimento de laços familiares.

Ou seja, na verdade, o alojamento/residência sobre a biblioteca ou no terraço dos CIEPs compactos era de um ou dois, cada um sob responsabilidade de um casal-residente,

funcionários públicos remanejados de órgãos do Estado, que deveriam passar por um rigoroso processo de seleção para diminuir ao máximo a inadaptação desses casais à nova rotina. Nos primeiros 60 CIEPs os ocupantes das residências eram soldados pertencentes ao Corpo de Bombeiros e/ou à Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, suas esposas e filhos, quando houvesse. Estes casais-residentes ficavam à disposição da direção do CIEP e isentos de qualquer outra atividade no seu órgão de origem, assim, garantir-se-ia a segurança dos alunos, professores e comunidade, e do patrimônio físico do CIEP. Mas, enfatiza Ribeiro (1986) que esta atividade não deveria ser confundida com as funções de vigia, já que eles tinham a obrigação de, para além da proteção e guarda dos alunos-residentes e da manutenção e zelo do complexo, estar inseridos no projeto pedagógico da escola.

O CIEP também possuía um regimento interno próprio e diferenciado das demais escolas da rede²⁴. Por ele percebemos que, no título I, *Da natureza, finalidades e objetivos*, os CIEPs deveriam ser entendidos como unidades especiais de ensino de 1º grau integradas à rede estadual e capital do Rio de Janeiro (artigo 1º), que suas finalidades e objetivos estavam em consonância com as diretrizes e bases da educação nacional, mas possuía como prioridade a educação da população de baixa renda, como estratégia para a redução das desigualdades sociais (art. 2º), que os CIEPs destinar-se-iam a proporcionar o acesso ao conhecimento crítico da linguagem escrita e falada, dos conceitos básicos das ciências matemáticas, da natureza e da sociedade, da linguagem artística e da cultura, prioritariamente aos alunos das classes populares e com apoio de assistência médica e odontológica (art. 3º).

Os CIEPs cumpririam sua destinação como escolas de CA a 4ª série ou como escolas de 5ª a 8ª série (art. 4º). No título II, *Da administração escolar*, percebemos pelo capítulo I que sua organização básica (art. 5º) era composta por: direção, equipe interdisciplinar, serviço de secretaria, serviço de pessoal, corpo docente, corpo discente e o Conselho Escola-Comunidade. O capítulo II, *Da direção*, esclarece que esta estava representada por um *diretor-geral*, responsável por todo o processo de planejamento, coordenação, supervisão e avaliação educativa, cultural e comunitária desenvolvida pelo CIEP, competindo-lhe cumprir e fazer cumprir a legislação do ensino e as normas emanadas dos órgãos do seu sistema de ensino (art. 6º). Este cargo seria exclusivo a um educador de comprovada capacidade pedagógica e administrativa (art. 7º), que seria assessorado e auxiliado em suas funções por um diretor-adjunto, nomeado pela autoridade competente por indicação do diretor-geral do

²⁴ Este documento foi elaborado por: Aloizio Peixoto Boynard, Aymar Tereza Elias Sada, Eloisa de Oliveira Machado Gomes, Lúcia Veloso Maurício, Maria de Lurdes Tavares Henriques, Maria José Fadul Abrantes, Marlene Fernandes, Nadir Machado de Bragança Soares e Roberto Leher.

CIEP, coordenadores de turno (apesar de não relatar, supõem-se que seriam em número de dois, três, um para cada turno), escolhidos pelo diretor-geral, e equipe interdisciplinar (art. 8º ao art. 10º). A equipe interdisciplinar (capítulo III) seria responsável pela coordenação do planejamento e da execução do currículo da escola, assegurando o seu desenvolvimento de forma ativa e participativa (art. 11), sendo formada por: professores orientadores (alfabetização, língua portuguesa – 5ª série, educação física, educação juvenil); professores coordenadores (demais disciplinas), componente curricular e coordenador de animação cultural; especialistas de educação (art. 12). O serviço de secretaria (capítulo IV) seria o órgão responsável pela documentação escolar, zelando por sua legalidade, autenticidade, guarda e conservação, devendo seus componentes possuir registro ou autorização para o exercício dessa função (art. 13). Este serviço seria coordenado por secretário designado pelo diretor (art. 14), com encargos básicos de organização, orientação e execução dos serviços de protocolo, escritura escolar, mecanografia, arquivo e atendimento ao público (art. 15). Os serviços gerais (capítulo VI) teriam as competências de manutenção da ordem, vigilância do prédio, coordenação do pessoal de serviço e a conservação dos equipamentos e das instalações em condições de segurança e limpeza (art. 17), mas não esclarece quem e quantos exerceriam esta função, algumas, como percebemos anteriormente, seriam de responsabilidades dos casais-residentes. O corpo docente (capítulo VII) era entendido como constituído pelos professores e especialistas em educação designados pela autoridade competente para o exercício da função na instituição (art. 18). Seus direitos e deveres estariam fixados pelo Estatuto do Magistério e demais normas que regem a matéria (art. 19). Estes profissionais receberiam treinamento em serviço por pelo menos 4 horas semanais durante o período letivo (art. 20). O corpo discente (capítulo VIII) era entendido como sendo constituído pelos alunos matriculados no 1º grau e no Programa de Educação Juvenil (art. 21). Deveriam acatar as normas disciplinares do CIEP, “entendidas como um dos meios através dos quais a escola procura desenvolver no aluno o senso de responsabilidade que lhe possibilite, pelo uso da liberdade, a participação ativa na escola e na sociedade.” (art. 22). (RIBEIRO, 1986, p. 143). Estas normas disciplinares, assim como as sanções, seriam definidas pela própria comunidade escolar de cada CIEP (parágrafo único do artigo 22). Para atingir os objetivos formativos do artigo 22, caberia ao CIEP identificar as causas que determinam o aproveitamento deficiente dos alunos ou outros problemas referentes ao processo educativo, visando a superação dos mesmos (art. 23 e parágrafo único). Seriam direitos dos alunos (art. 24):

I – propor atividades e participar de iniciativas educacionais, culturais, recreativas e outras que favoreçam o exercício da cidadania; II – receber, dentro do princípio de igualdade de oportunidades, a orientação e o apoio necessários, para que efetivamente se beneficiem das atividades escolares; III – organizar, autonomamente, formas de participação e representação junto à comunidade escolar; IV – assistir às aulas e participar das demais atividades escolares, sem obstáculos que lhes sejam interpostos por motivos independentes de sua vontade ou possibilidade, tais como exigências relativas a roupas, calçados ou material escolar, a menos que os elementos exigidos lhes tenham sido fornecidos pelo CIEP; V – ser respeitado em sua condição de ser humano e não sofrer qualquer forma de discriminação em decorrência de diferenças de raça, credo, sexo, preferências político-partidárias ou quaisquer outras; VI – (outros definidos pela comunidade escolar). (RIBEIRO, 1986, p. 144).

Dentro dos princípios e normas disciplinares vigentes no CIEP, os alunos teriam os deveres de (art. 25):

I – tratar os colegas e todo o pessoal do CIEP com respeito; II – ser assíduos à escola e pontuais nos trabalhos escolares; III – permanecer no CIEP durante o horário escolar estabelecido, somente se ausentando quando autorizado; IV – participar de atividades promovidas pelo CIEP; V – colaborar para a conservação e o asseio do prédio, do mobiliário escolar, de todo o material e das instalações de uso coletivo. (RIBEIRO, 1986, p. 144).

O capítulo IX trata do Conselho Escola-Comunidade (CEC), órgão que tem caráter consultivo, que em co-participação com a direção do CIEP contribui para o processo de democratização da escola, através da integração entre a escola, a família e a comunidade, levantando e discutindo questões de interesse da comunidade escolar, propondo alternativas e soluções em constante e efetivo entrosamento (art. 27). Seria composto por representantes dos segmentos de alunos, pais/responsáveis, professores, funcionários e representante da associação de moradores (art. 27), eleitos por consulta direta entre seus pares (art. 28).

O título III relata o regime escolar e pedagógico. O regime escolar (capítulo I) seria o de externato, mas mantendo uma ou duas residências para domicílio de pequenos grupos de estudantes (art. 31). No capítulo II, do calendário escolar, relata que o CIEP funcionaria de fevereiro a dezembro, com pequeno período de recesso em julho e férias escolares em janeiro (art. 32 e § 1º), mas estariam abertos à comunidade com atividades culturais, esportivas e de lazer de janeiro a dezembro, inclusive no período de férias (§ 2º do art. 32). No capítulo III relata do horário de funcionamento da mesma forma que informado anteriormente, apenas acrescentando que a jornada escolar de nove horas do horário integral diurno seria dividida em sete horas de atividades escolares e duas horas de refeições e higiene (§ 2º do art. 33). O capítulo IV trata da matrícula, das transferências e das adaptações. A matrícula seria aberta a

crianças de 6 a 14 anos que a requeiram e que não sejam portadoras de deficiências (art. 34), acrescentando que: “§ 1º - Nos CIEPs de CA a 4ª série, a matrícula é prioritária para crianças com até 12 anos, não ultrapassando, na série inicial, os 9 anos. § 2º - Nos CIEPs de 5ª a 8ª série, a matrícula é prioritária para crianças com até 12 anos, não ultrapassando, na série inicial, os 13 anos.” (RIBEIRO, 1986, p. 145). O capítulo V aborda a organização das turmas. Para a Classe de Alfabetização, 1ª e 2ª série estipula o número máximo de 25 alunos, para da 3ª a 5ª série o máximo de 30 alunos e para da 6ª a 8ª série o máximo de 35 alunos (art. 36). O capítulo VI emana sobre o currículo de 1º grau regular. Mas, é no anexo 1, que trata do currículo experimental, que visualizamos melhor a carga horária das disciplinas e atividades do CIEP. Pelo anexo percebemos que o núcleo comum se divide nas matérias de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Trinta e cinco horas semanais eram previstas para as turmas de 1ª a 4ª série, e 40 horas semanais para as turmas de 5ª a 8ª série. Para de 5 a 8ª série, em comunicação e expressão, a carga horária semanal era dividida em 4 horas/aulas semanais para educação artística (educação música, artes plástica e artes cênicas), educação física seria ofertada em 5 horas semanais e a disciplina de língua portuguesa seria oferecida em 6 horas/aulas semanais. Este mesmo segmento, em estudos sociais teriam 3 horas/aulas semanais de geografia, 4 horas/aulas semanais de história para as turmas de 5ª e 8ª série, 3 horas/aulas semanais de história para as turmas de 6ª e 7ª série e 1 hora/aula semanal de educação moral e cívica para estas mesmas turmas de 6ª e 7ª série. Também era prevista uma parte diversificada para este segmento com os componentes ensino religioso e língua estrangeira. O ensino religioso apesar de presente no plano de estudos não previa uma carga horária. Língua estrangeira estava presente com a obrigação de 2 horas/aulas semanais para as turmas de 5ª a 8ª série. Para o segundo segmento também se previa atividades complementares (Centro de Estudos: estudo diversificado, orientado por um professor; Estudo Dirigido: incluído na carga horária de língua portuguesa, geografia, história, ciências e matemática) que deveriam ocupar o total de 5 horas/aulas semanais, preferencialmente uma hora/aula semanal para cada disciplina do estudo dirigido, e atividades de livre escolha oferecidas pela escola, com apenas 1 hora/aula semanal para as turmas de 5ª a 8ª série. Para o primeiro segmento (turmas de 1ª a 4ª série), do total de 35 horas/aulas semanais previstas, obrigatoriamente 5 horas/aulas seriam para educação artística, 5 para educação física e 5 para atividades complementares (Centro de Estudos ou Estudo Dirigido). As 20 horas/aulas restantes estariam divididas, à critério do professor, entre comunicação e expressão; integração social, educação moral e cívica e organização social e política do Brasil (áreas de estudo do campo de estudos sociais); e ensino religioso (componente da parte diversificada).

Retornando ao capítulo VI do título III deste regimento. O documento enfatiza a prioridade que deveria ser dada às classes de alfabetização, representada na ênfase a ser dada ao ensino da língua portuguesa, extensiva a todas as turmas do 1º grau (art. 39). As atividades curriculares deveriam ser desenvolvidas com o envolvimento de toda comunidade escolar, sob coordenação do diretor-geral (art. 40). A biblioteca, como recurso de apoio ao desenvolvimento teria seu funcionamento regulado (art. 42), mas deveria ser franqueada à comunidade (§ 1º do art. 42) e funcionaria sob a responsabilidade de servidores com atribuições e responsabilidades a serem indicadas na regulamentação que se faria (§ 2º do art. 42). O capítulo VII trata da avaliação do rendimento escolar. Esta deveria ser feita de forma contínua, tendo como objetivos: I – a diagnose do binômio ensino-aprendizagem; II – a orientação do trabalho docente; III – a caracterização do aluno em função dos critérios estabelecidos para promoção (art. 43). O artigo 46 relata que: “A avaliação do rendimento escolar, [...] elemento controlador da qualidade do ensino, tem nos Conselhos de Classe a estratégia privilegiada de seu aperfeiçoamento, de crescimento individual dos elementos da equipe e de aprofundamento da organicidade do corpo docente.” (RIBEIRO, 1986, p. 146). O capítulo VIII vem tratar do que seja o Conselho de Classe (COC), órgão que tem por finalidade o contínuo aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, pela troca de informações, participação e interação de alguns elementos da comunidade escolar (art. 47).

À educação juvenil é estipulado o capítulo IX, presta apenas á determinar que esta modalidade seria oferecida no horário de 18 às 22 horas e para jovens de 14 a 20 anos, para que tenham a aquisição do domínio da leitura e da escrita (art. 53), em classes de 15 alunos (art. 54), sem excluir a participação em atividades esportivas, culturais e de lazer (art. 55).

O título IV trata da assistência à saúde. Por esta, o atendimento médico e odontológico é entendido como essencial para melhores condições do rendimento escolar e deveria ser ofertado a todos os alunos do CIEP (art. 56). Mas, também, o CIEP deveria atuar no sentido de educar para saúde, integrado no currículo, atingindo não só os alunos como a comunidade como um todo (art. 57). Esta assistência seria prestada por médicos, enfermeiros, dentistas, nutrólogos e outros profissionais da área que, mesmo quando pertencentes a outras secretarias, estariam sujeitos às normas administrativas do CIEP (art. 58 e parágrafo único). O capítulo X, trata da animação cultural. Enfatiza que este programa busca concretizar o trabalho de cultura (art. 60) e é realizado por coordenadores de animação, produtores de cultura que articulam a cultura local e a trabalhada na escola (§ 1º do art. 60), e por pelo menos 3 animadores culturais por CIEP (§ 2º do art. 60).

O título V trata da função de Centro Comunitário que deveria exercer um CIEP. Ou seja, determina que nos finais de semana, feriados, recessos ou férias, o CIEP permaneça aberto à comunidade, que poderia usufruir dos espaços e equipamentos para atividades culturais, esportivas e de lazer (art. 61). Esta iniciativa poderia ser promovida pela própria administração do CIEP (art. 62), mas sempre seriam desenvolvidas sob a coordenação da equipe de animadores culturais em articulação com o CEC (art. 63).

O título VI trata dos alunos residentes, muito já relatado anteriormente. Acresce-se somente o disposto no artigo 66, o fato de que a condição de aluno residente deve ser transitória, cessando quando o núcleo familiar, apoiado pelos técnicos da área social, consegue superar as condições que o levaram a recorrer aos serviços do Estado. E o disposto no artigo 67: que cada membro do casal-residente teria atribuições específicas, estariam administrativamente vinculados ao diretor-geral e que receberiam orientação permanente de técnicos da área social e de profissionais da educação.

O título VII trata das disposições transitórias. Relata que ao diretor do CIEP poderá adotar mecanismos ou esquemas administrativos próprios para solucionar necessidades imediatas, respeitando a legislação vigente e ouvida a autoridade à qual se vincula (art. 68). Não deixa esquecer que este regimento deve incorporar e se reajustar a normas e decisões emanadas pela SEE e pelo CEE (art. 69). Encerrando, relembra que as classes que alfabetizam e a 5ª série são prioridades, devendo receber apoios intensivos, como o fornecimento de material didático aos alunos e treinamento específico aos professores coordenadores e regentes de turma (art. 71 e parágrafo único).

Contudo, antes de encerrarmos a análise deste regimento, seria interessante conferirmos como pretendiam formar o quadro de pessoal de apoio e de serviços para o funcionamento dos CIEPs que, sem dúvida, se levado a cabo daria a estas escolas enormes possibilidades de bem trabalhar a caminho da melhor qualidade do ensino e da aprendizagem. A tabela abaixo pode resumir a pretensão dos elaboradores do CIEP.

Tabela 4. Pessoal de apoio técnico-administrativo previstos para os CIEPs e suas atribuições.

Função	Nº por CIEP	Atribuições
1 – Pessoal de Apoio Técnico-Administrativo		
Secretário-Geral de Escola	1	- Organização e chefia dos serviços de secretaria (escrituração, arquivo, fichário, cadastro,

Secretário Auxiliar	3	correspondência, documentação).
Encarregado de pessoal	2	- Execução dos serviços de secretaria, atendimento ao público.
Datilógrafo	2	- Controle e registro da vida funcional dos servidores da escola.
Inspetor de alunos	8	- Serviços de datilografia.
2 – Pessoal de Serviço		
Encarregado de Serviços Gerais	2	- Apoio disciplinar, manutenção da ordem nas áreas de recreação e circulação da escola, controle de entrada e saída de alunos.
Encarregada de Alunos-Residentes	2	- Um, cuidando da manutenção da ordem e vigilância ao prédio escolar e responsável pela coordenação do pessoal de serviços. Outro, cuidando da manutenção dos equipamentos e instalações de educação física e desportos e das instalações elétricas, hidráulicas e de esgotos.
Almoxarife	1	- Cuida dos alunos-residentes (acompanhamento, guarda, alimentação e higiene) e da conservação e limpeza da residência/alojamento.
Chefe de Cozinha	1	- Controla o recebimento, armazenamento, e distribuição do material escolar, de expediente, de limpeza e dos gêneros alimentícios.
Merendeira	8	- Coordena a execução dos serviços de alimentação (conservação do equipamento, supervisão dos serviços das merendeiras, higiene da cozinha e do refeitório).
Servente	12	- Prepara e distribui as refeições escolares, limpa a cozinha e o refeitório.
		- Responsável pela conservação, higiene e limpeza de todas as dependências da unidade escolar.

Fonte: Ribeiro (1986, p. 151).

Cavaliere e Coelho (2003) ao empreenderem uma análise da trajetória dos CIEPs após 15 anos de sua existência fornecem algumas informações particularmente importantes. Primeiro, relatam sobre as dificuldades de análise do “vasto e multifacetado mundo” que se tornaram os CIEPs. Neste sentido, esclarecem que:

Avaliar, hoje o programa como um todo, apresenta diversas dificuldades. A primeira delas é a precariedade dos dados e estatísticas oficiais. A segunda é o ainda forte conteúdo político partidário que envolve esse conjunto de escolas, devido às próprias origens, o que tem dificultado aproximações e análises isentas. A terceira dificuldade é a diversidade de caminhos entre os Cieps da rede estadual e os que foram municipalizados, e as diferenças internas, dentro de cada uma dessas redes: apesar de criadas em um programa altamente centralizado e uniformizador e de ainda mostrarem traços evidentes dessa origem, tais escolas apresentam quadros que englobam toda a gama de realidades escolares presentes nas redes públicas do estado e do município do Rio de Janeiro. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 148-149).

Cavaliere e Coelho (2003), nesta pesquisa, enviaram questionário a 203 diretores de CIEPs, obtendo o retorno em condições de tratamento de apenas 50 diretores. As autoras pretendiam descrever alguns aspectos da realidade em que se encontravam estas escolas no ano de 2001 em comparação com o seu surgimento. Estavam interessadas em saber se o horário integral estava sendo mantido nestas escolas, se ocorriam dificuldades na gestão das atividades diferenciadas previstas para serem oferecidas na sua criação, se a quantidade de alunos por escola mantinha as suscitadas e se a utilização e conservação dos espaços estavam sendo realizadas.

Cavaliere e Coelho (2003) relatam que segundo dados fornecidos pela Gerência de Implantação do Horário Integral da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (GIHI/SEE), em 2001, do total de 359 CIEPs que ainda permaneciam sob gestão do governo estadual, apenas 197 (54%) ainda mantinham o regime de horário integral. A amostra de 50 CIEPs da pesquisa realizada por Cavaliere e Coelho (2003) abarcou a um total de 16 municípios, do qual não fez parte o CIEP de Trajano de Moraes.

Por este estudo podemos perceber outras informações importantes. Como o fato de que, apesar da vontade em construir 500 CIEPs, acabaram por construir 506. Contudo, ao contrário do pretendido, apenas 200 CIEPs foram implantados até o final do primeiro mandato de Brizola, em 1986. No intervalo entre estas duas gestões outro governo partidário assumiu a gestão do estado do Rio de Janeiro, ou seja, diante da derrota que sofreu nas urnas, Brizola ao final de seu primeiro mandato, com medo de ver suas escolas desmanteladas, promoveu a municipalização de parte dos CIEPs em prol de prefeituras cuja gestão pertencia a seu partido. Só a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, ainda em 1986, recebeu para sua gestão 101 CIEPs. Ao todo foram transferidos à municípios 147 CIEPs dos 506 construídos.

Contudo, relatam Cavaliere e Coelho (2003) que o fato de não ter feito sucessor do mesmo partido ao final de cada mandato, acabou por levar ao desmonte de parte destas escolas. A resistência a este desmonte foi pequena, o que acarretou que apenas as escolas que já haviam consolidado uma experiência, uma equipe e motivações e condições objetivas para manter, mesmo que parcialmente, a proposta inicial de sua criação conseguiram este feito, mormente os CIEPs construídos ainda durante o primeiro mandato de Brizola (1º PEE). Assim as autoras entendem os motivos da pouca resistência e da descredibilidade que permitiu o desmantelamento parcial deste projeto, entre eles o bloco único²⁵:

²⁵ Segundo Cavaliere e Coelho (2003, p. 152): O bloco único era composto de cinco anos de escolarização, das classes de alfabetização à 4ª série, sendo vedada a reprovação. Ao final do bloco, os alunos que necessitassem teriam um ano de estudos complementares.

A maioria das escolas de tempo integral da rede estadual, especialmente as da região do Grande Rio, tornaram-se, tanto no período entre as duas gestões como após 1994, escolas problemáticas e rejeitadas pelo próprio sistema. Situadas em regiões abandonadas pelo poder público, foram engolidas pelas difíceis condições sociais das localidades. Ou seja, nesses casos, o efeito obtido foi exatamente o contrário daquele “efeito de exemplaridade” pretendido. A disseminação de uma visão dos CIEPs como escolas inoperantes foi agravada pela coincidência entre o fim do Programa Especial – e do apoio que ele garantia a essas escolas – e a criação do bloco único, implantado na rede estadual em 1994. A ausência de reprovação passou a ser uma realidade para todas as escolas estaduais de ensino fundamental. [...], as escolas convencionais, em grande parte, desenvolveram procedimentos internos, informais, para “contornar” o bloco único. Os Cieps, [...], não chegaram a desenvolver tais “técnicas”. A população associou a ausência de reprovação aos Cieps, e reforçou a representação de escolas “fracas” ou desorganizadas. Era comum ouvir-se á época críticas dirigidas especificamente aos Cieps pelo fato de não reprovarem quando, oficialmente, a concepção de bloco único atingia toda a rede. Destaca-se ainda o fato de que a falta de tradição de tempo integral na escola brasileira e o encaminhamento equivocado dado ao tema por alguns setores do próprio governo quando do lançamento do 1º PEE – relacionando essas escolas à crianças infratoras – fortaleceram a associação de idéias entre escola de horário integral e internato, reformatórios e congêneres. Dessa forma, os Cieps foram estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidados familiares ou semimarginalizadas. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 152-153).

Retornando aos resultados da pesquisa de Cavaliere e Coelho (2003), percebemos que da amostra de 50 diretores de CIEPs, 32 acessaram ao cargo por meio de eleição, 10 por meio de indicação e os outros 8 inicialmente por indicação e, depois, por eleição. Apenas 18 diretores já haviam dirigido outra escola antes do CIEP, mas, da amostra, o tempo máximo no cargo era de 5 anos. Neste sentido, chamou a atenção das autoras o fato de ser grande o rodízio e baixa a experiência entre os diretores de CIEPs, ao passo que tradicionalmente é comum longas e repetidas gestões de um mesmo diretor nas escolas públicas do Rio de Janeiro. Sobre isso, acreditam as autoras:

O fato deve-se à instabilidade crônica que têm vivido os Cieps da rede estadual, o que gerou entre os professores o receio de neles trabalharem, e, mais ainda, de assumirem a sua direção. O sentimento de estar trabalhando em condições muito precárias esteve fortemente presente em seus depoimentos escritos. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 154).

Outro aspecto observado por Cavaliere e Coelho (2003) foi a visão dos diretores sobre o que seria a maior dificuldade encontrada por eles para a boa realização do trabalho pedagógico. Da amostra, 25% citaram o excesso de tarefas burocráticas e administrativas. 21% a falta de profissionais da educação, 20% a orientação político-pedagógica dos órgãos centrais, outros 20% os problemas sociais que envolvem a escola e 11% a falta de recursos materiais. Neste sentido, para as autoras:

É generalizada a dificuldade dos diretores de lidar com as novas atribuições que a descentralização administrativa e financeira traz para as escolas. Essas atribuições (compras, controle, prestação de contas etc.) e a ausência de uma estrutura compatível de pessoal e recursos têm afastado os diretores gerais das atribuições pedagógicas. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 156).

Em relação à manutenção do funcionamento dos CIEPs em horário integral, a redução desta forma de tempo escolar sinalizada pela GIHI/SEE não só se confirma, mas se agrava. Da amostra, à época da inauguração dessas escolas, 70% eram totalmente em horário integral, 20% era em parte integral e 10% foram já inauguradas sem o horário integral. No momento de realização da pesquisa (no ano de 2001) apenas 12% mantinham o horário integral em todas as suas turmas, 62% o mantinham em parte das turmas e 26% já não possuíam turma alguma em horário integral. Ou seja, se para a GIHI/SEE 54% dos CIEPs ainda possuíam horário integral, este não era para a integralidade dos alunos em algumas dessas escolas. Da amostra do estudo de Cavaliere e Coelho (2003) percebemos que, sobretudo, é no primeiro segmento do ensino fundamental que se mantém o horário integral, pois dos 37 CIEPs que sinalizaram manter total ou parcialmente o horário integral, 33 sinalizaram sua presença nas séries iniciais, 8 nas séries finais, um na educação infantil e dois em turmas do ensino médio. Ou seja, também aqui percebemos uma diferença da proposta inicial da criação dos CIEPs, algumas escolas não focam apenas um segmento do ensino fundamental e a educação infantil e o ensino médio estão passando, gradativamente, a ser atendidos pelos CIEPs, podendo não ser impossível de que possa ser encontrado algum CIEP atendendo deste a educação infantil até o ensino médio.

Em relação ao espaço físico, Cavaliere e Coelho (2003) acreditam que, ao contrário da proposta inicial, os CIEPs poderiam comportar cerca de 600 alunos em turno único. Também entendem que sua grande área externa é vulnerável, o que requer a existência de atividades recreativas ou culturais permanentes, manutenção permanente e a participação da população residente em torno da escola, “ou pelo menos algum tipo de acordo, tácito ou formal”. Do contrário: “[...], transformam-se em matagais abandonados, pastagens de animais, alvo de vandalismos e acúmulo de lixo.” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 159). Diante da constatação de que esta relação do espaço físico com as intenções para seu uso na proposta de criação dos CIEPs não tem sido bem realizada, relatam as autoras:

A proposta arquitetônica de uma escola aberta, democrática, concebida por Oscar Niemeyer, esbarrou na realidade de miséria e abandono das localidades em que tais escolas foram construídas, na falta de manutenção e na carência de profissionais

para ocupar e gerir um espaço com inúmeras possibilidades. [...]. Outro problema espontaneamente citado nas complementações livres das respostas foi o da acústica das salas de aula, que possuem meias paredes, isto é, paredes que não chegam ao teto, permitindo a passagem do som entre os ambientes. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 159).

Em relação às atividades diversificadas que eram previstas para os CIEPs, Cavaliere e Coelho (2003) constataram uma queda acentuada em quase todas, algo que compromete veementemente a efetivação do horário integral, “a não ser que se imagine o tempo integral como mera duplicação da escola de horário parcial”, como sinalizam. Constataram, também, que com exceção da educação física, todas as demais atividades decresceram. A tabela a seguir, elaborada pelas autoras a partir de sua amostra, bem sinaliza esse fato.

Tabela 5. Atividades existentes nos CIEPs

Atividades	Na época da implantação	Em 2001
	N	N
Videoeducação	34	25
Educação física	21	28
Sala de leitura	26	19
Animação cultural	23	16
Biblioteca	11	8
Estudo dirigido	21	4
Núcleo de saúde	12	8
Artes/pintura/desenho	-	15
Dança/capoeira	-	13
Música/oficina de violão/canto	-	10

Fonte: Cavaliere; Coelho, 2002.

Obs: As atividades das sete primeiras linhas faziam parte do programa original dos Cieps.

Além da tendência de diminuição da oferta sistemática de atividades diversificadas ser clara, as autoras ainda sinalizam para o fato de que:

Além da diminuição quantitativa, há o fato de que as atividades em sua maioria são hoje realizadas pelo próprio professor de turma, não existindo mais, com raras exceções, o professor videoeducador, o professor específico do estudo dirigido, ou profissional de biblioteca que existiam no projeto original. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 160).

Mas, apesar de algumas atividades serem realizadas de forma precária, não-oficial e não abrangente a totalidade dos alunos, é perceptível a satisfação das autoras em constatar que o trabalho cultural e artístico ainda está presente em boa parte dos CIEPs na forma da animação cultural, das artes, das danças e da música. Mas também lamentam o fato de que

novas atividades estão surgindo, só que de formas isoladas, improvisadas e instáveis, fruto das iniciativas das próprias escolas e resultado de políticas de descentralização e estímulo às parcerias e ao trabalho voluntário. Decerto, se realizadas de forma planejada e/ou apoiadas pelos órgãos centrais, atividades como artesanato, ginástica para a comunidade, horta, informática, xadrez, educação ambiental, dentre outras encontradas em alguns CIEPs da amostra do estudo de Cavaliere e Coelho (2003), estariam coadunadas à proposta original destas escolas no sentido de emancipação cultural, social e política das classes mais desfavorecidas.

Em relação à ocupação, Cavaliere e Coelho (2003) percebem a tendência de superlotação das escolas/turmas também presente nos CIEPs. Constatam que “são poucas as escolas que funcionam com menos de 500 alunos e a grande maioria ultrapassa esse quantitativo.” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 162). Da amostra de seu estudo percebemos que 6 unidades possuíam até 300 alunos, 12 unidades possuíam de 301 a 600 alunos, 15 possuíam de 601 a 1200 alunos, 14 possuíam de 1200 a 2400 alunos e 2 possuíam mais de 2400 alunos, um CIEP não forneceu esta informação. Para as autoras, os problemas dos CIEPs que estão fora do padrão original de matrículas, o que os tornam centros educacionais de extrema complexidade, vão desde a necessidade/dificuldade de se trabalhar com diversos níveis de ensino até a impossibilidade de se garantir um bom ensino diante da necessidade de se trabalhar com diferentes regimes de horários (diversos turnos e/com poucas horas diárias de efetivo ensino).

Em relação à presença dos diferentes níveis de ensino da educação básica à época da inauguração das unidades que compunham a amostra, e em 2001, relata as autoras que:

[...], ocorreram processos de *concentração inversa* e de *diversificação de atuação* dos Cieps. Enquanto no primeiro momento essas escolas priorizavam o trabalho educativo com as séries iniciais do ensino fundamental, em 2001, este mantém sua prevalência, porém com boa ascensão das séries finais desse mesmo nível de ensino e do nível médio. Concomitantemente, percebemos o surgimento de outras modalidades de ensino, pouco citadas ou inexistentes à época da implantação como, por exemplo, educação especial e curso de magistério [grifos das autoras]. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 164-165).

Da amostra de 50 CIEPs, verificamos que à época de suas inaugurações a educação infantil estava presente em 6 unidades, caindo para 4 em 2001. As séries iniciais do ensino fundamental, principal foco do programa, estavam presentes em 41 unidades, caindo para 39 unidades em 2001. Já, as séries finais deste nível tiveram espetacular salto, passando da presença em 10 unidades para 31 unidades em 2001. O ensino médio, que não era previsto ser atendido no programa dos CIEPs, esteve presente em 10 unidades à época de suas

inaugurações, subindo para 22 unidades em 2001. A educação de jovens e adultos, ou educação juvenil na proposta original, estava presente em 10 unidades e continuava assim em 2001. Curso para o magistério ou educação especial, que não era previsto o atendimento pelos CIEPs na proposta original, de fato não estavam presentes à época da inauguração destas unidades, porém, com o passar do tempo e de governos, duas unidades prestavam serviço à educação especial e uma unidade ao curso de magistério em 2001.

Cavaliere e Coelho (2003) esclarecem que à época do 1º PEE (1983-1986) embora a maioria dos CIEPs atendessem ao primeiro segmento do ensino fundamental (crianças de 7 a 10 anos), algumas unidades já tinham sido destinadas a atender o segundo segmento. Porém, seria durante o 2º PEE (1991-1994) que ocorreria a ampliação do atendimento em CIEPs das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, com a criação de 68 “ginásios públicos” nestas escolas. Talvez o fato tenha relação com a realização da democratização do ensino proposta pelos próprios CIEPs, ou seja, com a criação dessas escolas mais alunos pertencentes às classes populares conseguiram ascender a níveis mais elevados da educação básica, deixando de considerar o primário como a finalização de sua vida escolar.

As autoras não deixam de enfatizar o fato de que num mesmo CIEP coexistam níveis e modalidades de ensino diversas torna-os mais complexos e comprometem a manutenção da proposta original. Esclarecem que:

Os diferentes níveis, mesmo funcionando em turnos diferentes – o que nem sempre acontece –, acabam interferindo na organização escolar, dificultando o rodízio de atividades, a utilização dos espaços, os deslocamentos, enfim, a manutenção de uma rotina enriquecedora e agradável em tempo integral para todos. Ainda assim, como vemos na amostra, são muitos os Cieps, com vários segmentos diferentes, que têm mantido o tempo integral para as séries iniciais. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 166).

Contudo, se esta é a realidade para os CIEPs ainda pertencentes à SEE, para efeito de comparação, Cavaliere e Coelho (2003) relatam que os CIEPs municipalizados para a prefeitura do Rio de Janeiro tiveram outros destinos. Muitos se mantêm em horário integral e atendendo à educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que praticamente não atendem mais às séries finais. Acresce-se ao fato que à época da pesquisa estavam sendo construídos pela prefeitura 29 módulos anexos a CIEPs, especialmente voltados para a educação infantil em tempo integral. Para as autoras: “No município do Rio, os Cieps parecem ter encontrado sua vocação, pelo menos no que diz respeito aos níveis de ensino.” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 168).

Em outro momento, Cavaliere (2007) traz informações que pode nos ajudar a entender como possa estar estruturado o CIEP foco de nossa análise. A autora comenta que:

No Rio de Janeiro, o *Programa dos CIEPs* atravessou inúmeras dificuldades e diferentes governos, tendo o horário integral sobrevivido em parte das escolas, embora o projeto pedagógico original tenha se perdido em seu conjunto. Na rede estadual, que ainda administra 359 CIEPs dos 500 construídos, o horário integral foi mantido em parte deles. Nos municípios menores, onde existem de 1 a 3 CIEPs, o horário integral quase sempre permaneceu nas turmas de primeiro segmento do ensino fundamental. (p. 1025)

Neste caso, resta saber quais características originais do Programa dos CIEPs foram mantidas nesta escola e até que ponto elas podem ser relacionadas à qualidade e ao sucesso desta no Ideb. Ou ainda, se mudanças no programa original renderam bons frutos ao CIEP trajanense.

2. O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Abreviado como Ideb, o índice de desenvolvimento da educação básica é um modelo de avaliação que pretende acompanhar o desenvolvimento da qualidade do ensino e do sucesso escolar de escolas e sistemas/redes de ensino. Sua aplicação, estandardizada, é de nível nacional. Combina dois indicadores para promover o monitoramento a que pretende: a taxa de fluxo (promoção, repetência e evasão) e a pontuação em exames padronizados realizados por estudantes ao final de cada etapa da educação básica (4^a série/ 5^o ano e 8^a série/9^o ano do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio).

Neste capítulo pretendemos desvelar suas origens e intenções. Mas, também, as críticas a que tem sido submetido, como a que relata que para além de fornecer dados que nutram as políticas e as ações para o desenvolvimento da educação nacional, este modelo de avaliação estandardizada estaria a serviço de uma concepção mercantilista e utilitarista de educação. Para isto, primeiro julgamos importante conhecer um pouco dos estudos que são realizados sobre a crescente presença da avaliação estandardizada na educação, antes de nos aprofundarmos sobre o Ideb e as críticas dirigidas a ele.

2.1. A AVALIAÇÃO DE SISTEMAS DE ENSINO

Antes de tudo, seria interessante entendermos um pouco sobre o ato de avaliar, ato natural do ser humano por mais que não se tenha conta. Luckesi (2005b, p. 33) entende que:

“Avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. Já, em matéria de educação, Vasconcelos (2002, p. 4), por sua vez, entende que:

A avaliação passa a se constituir numa atividade de acompanhamento e transformação do processo de ensino-aprendizagem, através da observação, análise, registro, reflexão sobre o que foi observado e registrado, comunicação dos resultados e tomada de decisão, para atingir os objetivos que ainda não foram alcançados.

Por esta visão, percebemos que a avaliação é ato pedagógico necessário a qualquer escola e sistema de ensino. Cabe, então, à escola, aos professores, à comunidade escolar e ao órgão mantenedor elaborar suas estratégias avaliativas de acordo com a visão que tenha do propósito deste ato. Muitas vezes interpretada como um instrumento auxiliar da prática pedagógica, a avaliação em educação é um elemento essencial e amplamente difundido em todos os níveis e modalidades do ensino. Trata-se não de uma ação esporádica ou circunstancial, mas uma realidade presente na prática pedagógica que adquire cada vez mais papel relevante nas políticas em educação. “A avaliação serve para pensar e planejar a prática didática.” (SACRISTÁN, 1998, p. 297). Se para determinadas posições gerencialistas avaliar é recurso de comprovação da eficácia, principalmente do professor, do aluno ou da escola, a literatura mais que relata que a avaliação é um recurso para melhorar os processos pedagógicos.

Sacristán (1998, p. 297) chama atenção para o fato de que, dentro da concepção mais difundida, a avaliação é entendida como uma ação dos professores sobre os alunos, o que explicaria a abundante investigação educativa e bibliografia especializada referentes à avaliação dos alunos e, menos sobre a avaliação de professores, materiais, escolas e sistemas de ensino. Enfatiza Sacristán (1998, p. 298) que:

As formas de conceber e praticar a avaliação têm a ver com: a evolução das funções que a instituição educativa cumpre na sociedade e no mercado de trabalho; as posições que se adotem sobre a validade do conhecimento que se transmite; as concepções que se tenham de natureza dos alunos/as e da aprendizagem; a estruturação do sistema escolar, já que serve à sua organização; a despersonalização da relação pedagógica provocada pela massificação, que leva a uma perda de conhecimento direto entre professores/as e alunos/as; a forma de entender a autoridade e a manutenção da disciplina e a emulação dos aluno/as nas escolas e nas aulas.

Nesse sentido, a universalização do ensino tem adotado a avaliação como uma prática desenvolvida para estimular e controlar o estudante, o professor, a escola e o sistema de

ensino. Então, contraditoriamente, convivem acepções da avaliação educacional com fins de verificar e controlar o produto e as que visam superar falhas diagnosticadas no processo. Através de Sacristán (1998, p. 299-300), percebemos que à primeira acepção corresponderia a tradição quantitativa e positivista de classificar o rendimento escolar do aluno, de graduar e determinar se é aprovado ou não, de titular e/ou propiciar a seleção e hierarquização. Converte com isso o aumento da preocupação com a objetividade na medição de resultados educativos, muito presente na acentuada proliferação de testes e exames padronizados. Tais expectativas para com avaliação educacional estariam assentes a uma visão técnico-reprodutivista da avaliação. Acrescenta Sacristán (1998, p. 300) que:

Esses testes de rendimento sobre conhecimentos gerais ou sobre técnicas básicas, como a leitura-escrita e matemática, continuam sendo empregados na realização de grandes pesquisas para analisar conhecimentos básicos de uma ampla população, em estudos comparativos internacionais, e em práticas de análise de rendimento no sistema educativo com fins de controle e de seleção.

De acordo com uma visão crítico-emancipadora da avaliação, a partir da constatação de que os métodos e objetivos da visão anteriormente mencionada, ao tratar somente do produto, não conseguem solucionar o problema do fracasso quando verificado, é aguçado o conhecimento da realidade a partir das relações interpessoais. Nesse sentido, o acompanhamento individualizado do aluno abre perspectivas para conhecer a realidade pedagógica, e não somente o produto dessa realidade. Assim, na mesma linha de Luckesi (2005b), Sacristán (1998, p. 302) esclarece que:

[...], a avaliação tende a ser entendida como recurso para *proporcionar informação* sobre os processos, que deve ser *valorizada* depois, para ajudar os que dirigem ou intervêm nos mesmos ao tomar decisões (Cronbach, 1963 e Stufflebeam e outros, 1971, 1987); e que transferido para a avaliação de alunos/as significa que avaliamos para obter informação sobre como transcorre o processo de ensino aprendizagem. A avaliação adotou o sentido de ser um *juízo de valor* que recai sobre algo, prévia descrição da realidade observada, ressaltando a qualidade de ser um processo de *valorização* que considera circunstâncias do objeto avaliado e critérios de valor (Guba e Lincoln, 1981; Horse, 1980; Scriven, 1967) [grifos do autor].

Ao ampliar a função de simples verificação para a de julgamento, ampliam-se as intenções do ato avaliativo, que passam a ser apoiados por dados e observações procedentes de provas e exames, permitindo um trato mais direto e pessoal no acompanhamento do trabalho pedagógico cotidiano. Assim, há um contraponto às tão sonhadas pretensões positivistas de objetividade e imparcialidade, pois, sabidamente observações/verificações

quantitativas não estão totalmente alheias a opções de quem seleciona e valoriza certo conteúdo. Enfatiza Sacristán (idem, p. 302-303) que:

Se, desde esta ampla perspectiva, acreditamos que avaliar serve para se ter consciência sobre o curso dos processos e resultados educativos, com o objetivo de valorizá-los (*ou ressignificá-los*), é evidente que se terá de tratar não apenas com problemas de natureza técnicas (como obter a informação, com que provas, etc.), mas também nos colocarmos opções de tipo ético (o que se deve avaliar e por que fazê-lo; o que se deve comunicar sobre a avaliação dos alunos/as aos pais, a outros professores/as, à sociedade; como convém expressar os resultados da avaliação) [grifos nossos].

Por esta nova perspectiva, o ato de avaliar acaba por exigir competências profissionais muito genéricas para o trato com práticas muito diversas. Uma gama de estilos e objetivos diferentes está à disposição do avaliador para as opções que julgar convenientes no processo de avaliar. A diversidade de técnicas e de procedimentos em avaliação é vasta e pode ser utilizada para diversos propósitos, considerando a conveniência e exequibilidade que o avaliador dá a cada uma delas ou ao conjunto delas. Assim, esta diversidade está a serviço do cumprimento de uma série de funções que a avaliação possa ter para a consecução dos objetivos do avaliador. Sacristán (1998, p. 323) enumera as funções, pretendidas ou não, que a avaliação pode cumprir: A) Definição dos significados pedagógicos e sociais; B) Funções sociais; C) Poder de controle; D) Funções pedagógicas: 1) Criadora do ambiente escolar; 2) Diagnóstico; 3) Recurso para a individualização; 4) Garantia da aprendizagem; 5) Função orientadora; 6) Base de prognóstico; e, 7) Ponderação do currículo e socialização profissional; E) Funções na organização escolar; F) Função psicológica; G) Apoio da investigação. Antes de discutir sobre elas, cabe ressaltar que não representam todo o seu espectro possível de funções. A evolução da avaliação corresponde à evolução do conhecimento da humanidade, portanto, é um processo inacabado e em constante aperfeiçoamento.

Retomando as contribuições de Sacristán (1998, p. 322-333) sobre as funções da avaliação, percebe-se que as funções sociais cumpridas pela avaliação são a base de sua existência como prática escolar, principalmente através da certificação de estudo e sua relação com as oportunidades que abre, sobretudo as relativas a sua inserção social e ao mercado de trabalho, expressando, dessa forma, a posse de capital cultural e de valores socialmente reconhecidos e estabelecidos. Porém, no cumprimento dessa função, sob a égide do sistema econômico vigente, a socialização do capital cultural não é homogênea, trazendo, assim, as classificações escolares como forma de hierarquizar os mais aptos/qualificados, estabelecendo o império da meritocracia a esta função. A isto, comenta Sacristán (1998, p. 325):

Quando se pratica a avaliação na educação obrigatória com traços seletivos e hierarquizadores é uma prática anti-social, pois não se trata de escolher os melhores por suas conquistas, ou os aptos ou não, mas de proporcionar oportunidades para que todos adquiram a cultura básica e cheguem ao final. Assim se explica o surgimento da idéia de que a avaliação, se é comparação com algo ou alguém, deve ser do sujeito com ele mesmo. [...] A pretensão de que ao final da escolaridade obrigatória não existam dois títulos diferentes – um que certifica o êxito, e outro, a simples permanência na escolaridade obrigatória – é explicada por querer evitar esse caráter seletivo. Para alcançar o objetivo não seletivo, é preciso combater não apenas esses mecanismos, mas também toda uma mentalidade que afeta os professores/as e os pais, educados na ideologia classificatória das práticas educativas, que transmitem depois a seus filhos-alunos/as.

O poder de controle, função geralmente oculta da avaliação, é totalmente pertinente ao avaliador, autor que impõe o conteúdo a ser avaliado, as formas de realizar a avaliação, bem como a forma de corrigir/analisar o seu resultado dessa avaliação. Ou seja, avaliação não deixa de ser um instrumento facilitador do domínio sobre outras pessoas, que guiam sua conduta sob o “medo” do resultado de ser avaliado. Como relata Sacristán (1998, p. 326), “esta função da avaliação é evidenciada e estimulada, sobretudo, em ambientes autoritários, intolerantes e dogmáticos”.

A função pedagógica deve ser *criadora do ambiente escolar*, estimulando as relações interpessoais no ensino, posto que todas as atividades escolares têm a potencialidade de serem avaliadas. Então, todo clima social do ensino (normas e valores), as ações de seus atores, estão contaminados pelas práticas e possibilidades de avaliação. Com isso, a avaliação conduz a “[...] um contexto de aprendizagem de valores sociais que tem incidências muito diretas no desenvolvimento de qualquer projeto pedagógico.” (SACRISTÁN, 1998, p. 327). Ao impregnar as tarefas escolares do ambiente educativo e conduzir seus conteúdos faz com que os alunos percebam a avaliação não como um diagnóstico do aprendido, mas razão para estudar.

Contudo, entre as funções pedagógicas está a de *diagnóstico*, com certeza, a de mais justificada utilidade na avaliação em educação. A avaliação é diagnóstica por ser recurso para conhecer o progresso dos alunos e o funcionamento dos processos de aprendizagem, com vistas a intervir em sua melhora. Sobre este caráter diagnóstico da função pedagógica da avaliação, Sacristán (1998, p. 327-330) salienta que pode ser utilizado em vários sentidos: a) como avaliação inicial, para detectar o ponto do qual parte o estudante e estabelecer as necessidades prévias de aprendizagem; b) para conhecimento das condições pessoais, familiares ou sociais do aluno, sabidamente influentes no processo de aprendizagem do aluno; c) para tomar consciência “sobre o curso do processo de aprendizagem, proporcionando

informação para detectar erros, incompreensões, crenças, etc., e poder corrigi-los e superá-los, evitando o fracasso antes de que se produza.” (SACRISTÁN, 1998, p. 328) – sentido formativo da avaliação; d) com o fim de determinar o estado final ou parcial da aprendizagem do aluno – concepção somativa da avaliação); e) perceber qualidades e interesses do aluno com vista a agrupá-lo para tarefas pedagógicas.

Dentro das funções pedagógicas da avaliação também é esperada *a garantia da aprendizagem*, ao exercer efeitos, que se esperam positivos, sobre o processo de continuar aprendendo. A isto, acrescenta Sacristán (1998, p. 330) que:

Quando a avaliação abrange uma lição ou tópico concreto (curto prazo), diz-se que tem sobre o estudante o efeito de reativar ou consolidar sua memória, centrar a atenção sobre aspectos importantes do conteúdo, estimular as estratégias de aprendizagem, proporcionar-lhe oportunidades de consolidá-la, oferecer-lhe informação sobre a mesma, ajudar-lhe a conhecer seu progresso para assim melhorar seu autoconceito e guiar a escolha de atividades de aprendizagem para incrementar o domínio do aprendido. Se a avaliação se refere a módulos mais amplos, cursos ou experiências amplas, afirma-se que seus efeitos são: aumentar a motivação dos estudantes para com a disciplina e condicionar a percepção de suas próprias capacidades na matéria de que se trate, incidindo também na escolha que os estudantes fazem de estratégias de estudo. Mais a longo prazo, quando os alunos/as estão submetidos a pautas constantes de avaliação, podem se ressaltar os efeitos de estimular a habilidade de reter e aplicar em contextos e formas diversos o material aprendido, incidir na motivação de continuar estudando a matéria a que se refere e na autopercepção como estudantes. Quando se pratica a avaliação reiteradamente e de forma generalizada cria estilos de aprender e até modela a mentalidade dos povos: a exibição do conhecimento assimilado como equivalente à posse de cultura (Bourdieu, 1983) – é a “cultura de exibição de curso”.

A *função orientadora* é outra característica esperada da função pedagógica da avaliação. Ou seja, espera-se que ao detectar qualidades do trabalho escolar e descobrir as competências mais relevantes do aluno, a avaliação guie a tomada de decisões apropriadas na escolha de tipos de estudo, conteúdos, materiais, etc. Ou seja, a avaliação deve ser compreendida como uma ajuda tutorial continuada para a resolução de dificuldades, criação de hábitos de trabalho adequados, escolha de tarefas de desenvolvimento, entre outros. A função pedagógica também intenta ser *base de prognóstico*. Através de dados fornecidos pela avaliação torna-se possível então elaborar condutas de desenvolvimento do processo pedagógico, bem como servir de apoio para esperar certos comportamentos no trato intersubjetivo do ensino. Porém, esta função pode acarretar no pré-conceito que se converterá na classificação escolar do aluno. Sobre isso, alerta Sacristán (1998, p. 331-332) que:

As expectativas que se cria cumprem o papel de profecia que tende a se cumprir pelo simples fato de existir. É a chamada profecia de *autocumprimento* e o efeito

Pigmaleão (Rosenthal e Jacobson, 1980): se esperamos algo positivo dos alunos/as, estes melhorarão; se não confiamos em que progridam, não o farão. Os dados de avaliações prévias cumprem uma função de prognóstico sobre resultados posteriores. O certo é que, do ponto de vista estatístico, as classificações escolares tendem a manter uma certa constância e coerência ao longo da vida acadêmica dos alunos/as. [...] Reconhecer o fundamento psicossocial e estatístico deste efeito antecipador da avaliação não deve supor sua aceitação, como se se falasse de uma lei inexorável. Convém entender a função de prognóstico como uma derivação implícita e inevitável, fonte de efeitos favoráveis e desfavoráveis para os alunos/as, e não como uma possibilidade da avaliação para se utilizar deliberadamente para prever o futuro rendimento. Conceber o prognóstico como um poder inerente à avaliação suporia considerar imutáveis as capacidades dos sujeitos, suas condições pessoais e sociais, a inalterabilidade de seu comportamento, das condições escolares, de sua dedicação; equivaleria a admitir a incapacidade da educação escolarizada para alterar esse determinismo. Outra conseqüência importante é a dimensão ética das práticas de avaliação e os efeitos da publicidade de seus resultados, assim como o acesso aos dados nos quais se expressam qualidades pessoais. O problema é relevante, já que existe uma tendência de avaliar traços de personalidade, aspectos relacionados com a sociabilidade ou condições pessoais e familiares [grifos do autor].

Em relação ao caráter de *ponderação do currículo e socialização profissional* da função pedagógica da avaliação, este é expressão do funcionamento da avaliação como filtro no desenvolvimento do currículo. Pela sua exigência de itens a serem avaliados, a avaliação tem força de determinar o currículo real. Ocorre que, dependendo do avaliador ou de seus compromissos, a avaliação por vezes acaba por legitimar conteúdos opacos e de pouca serventia para os alunos, principalmente quando o avaliador propõe a avaliação mais facilmente corrigível. De qualquer modo, podemos considerar este aspecto da função pedagógica da avaliação como “uma prática mediadora no desenvolvimento curricular nas aulas, expressando-se por meio dela valores e interesses intelectuais dominantes dos que determinam o conteúdo exigido e corrigem os trabalhos do aluno/a.” (SACRISTÁN, 1998, p. 332).

Outra função da avaliação educacional seria a de organização escolar. Sacristán (1998, p. 332-333) salienta que ela visa auxiliar a ordenar o progresso da escolarização pelo fato de que o sistema escolar prevê diversos destinos (níveis, cursos, etapas, especialidades, modalidades, etc.) à heterogênea população da sua razão de ser. Ou seja, exigida por esta complexidade eminente da organização escolar e curricular, a avaliação cumpre esta função através dos certificados de conhecimento que afere. Constitui, assim, o mecanismo de regulação e classificação da promoção no sistema escolar.

Sacristán (1998, p. 333-334) também enumera como uma função da avaliação a projeção psicológica. Enfaticamente relata que: “É óbvio que a avaliação tem repercussões psicológicas na motivação, na modelação do autoconceito pessoal, nas atitudes do aluno/a, na criação de ansiedade e na intensificação de conflitos ou traços patológicos. Tudo isso indica o

impacto que esta prática tem nas pessoas.” (SACRISTÁN, 1998, p. 333). Ou seja, através de um sistema de prêmios ou castigos que traduzem o sucesso ou o fracasso escolar, garante-se a continuidade da aplicação do aluno nas tarefas escolares. Ao determinar o autoconceito de alunos desde a mais tenra idade, a avaliação pode ter efeitos nefastos ou benéficos ao longo de toda a trajetória escolar. Assim, “[...], os valores sociais e os mecanismos em que se apoia a avaliação escolar dominante extravasam-se na hierarquia de valores pela qual os indivíduos julgam-se a si mesmos, repercutindo na aprendizagem posterior.” (SACRISTÁN, 1998, p. 334). A esta motivação extrínseca para o ato de estudar, Sacristán (1998, p. 333) contrapõe dizendo que:

Para que a avaliação não sirva à manutenção de um sistema pedagógico que se baseie nesse tipo de motivação, os estudantes devem perceber que são avaliados mais para terem informações do que para serem controlados (Ryan e outros, 1985). O importante é aprender pelo interesse que o conteúdo desperta – essa é a motivação *intrínseca* [grifos do autor].

O apoio da investigação seria a última função da avaliação relatada por Sacristán. Mesmo não sendo dados qualitativamente ricos, as avaliações dos alunos são boas fontes de informação e de conhecimento ao funcionamento do sistema escolar. Corresponde a isto que:

A análise da qualidade do ensino, as virtudes de determinados métodos educativos, a constatação do êxito e do fracasso escolar com a finalidade de analisar a igualdade de oportunidades, a validade dos currículos, os rendimentos das escolas e muitos outros temas são abordados considerando os resultados da avaliação de alunos/as como uma informação útil e fácil de obter. (SACRISTÁN, 1998, p. 334).

Porém, de nada adiantaria a avaliação cumprir estas funções se fosse considerada um fim em si mesma. Diferentes instâncias devem ser receptoras de seus resultados para que possa ocorrer a tomada de decisão eminente à avaliação. Neste caso, a quem interessar possa – professor, aluno, pais, escola, sistema de ensino, comunidade, nação ou, até mesmo o “globo” – , deve-se impingir a análise dos resultados para a tomada de decisão. O problema, ético, desta etapa da avaliação acontece quando os resultados transcendem o âmbito escolar e pessoal do aluno. Com as reformas educacionais sob a égide do neoliberalismo e do neoconservadorismo, a publicidade dos resultados da avaliação educacional tem virado a tônica do discurso pela melhoria da qualidade do ensino. A respeito, enfatiza Sacristán (1998, p. 336-337):

Se aceitamos que uma avaliação deve tornar-se pública, é preciso estabelecer-se, de um ponto de vista ético, que informação sobre o aluno/a convém revelar, e que inconvenientes pode ter dar a conhecer certos julgamentos sobre os estudantes. Não é a mesma coisa tornar público o resultado de uma prova para uma seleção que o diagnóstico de deficiências, ou informar sobre avaliações de características pessoais. [...]. Esta interrogação ética deve-se aplicar, inclusive, à própria conveniência de fazer determinadas avaliações. Por que se deve avaliar ou classificar a sociabilidade das pessoas, quando esta qualidade se refletirá inexoravelmente a normas sociais de comportamento, reflexo de uma forma de entender o que é um cidadão/dã aceitável? [...] pode sim ser improcedente realizá-las ao não se ter segurança sobre as funções que cumprem e que estas não sejam as que chamamos pedagógicas.

Este assunto ético remete à pergunta sobre quem deve avaliar. Ou, melhor dizendo, sobre o uso interno e externo da avaliação. É óbvio que pela tradição do uso da avaliação na educação, já está bastante enraizada a idéia de que a avaliação é um ato de professores sobre os alunos – a prática dominante conhecida como avaliação interna (SACRISTÁN, 1998, p. 318). A avaliação também pode ter aplicação de carácter externo, caracterizada

[...] por ser realizada por pessoas que não estão diretamente ligadas com o objeto da avaliação, nem com os alunos/as, com o objetivo de servir de diagnóstico de amplas amostras de sujeitos ou para seleccioná-los. Costumam centrar-se na comprovação de competências muito delimitadas (MACINTOSH, 1990). (apud SACRISTÁN, idem, p. 318).

Em relação à avaliação externa, Sacristán (1998, p. 319) salienta que “é uma forma de controle sobre o currículo que se retira a exclusividade da avaliação de alunos/as pelos professores/as, diminuindo-lhes a autonomia no planeamento e realização de sua prática.” Uma das razões políticas apresentadas pelos precursores deste tipo de avaliação seria a de garantir a igualdade de oportunidades educacionais, através de um currículo básico, por todo um território, principalmente nos casos de sistemas descentralizados de gestão. Decerto, isso representa a obrigação do cumprimento de um currículo previamente estabelecido fora da escola. É enfático Sacristán (1998, p. 320) quando observa que:

Nos sistemas educativos que possuem essas avaliações externas se levantam movimentos e posições críticas para um procedimento que torna os docentes mais dependentes da ordenação externa, subtraindo-lhes autonomia profissional; por outro lado, têm importantes conseqüências educativas negativas. Qualquer avaliação que se faça desde fora, pretendendo fixar-se no básico, acaba ocupando-se inevitavelmente de aprendizagens relacionadas com objetivos curriculares empobrecidos, ainda que só sejam pelo fato de que são os mais fáceis de comprovar e medir. Outras metas, como o desenvolvimento de atitudes, habilidades e processos educativos menos fáceis de constatar pelo avaliador externo ficarão relegadas. [...]. Ainda que as provas externas queiram insistir em aprendizagens essenciais de um ponto de vista intelectual, ou em processos educativos, a própria mecânica de aplicação e correção obriga a escolher sistemas nos quais se dão primazia aos conhecimentos mais fáceis de comprovar. Provas que devem ser aplicadas a muitos alunos/as, num espaço de

tempo reduzido e corrigidas num tempo razoável, com a pretensão de ser objetivas, devem ser de “lápiz e papel” e fixar-se em competências bastante elementares, geralmente a lembrança de informações muito delimitadas, que não deixam espaço para a expressão de processos mais complexos de aprendizagem (Hargreaves, 1989).

A avaliação externa, por ser eficaz mecanismo de controle da autonomia pedagógica e dos professores, freia a adaptação do ensino às necessidades do aluno e promove a homogeneização do tratamento educativo e do currículo. Ao invés de promover o ensino e a aprendizagem, promove o treinamento. A avaliação externa acaba, assim, não cumprindo seu objetivo de igualar as oportunidades dos alunos e a qualidade das escolas, servindo mais para detectar desigualdades. Enfatiza Sacristán (1998, p. 321) que as avaliações externas “deveriam ser elementos de diagnóstico para uma política compensatória de discriminação positiva”, abdicando assim de seu caráter seletivo e classificatório.

Guerra (2003), a propósito das avaliações externas, considera que estas, ao tentarem comparar escolas, cometem uma arbitrariedade ao utilizarem as funções da avaliação de forma extremamente simplificadora. Comenta que: “As pautas quantificáveis que tratam de ‘medir’ o funcionamento da escola e de ‘comparar através da medida’ estão muito longe de poder facilitar a avaliação da escola a partir de uma dimensão ambiciosa.” (GUERRA, 2003, p. 41). Isto porque, nas medições, a simplificação facilitadora que é imposta por escalas de estimativa, questionários de fácil aplicação e correção e pautas de avaliação que exigem valorização numérica, não abrem caminho à explicação causal da realidade. Esta necessidade quantificadora obriga a representar por números, realidades complexas, por exemplo, a realidade de uma escola na zona rural é diferente de uma escola urbana, bem como, uma escola do subúrbio urbano possui contextos bem diferentes de escolas onde estudam as elites econômicas. Nisto, enfatiza Guerra (2003, p. 46) que:

Utilizar as pautas quantificadas como critério de comparação acaba por ser, pois, arbitrário. Não é acertado considerar como escola ‘melhor’ (Melhor para quem? Melhor para quê? Melhor em que circunstâncias? Melhor em que aspectos? Melhor durante quanto tempo?...) aquela que consiga pontuações mais elevadas numa avaliação quantitativa.

Outros problemas de objetivos que dizem respeito às avaliações externas, expostos por Guerra (2003, p. 46-48), relacionam-se às interpretações e às generalidades que propõem. Assim, em seu trato quantitativo/estatístico acabam por resumir muito, muitas coisas importantes, para revelar o fracasso ou o sucesso de escolas, alunos, etc. Estas interpretações não transmitem as características exatas da escola, professor, aluno, etc. que permitiriam a

tomada de decisão conveniente para solucionar problemas verificados na qualidade do ensino. Estas interpretações tendem a produzir generalidades quase sempre falsas ou preconceituosas. Um exemplo gritante desta realidade é a afirmação do senso comum, muito presente no Brasil, de que toda escola pública é fraca ou, “eu nunca colocaria meu filho na escola pública”. É por isso que Guerra (2003, p. 48) enfatiza que “cada escola pode ser entendida somente a partir das suas próprias coordenadas.”

Nesse sentido, Guerra (2003, p. 51-55), entendendo que o objetivo principal da avaliação externa deva ser o de conhecer como e porque as escolas funcionam de um determinado modo, com vistas a melhorar sua prática e enriquecer a tomada de decisão, propõe oito passos que não podem ser desconsiderados: 1) Ter em consideração a importância do contexto (ou seja, a escola não pode ser entendida sem a sua história e seu passado concreto que, certamente, interferem no hoje [contexto diacrônico]; também, interfere o contexto sincrônico da escola: seus diferentes códigos linguísticos, comportamentais, ideológico, etc., pertinentes ao seu corpo docente e discente, ou, da localidade, classe social das famílias, natureza dos alunos, etc.); 2) Enfatizar o valor das relações e intercâmbios de caráter psicossocial (quer dizer, revelar toda a rede de ligações interpessoais da escola, formas de autoridade ou submissão, de ensino e aprendizagem, de informação, de influências econômicas, etc., que conformam o clima institucional); 3) Interpretar representativamente os fatos (significa que se deve transcender a simples descrição minuciosa ou enumeração dos fenômenos); 4) Destacar o valor dos processos, não só (mas também) os dos resultado (ou, desvencilhando da lógica que se preocupa mais com o produto, valorizar como acontece o saber ou o não saber); 5) Utilizar a opinião dos protagonistas da ação (o problema da fidedignidade de resultados de avaliações aparentemente impostas tende a se reduzir se a comunidade escolar for ouvida ou der suas versões para os resultados); 6) Manter uma função estrutural da escola (parcelar o contexto da escola por segmentos pode distorcer as explicações/informações); 7) Dar prioridade à vertente qualitativa da avaliação (as problemáticas da avaliação quantitativa pura já foram exploradas anteriormente); e 8) Criar hábitos e atitudes que favoreçam a auto-reflexão sistemática e rigorosa (ou, estimular a auto-avaliação constante, contínua e sistemática dentro da escola), pois como lembra Guerra (2003, p. 55): “A avaliação imposta ou sofrida terá um resultado estéril e o conhecimento da realidade que se poderá conseguir através dela será pobre e desvirtuado.”

Ao exposto por Guerra (2003), percebemos que a avaliação externa, para ser bem sucedida, inexoravelmente deve realizar negociações com os avaliados como uma estratégia necessária. Guerra (2003, p. 69) bem lembra que a avaliação externa da escola, ou

institucional, com frequência é relegada a iniciativas esporádicas da Administração ou a integrantes de pesquisas da experiência escolar. Porém, considerando este tipo de avaliação como parte integral do processo educativo, Guerra (2003, p. 69) propõe que a iniciativa também possa vir da própria escola (auto-avaliação). De qualquer modo, quando a iniciativa advém de instâncias superiores da administração escolar, se imposta, provocará uma inquietação no ambiente escolar nada benéfica para seus resultados, mesmo que tenha como desejo oferecer caminhos para a melhoria institucional.

Independente de problemas de aceitação ou não, a avaliação externa da escola, ou institucional, ou mesmo, a avaliação externa dos alunos e dos professores traz um paradoxo ao avaliador, bem esclarecido por Guerra (2003, p. 167) ao dizer que:

O papel do avaliador pode ser incômodo se tornar público as deficiências e os erros de determinada escola, todavia, a sua imagem também sairá deteriorada se limitar o seu trabalho ao levantamento de informação sobre a escola, sem demonstrar capacidade de análise e crítica.

Fernandes (2009, p. 11) comenta que o aumento do interesse pela avaliação externa ou pelos exames nacionais pode ter relação com a persistente insatisfação que algumas sociedades manifestam em relação à qualidade do serviço prestado pelos sistemas educacionais e formativos, em geral, e pelas escolas, em particular. Porém, apesar da aparente falta de crítica, reconhece que é contraditório este processo, não encontrando respaldo em setores principalmente de dentro da escola, talvez, por fazer substituir o potencial da avaliação interna como instrumento de informação confiável sobre o conhecimento do aluno. Em relação às avaliações externas, aponta que elas:

[...] acabam por ter efeitos nefastos sobre o currículo, empobrecendo-o, sobre o ensino, demasiado condicionado pelo que *cai no exame*, sobre o desenvolvimento de competências de resolução de problemas por parte dos alunos e sobre as decisões políticas. Em outro nível, têm sido muito debatidas na literatura as características dos exames nacionais, seu papel na avaliação da qualidade dos sistemas educacionais, suas vantagens, suas relações com a prestação de contas, suas principais funções, sua validade e confiabilidade, o problema da correção, particularmente o da confiabilidade entre corretores, assim como questões de equidade, de comparabilidade e de ética [grifos do autor]. (FERNANDES, 2009, p. 121).

Esses exames, na visão de Fernandes (2009, p. 122), teriam algumas funções que os colocariam em sintonia com as expectativas somativas da avaliação. São elas: 1) Certificação (comprovar e demonstrar a aquisição de um conjunto de aprendizagens); 2) Seleção (associada à certificação, controla a progressão escolar dos alunos a níveis superiores); 3)

Controle (assegura aos Governos que os conteúdos do currículo proposto estão sendo lecionados); 4) Monitoração (associado à prestação de contas das escolas e professores, principalmente pela publicidade de resultados e *rankings* de desempenho); e 5) Motivação (efeitos positivos ou negativos para o prosseguimento nos estudos).

Destas funções dos exames, Fernandes (2009, p. 122-123) salienta que a monitoração é a mais controversa atualmente, principalmente devido ao fato de que a prestação de contas está, normalmente, associada à publicação de *rankings* das escolas. Reconhece que a monitoração das escolas por exames tem um papel a cumprir, que não passa necessariamente pela publicação de *rankings*, visto que estes exames não tendem a considerar todos os problemas e todas as pessoas que intervêm no processo educativo. Acabam por atribuir responsabilidades fora do alcance possível de muitas escolas. Fernandes (2009, p. 123-124) cita algumas razões para desaconselhar a prática de *ranking*:

De modo geral, as comparações que se possam fazer entre escolas tendem a não ter em devida conta seus pontos de partida; isto é, não consideram o tipo de alunos que as freqüentam, nem as qualificações dos respectivos professores, técnicos e funcionários, nem os recursos materiais ou as condições físicas das escolas. Além disso, as características da comunidade onde as escolas estão inseridas também têm de ser devidamente consideradas. [...] poderemos estar cometendo uma injustiça se julgarmos uma escola baseados exclusivamente numa classificação que, por vezes, pode resultar de uma agregação de dados sem muito sentido. Quando, num dado país, as escolas são confrontadas anualmente com um *ranking* oficial com base no desempenho de seus alunos em exames nacionais, é natural que comecem a delimitar estratégias defensivas que lhes possam garantir um bom lugar no dito *ranking*. Uma delas é a de *convidar* os alunos a desistirem, anulando as respectivas matrículas ou, pura e simplesmente, não levar os alunos a exame. [...]. Apesar de facilmente se perceber que há erros vários que se cometem na elaboração de *rankings* [...], a verdade é que, em geral, não são mencionados, nem considerados pelas autoridades, pela sociedade ou pela comunicação social. A elaboração e a publicação de *rankings* podem ter outros efeitos indesejáveis, como o de estigmatizar escolas que eventualmente até poderão estar fazendo um bom percurso para melhorar, desmoralizando os professores e os demais colaboradores da escola e a própria comunidade em que esta se integra. Apesar de, como se disse, os resultados dos alunos estarem necessariamente relacionados com o que lhes é ensinado e como lhes é ensinado, é redutor e precipitado avaliar uma escola e seus professores com base exclusiva em tais resultados [grifos do autor].

Partindo do princípio de que a concepção e elaboração de exames tem qualidade pedagógica, educacional e formativa, Fernandes (2009, p. 137-138) enumera algumas vantagens e desvantagens dessa prática de avaliação em larga escala. Vantagens:

1. Podem exercer um efeito moderador importante nas avaliações internas;
2. Podem induzir práticas inovadoras de ensino e de avaliação;
3. Podem contribuir para avaliar o sistema educacional e ajudar a melhorar a tomada de decisões em todos os níveis;
4. Podem alertar as escolas para as necessidades de melhorarem seus projetos

educacionais; e 5. Podem dar indicações úteis às escolas, aos professores e aos alunos acerca do que é importante ensinar e aprender. (FERNANDES, 2009, p. 137).

Desvantagens:

1. Centram-se sobretudo nos conhecimentos acadêmicos, prestando relativamente pouca atenção a competências úteis, relacionadas com a vida real; 2. Condicionam os objetivos, as estratégias, o envolvimento e as atitudes dos alunos em relação às aprendizagens, nem sempre pelas melhores razões. [...]; 3. Podem induzir práticas fraudulentas. Trata-se de uma questão séria em muitos países, onde a corrupção, a compra de cópias de enunciados de exames, a substituição de alunos que deveriam fazer o exame ou a cumplicidade entre professores vigilantes e examinandos são práticas que acontecem com mais ou menos frequência; 4. Podem induzir as escolas a concentrarem seus esforços nos alunos que têm mais possibilidades de ter sucesso nos exames; e 5. Podem discriminar, em vez de integrar, os alunos. (FERNANDES, 2009, p. 138).

Na consecução dos objetivos e funções das avaliações, sejam elas internas ou externas, faz-se necessário, mesmo que brevemente, considerar que se dá por intermédio de alguns instrumentos e métodos, itens essenciais para a captação de informação. Sacristán (1998, p. 307) relata como procedimentos de avaliação que têm a possibilidade de proporcionar conhecimentos sobre a realidade dos alunos, ou mesmo da escola, o exame tradicional com várias perguntas (objetivas ou subjetivas), a prova objetiva, a entrevista, o questionário, trabalhos escritos, a defesa de argumento oral, a execução de habilidades práticas e a confecção de aparelhos ou objetos. Decerto, a lista é muito maior, os meios avaliativos de se obter informação ou diagnóstico de situações educativas são enormes, e não cabe aqui detalhar cada um ou a exploração minuciosa desses instrumentos. Mas, algumas considerações que o autor faz a respeito deles se fazem necessárias. Relata Sacristán (1998, p. 307-308) que:

Na prática dominante da avaliação de alunos/as foi se estabelecendo a norma implícita de utilizar mais as formas cômodas de avaliar, ainda que sua capacidade de informação seja pobre; uma redução estimulada pela carga de trabalho do professor/a que avalia múltiplas vezes um grupo numeroso de alunos/as. Sob a influência do positivismo e sua incidência no pensamento curricular, vem se superestimando a importância dos métodos para constatar objetivamente o rendimento do aluno/a, acima de sua capacidade para proporcionar informação aos professores/as. Um raciocínio que às vezes é adornado com o argumento de que essa objetividade contribui para a justiça e para a comparação equitativa entre alunos/as. [...]. As chamadas *provas objetivas*, ou exames à base de *itens*, que pedem essas respostas muito concisas para problemas muito simples ou artificialmente simplificados que reclamam informação precisa assimilada pelo aluno/a, são um exemplo do predomínio da pretensão ou ilusão do rigor na comprovação acima da intenção de conseguir um melhor conhecimento do estudante [grifos do autor].

Em relação ao produto dessas formas de avaliar, concebidos usualmente através de notas ou conceitos, Sacristán (1998, p. 314) observa que “são formas empobrecidas de refletir a informação sobre o rendimento dos alunos/as nas diversas áreas ou disciplinas do currículo”. Assim, insiste que: “Se a avaliação deve servir para que os professores/as reflitam sobre a prática e sobre como os alunos/as respondem às demandas que lhes são feitas, é preciso coletar e pautar outras informações que não sejam as simples qualificações escolares tradicionais.” (SACRISTÁN, 1998, p. 314).

Relata Afonso (2009a, p. 42) que, de acordo com estas intenções, tem sido comum a alguns sistemas de ensino tentar ligar o resultado da avaliação dos alunos ao incremento de incentivos financeiros aos professores, ou, a tendência para aumentar a autonomia das escolas em troca da avaliação de seus resultados. Então, contrapondo a esta forma de atrelar somente ao professor o fracasso ou o sucesso (em menor proporção) do ensino, comenta Afonso (2009a, p. 43):

“Ligar a avaliação de professores à melhoria da qualidade reforça os valores conservadores em educação, importa para a educação a perspectiva produtivista das empresas, reforça a racionalização técnica e não propõe uma verdadeira melhoria do ensino” (Gimeno Sacristán, 1993, p. 25). [...], faz sentido que a avaliação e a autonomia dos docentes e das escolas sejam articuladamente discutidas e problematizadas. Também interessa discutir as diferentes modalidades de avaliação quando se vive uma época em que os professores são culpabilizados pelos resultados dos alunos e dos sistemas educativos. De facto, a imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser a má situação do ensino e das escolas. A discordância que mantemos em relação a este e outros traços exemplificativos da prática discursiva neoconservadora não nos impede, porém, de procurar um aprofundamento teórico que contribua para o debate em torno da legitimidade para se estabelecerem modelos de responsabilização profissional dos professores.

Afonso (2009a, p. 43-44) percebe o avanço de mecanismos de responsabilização (*accountability*) na avaliação educacional com as reformas neoliberais e neoconservadoras. Tendo como uma das suas razões justificadoras a pressão para um maior controle sobre o que se ensina e como se ensina, a partir da possível constatação de que mesmo com o aumento do investimento em educação e de políticas compensatórias para tentar equalizar as oportunidades de sucesso e promoção social dos setores mais desfavorecidos, este aumento não se efetivou nos objetivos propostos. Isso originava a crescente desilusão e desconfiança em relação aos efeitos benéficos da escolarização. Pela utilização de testes standardizados para avaliar sistemas de ensino inicia-se a associação de responsabilização dos resultados escolares dos alunos, comenta Afonso (2009a, p. 44):

Ao longo da década de oitenta, a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras veio dar novo impulso aos mecanismos de responsabilização em grande medida porque se tornou evidente a convergência de valores entre alguns modelos de *prestação de contas* e os pressupostos daquelas políticas, nomeadamente entre o direito de escolha da educação (*educational choice*) por parte dos pais, redefinidos como *consumidores*, e a sua relação com a divulgação e escrutínio público dos resultados (ou *produtos*) da educação escolar, necessários para a fundamentação dessas mesmas escolhas [grifos do autor].

Porém, Afonso (2009a, p. 44) esclarece que as respostas políticas às pressões sociais pela prestação de contas variaram de acordo com o contexto devido às disputas internas sobre o modelo mais adequado àquela conjuntura. Afonso apropria-se, então, de três modelos de responsabilização sugeridos por Deborah Willis²⁶ (1992). Primeiro: o modelo de responsabilização profissional, ou, *professional accountability*, que “baseia-se no pressuposto, [...], de que só os professores têm a necessária especialização para tomar decisões pedagógicas face à complexidade dos processos de ensino e aprendizagem” (AFONSO, 2009a, p. 45); percebendo a educação como um bem público, espera-se que os professores (por profissionais que são) desenvolvam os processos pedagógicos que conduzam a uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem; e, “nesse sentido, as formas de avaliação deverão atender a aspectos de maior complexidade cognitiva, social e cultural, sendo, por isso, mais valorizadas as modalidades formativas ou interpretativas que ajudem os estudantes a aprender e desenvolver-se” (AFONSO, 2009a, p. 45). Segundo: o modelo gestor-burocrático de educação, ou, *management accountability*, é aquele que atribui um papel central às estruturas hierárquicas de administração. Com isso, faz recair sobre os gestores a justificativa para resultados educacionais. Baseia-se no controle administrativo, utilizando-se de formas de avaliação predominantemente quantitativas que facilitem a medição e comparação dos resultados acadêmicos. No entanto, a *publicitação* e difusão de resultados não são uma condição essencial, pois tende mais a um controle interno circunscrito ao sistema educativo e às escolas. Terceiro: o modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado, ou, *market accountability*, tem como um dos seus pressupostos ideológicos o individualismo possessivo. Genericamente falando, quer dizer que “assume-se que os indivíduos são proprietários não só dos seus bens materiais, mas também das suas próprias capacidades, devendo ser livres para pô-las em prática numa sociedade composta por outros indivíduos iguais e igualmente livres.” (AFONSO, 2009a, p. 45). Referente à educação, esta ideologia prega como principal função da escola “proporcionar oportunidades para que cada

²⁶ WILLIS, Deborah. Educational assessment and accountability: a New Zealand case study. *Journal of Education Policy*, v. 7, n. 2, p. 205-221, 1992.

indivíduo desenvolva as suas capacidades inatas e contribua, com seu esforço, para o aperfeiçoamento da sociedade.” (AFONSO, 2009a, p. 46). Posição que vai ao encontro dos pressupostos da democracia liberal, e muito presente nas propostas conservadoras de reforma educacional das últimas décadas. Este modelo percebe a educação como mercadoria e coloca a avaliação exclusivamente preocupada com resultados observáveis, por isso, também prefere avaliações predominantemente quantitativas devido à facilidade de medição e comparação. Porém, diferentemente ao modelo anterior, o modelo de mercado preconiza a divulgação pública dos resultados (ou produtos) escolares e acadêmicos, principalmente para fundamentar as escolhas educacionais por parte de pais e da sociedade.

Em relação à prestação de contas, ou *accountability*, os autores Gordon e Whitty (2002, p. 296-299) chamam atenção para o fato de seu surgimento e evolução serem atrelados às iniciativas de estabelecimento de quase-mercados educacionais. Enfatizam que a prestação de contas surgiu da aplicação de novos modelos de gestão do setor público no Estado neoliberal, em particular a teoria dos agentes (creditada a Gordon, 1995), que entende que os agentes do Estado, sejam os da burocracia central ou mesmo os educadores, estão numa posição favorável a atuar em função de seus interesses particulares e contra os de seus “clientes”, um efeito natural dos sistemas estatais onde a disciplina do mercado está ausente.

Não deixando de ser a prestação de contas um mecanismo de inspeção, os autores não estranham o fato da pouca aceitação desta proposta na escola, principalmente por parte dos professores. Porém, afirmam que esta baixa aceitação também é realçada pela tendência de os governos neoliberais contratarem auditores privados para que façam uso da inspeção em nome do Estado, o que ocasionou na dispensa de inspetores/avaliadores ligados à educação (normalmente, professores antigos ou deslocados de sua função docente) e no maior foco de responsabilização ao invés de solução compactuada. Sobre isso, relatam os autores que:

La separación de la agencia de accountability de otras agencias públicas de educación, un elemento clave de los nuevos sistemas de administración pública (Hood, 1995), tiene dos efectos. El primero es que las agencias están más o menos divorciadas de los intereses y metodologías educativas nacionales, y el segundo es que estas agencias entran en una relación potencialmente competitiva con las agencias educativas. (GORDON; WHITTY, 2002, p. 297).

Contudo, a ênfase dos mecanismos de prestação de contas estaria em encontrar a relação ideal entre insumos educativos (gastos) e resultados específicos (produto), representativa da eficiência da gestão do ensino. Ou seja, pode-se creditar à prestação de contas a elevada insistência de os governos neoliberais enfocarem a necessidade de realizar

periodicamente avaliações padronizadas de larga abrangência. Através da publicação dos resultados alcançados pelas escolas, seus “consumidores/clientes” passam a assumir que seus resultados medem com precisão o desempenho das escolas e, por consequência, se são instituições eficientes. Criticando esta visão, os autores argumentam que:

En el cuasi mercado, entonces, las instituciones de control y *accountability* concentran sus esfuerzos en obligar a las escuelas no exitosas a cambiar sus prácticas. Sin embargo, aun en este esfuerzo la utilidad de la mismas es limitada, dado que muchos de los problemas que identifican son endêmicos de la posición de mercado que mantienen las escuelas, como la falta de recursos, los problemas de disciplina, la baja moral de los educadores y el inadecuado mantenimiento de la infraestructura edilicia [grifos do autor]. (GORDON; WHITTY, 2002, p. 299).

Afonso (2009b) nos traz mais algumas reflexões sobre *accountability* e sua correlação com políticas avaliativas em educação, principalmente em sociedades de tradição iberoamericanas, como a nossa. Relata o autor que a restauração da democracia em muitos países iberoamericanos teria contribuído para o surgimento, construção e consolidação de uma cultura social e política de prestação de contas e responsabilização. Ou seja, aliando-se valores de cidadania ativa e crítica, tão preconizados pelos diversos movimentos sociais, às pressões contraditórias de redefinição do papel do Estado, a tímida e ambígua descentralização administrativa, a expansão de lógicas de quase-mercado, a retração de direitos sociais, a crescente centralização dos processos de avaliação e comparação em larga escala, dentre outros fatores, teriam formado as bases “das demandas por maior participação, transparência, prestação de contas e responsabilização (*accountability*), sobretudo no que diz respeito às instituições públicas estatais e também às organizações do chamado terceiro setor.” (AFONSO, 2009b, p. 58).

Afonso (2009b) nos traz também uma melhor definição do que seja *accountability*. De imediato, já sinaliza para o fato de que embora o termo seja traduzido frequentemente como sinônimo de prestação de contas, a amplitude de seu significado é mais vasta que isso e, também, ainda inacabada. Visando a facilitar o entendimento sobre *accountability*, Afonso (2009b, p. 59) recorre a Schedler²⁷, apontando que *accountability* tem três dimensões estruturantes: uma de *informação*, outra de *justificação* e outra de *imposição* ou sanção. Assim, esclarece Afonso (2009b, p. 59) que:

²⁷ SCHEDLER, A. Conceptualizing accountability. In: SCHEDLER, A.; DIAMOND, L.; PLATTNER, M. F. *The Self-restraining State. Power and accountability in new democracies*. Londres: Lynne Rienner, 1999, p. 13-28.

Num entendimento mais imediato, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir justificações – sendo que, para a concretização de ambas, é socialmente esperado que haja a obrigação ou o dever (regulamentados legalmente ou não) de atender ao que é solicitado. Informar e justificar constituem assim duas dimensões da prestação de contas, a qual pode, assim, ser definida, em sentido restrito, como obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (*answerability*). Estas indagações e subsequentes respostas devem orientar-se pela transparência, atender ao direito à informação e ter em consideração outros princípios legais e éticos congruentes com as especificidades das situações, de modo que não possam ou não devam ser accionados senão procedimentos tão objectivos quanto possível para recolher “factos autênticos”, informações fidedignas e “razões válidas” [grifos do autor].

Portanto, se à primeira vista a “prestação de contas” possui uma dimensão informativa e outra argumentativa, no que pode parecer uma atividade comunicativa ou discursiva que pressupõe uma relação de diálogo crítico e possibilitadora do desenvolvimento de um debate público aprofundado, por outro lado, a prestação de contas, “enquanto obrigação ou dever de dar respostas (*answerability*), não é apenas uma actividade discursiva, mais ou menos benévola, que se esgota na informação e na justificação; ela contém também uma dimensão impositiva, coactiva ou sancionária (*enforcement*)” [grifos do autor]. (AFONSO, 2009b, p. 59).

Então, para Afonso (*idem*), a partir de sua releitura do que seja *accountability*, aos “pilares” da prestação de contas e da responsabilização que sustentam o termo deve-se acrescentar o pilar da avaliação, pois, para o sucesso da *accountability* é preciso se respeitar “um processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos, teórica e metodologicamente orientado, no sentido de produzir juízos de valor sobre uma determinada realidade ou situação.” (AFONSO, 2009b, p. 59). Acrescenta Afonso (2009b, p. 59) que:

A prestação de contas (enquanto *answerability* ou *responsabilidade*) consubstancia-se na “dimensão informativa” e na “dimensão argumentativa”. Por outro lado, o pilar da *responsabilização* (em Schedler ‘*enforcement*’) sintetiza outras dimensões: não apenas a que se refere à imputação de responsabilidades e à imposição de sanções negativas, mas também as que, em meu entender, podem ser acrescentadas – por exemplo, a assunção autónoma de responsabilidades pelos actos praticados; a persuasão; o reconhecimento informal do mérito; a avocação de normas de códigos deontológicos; a atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização [grifos do autor].

Alerta Afonso (2009b) para algumas formas parcelares de *accountability*, ou seja, “aquelas acções ou procedimentos que dizem respeito apenas a algumas dimensões da prestação de contas ou da responsabilização, não constituindo, por isso, um modelo ou uma estrutura integrada.” (AFONSO, 2009b, p. 60). Sendo assim, a emergência de formas parcelares parece ser o uso mais comum da *accountability* utilizada pelas políticas

educacionais neoliberais, isso porque a utilização formal plena da *accountability* pode desvelar suas verdadeiras intenções, afetando então a legitimidade e a governabilidade neoliberal. Afonso (2009b, p. 60) cita como exemplos dessas formas parcelares a avaliação do desempenho docente, os resultados de exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais), os *rankings* escolares, o regime de autonomia e gestão das escolas e o programa de avaliação externa das escolas.

A partir da análise empreendida ao boletim do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL)²⁸, Afonso (2009b) nos traz importantes considerações em relação às propostas de *accountability* que cada vez mais tentam aflorar na América Latina e no Brasil. Relata que, mesmo reconhecendo a dificuldade e a controvérsia de se estabelecer sistemas de prestação de contas nessa região, pela PREAL, tal mecanismo se faria necessário para dar seguimento às reformas iniciadas nos anos 1990. Esclarece Afonso (2009b, p. 64-65):

Nesse mesmo boletim são também referidas quatro condições para implementar um sistema de *accountability*: definição de *normas-padrão* (ou padrões educacionais); utilização de processos diversificados de *informação* (sobretudo através dos resultados de avaliações externas); decisão sobre as *conseqüências* (prêmios ou sanções); e mecanismos para o exercício do poder ou da *autoridade*. Neste sentido, neste mesmo documento, considera-se ainda que sem a definição e especificação de normas-padrão claras (*estándares*) as escolas não poderão ser responsabilizadas pelo seu trabalho, e isso inclui condições como a formação e desempenho dos professores, disponibilidade de outros recursos humanos, materiais e didáctico-pedagógicos, conteúdos dos currículos, entre outras. Apesar disto, até há bem poucos anos, nenhum país latino-americanos tinha conseguido ‘estabelecer, difundir e aplicar padrões educacionais a nível nacional que fixassem expectativas elevadas para todos os alunos’. Alguns estabeleceram apenas padrões mínimos. Por outro lado, relativamente à informação, considera-se que “a primeira prioridade é um sólido sistema de provas nacionais em matemática, ciências e línguas, e outras áreas e competências que cada país estime como cruciais”, cujos resultados devem ser amplamente divulgados, sendo igualmente indispensável “avaliar periodicamente os docentes e reconhecer, de forma pública, o desempenho dos melhores”. No entanto, ainda segundo o PREAL, “nenhum país avalia periodicamente todos os docentes” e, quanto aos alunos, “a maior parte aplica provas de rendimento, mas os resultados não são divulgados de forma adequada ou, inclusive, não são dados a conhecer publicamente”. Argumenta-se ainda que as escolas, as comunidades locais e os pais devem ter autoridade para tomar decisões e promover mudanças, uma vez que, “sem isso, tem pouco sentido responsabilizá-los”. Por fim, para que a prestação de contas possa ser efectiva, “o cumprimento (ou incumprimento) dos objetivos deve ter conseqüências”. Isto significa que deve haver uma melhor retribuição para os bons professores e que os outros devem ser identificados e receber ajuda. Do mesmo modo, as melhores escolas devem ser conhecidas e servir de exemplo, enquanto as outras “devem ser sujeitas a medidas correctivas”. Defende-se ainda que os próprios “certificados ou títulos devem ser retidos até que os alunos demonstrem que cumprem os padrões educacionais acordados”. Como as escolas da região parecem

²⁸ PREAL. *Um chamado à responsabilidade pelos resultados. Prestação de contas na educação. Formas e Reformas da Educação. Série Políticas*, v. 5, n. 15, 4 p., 2003.

não funcionar desta forma, o PREAL conclui que “o sucesso e o fracasso nas escolas não têm consequências” (PREAL, 2003, PP. 1-4) [grifos do autor].

Percebemos por este fragmento que, se as recomendações advindas de organismos internacionais não deixam de tentar satisfazer os anseios das reformas neoliberais em educação na América Latina, por outro lado, resistências políticas e especificidades culturais locais fazem com que a *accountability* seja implantada apenas de forma parcelar em diversos países. Porém, a contradição desses mecanismos de prestação de contas e responsabilização pode indicar que sua implementação não deva ser creditada só como um recurso da globalização econômica pretendida pela nova direita. O caso de Cuba pode ser exemplar. Relata Afonso (2009b, p. 65-66) que:

Outras análises sobre a realidade latino-americana indicam, por exemplo, que Cuba é um dos países que apresenta um modelo de *accountability* onde um maior número de características, idênticas às já mencionadas, parece estar presente. A este propósito, é referida a existência de *padrões educacionais* rigorosos (*estándares*) que se aplicam de forma generalizada; existe uma grande quantidade de *informação* sobre o progresso dos estudantes (quer baseada em provas de rendimento censitárias, quer baseada em observações periódicas de aulas); os professores cujo desempenho não é adequado têm, como *consequência*, formação adicional ou são afastados da leccionação; os estudantes que não alcancem os objectivos recebem atenção individual específica; e existe um sistema de *autoridade* muito forte e muito presente na coordenação e supervisão do sistema educativo [grifos do autor].

Percebendo esta contradição e pregando o permanente estado de atenção e avaliação das políticas e programas que trazem consequências em termos de prestação de contas e responsabilização, Afonso (2009b, p. 66) salienta que:

[...] há evidências suficientes para afirmar que estamos numa fase ainda inicial de construção de modelos e sistemas de *accountability* em educação, dado predominarem, em praticamente todos os casos, as dimensões referentes ao pilar da prestação pública de contas, isto é, as dimensões da justificação e da argumentação e, sobretudo, da informação. No mesmo sentido, também parece insuficiente o debate sobre a construção de modelos de *accountability* (avaliação, prestação de contas e responsabilização) que, para além das questões metodológicas, incorporem preocupações efectivas com as dimensões éticas, de justiça e de democracia. Aliás, parece-me ser igualmente pertinente que se pense sobre a questão da possibilidade de os *modelos e formas parcelares de accountability* existentes virem a ser integrados em políticas e sistemas mais amplos onde estes e outros valores e princípios sejam estruturantes. [...], sendo certo que, contraditoriamente (e ainda bem), a problemática da *prestação de contas* e da *responsabilização* (dentro e fora do campo da educação) está também a afastar-se de perspectivas eurocênicas, a ganhar outra capacidade reflexiva e a conseguir maior visibilidade social e política em muitos países iberoamericanos. É aliás, na América Latina (e mesmo em alguns países asiáticos) que estão a surgir algumas alternativas mais democráticas, participativas e críticas neste campo [grifos do autor].

A partir da compreensão das diversas funções, utilidades e modelos que assume a avaliação em educação, ao analisar a seguir o que seria o Ideb podemos tirar nossas próprias conclusões.

2.2. COMPREENDENDO O IDEB

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) surgiu em 2005 na perspectiva do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que seria lançado em 2007. Sendo a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica assumidas pelo plano. Segundo o Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB) e Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (2008, p. 4): “o PDE sistematiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização”. Neste sentido, para o MEC/SEB/Inep (2008) o Ideb seria um instrumento necessário para identificar quais são as redes de ensino e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar e que, por isso mesmo, necessitam de maior atenção e apoio financeiro e de gestão. Para eles:

O Ideb pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). O Ideb é um dos eixos do PDE que permite realizar uma transparente *prestação de contas* para a sociedade de como está a educação em nossas escolas. Assim, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC, para que a educação brasileira dê um salto de qualidade [grifos nosso]. (BRASIL, 2008, p. 4).

Sendo assim, o Ideb é considerado por seus formuladores como um indicador de qualidade educacional que combina informações em exames padronizados (Prova Brasil e Saeb) com informações sobre rendimento escolar, neste caso, considerado simplesmente como a taxa de aprovação (extraída do Censo Escolar anual), onde, todos os entes federados devem aderir se quiserem obter o apoio técnico e financeiro da União para a melhoria de sua qualidade de ensino. Seus formuladores parecem, também, acreditar que este índice seja uma inovação para estudos e análises sobre a qualidade educacional, por considerar a informação de dois tipos de indicadores e não exclusivamente por testes padronizados. Ou seja, Fernandes

(2007, p. 7)²⁹ comenta que: “Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem”.

Acreditando que a questão do acesso à educação está praticamente resolvida no Brasil, Fernandes (2007, p. 7) considera ser urgente resolver os problemas persistentes de altas taxas de repetência e abandono da educação básica e a baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados, como o PISA (Programme for International Student Assessment).

O Ideb teria o poder de incentivar mudanças nesse quadro, pois seria um desejável indicador sintético de desenvolvimento educacional para detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance e monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino, como salientava Fernandes (2007, p. 8). O índice sintetizaria informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino avaliada). Sendo, portanto, o resultado do produto entre o desempenho e o rendimento escolar. Neste caso, esclarece melhor Fernandes (*idem*, p. 8) que:

O indicador aqui proposto é o resultado da combinação de dois outros indicadores: a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino. Ele possui a vantagem de ser de fácil compreensão, simples de calcular, aplicável às escolas e explícito em relação à “taxa de troca” entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes. Ou seja, o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação. (grifos do autor)

Na verdade, por uma equação nada simples percebe-se que a “taxa de troca” a que se refere é uma tentativa de contenção de um ensino que por sua dificuldade possa promover a exclusão e seletividade através de altos índices de reprovação e, conseqüentes percalços da eficiência e da gestão do sistema de ensino brasileiro, o abandono escolar e a distorção idade-série. Em contrapartida, um ensino “frouxo”, sem qualidade, que promove uma espécie de aprovação automática, tenderia a auferir baixo desempenho nos exames padronizados,

²⁹ Reynaldo Fernandes era o presidente do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e professor titular da Universidade de São Paulo (USP). O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

deprimindo o índice da mesma forma. Ou seja, esse tipo de avaliação objetivaria verificar se o fluxo escolar ocorre dentro de padrões considerados apropriados, porém, ensinando de fato.

Para Fernandes (2007, p. 10), “o incentivo para se adotar determinada “taxa de troca” estará presente em qualquer medida que pondere indicadores de desempenho em exames padronizados e de fluxo escolar”. Ou seja, se o Ideb é crescente com a proficiência média dos estudantes, mas decrescente com o aumento no tempo médio de conclusão de uma etapa da educação básica, as escolas e sistemas de ensino teriam que se debruçar em clarificar a relação entre repetência e desempenho escolar, principalmente determinando em que medida um aumento forçado da proficiência é melhor para o futuro dos estudantes quando esse aumento vem acompanhado de um aumento na probabilidade de repetência.

Acreditando que as elevadas taxas de repetência do Brasil apontam para a existência de algo errado com nosso sistema educacional, Fernandes (2007, p. 11) prega que o ideal seria ter taxa de reprovação igual a zero. Fernandes (2007, p. 11) questiona a validade das justificativas para se reprovar.

Contudo, afirma Fernandes (2007, p. 12) que a “taxa de troca” pode ser negativa quando um aumento na taxa de aprovação implica na redução da proficiência dos concluintes de cada etapa da educação básica. Decerto, critica as políticas que tentam impingir através de aprovações automática ou “forçadas” o aumento dos índices de aprovação sem prestar atenção á aquisição dos conhecimentos julgados necessários e testados nas avaliações. Mas, Fernandes (2007, p. 15) veementemente reconhece que o Ideb como está formulado incentiva as escolas a operarem com baixas taxas de reprovação, “a não ser que repetências tenham um forte impacto positivo no aprendizado dos alunos (repetentes ou não).” (FERNANDES, 2007, p. 15).

Respondendo ás críticas em se adotar um indicador com base na série e não na geração do estudante (idade), como é feito pelo PISA³⁰, Fernandes (2007, p. 9) relata que o modelo do Ideb permite que todos os alunos com idade adequada para cursar uma determinada série, ou uma amostra representativa deles, são avaliados. Julga, ainda, que o uso da avaliação por

³⁰ O PISA avalia alunos com 15 anos de idade, independente da série em que esteja cursando. Em sistemas onde a reprovação não se evidencia e contextualizando ao sistema brasileiro, isto representaria alunos que estejam cursando a 1ª série do ensino médio, ou seja, que já teriam concluído o ensino fundamental. Segundo Oliveira e Araujo (2005, p. 14): “O PISA é uma avaliação internacional cuja finalidade é subsidiar o aperfeiçoamento das reformas educativas em curso nos países participantes, analisando em que medida os alunos chegam ao final da etapa obrigatória de escolarização possuindo os conhecimentos e as habilidades requeridas para desempenhar diferentes papéis na sociedade, substanciadas na capacidade de análise, raciocínio e comunicação de idéias. O teste abrange as áreas de leitura, matemática e ciências, e pretende obter informações sobre o desempenho e as condições de aprendizagem dos estudantes, bem como identificar a preparação dos alunos para a aprendizagem como um processo contínuo”.

geração seria mais adequada para monitorar sistemas de ensino como um todo (País, estado ou município) e menos adequado para monitorar redes de ensino e escolas, “isto porque muitas escolas e redes de ensino são especializadas em determinadas etapas da educação básica.” (FERNANDES, 2007, p. 9). Neste sentido, Fernandes (idem, p. 9) vem enfatizar que:

O sucesso educacional dos alunos que ingressam em determinada escola e/ou rede de ensino seria mais bem avaliado ao final do processo ou, ao menos, ao final de determinadas etapas consideradas demarcadoras. Nesse caso, no entanto, seria necessário avaliar não apenas os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos estudantes ao final da etapa específica, mas também o tempo necessário para concluí-la.

Em relação aos exames padronizados, o Inep³¹ esclarece que a Prova Brasil e o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) “são elaborados metodologicamente para avaliar sistemas de ensino, não alunos”. E, não devem ser confundidas com as provas aplicadas costumeiramente em sala de aula. Pretende ser avaliação em larga escala da qualidade dos sistemas educacionais e das escolas. Segundo o Inep, seus objetivos são:

- Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- Desenvolver competências técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

O Inep afirma também, que os dados coletados pretendem subsidiar ações de correção de distorções e de desigualdades. Podendo direcionar recursos técnicos e financeiros para medidas prioritárias de desenvolvimento do sistema educacional deficitário e de redução das desigualdades.

Com isso, de acordo com o Inep, provavelmente respondendo às críticas que recebera quando da adoção do Ideb, seus resultados não têm o intuito de ranquear sistemas de ensino, nem impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino. Porém, não faz os mesmos comentários em relação às escolas, dado que não pode ser negligenciado, visto

³¹ www.inep.gov.br

que, o índice não é repassado à sociedade apenas em seus resultados para os sistemas de ensino, mas também para cada escola que realiza os exames padronizados.

Ainda, em relação aos exames padronizados, apesar de nos importar mais exclusivamente a Prova Brasil, pois é o exame aplicado à população a analisar neste trabalho, cabe ressaltar que o Inep, através de sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), é responsável também pela aplicação do PISA no Brasil, do Enem³², do Enceja³³, da Provinha Brasil³⁴ e do Saeb – este se divide em Aneb³⁵ e Anresc (mais conhecida como Prova Brasil). A Prova Brasil foi criada em 2005 e avalia as habilidades em língua portuguesa (com foco na leitura e interpretação) e matemática (com foco na resolução de problemas). Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de quarta e oitava séries (5º e 9º anos). Segundo o Inep, “a avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova”. O que demonstra, no caso de Trajano de Moraes e provavelmente em diversos outros sistemas de ensino, um impedimento para se perceber a qualidade do ensino ministrado em todo seu território. A exclusão da avaliação, e conseqüentemente do Ideb, das escolas em zona rural e das que possuem menos de vinte alunos nas séries avaliadas mostra-se um empecilho para a análise abrangente e mais fidedigna de um sistema de ensino.

³² *Exame Nacional do Ensino Médio*. Segundo o MEC/SEB/Inep (2008, p. 6), o Enem é um exame individual de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação do(a) participante, a partir das competências e habilidades que o estruturam, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mundo do trabalho.

³³ *Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos*. Segundo o MEC/SEB/Inep (2008, p. 7), o Enceja é aplicado a brasileiros residentes no Brasil e no exterior. Constitui-se em uma avaliação para aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar ou extra-escolar de jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos ou não puderam continuá-los na idade própria. Esses brasileiros são certificados por instituições credenciadas para tal fim. Visa, ainda, sinalizar, para educadores, estudantes e interessados, a natureza e a função de uma avaliação de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

³⁴ Segundo o MEC/SEB/Inep (2008, p. 7), a *Provinha Brasil* é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico que, por sua vez, permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças dentro do período avaliado. A Provinha Brasil tem como objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos educandos; oferecer às redes de ensino um diagnóstico da qualidade da alfabetização e colaborar para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades educacionais em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

³⁵ *Avaliação Nacional da Educação Básica*. Segundo o MEC/SEB/Inep (2008, p. 7-8), a Aneb permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995. Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidade da Federação.

Contudo, segundo Fernandes (2007, p. 16), para o primeiro Ideb realizado, em 2005, os dados da Prova Brasil foram obtidos de escolas públicas urbanas (federais, estaduais e municipais) com mais de 30 alunos nas classes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, registradas no Censo Escolar do mesmo ano. Por ocasião deste Ideb, para sintetizar o que vinha relatando sobre a “taxa de troca”, Fernandes (2007, p. 16) relata que:

[...] São Paulo possui o melhor Ideb para a primeira fase do ensino fundamental, embora não possua o melhor desempenho na Prova Brasil. O resultado de São Paulo se deve, em grande parte, ao fato de ele possuir a maior taxa média de aprovação entre todos os Estados. O Distrito Federal, por sua vez, possui o melhor desempenho na Prova Brasil, mas existem seis Estados com taxas médias de aprovação maiores do que a sua. [...] para a segunda fase do ensino fundamental não diferem muito em relação à primeira fase dessa etapa de ensino. Novamente, São Paulo possui o melhor Ideb e a maior taxa média de aprovação, mas não o melhor desempenho na Prova Brasil.

Vindas do presidente do órgão criador do Ideb, essas palavras não deixam de incentivar a adoção de mecanismos de redução das taxas de reprovação, fato adotado por muitas redes e que alguns pesquisadores, como veremos mais adiante, atribuíram a motivos quase econômicos, deixando em segundo plano a questão da qualidade do ensino.

Para o MEC/SEB/Inep (2008) a Prova Brasil, tal como no Saeb, possibilita retratar a realidade de cada escola, em cada município, avaliando as competências construídas e as habilidades desenvolvidas, detectando as dificuldades de aprendizagem e, o seu resultado quase censitário, amplia a gama de informações que subsidiariam a adoção de medidas destinadas a superar as deficiências detectadas. O motivo para a publicidade de seus dados seria o de envolver docentes, gestores e demais profissionais da educação no alcance das metas propostas pelo PDE.

O MEC/SEB/Inep consideram como objetivos da Prova Brasil: “a. contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; b. buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.” (BRASIL, 2008, p. 8).

Em relação ao surgimento e evolução do Saeb, relata o MEC/SEB/Inep que:

As discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986. Na época, estava em curso o Projeto Edurural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro. Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Projeto e compará-lo como o dos alunos não beneficiados. A partir

dessa experiência, em 1988, o MEC instituiu o Saep, Sistema de Avaliação da Educação Primária que, com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica. O objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990. A partir de 1992, decidiu-se que a aplicação da avaliação ficaria por conta do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep. O segundo ciclo da avaliação ocorreu em 1993 e, desde então, ininterruptamente, a cada dois anos, um novo ciclo acontece. Ao longo dos anos, a avaliação vem sendo aprimorada, sendo que importantes inovações aconteceram no período entre 1995 e 2001. Em 1995, foi incorporada uma nova metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item, TRI, que tem permitido, entre outras coisas, a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação. [...]. Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes, como não poderia deixar de ser, não foi feita de maneira arbitrária. Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas. Em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Para essa atualização, foi feita uma ampla consulta, repetindo-se o procedimento usado em 1997. Foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da Federação, com representação de todas as regiões do país, com o objetivo de comparar as Matrizes de Referência existentes e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais com os PCN's. Em 2005, paralelamente à avaliação do Saeb, foi realizada uma outra avaliação, essa de natureza quase censitária, o que permitiria a divulgação dos resultados por município e escolas, ampliando as possibilidades de análise dos resultados da avaliação. Nasce assim, a Prova Brasil, que utiliza os mesmos procedimentos utilizados pelo Saeb. (BRASIL, 2008, p. 9-10).

Em relação às Matrizes de Referência do Saeb, sua construção seria uma exigência para a efetivação da realização de uma avaliação com amplitude nacional, do contrário faltaria transparência e legitimidade no processo de avaliação, pois não se deve deixar de informar aos interessados o que será avaliado. Neste sentido, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, e informa as competências e habilidades esperadas dos alunos. Acrescentam os autores que:

Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Essas matrizes têm como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos utilizados para essas séries, nas citadas redes. As matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil. Ítem é a denominação adotada para as questões que compõem a prova. (BRASIL, 2008, p. 17).

Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de língua portuguesa e matemática a serem avaliadas. Os descritores são associações entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova.

Em relação mais exclusivamente à Prova Brasil, o documento elaborado pelo MEC/SEB/Inep em 2008, intitulado *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*, nos traz preciosas informações. Seu objetivo foi de tornar possível a interpretação pedagógica dos níveis da escala da Prova Brasil, bem como da resposta a cada item, para influenciar as decisões de professores, escolas e sistemas sobre as necessidades de correções no ensino. Por ele percebemos que mesmo considerando que diversas estruturas educativas convergem para a formação da visão do mundo e dos valores de cada criança ou jovem, como a família e a igreja, é a escola que deveria responder majoritariamente pelo eventual fracasso de seus alunos no aprendizado de competências cognitivas. Garante o MEC/SEB/Inep que a Prova Brasil advém da competência do Estado em atender a garantia de qualidade da educação aos seus cidadãos, que necessitaria de um instrumento de medida das competências de leitura e matemática para verificar o cumprimento dessa exigência. Sendo o instrumento que o Governo Federal está utilizando para verificar o cumprimento da primeira diretriz do PDE (Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007), que decidiu “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir”.

Dois elementos definem a Prova Brasil: a padronização e o uso da medida. Sem eles não seria possível estabelecer comparações na visão do MEC/SEB/Inep. A partir da realização da Prova Brasil é calculada uma média da proficiência dos estudantes, expressa em uma escala de 0 a 500, que sozinha não diz muita coisa, sendo necessário se fazer uma interpretação do significado desses números através de níveis de competências. A proficiência média é expressa em 10 níveis, tanto na aplicação à 4ª série/5º ano como na 8ª série/9º ano. Neste sentido, “espera-se, naturalmente, que a proficiência dos alunos da quarta série/quinto ano esteja situada em níveis mais baixos que a proficiência dos da oitava série/nono ano.” (BRASIL, 2008, p. 12). A proficiência dos alunos refletiria o acerto de itens da Prova Brasil. E, cada item teria o poder de identificar e compreender fragilidades que deveriam ser superadas.

Em relação à proficiência da língua portuguesa. Percebemos que o documento enfatiza que seu ensino deve estar voltado para a função social da língua: requisito básico para o ingresso no mundo letrado; como processo de construção da cidadania; elemento integrador à sociedade de forma ativa e mais autônoma possível. Acrescentam que:

Nesse aspecto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente. (BRASIL, 2008, p. 19).

O eixo central do ensino e da avaliação da língua portuguesa deveria centrar-se no texto, mais que em normas gramaticais. Contrastando a concepção tradicional (prática mecânica, calcada na memorização ou na exploração da metalinguagem) com a concepção discursivo-interacionista³⁶ do ensino da língua portuguesa. A segunda seria a melhor forma de “ler o mundo”.

Relatam os autores que a matriz de referência de língua portuguesa apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental (EF) e da 3ª série do ensino médio (EM). Essa matriz, para a Prova Brasil e o Saeb é composta por seis tópicos: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação lingüística. Estruturalmente, esta matriz se divide em duas dimensões: uma denominada *objeto do conhecimento*, em que são listados os seis tópicos, e outra denominada *competência*, onde estão os descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas. Para a 4ª série/5º ano do EF são 15 descritores e para a 8ª série/9º ano do EF e 3ª série do EM são 21 descritores. Ressaltam os autores que: “Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.” (BRASIL, 2008, p. 21-22). Ou seja, apesar de 15 descritores serem os mesmos da matriz de 3ª série do EM, os itens construídos para os testes de 4ª série/5º ano e para os de 8ª série/9º ano do EF requerem processos cognitivos mais simples para sua resolução, levando-se em conta que estes se encontram em faixas etárias e escolaridade menos avançadas. Para os autores:

³⁶ Segundo os autores (BRASIL, 2008, p. 21), por esta perspectiva, “a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos”.

Isto quer dizer que, de um mesmo descritor, podem ser derivados itens de graus de complexidade distintos, tanto do ponto de vista do objeto analisado, o texto, quanto do ponto de vista da tarefa, como as determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. Assim, os conteúdos, competências e habilidades são diferenciados, para que se possa detectar o que o aluno sabe, resolvendo os itens do teste, em função das etapas próprias do processo de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2008, p. 23).

A tabela a seguir descreve os tópicos, os objetos do conhecimento e as competências (Descritores) preconizados na avaliação de língua portuguesa da Prova Brasil.

Tabela 6. Tópicos, objetos de conhecimento e competências em língua portuguesa da Prova Brasil.

Tópicos/Descritores	4ª série/5º ano	8ª série/ 9º ano
TÓPICO I. Procedimentos de Leitura		
Localizar informações explícitas em um texto	D1	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4	D4
Identificar o tema de um texto	D6	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D11	D14
TÓPICO II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto		
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	D5	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D9	D12
TÓPICO III. Relação entre textos		
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D15	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	-	D21
TÓPICO IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto		
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D7	D10
Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto	D8	D11
Estabelecer relação lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D12	D15
Identificar a tese de um texto	-	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	-	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	-	D9
TÓPICO V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido		
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D13	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D14	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	-	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	-	D19
TÓPICO VI. Variação Linguística		
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D10	D13

Fonte: BRASIL, 2008, p. 22-23.

A matriz de referência que norteia os testes de matemática do Saeb e da Prova Brasil está estruturada sobre o foco na resolução de problemas. O que implica a convicção de que o conhecimento matemático só tem significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver, não sendo apenas um exercício de fazer por fazer. Esta matriz também está estruturada pelos anos/séries que são avaliados pela Prova Brasil, tendo descritores que indicam uma determinada habilidade que deve ser desenvolvida em cada fase do EF, agrupados em quatro temas que relacionam um conjunto de objetivos educacionais. Antes de conhecermos melhor os objetivos desses temas e descritores, sinalizam o MEC/SEB/INEP (2008, p. 106) que:

A Matriz de Referência de Matemática, diferentemente do que se espera de um currículo, não traz orientações ou sugestões de como trabalhar em sala de aula. Além disso, não menciona certas habilidades e competências que, embora sejam importantes, não podem ser medidas por meio de uma prova escrita. Em outras palavras, a Matriz de Referência de Matemática do Saeb e da Prova Brasil não avalia todos os conteúdos que devem ser trabalhados pela escola no decorrer dos períodos avaliados. Sob esse aspecto, parece também ser evidente que o desempenho dos alunos em uma prova com questões de múltipla escolha não fornece ao professor indicações de todas as habilidades e competências desenvolvidas nas aulas de matemática. Desse modo, a Matriz não envolve habilidades relacionadas a conhecimentos e a procedimentos que não possam ser objetivamente verificados.

Por este fragmento podemos perceber o reconhecimento de algumas das críticas à avaliação externa/padronizada relatadas na parte anterior deste capítulo: a falsa objetividade das avaliações quantitativas e a dificuldade de avaliar ou dar a se reconhecer o processo, sendo apenas possível conhecer o produto.

A tabela a seguir descreve os temas, os objetos do conhecimento e as competências (Descritores) preconizados na avaliação de matemática da Prova Brasil.

Tabela 7. Temas, objetos de conhecimento e competências em matemática da Prova Brasil.

Temas/Descritores	4ª série/5º ano	8ª série/ 9º ano
TEMA I. Espaço e Forma		
Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas	D1	D1
Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações	D2	-
Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados e pelos tipos de ângulos	D3	-
Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares)	D4	-
Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas	D5	D5

Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações	-	D2
Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos	-	D3
Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades	-	D4
Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos	-	D6
Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou se alteram	-	D7
Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares)	-	D8
Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas	-	D9
Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos	-	D10
Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações	-	D11
TEMA II. Grandezas e medidas		
Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medidas convencionais ou não	D6	-
Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml	D7	-
Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo	D8	-
Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento	D9	-
Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores	D10	-
Resolver problema envolvendo cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas	D11	-
Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas	D12	-
Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas	-	D12
Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas	-	D13
Resolver problema envolvendo noções de volume	-	D14
Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida	-	D15
TEMA III. Número e operações/álgebra e funções		
Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional	D13	-
Identificar a localização de números naturais na reta numérica	D14	-
Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens	D15	-
Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial	D16	-
Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais	D17	-
Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais	D18	-
Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa)	D19	-
Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória	D20	-
Identificar diferentes representações de um mesmo número racional	D21	-
Identificar a localização de números racionais representados pela forma decimal na reta numérica	D22	-
Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro	D23	-

Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados	D24	D22
Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal, envolvendo diferentes significados de adição ou subtração	D25	-
Resolver problema envolvendo noções de porcentagem	D26	D28
Identificar a localização de números inteiros na reta numérica	-	D16
Identificar a localização de números racionais na reta numérica	-	D17
Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação)	-	D18
Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação)	-	D19
Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação)	-	D20
Reconhecer as diferentes representações de um número racional	-	D21
Identificar frações equivalentes	-	D23
Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos	-	D24
Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação)	-	D25
Resolver problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação)	-	D26
Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais	-	D27
Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas	-	D29
Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica	-	D30
Resolver problema que envolva equação de 2º grau	-	D31
Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões)	-	D32
Identificar uma equação ou inadequação do 1º grau que expressa um problema	-	D33
Identificar um sistema de equações de 1º grau que expressa um problema	-	D34
Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações de 1º grau	-	D35
TEMA IV. Tratamento da informação		
Ler informações e dados apresentados em tabelas	D27	-
Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de coluna)	D28	-
Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos	-	D36
Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa	-	D37

Fonte: BRASIL, 2008, p. 107-108 e 152-153.

O documento também enfatiza que a escola pode fazer a diferença. Relativizando explicações que insistem em afirmar a influência do nível sócio-econômico (NSE) no desempenho dos estudantes.

Em relação ao censo escolar, ou *educacenso*, o outro componente do Ideb, o Inep³⁷ sinaliza que ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Coleta-se dados diversos

³⁷ <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

sobre o estabelecimento de ensino, seus professores e alunos, tais como matrículas em cada série/ano/turma, funções e formações docentes, movimento e rendimento escolar. Suas informações além de traçar o panorama educacional nacional, estadual, municipal ou da escola, servem como referência para a formulação de políticas públicas e/ou execução de programas de redução de desigualdades nas oportunidades educacionais, tais como a transferência de recursos públicos direto às escolas, a merenda e o transporte escolar, a distribuição de livros ou outros materiais didáticos e uniformes, implantação de bibliotecas, laboratórios de informática, instalação de energia elétrica ou água e esgoto tratado, valorização e estabilidade do corpo docente, dentre outros.

Diversos autores nos ajudam a entender melhor sobre o Ideb e o Saeb. Vieira (2009, p. 115) confirma que o Saeb foi criado em 1988, como sistema de avaliação amostral, operacionalizado a cada dois anos com a finalidade principal de avaliar a qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem no âmbito do ensino fundamental e médio, mas, face a diversidade e singularidade dos sistemas educacionais existentes no país, a forma como vinha sendo realizado até 2003 não atendia muito bem as demandas de informações, principalmente dos municípios e escolas. Então, visando à obtenção de indicadores por unidade escolar, a sua abrangência foi ampliada pela Portaria Ministerial nº 931 de 21 de março de 2005, passando este a ser composto pela Aneb e Aresc. De 1995 a 2005 a amostra selecionada pelo Saeb aumentou significativamente. Em 2005 abrangeu as 27 unidades da federação, 5.940 escolas da rede pública e privada e 194.822 alunos da educação básica, números expressivos para uma avaliação amostral. Em relação à primeira edição da Prova Brasil, relata Vieira (2009, p. 116) que sua aplicação ocorreu em novembro de 2005 e foi aplicada às escolas públicas brasileiras que se enquadravam no perfil. Participaram escolas públicas de 5.398 municípios e 3.306.378 alunos (relembrando, somente das 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do EF). Na sua segunda edição, em novembro de 2007, estes números subiram abruptamente: 5,5 milhões de estudantes de mais de 50 mil escolas realizaram a Prova Brasil.

Para Vieira (2009), o passo seguinte da necessidade de se instaurar políticas de responsabilização e de prestação de contas dos sistemas de ensino e das escolas foi dado com a criação do Ideb. Percebemos que, diferentemente da Prova Brasil, que é incorporada a ele, os resultados do Ideb são divulgados em uma escala que vai de 0 a 10 pontos. Só para ilustrar, a média brasileira obtida no Ideb de 2005 foi de 4 pontos, o que permitiu que o Brasil criasse como expectativa/meta alcançar a média de 6 pontos até o ano de 2021, média que países desenvolvidos alcançaram no PISA ainda em 2003. Ou seja, a menos que cessem o desenvolvimento educacional destes países, e considerando que o Brasil conseguirá atingir

sua meta, ainda teremos grandes possibilidades de chegar a 2021 com uma educação bem inferior à de países desenvolvidos.

Vieira (2009, p. 125) nos traz outra informação, adversa à dos órgãos governamentais da educação, mas bastante coerente. Na verdade o Ideb não seria uma disposição nascida do PDE, sim, teria sido incorporado por este. A criação do Ideb em 2005 e a promulgação do PDE em 2007 parecem justificar o que a autora diz.

Em relação ao Censo Escolar, a outra base de sustentação para os resultados que o Ideb oferece sobre as redes de ensino e escolas, relembra Vieira (2009, p. 107) que apesar da tecnologia usada atualmente permitir gerar dados de grande relevância para a política educacional, a coleta de informações nesta área é hábito antigo. Para Vieira (2009, p. 107), o Censo Escolar (outra responsabilidade do Inep), que vem sendo construído desde o início dos anos 1990, compila um conjunto expressivo de dados que permitem a elaboração de vários indicadores de quantidade e qualidade dos sistemas educacionais do país, e até mesmo de unidades escolares. O Censo escolar apura dados relativos à aprovação, reprovação e abandono, além de permitir visualizar a relação idade-série dos alunos de uma escola. Constrói-se, assim, as chamadas taxas de rendimento que forneceriam informações sobre a eficiência do sistema e da escola, ou melhor dizendo, seu grau de qualidade e de sucesso. Para Vieira (2009, p. 107): “As séries históricas construídas pelo Censo Escolar possibilitam aos planejadores de políticas educacionais direcionarem ações e definirem metas a serem atingidas no médio e longo prazo.”

Para Franco; Alves e Bonamino (2007) o princípio básico do Ideb é o de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano. Nisto, o desempenho seria medido por meio da Prova Brasil e da aprovação, sintetizado na equação: $Ideb = (1/T) \cdot Nota$. Onde:

T é o número de anos que, em média, os alunos de uma rede de ensino, de um município, de um estado ou do país, levam para completar uma série. Quando o fluxo escolar é perfeito, $(1/T)$ assume valor 1 e o IDEB equivale à nota; quanto maior a reprovação e o abandono, maior será T e $(1/T)$ assumirá valores menores do que a unidade, penalizando o da 4ª série calcula-se T com base no fluxo escolar dos alunos até a 4ª série (5º ano); e para o cálculo do IDEB de 8ª série calcula-se T com base no fluxo da 5ª a 8ª série (6º a 9º ano); **Nota** é a média da Prova Brasil para a rede de ensino, o município, o estado ou o país, transformada de modo a ser expressa por valores entre 0 e 10 [grifo dos autores]. (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p. 991-992).

Franco; Alves e Bonamino (2007) sinalizam que as metas definidas pelo PDE para o período de 2007 a 2021 são demandantes, isto é, para atingi-las é necessária a regularização

do fluxo escolar, que reprovações e abandonos sejam eventos raros e que o desempenho das escolas brasileiras melhore sensivelmente. Também, que só a partir de mudanças metodológicas introduzidas no Saeb de 1995 é que se tornaram possíveis a comparação dos resultados ao longo do tempo e a perspectiva de compreensão das conseqüências de políticas e práticas educacionais sobre o desempenho dos estudantes.

Ribeiro; Ribeiro e Gusmão (2005) relembram que foi a partir da década de 1990 que começou a instituir-se no Brasil um conjunto de instâncias de avaliação do sistema educacional. Apesar de o Saeb realizar seu primeiro exercício de avaliação nacional em 1990, porém por amostragem, só a partir de 1995 que esses levantamentos passaram a concentrar-se nos alunos de 4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM. Acreditam as autoras que apesar de avaliação externa institucional no Brasil focar inicialmente conteúdos curriculares de língua portuguesa, matemática e/ou ciências, aos poucos outras disciplinas são incorporadas, principalmente por secretarias estaduais ou municipais de educação que têm organizado seus próprios sistemas de avaliação. Para as autoras:

Além de aplicar testes, o Saeb reúne informações sobre a origem familiar dos alunos e seus hábitos e condições de estudo, sobre as práticas pedagógicas dos professores e sobre as formas de gestão da escola, para reunir elementos que possam explicar as variações no desempenho dos alunos e orientar o desenho de políticas voltadas à melhoria do rendimento do sistema escolar. (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 228).

Já, em relação à participação do Brasil em avaliações internacionais de educação, afirmam Ribeiro; Ribeiro e Gusmão (2005) que a primeira ocorreu em 1997 e foi promovida pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, sob coordenação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e da Oficina Regional de Educação para a América Latina (Orealc). A primeira participação do Brasil no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), de iniciativa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), só ocorreu em 2000, ano da segunda edição dessa avaliação³⁸. Relatam que: “Todo esse esforço de avaliação e

³⁸ Segundo Oliveira e Araujo (2005): Nesta ocasião participaram 32 países. O Brasil, juntamente com Letônia, Liechtenstein e Rússia participaram como convidados, já que não eram integrantes da OCDE. Ao todo, 265 mil estudantes dos 32 países realizaram o teste, que nesta ocasião deu ênfase na organização e divulgação dos resultados na área de leitura – na segunda edição, realizada em 2003, a ênfase foi na área de matemática. Em 2000, o Inep, responsável pela aplicação do PISA no Brasil, organizou e realizou o teste, que contou com a participação de 4.800 estudantes de 15 anos de idade de escolas públicas e particulares. Contudo, foi o único país que realizou o exame com uma amostra exclusivamente composta por alunos que concluíram o ensino fundamental e estavam cursando o ensino médio, enquanto outros países aplicaram o exame em alunos que frequentavam desde a 7ª série do ensino fundamental até a 2ª série do ensino médio. A média do cômputo dos 32 países foi de 500 pontos, sendo que dois terços dos 265 mil estudantes obtiveram notas entre 400 e 600 pontos.

sistematização de informações tem como objetivo, segundo o próprio Inep, dar suporte a pesquisa e à tomada de decisões em políticas educacionais e, especialmente, orientar a formulação de políticas do MEC.” (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 229). Para as autoras tal esforço vem resultando em progressos notáveis na produção e disponibilização de informações sobre o sistema escolar brasileiro. Acrescentam que:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – passou a centralizar todos os serviços de avaliação e informação. Além de promover as avaliações mencionadas, realiza anualmente o censo escolar e periodicamente outros levantamentos especiais, por meio dos quais tem reunido informações sobre o número de matrículas e docentes, média diária de horas de aula, média de alunos por turma, movimentação escolar (aprovação, reprovação e conclusão), infra-estrutura dos estabelecimentos (dependências, equipamentos, transporte, serviços de água, luz e esgoto), participação em programas de desenvolvimento do ensino, entre outros. Essas informações somadas às produzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – sobre as diversas taxas de frequência à escola e grau de escolaridade dos vários grupos etários, dão um quadro abrangente da situação do ensino básico brasileiro, que atende aproximadamente 44 milhões de alunos em 250 mil escolas, mas que ainda está longe de poder garantir os direitos educativos previstos na legislação brasileira, tanto em termos de abrangência quanto de qualidade do ensino oferecido. (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 229).

Klein (2006), assim como os autores acima citados, esclarece que além do Saeb aplicar, desde 1995, testes de língua portuguesa e matemática a uma amostra probabilística de alunos da 4ª e 8ª séries do EF e da 3ª série do EM de escolas públicas e particulares, que crê representativa por unidade federada e dependência administrativa, aplica também aos alunos questionários socioeconômicos, culturais e de hábitos de estudo e, questionários aos professores e diretores de escola sobre suas formações, as condições da escola, as condições de trabalho, dentre outros aspectos.

O Brasil ficou na última colocação com média de 396 pontos. Bem abaixo do penúltimo colocado, o México, que obteve média de 422 e do primeiro colocado, a Finlândia, que fez a média de 546 pontos. Os estudantes foram divididos em cinco níveis de aprendizagem, do 1 (o mais baixo) ao 5 (o mais elevado). No nível 5, com alunos que conseguiram pontuação acima de 625, do cômputo geral dos 32 países apenas 10% dos estudantes conseguiram este feito, sendo que dos 4.800 brasileiros menos de 0,5% atingiram este nível. Nos níveis 2, 3 e 4 situaram-se cerca de 44% dos estudantes brasileiro. O nível 1 abrangeu estudantes que obtiveram de 335 a 407 pontos, dentre os brasileiros que fizeram o exame 33% estavam neste nível. Contudo, o mais impressionante foi que 23% dos estudantes brasileiros encontravam-se abaixo do nível 1. Resultados que levaram Oliveira e Araujo (2005, p. 15) a comentar que: “Assim, 56% dos estudantes brasileiros participaram do PISA-2000 demonstraram que, ao final da etapa elementar de escolarização, aquela cujo objetivo fundamental é oferecer as bases para a vida em sociedade e para o prosseguimento dos estudos, conseguem, no máximo, compreender textos simples, não tendo se beneficiado suficientemente das oportunidades educacionais e não adquirindo os conhecimentos e habilidades esperadas para essa etapa de escolarização. Dentre os 32 países que participaram do teste, esse percentual foi o mais expressivo para esse nível mínimo de capacidade de leitura e interpretação”.

2.3. PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE O IDEB

Vieira (2009) parece coadunar com as perspectivas relatadas pelos autores do Ideb. Relata a autora que:

Não há dúvidas sobre a importância de um indicador como o IDEB para monitorar a qualidade da educação, no entanto, sua simples existência não assegura nenhum tipo de utilização, muito menos compromisso de melhorias. Os países que conseguiram melhorias substantivas nos seus sistemas educacionais o fizeram através da criação de uma política de *accountability* educacional. Para se implantar um sistema de tal natureza são necessários, pelo menos quatro elementos: informações, padrões, autoridade e conseqüências, sendo a última o elemento mais importante e complexo do sistema, uma vez que o objetivo principal é melhorar a educação e não impor castigos. A criação do IDEB, associada a um conjunto de evidências relacionado a mecanismos de controle interno e social dos recursos da educação, aponta na direção da implantação de uma política de *accountability* educacional no país, embora os documentos oficiais pouco se pronunciem sobre o assunto. A forma velada, de como tais mecanismos vêm sendo implementados pode estar associada ao fato deste modelo de responsabilização ter sido desenvolvido e adotado por países, cuja ideologia, é de cunho assumidamente neoliberal, enquanto o governo brasileiro, identificado com as bandeiras de esquerda, aparenta certo constrangimento público em assumir tal política [grifos da autora]. (VIEIRA, 2009, p. 126).

Também, para Sordi e Ludke (2009, p. 314): “Não pairam dúvidas acerca da importância da avaliação para promover avanços no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação da escola, cabendo-lhe iluminar os caminhos decisórios.” Contudo, para estes: “O discurso da avaliação perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram.” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 315).

Para Sordi e Ludke (2009, p. 316), um dos elementos muito criticados em modelos de avaliação externa como o Ideb, a redução da autonomia de professores e das escolas, deve ser melhor compreendido. As autoras consideram que a autonomia docente não pode ser confundida com autonomização, pois não caberia ao professor decidir, por si só, algo que afeta o bem comum e marca o projeto pedagógico da escola. Sendo assim, as autoras propõem que estas avaliações ultrapassem o âmbito da aprendizagem dos alunos e entrem no âmbito do ensino dos professores. Para elas:

Ao deixarem de ser apenas avaliadores e começarem a ser também objeto de avaliação, os profissionais das escolas são desafiados a desenvolver relações mais maduras com a avaliação e com os avaliadores de seu trabalho, sob pena de não acrescentarem qualidade política ao processo. (SORDI; LUDKE, 2009, p. 316).

Já Freitas (2007) considera que a Prova Brasil e o Ideb são “a ponta do *iceberg*” de uma concepção liberal de responsabilização e privatização do público. A partir dos relatos de Fernandes, ex-presidente do Inep, de que com o Ideb o MEC vincularia o repasse de recursos oriundos do FNDE (Fundo Nacional Para Desenvolvimento da Educação) à assinatura de compromisso dos gestores municipais com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores ao longo de determinado período, e de Amaury Patrick Gremaud³⁹, diretor de avaliação da educação básica do Inep, de que os objetivos deste órgão seriam usar o sistema de avaliação para prestar conta à sociedade, introduzir a transparência e comprometer as pessoas de um modo geral em busca da melhoria da qualidade de ensino, Freitas (2007) coaduna das palavras de Araújo⁴⁰:

Por isso concluo que o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC [sic]. (ARAUJO, 2007 apud FREITAS, 2007, p. 967).

Para Freitas (2007, p. 968) esta postura tende a postergar os problemas políticos, econômicos e sociais do liberalismo, não resolvendo o problema da desigualdade da universalização da qualidade da educação básica. Isto porque apesar do liberalismo admitir a igualdade de acesso, sua ideologia é baseada na meritocracia e no empreendedorismo pessoal (individualismo), algo que não admite a convivência com a igualdade de resultados em um contexto de competição, ou seja, igualdade de oportunidades não necessariamente poderia se converter em igualdade de resultados pela lógica capitalista. Sendo assim, se os resultados dependem de esforço pessoal, a equidade liberal limitar-se-ia ao acesso ou ao combate dos índices de reprovação, e ausência de reprovação não é sinônimo de aprendizagem e de qualidade.

Freitas (2007, p. 968-969) considera que a Prova Brasil e os usos previstos para ela (acesso à avaliação de cada escola via internet, por exemplo) é uma forma de responsabilizar a escola, expondo à sociedade seus resultados, com pretensa intenção de melhorar a qualidade

³⁹ Segundo Freitas, tais palavras foram proferidas no Seminário de Educação Básica promovido pela Anped em Brasília, no ano de 2006.

⁴⁰ ARAÚJO, L. *Os fios condutores do PDE são antigos*. 2007. Disponível em: <[HTTP://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf](http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf)>.

do ensino através de lógicas de mercado (competição) que continuariam a manter a divisão em escolas para oferecer o sucesso escolar e escolas para oferecer o fracasso escolar. A partir daí, a tendência seria a de privatização do ensino público. Redes e escolas se veriam incentivadas à estabelecer parcerias ou contratar ONG (Organização Não-Governamental), OS (Organização Social), OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) e até mesmo empresas privadas para solucionar seus problemas de qualidade e sucesso identificados pelo Ideb. Desta lógica enfaticamente Freitas (2007) projeta sombria tendência:

[...], os prefeitos implantarão progressão continuada e liberarão o fluxo do sistema. Depois, contratarão sistemas privados de ensino (do tipo Objetivo, COC etc.) para enquadrar a metodologia usada pelos professores, quando não entregarão escolas inteiras às OCIPs, ampliando o mercado educacional. Finalmente, treinarão os alunos para as provas do SAEB e da Prova Brasil – entre outras “ações criativas”. (FREITAS, 2007, p. 974).

Outra crítica sustentada por Freitas (2007) é a de que mesmo que o Ideb tenha permitido uma maior pormenorização dos casos de eficiência escolar ao aferir o desempenho não só por sistema de ensino, mas por escola também, ainda assim estaria ocultando o fracasso mesmo em escolas com bom desempenho, já que alunos com baixo desempenho nestas poderiam ser descartados de um tratamento de suas dificuldades. Para o autor: “Monitora-se o desempenho global do sistema (ou da escola), mas não se todos estão aprendendo realmente.” (FREITAS, 2007, p. 974). Neste sentido, para o autor, com o modelo de avaliação da educação implantado no Brasil, que deveria agir mais como instrumento de monitoramento de tendências e menos como instrumento de pressão, estaríamos diante da ocultação da má qualidade por quatro motivos: 1) a escola não é só cursada em língua portuguesa e matemática e o custo aluno/qualidade de cada escola deveria ser levado em consideração no cálculo do Ideb; 2) o aumento na proporção de aprovados tende a elevar o Ideb por si só, e aumento de aprovados não é o mesmo que aumento de aprendizagem; 3) o uso da média (do sistema ou da escola) como referência não significa que houve melhoria para todos; 4) a distante média fixada para o ano de 2021, além de pouco ambiciosa, retira de foco a melhoria mais imediata do ensino para todos: “Esta data pode sinalizar que, até lá, não devemos cobrar o governo federal por melhorias além das previstas para cada ano.” (FREITAS, 2007, p. 982).

Como alternativa Freitas (2007) propõe a municipalização da avaliação moldada a várias mãos a partir da criação de um fórum envolvendo as entidades sindicais e acadêmicas

da área da educação, que se transforme em política de Estado ao invés de política de governo. Para o autor alguns aspectos deveriam estar na lista de objetivos de tal política:

1. Instituir a obrigatoriedade da avaliação de sistema (políticas públicas educacionais) no âmbito municipal, com periodicidade bienal, sob controle do Conselho Municipal de Educação. [...]. Sua função não é entender o que ocorre em uma escola específica. Entretanto, a avaliação de sistema no nível municipal tem a finalidade de permitir um acompanhamento do conjunto dos resultados da rede e, pela proximidade, ser mais um elemento a ser levado em conta no processo de avaliação institucional de cada escola. [...]. A proximidade e o tamanho permitiriam também estudos longitudinais de painel (em que os mesmos alunos são acompanhados ao longo do tempo), superiores aos longitudinais seccionais feitos pelo SAEB e pela Prova Brasil. 2. Instituir a obrigatoriedade de processos de avaliação do projeto político-pedagógico das escolas, com periodicidade anual, no âmbito dos municípios, sob controle das redes de ensino. Complementarmente, definir a obrigatoriedade de que esse processo seja democrático, na forma de avaliação institucional escolar *participativa*, por meio da qual os que constroem a vida da escola tenham voz. 3. Instituir a obrigatoriedade da avaliação do professor e dos demais profissionais da escola pelos municípios, fixando amplas oportunidades e mecanismos de melhoramento da atuação do profissional e fixando, igualmente, os termos de seu desligamento do serviço público, para aqueles casos em que tais oportunidades não venham a ser adequadamente aproveitadas com impacto em sua atuação na escola, observadas as condições de trabalho oferecidas pelo sistema municipal e pela escola e “negociadas” no processo de avaliação institucional com a comunidade escolar. 4. Definir um teto para gastos dos municípios com os processos de avaliação com o fim de evitar a mercantilização destes e a retirada de recursos necessários para outras áreas de ensino. 5. É importante, ainda, criar um programa de apoio aos municípios, com recursos, junto ao INEP, para alavancar, do ponto de vista técnico, o trabalho de implantação destas políticas junto com os municípios – tanto no campo da avaliação de sistemas como no campo da avaliação institucional [grifo do autor]. (FREITAS, 2007, p. 976-977).

Weber (2008) entende a proposta de avaliação da educação básica como um dos aspectos positivos do PDE, por esta estabelecer conexões entre avaliação, financiamento, gestão, responsabilização e, com isso, possibilitar maior mobilização social e política com vista à oferta de educação de qualidade. Para o autor, a fixação de metas em relação ao Ideb, a consulta a banco de dados, visitas de inspeção e o acompanhamento contínuo do processo escolar (de sistemas e de escolas) poderia demonstrar as condições materiais e pedagógicas reais das escolas. Em relação às condições materiais, poderia, por exemplo, dar luz à interdependência destas com as condições socioeconômicas tanto da escola como da comunidade escolar atendida, o que poderia apontar para a necessidade não só da melhoria da qualidade do ensino, como também a necessidade da melhoria da qualidade de vida dos membros de uma escola. Em relação às condições pedagógicas, estas poderiam orientar para a necessidade da melhoria não só da formação docente, como também da melhor remuneração e condições de trabalho dos professores, do número de alunos por turma, da jornada (dupla, tripla etc.) de trabalho, do material didático, entre outros. Para o autor:

A intervenção sugerida, portanto, adviria dos próprios avanços no conhecimento dos problemas educacionais e na sua localização, constituindo a Prova Brasil um exemplo disso, inclusive por fornecer elementos para articular desempenho do aluno e rendimento escolar (fluxo), permitindo a criação do Ideb. As mudanças no Censo Escolar, que passou a ser feito por aluno e não mais por escola, propiciam também informações para intervenções sempre que detectados problemas educativos em espaços geográficos determinados (territórios). O Ideb, ao permitir a identificação de redes e escolas públicas frágeis, obrigaria “a União a acionar a sua ação supletiva e assim intervir em favor do direito de aprender do aluno”. (WEBER, 2008, p. 314).

Para Ribeiro; Ribeiro e Gusmão (2005) não há dúvidas de que os esforços do Inep e do Saeb, no que se refere à informação e à avaliação, são fundamentais para o avanço da pesquisa educacional no país, para o desenho de políticas públicas em educação, para o combate a problemas educacionais focais e para o monitoramento e controle social das políticas públicas para a qualidade do ensino e o sucesso escolar. Consideram que: “Se a publicização da problemática educacional é, de certo modo, positiva, não se deve deixar de reconhecer seus limites e mesmo seus riscos.” (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 230). Entretanto, o uso efetivo dessas informações para a melhoria dos sistemas de ensino e escolas ainda seria um enorme desafio no Brasil e na América Latina. Resultados como os divulgados a partir do Saeb de 2001 – de que 22,2% dos alunos da 4ª série não estavam alfabetizados e 36,8% estavam em situação crítica – têm passado a imagem negativa do ensino público como algo de baixa qualidade e culpabilizado principalmente os professores, julgados como mal formados ou despreparados. Tal fato tenderiam muito mais ao alheamento da informação ou à transferência/compartilhamento da culpa com alunos e/ou suas famílias, que à busca de colaboração na luta pela transformação da qualidade do ensino.

Ribeiro; Ribeiro e Gusmão (2005) sugerem que para romper com esses e outros engodos seria preciso buscar métodos de avaliação mais democráticos (que envolvam métodos e instrumentos que se apoiem no diálogo e na participação) e que fomentem o debate coletivo e a atribuição de valor com base na negociação entre os diferentes (gestores, professores e funcionários, alunos, famílias e comunidade, por exemplo). Defendem as autoras que:

[...] a proposta em pauta é de uma avaliação da escola, feita pela escola e para a escola. Processos avaliativos que servem para controles externos ou para definir cotas de repasse de recursos acabam por comprometer a disposição dos agentes escolares de exporem abertamente seus problemas. Em nenhum momento esse sistema de indicadores deve ser confundido com os mecanismos utilizados habitualmente pelos órgãos administrativos para coletar informação sobre as unidades escolares. (RIBEIRO; RIBEIRO; GUSMÃO, 2005, p. 245).

Gorni (2004) é categórica em afirmar que sob a égide do aporte neoliberal e da influência dos órgãos financiadores internacionais, especialmente do Banco Mundial, entre os novos elementos introduzidos no contexto escolar durante a década de 1990 encontra-se a instituição da avaliação dos resultados do sistema de ensino mediante a mensuração do rendimento dos alunos, a capacidade de certificação do sistema e a otimização da relação custo-benefício. O que seria fruto de um modelo neoliberal imposto que precisaria ser superado. Para Gorni (2004, p. 312) a avaliação institucional da qualidade do ensino deveria envolver pelo menos três vertentes, que inter-relacionadas possibilitariam que a avaliação do sistema educacional atingisse sua totalidade e adquirisse papel importante na crítica para a transformação da escola, de seus currículos e programas. Seriam elas: a) a avaliação que ocorre no nível das proposições e políticas do sistema; b) a avaliação da escola enquanto instância que operacionaliza as proposições do sistema; c) a avaliação do aluno na escola. Para a autora:

[...] as avaliações do sistema, realizadas tanto em nível estadual quanto federal, não têm constituído instrumento de aprimoramento do sistema e de revisão de políticas propostas que, muitas vezes inadequadas, só têm feito perpetuar as mazelas existentes no interior do sistema. (GORN, 2004, p. 314).

Ou seja, realizadas das formas que são, as avaliações institucionais externas de controle centralizado têm o poder de retratar apenas uma parte da realidade, normalmente a parte que interessa ser divulgada pelos avaliadores.

Klein (2006) interpreta como positivo a utilização que o Saeb e a Prova Brasil fazem da teoria de resposta ao item, que ao apresentar os resultados em escala única para todas as séries e anos para cada disciplina avaliada, possibilitaria comparar os resultados entre séries e entre anos. Sugerindo que um dos grandes problemas da qualidade do ensino e do fluxo escolar é ocasionado por problemas de formação e capacitação dos professores, o autor relata que:

O SAEB introduziu, no Brasil, o conceito de interpretação da escala descrevendo, em alguns níveis, o que os alunos sabem e são capazes de fazer, isso é fundamental para se entender os resultados. Essa interpretação da escala pode ser utilizada também para se propor indicadores de qualidade de aprendizado [...]. A interpretação da escala e as informações sobre os erros dos alunos deveriam ser utilizadas para oferecer subsídios para programas de formação e capacitação de professores. (KLEIN, 2006, p. 152).

Oliveira e Araujo (2005) apesar de afirmarem que só em tese exames padronizados, como o Saeb, aferem o conhecimento que os alunos têm dos conteúdos prescritos para uma certa etapa ou nível de escolarização, acreditam que boa parte da resistência contra eles, principalmente de profissionais da educação, deve-se ao fato de não fazer parte da nossa história e da nossa cultura pensar a qualidade do ensino e da aprendizagem enquanto medida, “apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino.” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 12). Para estes autores a questão da qualidade deve passar necessariamente pela abordagem dos testes padronizados, mas lamentam que:

[...], as políticas de avaliação mediante testes padronizados como o SAEB, constituindo indicadores de sucesso/fracasso escolar, se por um lado, aferem competências e habilidades requeridas para um ensino de qualidade, por outro não possuem efetividade, visto que pouca ou nenhuma medida política ou administrativa é tomada a partir dos seus resultados, ou seja, não possuem validade consequencial. Dessa forma, os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino. Ademais, há questões de ordem metodológica que dificultam a análise dos impactos que os insumos educacionais, o contexto socioeconômico e cultural e as práticas escolares têm sobre a aprendizagem dos alunos. Soares (2002) destaca que o modelo analítico do SAEB não se propõe a acompanhar os alunos de um ano para outro, de modo que inexistem medidas de valor agregado, o que impossibilita não só a análise dos fatores descritos acima, mas até mesmo discernir se o que o aluno demonstra ter aprendido em determinado ano foi resultado do trabalho desenvolvido pela escola em que está efetivamente matriculado, ou de sua trajetória educacional progressiva. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 18).

Oliveira e Araujo (2005) parecem sugerir que os testes padronizados sejam acompanhados por política de *accountability*.

Também, na perspectiva da necessidade de se realizar avaliações externas padronizadas para o acompanhamento do desenvolvimento do ensino nacional, para Franco; Alves e Bonamino (2007, p. 1004):

Ainda que a avaliação nacional tenha importantes limitações para a investigação de efeitos causais (Franco, 2001), é inegável que os dados da avaliação em larga escala oferecem oportunidade ainda ímpar para que se investigue empiricamente as consequências de políticas e práticas educacionais.

Já Alves (2007) parece não entender o motivo da avaliação do Saeb e a Prova Brasil serem realizadas por série e não por faixa etária, como faz, por exemplo, o PISA. Sem explicar melhor os motivos de o acompanhamento geracional ser mais conveniente que o acompanhamento por série, para a autora:

Caso a avaliação acompanhasse o desempenho de uma coorte etária, independente da série freqüentada pelos alunos, a evolução da qualidade da educação poderia ser feita a partir da comparação do desempenho médio das crianças de determinada idade em diferentes anos. [...]. Como os atuais sistemas de avaliação avaliam o desempenho dos alunos em determinadas séries, a investigação da qualidade da educação em uma perspectiva integradora é uma tarefa que envolve cuidados metodológicos adicionais. (ALVES, 2007, p. 526).

Aparentemente, Alves (2007) chega a estas considerações a partir de seu estudo que evidenciou que a queda de desempenho do Saeb de matemática da 4ª série entre os anos de 1995 a 2003, seria amenizada em quase a metade do verificado se a avaliação envolvesse somente os que tinham 10 anos de idade à época destas avaliações. Para a autora: “Isto significa que, cerca da metade da queda diagnosticada diretamente pelo SAEB, é consequência da variação na composição da população que freqüenta a 4ª série do Ensino Fundamental.” (ALVES, 2007, p. 536). Indicando que os alunos atrasados tendem a reduzir mais ainda o desempenho na Prova Brasil, apesar de estarem em idade mais avançada. Ou seja, sinaliza que a reprovação possa não corrigir o problema da baixa aquisição da aprendizagem. Neste sentido, percebemos que para Alves (2007) a avaliação geracional do desempenho seria mais ideal para compreender a qualidade da educação em um contexto marcado por fluxo escolar descontínuo e conflitivo como o nosso.

Diante disso, percebemos também através de Alves (2007) que o Ideb como é realizado, e sua correspondência às metas estabelecidas pelo PDE, tende a promover políticas de regularização do fluxo antes de políticas para a melhoria da qualidade da educação. A autora conclui que:

A divulgação do Ideb e a definição de metas para serem cumpridas por estados e municípios até 2022 coloca o tema do efeito composicional novamente em voga. As metas são demandantes, uma vez que estão relacionadas com a superação de dois dos maiores problemas da educação brasileira: elevada taxa de não-promoção e baixo desempenho escolar. Para que o Brasil consiga atingir um IDEB igual a 6,0 até 2022, é necessário a quase total regularização do fluxo escolar e que o desempenho das escolas brasileiras melhore sensivelmente, de modo que, em 2021, a escola brasileira mediana tenha desempenho equivalente a de escolas que, em 2003, estavam em torno do percentil 86. É bem provável que os esforços dos governantes para dar conta das exigências impostas pelas metas tenham efeitos em momentos diferenciados. Provavelmente, nos próximos anos, os primeiros resultados das políticas implementadas para a regularização do fluxo começarão a aparecer. Somente em um segundo momento, com o fluxo escolar quase regularizado (ou estável em patamares baixos), é que os resultados sobre o desempenho escolar serão percebidos. Desta forma, em um futuro próximo, possivelmente teremos novamente uma acentuada queda nas taxas de não-promoção, sem que haja alterações na melhoria do desempenho escolar. (ALVES, 2007, p. 539).

Oliveira (2002) concorda que a correção do fluxo escolar consistiria no desafio inicial a ser superado para que o Brasil possa oferecer educação de qualidade para todos. Corolário das iniciativas de maior participação da “sociedade civil” neste intento, Oliveira (2002) propõe o Programa Acelera Brasil (PAB) e Programa Ensinar e Aprender (PEA), como formas para a correção do fluxo nas quatro primeiras séries e nas quatro últimas séries do ensino fundamental respectivamente, ambos patrocinados pelo Instituto Ayrton Sena (IAS). Tal fato corrobora com as críticas feitas anteriormente de que o Saeb e o Ideb poderiam descambar para estes lados: da venda de soluções milagrosas para os sistemas de ensino e da supremacia inicial do tratamento do problema do fluxo escolar sobre a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Alves e Soares (2007), apesar de concordarem que o Saeb comprovaria que boa parte da variação entre os resultados escolares poderia ser explicada por fatores extra-escolares, sinalizam que seu desenho metodológico de coleta de dados transversais não facilita o desenvolvimento de investigações do efeito-escola, que é mais dependente de dados longitudinais, e do efeito-turma, que deixa de ser conhecido devido ao indicador fornecer seus dados considerando todas as turmas de um segmento avaliado de uma mesma escola, impossibilitando a compreensão de fatores internos da escola no desempenho de suas turmas.

Como vimos, diversas críticas conflituosas são tecidas. Algumas poucas diretamente referem-se ao Ideb, ao Saeb e/ou à Prova Brasil e, muitas outras questionam ou advogam o modelo da *accountability* que parece estar circunscrito às avaliações externas. De qualquer modo, de um jeito ou de outro, se para vigiar e punir, ou para corrigir de forma democrática, parece ser consenso que alguma forma de acompanhamento da evolução e desenvolvimento da educação brasileira faz-se necessária.

Vejamos a seguir em até que sentido podemos considerar que a divulgação do Ideb do município de Trajano de Moraes, e de algumas de suas escolas, de fato permitem considerar a existência de exemplos positivos e boas práticas para a qualidade de ensino nesta localidade.

3. CONHECENDO O MUNICÍPIO DE TRAJANO DE MORAES E SUA EDUCAÇÃO

Neste capítulo exporemos alguns dados históricos, geográficos, políticos e educacionais do município de Trajano de Moraes. Esses dados serviram não só para conhecermos este município, quase ignorado no cenário fluminense e nacional, mas também para percebermos os caminhos educacionais e políticas do município.

Em relação à educação, as poucas fontes que pudemos encontrar, aliadas ao esforço de correlacionar dados do Inep e do IBGE, nos revelaram interessantes informações sobre alguns indicadores de qualidade e sucesso da educação do município. Como logo veremos.

3.1. CARACTERÍSTICAS DE TRAJANO DE MORAES



Figura 1: Localização de Trajano de Moraes.

A história do município de Trajano de Moraes

É confusa a história da criação do município de Trajano de Moraes. Segundo informa o site da prefeitura⁴¹,

O desbravamento do atual município iniciou-se por volta da primeira metade do século XIX, com o núcleo formado em torno de uma capela destinada ao culto de São Francisco de Paula, onde se estabeleceram os primeiros colonizadores no “Sertão da Ventania”, dedicados ao cultivo de café. Em 1846, em decorrência do desenvolvimento alcançado pela região através da cultura cafeeira e por influência de José Antonio de Moraes, proprietário da fazenda Aurora, o núcleo foi elevado à categoria de freguesia, sob a denominação de São Francisco de Paula, então pertencente ao município de Cantagalo. Em virtude da emancipação de Santa Maria Madalena, no ano de 1861, essa freguesia foi incorporada ao território desse novo município fluminense. Com a abolição da escravatura e esgotamento dos solos, toda a economia da região ficou abalada. No intuito de atenuar a crise econômica, o governo decretou a criação do município de São Francisco de Paula, através do Decreto nº 178, de 12 de março de 1891, instalado em 25 de abril do mesmo ano, tendo a freguesia sido elevada à categoria de vila e sede do novo município. Algum tempo depois, como permanecesse estacionário o desenvolvimento dessa vila, a população começou a se localizar em torno da estação ferroviária denominada Trajano de Moraes. Essa localidade desenvolveu-se com tal rapidez que o governo transferiu para lá a sede municipal, em 1915. Entre 1919 e 1923, a sede do município foi temporariamente alterada para a localidade onde ficava a estação de Aurora, atual Visconde de Imbé. Finalmente, por força da lei uniformizadora nº 2.335 de 17 de dezembro de 1929, que passa a considerar como cidade a sede do município, independente do número de seus habitantes, alcança Trajano de Moraes seu status de cidade. Da antiga São Francisco de Paula, nada mais resta que duas ou três casas, e duas capelas.

Já segundo o IBGE, a Lei uniformizadora 2.335, de 17/12/1929, eleva apenas Trajano de “Moraes” ao status de cidade. Permanecendo ainda como distrito, embora sede do município de São Francisco de Paula, juntamente a outros quatro distritos: Visconde de Imbé, Doutor Elias, Ponte da Gama e Sodrelândia. Em 31/12/1936, é acrescentado mais um distrito ao então município de São Francisco de Paula: Monte Café. Somente a partir do decreto-lei estadual nº 392-A, de 31/03/1938, o município de São Francisco de Paula passou a denominar-se Trajano de Moraes, constituído pelos seis distritos já relatados, inclusive a sede. Mas, através do decreto-lei estadual nº 1.056, de 31/12/1943, é extinto o distrito de Monte Café, sendo seu território anexado ao distrito de Doutor Elias. Também, pela Lei estadual nº 3.458, de 13/11/1957, o distrito de Ponte da Gama passou a denominar-se Vila da Gama. Desde então, o município de Trajano de Moraes é constituído por cinco distritos: Trajano de Moraes (micro-áreas: Trajano de Moraes, Neves, Brasília, Caixa D’Água, Nova Esperança e Represa), Visconde de Imbé (micro-áreas: Visconde de Imbé, Barra dos Passos, Lagoinha,

⁴¹ Fonte: www.trajanodemoraes.rj.gov.br; sitio eletrônico disponível em agosto/2009. Atualmente fora do ar.

Olaria e Providência), Dr. Elias (micro-áreas: Serra das Almas, Monte Café, São Lourenço, São Caetano e Barra do Canteiro), Vila da Gama (micro-áreas: Tapera, Ponte Nova, Maria Mendonça, Ponte de Zinco e Alto Macabu) e Sodrelândia (micro-área: Sodrelândia).

Como podemos perceber, a história de Trajano de Moraes é permeada de dúvidas que, entretanto, foge ao objetivo deste estudo.

Algumas características de Trajano de Moraes



Figura 2: Prédio da Prefeitura de Trajano de Moraes

Segundo a prefeitura de Trajano de Moraes⁴²:

Trajano de Moraes pertence à Região Serrana, composta pelos municípios de Bom Jardim, Cantagalo, Carmo, Duas Barras, Macuco, Nova Friburgo, Petrópolis, Santa Maria Madalena, São José do Vale do Rio Preto, São Sebastião do Alto, Sumidoro, Teresópolis e Trajano de Moraes. O município tem uma área total de 589 km², correspondentes a 8,5% da área da Região Serrana. De acordo com o censo de 2007, Trajano de Moraes tem uma população de 9.687 habitantes, correspondentes a 1,3% do contingente da Região Serrana, com uma proporção de 105,7 homens para cada 100 mulheres. A densidade demográfica é de 16,9 habitantes por km², contra 108,0 habitantes por km² da região. O município apresentou uma taxa média geométrica de crescimento, no período de 1991 a 2000, de -0,65% ao ano, contra 1,00% na região e 1,28% no Estado. Sua taxa de urbanização corresponde a 36,7% da população, enquanto, na Região Serrana, tal taxa corresponde a 83,2%. O sistema viário estadual que atende o município é composto pelas rodovias RJ-174 e RJ-146, chegando a Bom Jardim, a sudoeste, e a Santa Maria Madalena e São Sebastião do Alto, ao norte.

A prefeitura relata, também, que, em 2009, de sua população total apenas 1.545 pessoas estavam trabalhando legalmente: 12 pessoas empregadas na agricultura, pecuária, silvicultura ou exploração florestal; 41 pessoas em indústrias de transformação; 204 pessoas

⁴² Disponível em: www.trajanodemoraes.rj.gov.br. Acessível em julho/2009.

no comércio; 12 no setor de alojamento e alimentação; 16 no setor de transportes, armazenagem ou comunicação; 7 em atividades imobiliárias de prestação de serviços às empresas; 981 na administração pública; 20 seriam profissionais da educação; e 252 prestariam outros serviços coletivos, sociais ou pessoais.

Até aqui podemos perceber que o município de Trajano de Moraes é um município de grandes dimensões, pouco povoado, com baixa atividade econômica e com poucas oportunidades de emprego. As tabelas a seguir resumem e fornecem algumas importantes características geográficas e socioeconômicas do município, além de demonstrar sua situação perante os demais municípios do Estado do Rio de Janeiro⁴³. A partir de dados do IBGE, construímos a tabela 8 que mostra os resultados dos anos 2009 e 2011, como forma de compararmos se a suposta educação de qualidade de Trajano de Moraes tem repercutido na capacidade do município para modificar sua realidade e permitir o desenvolvimento econômico e social. A tabela 9 apresenta alguns indicadores da participação do município de Trajano de Moraes no conjunto do estado do Rio de Janeiro. Todos os dados foram extraídos do sítio eletrônico do IBGE em 2011.

Tabela 8. Algumas características geopolíticas do município de Trajano de Moraes e sua posição dentre os municípios do estado do Rio de Janeiro.

Características	Números 2009	Posição no RJ	Números 2011	Posição no RJ
População (habitantes)*	10.212	82°	10.289	82°
População urbana (habitantes)	-	-	4.780	89°
População rural (habitantes)	-	-	5.509	31°
Território (km ²)	589,4	23°	589,8	23°
Povoamento (habitantes/km ²)	17,83	91°	17,44	91°
Representação política (eleitores)	7.937	81°	8.120	84°
População economicamente ativa (habitantes)	5.573	-	5.573	-
Produto Interno Bruto (PIB) per capita (R\$)**	6.189,00	83°	7.541,96	81°
PIB corrente (mil reais)	62.212	90°	74.922	88°
PIB da agropecuária (mil reais)	7.028	52°	8.108	50°
PIB da indústria (mil reais)	4.972	90°	5.110	90°
PIB de serviços (mil reais)	45.476	90°	56.618	87°
PIB de impostos sobre produtos líquidos de subsídio (mil reais)	4.736	89°	5.085	89°
Poupança em Instituições financeiras (R\$)	4.035.055,86	85°	5.517.000	88°
Taxa de incidência de pobreza (% da população)	34,55	60°	34,55	60°
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	0,723	79°	0,723	79°
Rendimento médio por pessoa com 10 anos ou mais (R\$)	405,92	-	896,00	-
Domicílios particulares permanentes (unidade)	2.837	85°	4.498	82°
Famílias residentes	3.083	86°	3.278	86°
Finanças públicas***: Receitas (R\$)	20.705.280,96	87°	22.874.615,69	86°

⁴³ O Estado do Rio de Janeiro possui atualmente 92 municípios, segundo o sítio eletrônico do IBGE.

Finanças públicas: Despesas (R\$)	20.229.953,61	85°	22.244.908,37	84°
Finanças públicas: Despesas com pessoal e encargos sociais (R\$)	12.236.684,16	81°	11.113.172,23	82°
Agências bancárias (unidade)	1	81°	1	85°
Natalidade (pessoas)	138	77°	137	77°
Morbidade hospitalar (pessoas)****	19	65°	31	55°
Natalidade (pessoas)			137	
Estabelecimentos de saúde públicos municipais (unidade)*****	12	68°	11	71°
Cadastro de empresas ¹ : Empresas cadastradas (unidade)	242	86°	185	87°
Cadastro de empresas: pessoal ocupado total (unid.)	1.495	86°	1.408	86°
Cadastro de empresas: pessoal ocupado na administração pública (unid.)	927	-	-	-
Cadastro de empresas: pessoal ocupado assalariado (unid.)	1.110	86°	1.068	86°
Cadastro de empresas: salários distribuídos (mil reais)	7.848	90°	9.085	89°
Estabelecimentos de saúde privados (unidade)	1	-	0	-
Frota municipal de veículos ² : Automóveis (unidade)	861	88°	906	88°
Frota municipal de veículos: Caminhões (unidade)	40	88°	42	88°
Frota municipal de veículos: Caminhonetes (unidade)	98	86°	101	86°
Frota municipal de veículos: Motocicletas (unidade)	335	81°	381	81°
Frota municipal de veículos: Micro-ônibus (unidade)	10	83°	10	83°
Frota municipal de veículos: Ônibus (unidade)	6	83°	9	81°
Rebanho ³ : Bovinos (cabeças)	12.387	45°	15.150	45°
Rebanho: Equinos (cabeças)	1.190	30°	2.180	14°
Rebanho: Suínos (cabeças)	2.730	16°	2.700	16°
Rebanho: Aves (cabeças)	36.650	19°	37.010	19°
Lavoura permanente: Produção de caqui (toneladas)	2.040	3°	2.040	3°
Lavoura permanente: Produção de bananas (toneladas)	8.000	4°	8.000	4°
Lavoura permanente: Produção de café (toneladas)	135	7°	135	7°
Lavoura permanente: Produção de maracujá (toneladas)	400	9°	400	9°
Lavoura permanente: Produção de laranja (toneladas)	62	32°	62	30°
Lavoura temporária: Produção de batata doce (ton.)	910	5°	910	5°
Lavoura temporária: Produção de batata inglesa (ton.)	300	2°	300	2°
Lavoura temporária: Produção de cana-de-açúcar (ton.)	6.560	25°	9.840	25°
Lavoura temporária: Produção de feijão (ton.)	168	7°	170	7°
Lavoura temporária: Produção de mandioca (ton.)	1.800	21°	1.800	21°
Lavoura temporária: Produção de milho (ton.)	375	18°	325	19°
Lavoura temporária: Produção de tomate (ton.)	2.100	19°	2.100	19°
Pecuária: Produção de ovos (mil dúzias)	59	23°	59	23°
Pecuária: Produção de leite de vaca (mil litros)	3.701	40°	3.991	35°
Pecuária: Produção de mel de abelha (kg)	5.700	20°	5.850	19°
Extração: Lenha (m ³)	720	17°	850	16°
Extração: Madeira em tora (m ³)	2.600	4°	2.730	4°

Fonte: IBGE (<http://www.ibge.gov.br/cidadesat>)

*Os dados de população são referentes ao Censo de 2000 e o de 2010.

** Os dados sobre Produto Interno Bruto apresentados pelo IBGE se referem aos anos de 2007 e 2008.

*** Os dados de finanças públicas são referentes aos anos de 2007 e 2008, sendo que em ambos 7 municípios não informaram esses dados ao IBGE, municípios que, com certeza, possuem receitas e despesas superiores à Trajano de Moraes, como por exemplo: Araruama, Campos dos Goitacazes, Guapimirim, Itatiaia e Petrópolis.

**** Todos os estabelecimentos de saúde públicos de Trajano de Moraes são de gestão municipal.

***** Aqui, os dados são respectivamente de 2008 e 2009. Em 2008 consideraram-se os dados de 79 municípios, já que 13 municípios não informaram esses dados ao IBGE. Em 2009 consideraram-se os dados de 78 municípios, 14 municípios não forneceram os dados. A ordem é do maior para o menor número de óbitos.

¹ Os dados do cadastro central de empresas são referentes aos anos de 2006 e 2008. Sendo que em 2008 o acompanhamento do IBGE deixou de ser divulgado por setor de atuação.

² Os dados sobre frota veicular se referem aos anos de 2008 e 2009.

³ Os dados de rebanho, pecuária, lavoura permanente, lavoura temporária e extração são relativos aos anos de 2007 e 2009.

Tabela 9. Percentual da participação de Trajano de Moraes no conjunto do estado do Rio de Janeiro.

INDICADOR	Números do estado do Rio de Janeiro	Números do município de Trajano de Moraes	%
População (habitantes)	15.993.583	10.289	0,064
População urbana (habitantes)	15.466.996	4.780	0,03
População rural (habitantes)	526.587	5.509	1,04
População de mulheres (habitantes)	8.366.663	5.021	0,06
População de homens (habitantes)	7.626.920	5.260	0,07
Área territorial (km ²)	43.780,16	590	1,35
Domicílios particulares permanentes (unidade)	6.149.030	4.498	0,07
Domicílios particulares ocupados (unidade)	5.125.026	3.278	0,06
Domicílios coletivos (unidades)	7.335	12	0,16
Eleitorado (eleitores)	10.891.293	8.120	0,07
Seções eleitorais (unidade)	28.892	27	0,09
Incidência da pobreza (% da população total)	32,44	34,25	+ 5,58
Produto Interno Bruto corrente (milhões de reais)	343.182	74,92	0,02
Produto Interno Bruto per capita (R\$)	21.621	7.542	34,88
Produto Interno Bruto de Impostos (milhões de reais)	53.032	5,1	0,01
Produto Interno Bruto da agropecuária (milhões de reais)	1.265	8,11	0,64
Produto Interno Bruto da Indústria (milhões de reais)	73.328	5,11	0,007
Produto Interno Bruto de serviços (milhões de reais)	215.556	56,62	0,03
Agências bancárias (unidade)	2.049	1	0,05
Operações de crédito (mil reais)	82.736.841	3.669	0,004
Depósitos à vista do governo (mil reais)	1.340.467	330	0,02
Depósitos à vista privados (mil reais)	17.901.313	799	0,004
Poupança (mil reais)	44.957.545	5.517	0,01
Depósito a prazo (mil reais)	65.907.147	539	0,0008
Finanças públicas: receitas orçamentárias realizadas (mil reais)	23.789.096	22.875	0,09
Finanças públicas: receitas de Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial (IPTU) (mil reais)	1.706.059	24,5	0,001
Finanças públicas: receitas de Imposto Sobre Serviços (ISS) (mil reais)	3.431.530	234,8	0,007
Finanças públicas: receita de Imposto sobre Transmissão-Intervivos (ITBI) (mil reais)	468.525	42,9	0,009
Finanças públicas: receita de transferência da União (mil reais)	6.045.464	8.243	0,14
Finanças públicas: receita de transferência estadual (mil reais)	5.241.140	13.684	0,26
Finanças públicas: despesas orçamentárias realizadas (mil reais)	23.280.945	22.245	0,09
Finanças públicas: despesas com pessoal e encargos sociais (mil reais)	11.451.024	11.113	0,1
Finanças públicas: despesas com obras e instalações (mil reais)	1.781.365	86,8	0,005
Finanças públicas: valor do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) (mil reais)	1.379.643	3.924	0,28
Finanças públicas: valor do Imposto Territorial Rural (ITR) (mil reais)	1.919	8,8	0,46
Cadastro de empresas: unidades locais (unidade)	377.015	185	0,05
Cadastro de empresas: pessoal ocupado total (pessoas)	4.201.259	1.408	0,03
Cadastro de empresas: pessoal ocupado assalariado (pessoas)	3.689.544	1.068	0,03
Cadastro de empresas: salário médio mensal (salário mínimo)	5,4	1,6	29,63
Rebanho bovino (cabeças)	2.124.243	15.150	0,7

Rebanho equino (cabeças)	105.435	2.180	2,07
Rebanho bubalino (cabeças)	5.726	9	0,16
Rebanho asinino (cabeça)	2.392	20	0,84
Rebanho muare (cabeças)	13.767	520	3,8
Rebanho suíno (cabeças)	149.806	2.700	1,8
Rebanho caprino (cabeças)	31.463	460	1,5
Rebanho de galos, frangas, frangos e pintos (cabeças)	12.849.356	30.100	0,23
Rebanho de galinhas (cabeças)	951.092	6.910	0,73
Rebanho de vacas ordenadas (cabeças)	422.087	4.300	1,02
Produção de leite de vaca (mil litros)	483.129	3.991	0,83
Produção de ovos de galinha (mil dúzias)	11.706	59	0,5
Produção de mel de abelha (kg)	317.775	5.850	1,84
Estabelecimentos agropecuários (unidade)	58.482	916	1,57
Área dos estabelecimentos agropecuários (hectare)	2.048.973	34.146	1,67
Tratores para a agropecuária (unidade)	7.666	27	0,35
Pessoal ocupado na agropecuária (pessoas)	157.674	2.166	1,37
Lavoura permanente: Produção de bananas (toneladas)	155.216	8.000	5,15
Valor obtido da produção de bananas (mil reais)	70.263	3.040	4,33
Área plantada com bananas (hectare)	22.876	800	3,5
Rendimento médio da produção de bananas (kg/hectare)	6.785	10.000	+ 47,4
Lavoura Permanente: Produção de café (toneladas)	15.893	135	0,85
Valor obtido da produção de café (mil reais)	47.303	338	0,7
Área plantada com café (hectare)	13.923	150	1,08
Rendimento médio da produção de café (kg/hectare)	1.141	900	78,88
Lavoura Permanente: Produção de caqui (toneladas)	19.074	2.040	10,69
Valor obtido da produção de caqui (mil reais)	7.679	673	8,76
Área plantada com caqui (hectare)	646	68	10,53
Rendimento médio da produção de caqui (kg/hectare)	29.526	30.000	+ 1,6
Lavoura Permanente: Produção de laranja (toneladas)	59.392	62	0,1
Valor obtido da produção de laranja (mil reais)	31.022	37	0,12
Área plantada com laranja (hectare)	4.602	6	0,13
Rendimento médio da produção de laranja (kg/hectare)	12.905	10.333	80,07
Lavoura Permanente: Produção de maracujá (toneladas)	10.588	400	3,78
Valor obtido da produção de maracujá (mil reais)	6.520	203	3,1
Área plantada com maracujá (hectare)	603	20	3,32
Rendimento médio da produção de maracujá (kg/hectare)	17.558	20.000	+ 13,91
Lavoura Temporária: Produção de batata-doce (toneladas)	16.127	910	5,64
Valor obtido da produção de batata-doce (mil reais)	5.107	373	7,3
Área plantada com batata-doce (hectare)	1.063	70	6,58
Rendimento médio da produção de batata-doce (kg/hectare)	15.171	13.000	85,69
Lavoura Temporária: Produção de batata inglesa (toneladas)	940	300	31,91
Valor obtido da produção de batata inglesa (mil reais)	412	135	32,77
Área plantada com batata inglesa (hectare)	73	15	20,55
Rendimento médio da produção de batata inglesa (kg/hectare)	12.876	20.000	+ 55,33
Lavoura Temporária: Produção de cana-de-açúcar (toneladas)	6.481.715	9.840	0,15
Valor obtido da produção de cana-de-açúcar (mil reais)	274.876	571	0,21
Área plantada com cana-de-açúcar (hectare)	135.130	164	0,12
Rendimento médio da produção de cana-de-açúcar (kg/hectare)	47.966	60.000	+ 25,09
Lavoura Temporária: Produção de feijão (toneladas)	4.853	170	3,5
Valor obtido da produção de feijão (mil reais)	10.596	357	3,37
Área plantada com feijão (hectare)	5.181	200	3,86
Rendimento médio da produção de feijão (kg/hectare)	936	850	90,81
Lavoura Temporária: Produção de mandioca (toneladas)	130.564	1.800	1,38
Valor obtido da produção de mandioca (mil reais)	58.088	828	1,42
Área plantada com mandioca (hectare)	9.539	120	1,26
Rendimento médio da produção de mandioca (kg/hectare)	13.687	15.000	+ 9,59
Lavoura Temporária: Produção de milho (toneladas)	19.023	325	1,71
Valor obtido da produção de milho (mil reais)	8.236	114	1,38

Área plantada com milho (hectare)	7.809	130	1,66
Rendimento médio da produção de milho (kg/hectare)	2.451	2.500	+ 1,99
Lavoura Temporária: Produção de tomate (toneladas)	216.297	2.100	0,97
Valor obtido da produção de tomate (mil reais)	199.536	2.310	1,16
Área plantada com tomate (hectare)	2.798	50	1,79
Rendimento médio da produção de tomate (kg/hectare)	77.581	42.000	54,14
Extrativismo: Produção de lenha (m³)	464.891	850	0,18
Valor obtido da produção de lenha (mil reais)	14.490	14	0,1
Extrativismo: Produção de madeira em tora (m³)	150.072	2.730	1,82
Valor obtido da produção de madeira em tora (mil reais)	16.442	341	2,07
Frota veicular: automóveis (unidade)	2.979.383	906	0,03
Frota veicular: caminhão (unidade)	103.808	42	0,04
Frota veicular: caminhonete (unidade)	183.395	101	0,05
Frota veicular: micro-ônibus (unidade)	27.957	10	0,04
Frota veicular: motocicleta (unidade)	505.088	381	0,07
Frota veicular: motoneta (unidade)	95.785	33	0,03
Frota veicular: ônibus (unidade)	34.730	9	0,03

Fonte: IBGE (www.ibge.gov.br/cidadesat).

À situação do município de Trajano de Moraes apresentada nas tabelas anteriores podemos acrescentar algumas informações e observações. Decerto, muitas inferências podem ser feitas a partir destas tabelas, mas evitando nos prolongarmos sobre características sociais, econômicas e políticas tão visíveis, acrescentaremos informações que julgamos mais relevantes sobre estas características e que de algum modo influenciam em características educacionais. São elas, ainda de acordo com dados de 2011 do IBGE:

- Sua população (10.289 habitantes) por faixa etária está dividida em: a) 0 a 4 anos de idade (365 homens e 392 mulheres); b) 5 a 9 anos (459 homens e 441 mulheres); c) 10 a 14 anos (542 homens e 511 mulheres); d) 15 a 19 anos (568 homens e 481 mulheres); e) 20 a 24 anos (506 homens e 340 mulheres); f) 25 a 29 anos (347 homens e 355 mulheres); g) 30 a 34 anos (371 homens e 385 mulheres); h) 35 a 39 anos (436 homens e 411 mulheres); i) 40 a 44 anos (340 homens e 287 mulheres); j) 45 a 49 anos (291 homens e 270 mulheres); k) 50 a 54 anos (237 homens e 218 mulheres); l) 55 a 59 anos (232 homens e 191 mulheres); m) 60 a 64 anos (173 homens e 183 mulheres); n) 65 a 69 anos (155 homens e 156 mulheres); o) 70 a 74 anos (150 homens e 143 mulheres); p) 75 a 79 anos (72 homens e 47 mulheres); q) 80 a 84 anos (38 homens e 40 mulheres); r) 85 a 89 anos (12 homens e 24 mulheres); s) 90 a 94 anos (13 homens e 25 mulheres); t) 95 a 99 anos (4 homens); u) acima de 100 anos (inexiste habitante em Trajano de Moraes nessa faixa etária).

- Sua população rural, de 5.509 pessoas (31º município em número absoluto de habitantes na área rural, de um total de 81 municípios com essa população), corresponde a 53,54% dos habitantes de seu território e a 1,04% de toda população rural do estado do Rio de Janeiro, que é de 526.587 pessoas. Além de Trajano de Moraes, somente outros quatro municípios do Rio de Janeiro possuem população rural superior à urbana: Sumidouro (com 63,41% de seus habitantes), São José de Ubá (55,76%) e São José do Vale do Rio Preto (55,53%).
- Praticamente não existiu crescimento populacional no período de 10 anos entre os censos de 2000 e 2010, apesar de sua taxa de natalidade ser expressivamente superior à de mortalidade. Isto indica que sua população tende a migrar para outros locais, provavelmente devido à falta de oportunidades de emprego. Isto é perceptível na queda acentuada do número de habitantes em idades pós-escolares que se sentem afetados pela falta de oportunidades de independência econômica: nos homens, as faixas etárias de 25 a 29 anos e de 40 a 44 anos, e nas mulheres, as faixas etárias de 20 a 24 anos e de 40 a 44 anos. Os homens que eram em número de 506 pessoas na faixa etária de 20 a 24 anos, caem para 347 na faixa etária de 25 a 29 anos (queda de quase 32%), progressivamente volta a subir para 371 pessoas, na faixa de 30 a 34 anos, e para 436, na faixa de 35 a 39 anos, provavelmente devido ao fracasso na busca de melhores oportunidades, contudo, tendem a realizar uma nova tentativa de procurar melhores oportunidades na faixa de 40 a 44 anos, onde o contingente volta a cair para 340 homens (queda de cerca de 22% em relação à faixa etária anterior). As mulheres, que tendem a terminar a educação básica com menos percalços que os homens, portanto em idades mais baixas, iniciam este movimento de migração, e provavelmente pelos mesmos motivos, em faixa etária anterior aos homens. Percebemos que na faixa etária dos 15 aos 19 anos o contingente feminino de Trajano de Moraes é de 481 mulheres, na faixa etária dos 20 a 24 anos este contingente caia bruscamente para 340 mulheres (queda de quase 30%), progressivamente retorna a crescer nas faixas etárias de 25 a 29 anos (para 355 mulheres), 30 a 34 anos (para 385 mulheres) e 35 a 39 anos (para 411 mulheres), para novamente cair para 281 mulheres na faixa etária de 40 a 44 anos (novamente uma queda de cerca de 30%). A partir daí, tanto homens como mulheres continuam a queda em seus contingentes, mas de proporções bem inferiores, o que parece ser já afetado também por fatores fortuitos que incidem sobre a expectativa de vida.

- Sabendo que o município de Trajano de Moraes possui apenas 0,064% da população do estado do Rio de Janeiro, se poderia imaginar que sua participação econômica, ou seu desempenho/desenvolvimento econômico estivesse nessa mesma proporção, porém não é isso que percebemos em indicadores como o produto interno bruto (que só é proporcionalmente maior que sua população no segmento agropecuária), operações bancárias (créditos, depósitos, poupança e, com certeza, outros), arrecadação de impostos ligados ao desenvolvimento urbano-industrial (IPTU, ISS e ITBI), que são extremamente baixas, frota veicular (com exceção do item motocicleta, que devido a seu custo inferior, pode ser considerado como o “sonho de consumo” mais acessível à maioria da população trajanense), dentre outros. Já indicadores com proporções maiores que a representatividade populacional de Trajano de Moraes no estado do Rio de Janeiro são percebidos apenas nas receitas e despesas orçamentárias públicas (devido à transferência/repasso de verbas da União e do estado do Rio de Janeiro) e na agropecuária. Contudo, até mesmo no agronegócio não existem motivos para imaginar um sinônimo de sucesso, ou diferencial, que favoreça Trajano de Moraes no cenário fluminense, quiçá brasileiro: a) Trajano de Moraes é o segundo maior produtor de batata inglesa do estado, com 31,91% da produção total, mas apenas quatro municípios no estado produzem este item que rendeu apenas R\$ 450,00 por tonelada e 20 toneladas por hectare; b) é o terceiro maior produtor de caqui do estado, com apenas 10,69% da produção estadual, de um total de apenas 10 municípios que produzem este item que rendeu somente R\$ 329,90 por tonelada e 30 toneladas por hectare; c) é o quarto produtor de bananas do estado, com apenas 5,15% da produção estadual, que é dispersa em 71 municípios e rendeu somente R\$ 380,00 por tonelada e 10 toneladas por hectare; d) é o quarto extrator de madeira em tora do estado, com apenas 1,82% de uma produção dispersa em 18 municípios e que rende somente R\$ 124,90 por metro cúbico; e) é o quinto produtor do estado de batata doce, com apenas 5,64% de uma produção dispersa em 22 municípios e que rende somente R\$ 409,89 e 13 toneladas por hectare; f) é o sétimo produtor de café do estado, com apenas 0,85% de uma produção dispersa em 32 municípios e que rende R\$ 2.503,70 por tonelada, mas somente 0,9 toneladas por hectare; g) é o nono produtor de maracujá do estado, com apenas 3,1% de uma produção dispersa em 43 municípios e que rende somente R\$ 507,50 por tonelada e 20 toneladas por hectare.

- Apenas 25,26% (1.408 pessoas) da população economicamente ativa de Trajano de Moraes (5.573 pessoas) está trabalhando. Ou seja, a taxa de desemprego do município beira os 75%. Dos 1.408 cidadãos que conseguiram uma ocupação, 927 (65,8% da população empregada em Trajano de Moraes) estão empregados na administração pública. Pelos dados da estatística do cadastro central de empresas relativo ao ano de 2006, disponibilizados pelo IBGE em 2009, o total de salários distribuídos aos 34,2% da população que não trabalhava na administração pública foi de R\$ 1.157.000, o que corresponde a apenas R\$ 2.405,41 de proventos anuais em 2006. Já a administração pública desembolsou R\$ 6.461.000 para pagar os salários dos seus 927 servidores, o que corresponde a R\$ 6.969,80 por servidor e por ano, em 2006. O que demonstra que a administração pública é o principal pilar de sustentação do município.

Os dados apresentados não desmentem as grandes dificuldades econômicas para que Trajano de Moraes promova uma educação de qualidade. Os dados nos permitem afirmar tratar-se de um município de baixa atividade econômica, onde o possível sucesso de sua educação ainda não permite encontrar o caminho do sucesso econômico.

3.2. A EDUCAÇÃO EM TRAJANO DE MORAES

Caracterizar a educação de Trajano de Moraes é tarefa básica neste estudo. Porém, antes de revelarmos indicadores e explicações da qualidade e do sucesso escolar de Trajano de Moraes de uma forma geral, consideramos importante conhecer suas escolas. O que será feito a seguir.

3.2.1 AS ESCOLAS DE TRAJANO DE MORAES

Uma das primeiras características das escolas de Trajano de Moraes é o fato de serem todas públicas, estaduais ou municipais⁴⁴. Ou seja, talvez mesmo por sua vocação agropecuarista e seu baixo nível socioeconômico, empresários da educação até o momento não tiveram interesse em explorar este campo em Trajano de Moraes. Outra característica é o

⁴⁴ Somente outros seis municípios do estado do Rio de Janeiro possuem a mesma condição de não possuir escolas privadas em nenhuma etapa da educação básica (pré-escolar, ensino fundamental e ensino médio) e nem escolas federais de educação básica: Comendador Levy Gasparian, Laje do Muriaé, Rio das Flores, São José de Ubá, São Sebastião do Alto e Sumidouro.

grande número de escolas em seu território, considerando-se o reduzido número de alunos. Decerto, se for levado em consideração o tamanho de seu território e a distribuição de sua população, possuir muitas escolas se justificaria, mas, como veremos mais adiante, o número de estudantes parece desproporcional ao “grande” número de escolas.

Últimamente as autoridades públicas da educação, tanto estaduais como municipais, parecem ter percebido essa desproporção entre o número de escolas e de alunos que, se pelo lado do aluno e de sua família pode trazer mais comodidade pela maior proximidade de sua residência à escola, para a administração pública traz sérios ônus por manter uma estrutura escolar (que necessita de direção, secretaria e docentes, no mínimo; sem contar os custos operacionais da manutenção do espaço escolar – água, luz etc.) para o atendimento de menos de dez alunos – como veremos adiante. Nesse sentido, é perceptível a redução do número de escolas em Trajano de Moraes, provavelmente como efeito dessa necessidade de maior eficiência dos gastos públicos com educação. Em 2007 a prefeitura de Trajano de Moraes relatava a existência em seu território de 27 pré-escolas, 43 escolas de ensino fundamental e 3 escolas de ensino médio, todas públicas, estaduais ou municipais. Em 2009 o IBGE relatava a existência de 26 pré-escolas, 39 escolas de ensino fundamental e 3 escolas de ensino médio, todas públicas. Em 2011 o IBGE relata existir, em funcionamento, 23 pré-escolas, 36 escolas de ensino fundamental e 3 escolas de ensino médio. Ou seja, no intervalo de 5 anos o município perdeu 4 pré-escolas e 7 escolas de ensino fundamental.

Atualmente, do número total de estabelecimentos de ensino, 37% são pré-escolas, 58% são escolas de ensino fundamental e 5% são escolas de ensino médio, números desproporcionais ao número de alunos que são atendidos no município: 68,3% das matrículas estão no ensino fundamental, 18,8% no ensino médio e apenas 13% na pré-escola. Mas sabemos que os níveis de ensino têm realidades diferentes na capacidade de atendimento de cada unidade escolar.

Os dados a que tivemos acesso (sobretudo os do IBGE, do Inep e da prefeitura de Trajano de Moraes) não nos permitem dizer muito sobre as pré-escolas, conseguimos dados de apenas três de um total de 23 existentes (segundo o IBGE). Entretanto, este segmento da educação básica em momento algum fez parte de nossos objetivos por não ser foco do Ideb. Assim, apresentaremos o total de escolas de ensino fundamental e médio, que foi de 46 em 2007, 42 em 2009 e 39 em 2011, divididas entre municipais e estaduais, e inclusive relatando aquelas que se tornaram inativas⁴⁵.

⁴⁵ A principal fonte de informação para caracterizar as escolas de Trajano de Moraes foi o *dataescolabrasil* do Inep, disponível em: <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br>. Que nos traz informações com base no *educacenso*

3.2.1.1 AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TRAJANO DE MORAES

Entre pré-escolas e escolas de ensino fundamental e médio sobre as quais encontramos algum tipo de informação, a grande maioria é de administração municipal: são 35 escolas municipais (sendo que duas funcionam como pré-escolas: a Escola Municipal Sininho de Ouro e a parte do CIEP Professora Guiomar Gonçalves Neves sob administração municipal) e uma creche municipal (a Creche Municipal Vovó Rosa Pecly), contra 11 escolas estaduais, número de escolas que corresponderiam ao apresentado pelo IBGE em 2007.

Das escolas municipais que serão apresentadas a seguir, apenas três conseguiram, em algum momento, cumprir os critérios estabelecidos para participarem do Ideb, principalmente em relação à possibilidade de realização da Prova Brasil: ser escola pública urbana e ter mais de 20 alunos na série/ano avaliada (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental)⁴⁶. A apresentação das escolas (por ordem alfabética), e dos índices e metas daquelas que possuem Ideb, será feita através de tabela, simplesmente para facilitar a compreensão dos dados. Vejamos então detalhes das escolas municipais com dados extraídos principalmente do censo escolar de 2010, para ao final tecermos alguns comentários.

Escola Municipal Alfredo Lopes Martins

Tabela 10. Dados da Escola Municipal Alfredo Lopes Martins

Código Inep	33024669	CNPJ	01.654.937/0001-43		
Endereço	Avenida Castelo Branco, 2 – Centro/Distrito de Trajano de Moraes – CEP: 28750-000				
Telefones	(24) 2564-2505 / 2564-1365 / 2564-2602	Fax	2564-2507	Situação	Em atividade
Localização	Urbana	E-mail	emz.alfredolopesmartins@hotmail.com		
Matrículas totais (2010) – 405 alunos					
Educação Infantil (EI)	74	Ensino Fundamental (EF)	262	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	262	Regular	0
Pré-escola	74	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 69 alunos					
EF (1ª a 4ª série)	21	EF (5ª a 8ª série)	48	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	103 alunos atendidos				
Reforço escolar	13 alunos atendidos				
Forma de organização	Ciclos de formação	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		

de 2010. Contudo, como veremos, outras fontes também contribuíram para informações sobre estas escolas, como uma pesquisa intitulada *Aprova Brasil: o direito de aprender*, realizada em escolas públicas do Brasil consideradas como sinônimo de experiência bem sucedida, a partir de seu Ideb, apesar das condições desfavoráveis.

⁴⁶ Lembremos que para a realização da Prova Brasil no ano de 2005 o mínimo de alunos exigidos nessas séries era de 30.

Possui sala de diretoria?	Sim	Possui sala de professor?	Sim
Possui laboratório de Informática?	Sim	Possui laboratório de ciências?	Não
Possui sala de atendimento especial?	Não	Possui biblioteca?	Sim
Possui quadra de esportes?	Sim	Possui parque infantil?	Sim
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	10	Possui quantas salas de aula em uso?	10
Número total de funcionários?*	72	Possui alimentação escolar?	Não
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Sim
Possui internet banda larga?	Sim	Possui quantos computadores?	8
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	5	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, televisão e videocassete.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	323	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	1
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	296	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	28

Fonte: Inep, 2011.

*Inclui professores e funcionários de apoio.

A escola que acabamos de apresentar é a única de gestão municipal que conseguiu atingir os critérios para a obtenção do Ideb nas três aferições realizadas até então pelo Inep – em 2005, 2007 e 2009, contudo somente para o 5º ano do ensino fundamental. Percebemos que se trata da maior escola da rede municipal de ensino, tanto em área como em número de matrículas. Dessa forma, se o tamanho do prédio escolar é bem menor do que o CIEP Professora Guiomar (de gestão estadual), em número de alunos e de funcionários supera a que poderíamos considerar a escola mais famosa de Trajano de Moraes. O que não faltam são motivos para que possua o maior Ideb entre as três escolas municipais de Trajano de Moraes que já participaram da realização da Prova Brasil. Podemos conferir esta participação, bem como as metas estabelecidas até o ano de 2021, na tabela a seguir.

Tabela 11. Ideb observado e metas projetadas da Escola Municipal Alfredo Lopes Martins para a 4ª série/5º ano do ensino fundamental.

Ano	Idéb observado			Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Idéb	5.4	5.1	5.0	5.5	5.8	6.1	6.4	6.6	6.8	7.0	7.2

Fonte: Inep⁴⁷, 2011.

Pela tabela percebemos a tendência de queda constante nos resultados do Ideb desta escola e o distanciamento das metas estipuladas para a escola. Evidentemente, tais metas foram projetadas tendo como base o Ideb observado em 2005. Mas mesmo com essas quedas, neste segmento do ensino fundamental (4ª série/5º ano), seu Ideb é maior que a média nacional (que foi de 3,8 em 2005, 4,2 em 2007 e 4,6 em 2009), maior que a média das escolas públicas brasileiras (que foi de 3,6 em 2005, 4,0 em 2007 e 4,4 em 2009), maior que a média das escolas estaduais brasileiras (que foi de 3,9 em 2005, 4,3 em 2007 e 4,9 em 2009) e maior que a média das escolas municipais brasileiras (que foi de 3,4 em 2005, 4,0 em 2007 e 4,4 em 2009). Só sendo inferior ao Ideb médio observado das escolas federais (que foi de 6,4 em 2005 e 6,2 em 2007) e das escolas particulares (que foi de 5,9 em 2005, 6,0 em 2007 e 6,4 em 2009).

O *dataescolabrasil* nos fornece diversas informações sobre a participação da Escola Municipal Alfredo Lopes Martins na apresentação dos componentes que formam o Ideb. Percebemos que na composição do Ideb de 2005, 2007 e 2009 para os anos iniciais do ensino fundamental, esta escola possuía taxa de aprovação, de reprovação e de distorção idade-série melhores que a média nacional, do estado do Rio de Janeiro e do município. Destaque-se que a forma de progressão por ciclos de formação, seguida pela escola, contribui muito para essas boas taxas. A escola possui taxa média de horas-aula diária e de docentes com curso superior inferiores às médias nacional, estadual e municipal. Além disso, a taxa de abandono nessa escola é maior que as médias nacional, estadual e municipal. As tabelas a seguir resumem bem esta movimentação censitária.

Tabela 12. Comparação da média das taxas de aprovação, reprovação, abandono, horas-aula diárias, docentes com curso superior e distorção idade-série da EM Alfredo Lopes Martins e outras instâncias, para os anos iniciais do ensino fundamental.

Indicador	Ano Ideb	Instância			
		Brasil	Estado do Rio de Janeiro	Município de Trajano de Moraes	EM Alfredo Lopes Martins
Aprovação (%)	2005	84,4	82,3	85,5	86,8
	2007	84,6	85,4	85,3	90,7
	2009	87,3	84,0	88,8	89,7
Reprovação (%)*	2005	11,2	13,8	11,3	4,9
	2007	-	-	-	-
	2009	-	-	-	-

⁴⁷ Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/resultado.seam?cid=287721>> Acesso em: 21 de abril de 2011.

Abandono (%)*	2005	4,4	3,9	3,2	4,9
	2007	-	-	-	-
	2009	-	-	-	-
Média de horas-aula diária (horas)	2005	4,3	4,6	-	4
	2007	4,4	4,6	4,6	4,3
	2009	4,4	4,6	4,7	4,3
Docentes com curso superior (%)	2005	56,8	46,1	-	0
	2007	61,6	49,0	1,6	0
	2009	62,9	45,2	1,7	0
Distorção idade-série (%)*	2005	27,0	35,9	29,3	26,9
	2007	24,6	28,1	31,0	20,9
	2009	-	-	-	-

Fonte: Inep, 2011.

* O *dataescolabrasil* do Inep deixou de apresentar as taxas de reprovação e abandono a partir de 2007, e a taxa de distorção idade-série a partir de 2009 no município.

Tabela 13. Taxa de aprovação (%) da EM Alfredo Lopes Martins nas séries iniciais do ensino fundamental em cada Ideb realizado.

Ano de realização do Ideb	Período do ensino fundamental					
	1º ao 5º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2005	86,8	92,7	100,0	59,1	97,4	89,3
2007	90,7	96,2	100,0	71,1	97,7	96,7
2009	89,7	100,0	100,0	69,6	100,0	87,8

Fonte: Inep, 2011.

Na outra ponta da composição do Ideb encontram-se os resultados da Prova Brasil. Percebemos que a EM Alfredo Lopes Martins possui resultados, tanto em língua portuguesa como em matemática, superiores às médias nacional, estadual e dos municípios brasileiros, só sendo inferior à média do próprio município de Trajano de Moraes no ano de 2005, pelo fato de que para as séries iniciais deste município participaram da média o seu resultado e o do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves. Contudo, assim como o Ideb, os resultados da Prova Brasil vêm sofrendo decréscimos. No ano de 2005 essa escola conseguiu obter 235,73 pontos na Prova Brasil de língua Portuguesa (nível 5, de uma escala que ia do nível 0 ao 10) e 218,16 pontos na de matemática (nível 4, de uma escala que ia do nível 0 ao 11), caindo no ano de 2007 para 196,55 pontos em língua portuguesa (nível 4) e 211,65 pontos na de matemática (nível 4), e no ano de 2009 esboça uma recuperação em língua portuguesa, obtendo 202,84 pontos (nível 4, de uma escala que atualmente vai do nível 0 ao 9), mas continua a tendência de queda em matemática, obtendo 207,87 pontos (nível 4, de uma escala que atualmente vai do nível 0 ao 12).

A tabela a seguir resume o desempenho da EM Alfredo Lopes Martins nas Provas Brasil que realizou e compara este desempenho com a média nacional das escolas públicas e de outras instâncias administrativas da educação pública.

Tabela 14. Comparação dos resultados da Prova Brasil aplicada na 4ª série/5º ano da EM Alfredo Lopes Martins com a média de outras instâncias.

INSTÂNCIA	PROVA BRASIL					
	2005		2007		2009	
	Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
EM Alfredo Lopes Martins	235,73	218,16	196,55	211,65	202,84	207,87
Brasil	172,91	179,98	171,40	189,14	179,58	199,52
Estado do Rio de Janeiro	178,40	184,44	176,62	192,79	186,73	205,01
Município de Trajano de Moraes	256,62	245,88	191,93	211,22	198,29	214,28
Escolas estaduais brasileiras	176,07	182,25	175,96	192,95	186,22	207,12
Escolas municipais brasileiras	171,09	178,66	172,35	190,06	181,38	201,39
Escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro	174,41	180,35	172,44	188,70	177,40	195,72
Escolas municipais do estado do Rio de Janeiro	179,09	185,14	177,09	193,18	188,00	206,24

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Arranchadouro

Tabela 15. Dados da Escola Municipal Arranchadouro

Código Inep	33024871		CNPJ	07.947.128/0001-06			
Endereço	Arranchadouro – Povoado/Distrito de Vila da Gama – CEP 28750-000						
Telefones	-----		Fax	-----		Situação	Em atividade
Localização	Rural		E-mail	-----			
Matrículas totais (2010) – 15 alunos							
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	15	Ensino Médio (EM)	0		
Creche	0	Anos iniciais	15	Regular	0		
Pré-escola	0	Anos finais	0	Profissionalizante	0		
Educação de Jovens e Adultos (EJA)							
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0		
Atividades/Informações complementares							
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui				
Reforço escolar			Não possui				
Forma de organização	Serição		Forma de tempo escolar no EF	9 anos			
Possui sala de diretoria?	Não		Possui sala de professor?	Não			
Possui laboratório de Informática?	Não		Possui laboratório de ciências?	Não			
Possui sala de atendimento especial?	Não		Possui biblioteca?	Não			
Possui quadra de esportes?	Não		Possui parque infantil?	Não			
Possui cozinha?	Sim		Possui berçário?	Não			
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim		Possui sanitário adequado a EI?	Não			
Possui acessibilidade?	Não		Possui sanitário para deficiente?	Não			
Possui sala de leitura?	Não		Possui atendimento a deficientes?	Não			
Possui quantas salas de aula?	2		Possui quantas salas de aula em uso?	2			
Número total de funcionários?	5		Possui alimentação escolar?	Sim			
Possui água filtrada para consumo?	Sim		Como é feito o abastecimento de água?	Fonte			
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública		Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa			
Como é feito o descarte do lixo?	Queima		Possui acesso à internet?	Não			
Possui internet banda larga?	Não		Possui quantos computadores?	0			
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não			
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, antena parabólica, televisão e videocassete.						
Possui material didático específico para	Não		Possui material didático específico para	Não			

atender à diversidade sócio-cultural quilombola?		atender à diversidade sócio-cultural indígena?	
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	5	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	5

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Ataliba Fajardo

Tabela 16. Dados da Escola Municipal Ataliba Fajardo

Código Inep	33024685	CNPJ	-----		
Endereço	Fazenda Corrego Frio – Fazenda/Distrito de Trajano de Moraes – CEP 28755-000				
Telefones	(24) 9961-8343	Fax	-----	Situação	Paralisada
Localização	Rural	E-mail	-----		

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Boa Esperança

Tabela 17. Dados da Escola Municipal Boa Esperança

Código Inep	33025061	CNPJ	07.924.975/0001-55		
Endereço	Sítio Boa Esperança Não Pensei – Distrito de Visconde de Imbé – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 7 alunos					
Educação Infantil (EI)	1	Ensino Fundamental (EF)	6	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	6	Regular	0
Pré-escola	1	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			Não possui		
Forma de organização	Ciclos de formação		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	
Possui diretoria?	Não		Possui sala de professor?	Não	
Possui laboratório de Informática?	Não		Possui laboratório de ciências?	Não	
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não		Possui biblioteca?	Não	
Possui quadra de esportes?	Não		Possui parque infantil?	Não	
Possui cozinha?	Sim		Possui berçário?	Não	
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim		Possui sanitário adequado a EI?	Não	
Possui acessibilidade?	Não		Possui sanitário para deficiente?	Não	
Possui sala de leitura?	Não		Possui atendimento a deficientes?	Não	
Possui quantas salas de aula?	2		Possui quantas salas de aula em uso?	2	
Número total de funcionários?	2		Possui alimentação escolar?	Sim	
Possui água filtrada para consumo?	Sim		Como é feito o abastecimento de água?	Fonte	
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública		Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública	
Como é feito o descarte do lixo?	Queima		Possui acesso à internet?	Não	
Possui internet banda larga?	Não		Possui quantos computadores?	0	
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não	

Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Não		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	7	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	7

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Boa Paragem

Tabela 18. Dados da Escola Municipal Boa Paragem

Código Inep	33024774	CNPJ	-----		
Endereço	Boa Paragem – Fazenda Boa Paragem/Distrito de Doutor Elias – CEP 28755-000				
Telefones	(24) 9961-8343	Fax	-----	Situação	Paralisada
Localização	Rural	E-mail	jolene@pop.com.br		

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Clélio Massenga

Tabela 19. Dados da Escola Municipal Clélio Massenga

Código Inep	33024960	CNPJ	-----		
Endereço	Barra do Lírio – Fazenda/Distrito de Visconde de Imbé – CEP 28750-000				
Telefones	(24) 9961-8343	Fax	-----	Situação	Paralisada
Localização	Rural	E-mail	jolene@pop.com.br		

Escola Municipal Coronel João Pereira de Moraes

Tabela 20. Dados da Escola Municipal Coronel João Pereira de Moraes

Código Inep	33024782	CNPJ	07.924.956/0001-29		
Endereço	Barra do Canteiro – Fazenda/Distrito de Doutor Elias – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 29 alunos					
Educação Infantil (EI)	10	Ensino Fundamental (EF)	19	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	19	Regular	0
Pré-escola	10	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			Não possui		
Forma de organização	Seriada		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	
Possui diretoria?	Sim		Possui sala de professor?	Não	
Possui laboratório de Informática?	Não		Possui laboratório de ciências?	Não	
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não		Possui biblioteca?	Não	
Possui quadra de esportes?	Não		Possui parque infantil?	Não	

Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	3	Possui quantas salas de aula em uso?	3
Número total de funcionários?	5	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	1
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica e televisão.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	28	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	2	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	26

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Córrego Vermelho

Tabela 21. Dados da Escola Municipal Córrego Vermelho

Código Inep	33024855	CNPJ	07.947.124/0001-28		
Endereço	Córrego Vermelho – Povoado/Distrito de Sodrelândia – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 4 alunos					
Educação Infantil (EI)	1	Ensino Fundamental (EF)	3	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	3	Regular	0
Pré-escola	1	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Ciclos de formação	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Sim	Possui sala de professor?	Não		
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	2	Possui quantas salas de aula em uso?	2		
Número total de funcionários?	3	Possui alimentação escolar?	Sim		
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte		
Como é feito o abastecimento de	Rede	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa		

energia?	pública		
Como é feito o descarte do lixo?	Queima	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Não possui		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	0	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	0

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Doutor Elias

Tabela 22. Dados da Escola Municipal Doutor Elias

Código Inep	33149984	CNPJ	07.947.119/0001-15		
Endereço	Vila Doutor Elias – Povoado/Distrito de Doutor Elias – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 17 alunos					
Educação Infantil (EI)	3	Ensino Fundamental (EF)	14	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	14	Regular	0
Pré-escola	3	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Seriado	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Sim	Possui sala de professor?	Não		
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Sim		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	3	Possui quantas salas de aula em uso?	3		
Número total de funcionários?	6	Possui alimentação escolar?	Sim		
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública		
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública		
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não		
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0		
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não		
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, televisão e videocassete.				

Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	15	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	15

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Doutor José de Moraes Souza

Tabela 23. Dados da Escola Municipal Doutor José de Moraes Souza

Código Inep	33145890	CNPJ	-----		
Endereço	Vila da Gama – Tapera/Distrito de Vila da Gama – CEP 28750-000				
Telefones	(24) 2564-3312 / 2564-3208	Fax	2564-3312	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 110 alunos					
Educação Infantil (EI)	17	Ensino Fundamental (EF)	61	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	61	Regular	0
Pré-escola	17	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 32 alunos					
EF (1ª a 4ª série)	16	EF (5ª a 8ª série)	16	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Seriada	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Sim	Possui sala de professor?	Sim		
Possui laboratório de Informática?	Sim	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Sim		
Possui quadra de esportes?	Sim	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	8	Possui quantas salas de aula em uso?	7		
Número total de funcionários?	27	Possui alimentação escolar?	Sim		
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte		
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa		
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não		
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	10		
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	10	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não		
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Impressora.				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não		
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	90	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0		
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	1	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	89		

Fonte: Inep, 2011.

Pelo porte da Escola Municipal Dr. José de Moraes Souza, fica difícil de imaginar a possibilidade de participação no Ideb, afinal, nos cinco anos do primeiro segmento do ensino fundamental distribuem-se apenas 61 alunos. Apesar de possuir somente duas salas a menos que a EM Alfredo Lopes Martins, seu contingente de alunos é quase 75% menor. Contudo, mesmo sendo uma escola considerada de localização rural e com poucos alunos, conseguiu participar pela primeira vez do Ideb no ano de 2009 e realizar a Prova Brasil, com apenas 17 alunos. Provavelmente, neste ano, sua turma de 5º ano possuía pelo menos 20 alunos, mas realizaram as provas apenas 17. Juntamente com a EM Alfredo Lopes Martins (que participou com 20 alunos) e o CIEP Brizolão 279 Profª Guiomar Gonçalves Neves (que participou com 21 alunos), foram as únicas escolas de Trajano de Moraes que conseguiram obter o Ideb para as séries iniciais no ano de 2009. A participação da Escola Municipal Dr. José de Moraes Souza contribuiu na redução do Ideb de Trajano de Moraes para os anos iniciais, observado em 2009, visto que das três escolas foi a que apresentou os piores resultados. A tabela a seguir demonstra o seu Ideb observado no ano de 2009 e as metas que foram projetadas a partir dele, para os anos subsequentes.

Tabela 24. Ideb observado e metas projetadas da Escola Municipal Dr. José de Moraes Souza para a 4ª série/5º ano do ensino fundamental.

	Ideb observado			Metas projetadas							
Ano	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb	-	-	4,4	-	-	4,7	5,0	5,3	5,5	5,8	6,1

Fonte: Inep, 2011.

Pela tendência do número de matrículas, dificilmente teremos a chance de conferir se as metas projetadas serão atingidas, a menos que se modifique o critério de número mínimo de participantes na Prova Brasil, ou que a população do município volte a crescer de forma considerável, ou que o município continue com a tendência de fechamento de unidades escolares, fazendo com que os alunos “órfãos” das demais escolas de seu distrito não tenham outra escolha a não ser matricular-se nela.

Na apresentação dos componentes que formam o Ideb. Percebemos que na composição do Ideb de 2009 para os anos iniciais do ensino fundamental, a forma de progressão por ciclos de formação seguida pela escola não contribuiu muito para que a taxa de aprovação fosse melhor que a média nacional ou do próprio município. As tabelas a seguir resumem bem esta movimentação censitária.

Tabela 25. Comparação da média das taxa de aprovação, horas-aula diária e docentes com curso superior da EM Dr. José de Moraes Souza e outras instâncias no Ideb de 2009.

Indicador	Ano Ideb	Instância			
		Brasil	Estado do Rio de Janeiro	Município de Trajano de Moraes	EM Dr. José de Moraes Souza
Ideb	2009	4,4	4,4	5,1	4,4
Aprovação (%)	2009	87,3	84,0	88,8	86,4
Média de horas-aula diária (horas)	2009	4,4	4,6	4,7	4,0
Docentes com curso superior (%)	2009	62,9	45,2	1,7	0

Fonte: Inep, 2011.

Tabela 26. Taxa de aprovação (%) da EM Dr. José Moraes Souza nas séries iniciais do ensino fundamental em cada Ideb realizado.

Ano de realização do Ideb	Período do ensino fundamental					
	1º ao 5º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2005	-	-	-	-	-	-
2007	-	-	-	-	-	-
2009	86,4	100,0	100,0	75,0	100,0	70,6

Fonte: Inep, 2011.

Em relação ao resultado da Prova Brasil, percebemos que no ano de 2009 a EM Dr. José de Moraes Souza possui resultado em língua portuguesa bem inferior a sua congêneres municipal, a EM Alfredo Lopes Martins, mas resultado semelhante em matemática. A tabela a seguir resume o desempenho da EM Dr. José de Moraes Souza na Prova Brasil e compara este desempenho com a média nacional das escolas públicas e de outras instâncias administrativas da educação pública.

Tabela 27. Comparação dos resultados da Prova Brasil de 2009 aplicada na 4ª série/5º ano da EM Dr. José de Moraes Souza com a média de outras instâncias.

INSTÂNCIA	PROVA BRASIL 2009	
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
EM Dr. José de Moraes Souza	173,75	207,92
Brasil	179,58	199,52
Estado do Rio de Janeiro	186,73	205,01
Município de Trajano de Moraes	198,29	214,28
Escolas estaduais brasileiras	186,22	207,12
Escolas municipais brasileiras	181,38	201,39
Escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro	177,40	195,72
Escolas municipais do estado do Rio de Janeiro	188,00	206,24

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Duas Barras

Tabela 28. Dados da Escola Municipal Duas Barras

Código Inep	33024995	CNPJ	07.924.983/0001-00
Endereço	Fazenda da Baía – Fazenda/Distrito de Visconde de Imbé – CEP 28750-000		
Telefones	-----	Fax	-----
Localização	Rural	E-mail	-----
Matrículas totais (2010) – 7 alunos			
Educação Infantil (EI)	1	Ensino Fundamental (EF)	6
Creche	0	Anos iniciais	6
Pré-escola	1	Anos finais	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)			
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0
		Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares			
Inclusão digital/aulas de informática		Não possui	
Reforço escolar		Não possui	
Forma de organização	Seriada	Forma de tempo escolar no EF	9 anos
Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Não
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	3	Possui quantas salas de aula em uso?	3
Número total de funcionários?	3	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa
Como é feito o descarte do lixo?	Queima	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Não possui		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	2	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	2

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Estação Leitão da Cunha

Tabela 29. Dados da Escola Municipal Estação Leitão da Cunha

Código Inep	33024707	CNPJ	07.975.591/0001-61
Endereço	Faz. Leitão da Cunha – Leitão da Cunha/Dist. de Trajano de Moraes – CEP 28750-000		
Telefones	(22) 2564-2631	Fax	-----
Localização	Rural	E-mail	jolene@pop.com.br
Matrículas totais (2010) – 6 alunos			
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	6
Creche	0	Anos iniciais	6
		Ensino Médio (EM)	0
		Regular	0

Pré-escola	0	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			Não possui		
Forma de organização	Não informada		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	
Possui diretoria?	Não		Possui sala de professor?	Não	
Possui laboratório de Informática?	Não		Possui laboratório de ciências?	Não	
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não		Possui biblioteca?	Não	
Possui quadra de esportes?	Não		Possui parque infantil?	Não	
Possui cozinha?	Sim		Possui berçário?	Não	
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim		Possui sanitário adequado a EI?	Não	
Possui acessibilidade?	Não		Possui sanitário para deficiente?	Não	
Possui sala de leitura?	Não		Possui atendimento a deficientes?	Não	
Possui quantas salas de aula?	1		Possui quantas salas de aula em uso?	1	
Número total de funcionários?	2		Possui alimentação escolar?	Sim	
Possui água filtrada para consumo?	Sim		Como é feito o abastecimento de água?	Fonte	
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública		Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa	
Como é feito o descarte do lixo?	Queima ou enterra		Possui acesso à internet?	Não	
Possui internet banda larga?	Não		Possui quantos computadores?	0	
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não	
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Não possui				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não	
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	0		Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0	
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0		Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	0	

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Eugênio Pereira de Moraes

Tabela 30. Dados da Escola Municipal Eugênio Pereira de Moraes

Código Inep	33024790	CNPJ	07.924.933/0001-14		
Endereço	Fazenda do Coqueiro – Distrito de Vila da Gama – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 7 alunos					
Educação Infantil (EI)	1	Ensino Fundamental (EF)	6	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	6	Regular	0
Pré-escola	1	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			Não possui		
Forma de organização	Seriada		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	

Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Não
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	2	Possui quantas salas de aula em uso?	2
Número total de funcionários?	4	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa
Como é feito o descarte do lixo?	Queima	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	1
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD e televisão.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	3	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	3

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Fazenda do Buraco

Tabela 31. Dados da Escola Municipal Fazenda do Buraco

Código Inep	33025002	CNPJ	07.924.945/0001-49		
Endereço	Lagoinha, sede – Fazenda/Distrito de Visconde de Imbé – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 58 alunos					
Educação Infantil (EI)	6	Ensino Fundamental (EF)	52	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	14	Regular	0
Pré-escola	6	Anos finais	38	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Ciclos de formação	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Não		
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		

Possui quantas salas de aula?	4	Possui quantas salas de aula em uso?	4
Número total de funcionários?	22	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	1
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, antena parabólica, televisão e vídeo cassete.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	58	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	1	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	57

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Fazenda do Tirol

Tabela 32. Dados da Escola Municipal Fazenda do Tirol

Código Inep	33024901	CNPJ	07.940.899/0001-71		
Endereço	Fazenda do Tirol – Fazenda/Distrito de Vila da Gama – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 23 alunos					
Educação Infantil (EI)	5	Ensino Fundamental (EF)	18	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	18	Regular	0
Pré-escola	5	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Seriada	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Não		
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	2	Possui quantas salas de aula em uso?	2		
Número total de funcionários?	4	Possui alimentação escolar?	Sim		
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte		
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa		
Como é feito o descarte do lixo?	Queima	Possui acesso à internet?	Não		
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0		
Quantos computadores são destinados	0	Possui material didático específico para	Não		

ao uso de alunos?		atender à diversidade sócio-cultural?	
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD e antena parabólica.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	22	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	22

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Gravata

Tabela 33. Dados da Escola Municipal Gravata

Código Inep	33024898	CNPJ	08.033.636/0001-41		
Endereço	Gravata, 4 – Povoado/Distrito de Vila da Gama – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 7 alunos					
Educação Infantil (EI)	1	Ensino Fundamental (EF)	6	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	6	Regular	0
Pré-escola	1	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Ciclos de formação	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Não		
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	1	Possui quantas salas de aula em uso?	1		
Número total de funcionários?	3	Possui alimentação escolar?	Sim		
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte		
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa		
Como é feito o descarte do lixo?	Queima	Possui acesso à internet?	Não		
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0		
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não		
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Não possui				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não		
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	3	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0		
Alunos que utilizam transporte escolar	0	Alunos que utilizam transporte escolar	3		

público e residem na zona urbana		público e residem na zona rural	
----------------------------------	--	---------------------------------	--

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Honestalda de Moraes Martins

Tabela 34. Dados da Escola Municipal Honestalda de Moraes Martins

Código Inep	33145911	CNPJ	07.947.085/0001-69
Endereço	Pç. Olívio dos Reis Massena, 8 – Barra dos Passos/D. Visc. de Imbé – CEP 28750-000		
Telefones	(24) 2564-5023 / 2564-5003	Fax	2564-5023
Localização	Rural	Situação	Em atividade
E-mail	honestaldamoraes@bol.com.br		
Matrículas totais (2010) – 112 alunos			
Educação Infantil (EI)	35	Ensino Fundamental (EF)	51
Creche	0	Anos iniciais	51
Pré-escola	35	Anos finais	0
Ensino Médio (EM)	0	Regular	0
		Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 26 alunos			
EF (1ª a 4ª série)	26	EF (5ª a 8ª série)	0
Ensino Médio			0
Atividades/Informações complementares			
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui		
Reforço escolar	Não possui		
Forma de organização	Ciclos de formação	Forma de tempo escolar no EF	9 anos
Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Não
Possui laboratório de Informática?	Sim	Possui laboratório de ciências?	Não
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	5	Possui quantas salas de aula em uso?	6
Número total de funcionários?	17	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	47	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	24
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	71

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal João Alfredo Erthal

Tabela 35. Dados da Escola Municipal João Alfredo Erthal

Código Inep	33024804	CNPJ	07.947.136/0001-52		
Endereço	Fazenda Monte Cristo – Distrito de Doutor Elias – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 12 alunos					
Educação Infantil (EI)	2	Ensino Fundamental (EF)	10	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	10	Regular	0
Pré-escola	2	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Seriada	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Não		
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	2	Possui quantas salas de aula em uso?	2		
Número total de funcionários?	4	Possui alimentação escolar?	Sim		
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte		
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública		
Como é feito o descarte do lixo?	Queima	Possui acesso à internet?	Não		
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0		
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não		
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Não possui				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não		
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	11	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0		
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	3	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	8		

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal João de Moraes Martins

Tabela 36. Dados da Escola Municipal João de Moraes Martins

Código Inep	33149992	CNPJ	07.940.892/0001-50		
Endereço	Rua Antonia Natividade, s/n – Distrito de Visconde de Imbé – CEP 28750-000				
Telefones	(24) 2564-1950	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Urbana	E-mail	-----		

Matrículas totais (2010) – 97 alunos					
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	97	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	97	Regular	0
Pré-escola	0	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			28 alunos atendidos		
Forma de organização	Ciclos de formação		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	
Possui diretoria?	Sim		Possui sala de professor?	Sim	
Possui laboratório de Informática?	Não		Possui laboratório de ciências?	Não	
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não		Possui biblioteca?	Não	
Possui quadra de esportes?	Sim		Possui parque infantil?	Não	
Possui cozinha?	Sim		Possui berçário?	Não	
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim		Possui sanitário adequado a EI?	Não	
Possui acessibilidade?	Não		Possui sanitário para deficiente?	Não	
Possui sala de leitura?	Não		Possui atendimento a deficientes?	Não	
Possui quantas salas de aula?	6		Possui quantas salas de aula em uso?	6	
Número total de funcionários?	21		Possui alimentação escolar?	Sim	
Possui água filtrada para consumo?	Sim		Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública	
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública		Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa	
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública		Possui acesso à internet?	Não	
Possui internet banda larga?	Não		Possui quantos computadores?	1	
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não	
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica e televisão.				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não	
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	84		Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0	
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	16		Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	68	

Fonte: Inep, 2011.

A EM João de Moraes Martins também pode ser considerada de pequeno porte, porém apesar de possuir apenas 6 salas (4 a menos que a EM Alfredo Lopes Martins e 2 a menos que a EM Dr. José de Moraes Souza). Ela consegue atrair mais alunos para os anos iniciais do ensino fundamental do que sua congênere EM Dr. José de Moraes Souza, apesar da maior proximidade com o CIEP Professora Guiomar, uma forte concorrente na busca por alunos. Contudo, participou apenas uma vez do Ideb, no ano de 2007, e realizou a Prova Brasil, com a quantidade mínima de 20 alunos. Nessa ocasião, aliaram-se a ela na composição do Ideb para as séries iniciais do ensino fundamental de Trajano de Moraes a EM Alfredo Lopes Martins (que participou com 30 alunos) e o CIEP Brizolão 279 Profª Guiomar Gonçalves Neves (que

participou com 18 alunos). Dentre as três escolas foi a que apresentou os piores resultados. A tabela a seguir demonstra o seu Ideb observado no ano de 2007 e as metas que foram projetadas a partir dele, para os anos subsequentes.

Tabela 37. Ideb observado e metas projetadas da Escola Municipal João de Moraes Martins para a 4ª série/5º ano do ensino fundamental.

	Ideb observado			Metas projetadas							
Ano	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb	-	4,6	-	-	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4

Fonte: Inep, 2011.

Devido à baixa matrícula, dificilmente poderemos conferir se as metas projetadas serão conseguidas. Contudo, seu Ideb inicial (único) é maior do que o da EM Dr. José de Moraes Souza, conseqüentemente, foram traçadas metas mais ambiciosas.

Na apresentação dos componentes que formam o Ideb, ao contrário do que ocorrera na EM Dr. José de Moraes Souza, percebemos uma maior influência da taxa de aprovação do que da proficiência medida pela Prova Brasil para os anos iniciais do ensino fundamental em 2007. Aqui, a forma de progressão por ciclos de formação seguida pela escola parece ter contribuído muito para que a taxa de aprovação fosse melhor que a média nacional, estadual ou do próprio município. O Ideb observado foi superior ao nacional e ao do estado do Rio de Janeiro, para as escolas públicas. As tabelas a seguir resumem bem essa movimentação censitária.

Tabela 38. Comparação da média das taxas de aprovação, horas-aula diárias e docentes com curso superior da EM João de Moraes Martins e outras instâncias no Ideb de 2009.

Indicador	Ano Ideb	Instância			
		Brasil	Estado do Rio de Janeiro	Município de Trajano de Moraes	EM Dr. José de Moraes Souza
Ideb	2007	4,0	4,1	4,7	4,6
Aprovação (%)	2007	84,6	85,4	85,3	93,9
Média de horas-aula diária (horas)	2007	4,4	4,6	4,6	4,0
Docentes com curso superior (%)	2007	61,6	49,0	1,6	0
Distorção idade-série (%)	2007	24,6	28,1	31,0	21,1

Fonte: Inep, 2011.

Tabela 39. Taxa de aprovação (%) da EM João de Moraes Martins nas séries iniciais do ensino fundamental em cada Ideb realizado.

Ano de realização do Ideb	Período do ensino fundamental					
	1º ao 5º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2005	-	-	-	-	-	-
2007	93,9	96,2	100,0	71,4	100,0	100,0
2009	89,1	88,9	100,0	70,4	95,5	100,0

Fonte: Inep, 2011.

Em relação ao resultado da Prova Brasil. Percebemos que no ano de 2007 a EM João de Moraes Martins obteve resultados em língua portuguesa e matemática bem inferiores à sua congênere municipal, a EM Alfredo Lopes Martins. A tabela a seguir resume o desempenho da EM João de Moraes Martins na Prova Brasil que realizou e compara este desempenho com a média nacional das escolas públicas e de outras instâncias administrativas da educação pública.

Tabela 40. Comparação dos resultados da Prova Brasil de 2007 aplicada na 4ª série/5º ano da EM João de Moraes Martins com a média de outras instâncias.

INSTÂNCIA	PROVA BRASIL 2007	
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
EM João de Moraes Martins	175,22	199,89
Brasil	171,40	189,14
Estado do Rio de Janeiro	176,62	192,79
Município de Trajano de Moraes	191,93	211,22
Escolas estaduais brasileiras	175,96	192,95
Escolas municipais brasileiras	172,35	190,06
Escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro	172,44	188,70
Escolas municipais do estado do Rio de Janeiro	177,09	193,18

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal José Miranda

Tabela 41. Dados da Escola Municipal José Miranda

Código Inep	33024723	CNPJ	07.924.924/001-23		
Endereço	Bairro Boa Esperança – Nova Esperança/Dist. de Trajano de Moraes – CEP 28750-000				
Telefones	(22) 2564-1400	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Urbana	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 72 alunos					
Educação Infantil (EI)	32	Ensino Fundamental (EF)	30	Ensino Médio (EM)	0
Creche	18	Anos iniciais	30	Regular	0
Pré-escola	14	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 10 alunos					
EF (1ª a 4ª série)	10	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					

Inclusão digital/aulas de informática		Não possui	
Reforço escolar		Não possui	
Forma de organização	Seriada	Forma de tempo escolar no EF	9 anos
Possui diretoria?	Sim	Possui sala de professor?	Não
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	4	Possui quantas salas de aula em uso?	4
Número total de funcionários?	22	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	1
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, antena parabólica, televisão e videocassete.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	48	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	38	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	10

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Luiz Pereira de Souza

Tabela 42. Dados da Escola Municipal Luiz Pereira de Souza

Código Inep	33024731	CNPJ	-----		
Endereço	Fazenda Luiz Exposto – Distrito de Visconde de Imbé – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Paralisada
Localização	Rural	E-mail	jolene@pop.com.br		

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Maria Mendonça

Tabela 43. Dados da Escola Municipal Maria Mendonça

Código Inep	33024910	CNPJ	07.743.809/0001-52		
Endereço	Maria Mendonça – Povoado/Distrito de Vila da Gama – CEP 28750-000				
Telefones	(22) 2564-6039	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 100 alunos					
Educação Infantil (EI)	23	Ensino Fundamental (EF)	57	Ensino Médio (EM)	0

Creche	10	Anos iniciais	57	Regular	0
Pré-escola	13	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 20 alunos					
EF (1ª a 4ª série)	15	EF (5ª a 8ª série)	5	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			Não possui		
Forma de organização	Ciclos de formação		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	
Possui diretoria?	Sim		Possui sala de professor?	Sim	
Possui laboratório de Informática?	Não		Possui laboratório de ciências?	Não	
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não		Possui biblioteca?	Sim	
Possui quadra de esportes?	Sim		Possui parque infantil?	Não	
Possui cozinha?	Sim		Possui berçário?	Não	
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim		Possui sanitário adequado a EI?	Não	
Possui acessibilidade?	Não		Possui sanitário para deficiente?	Não	
Possui sala de leitura?	Sim		Possui atendimento a deficientes?	Não	
Possui quantas salas de aula?	8		Possui quantas salas de aula em uso?	3	
Número total de funcionários?	22		Possui alimentação escolar?	Sim	
Possui água filtrada para consumo?	Sim		Como é feito o abastecimento de água?	Fonte	
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública		Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa	
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública		Possui acesso à internet?	Não	
Possui internet banda larga?	Não		Possui quantos computadores?	1	
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não	
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, televisão e videocassete.				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não	
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	65		Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0	
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	1		Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	64	

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Monclar Gomes Filho

Tabela 44. Dados da Escola Municipal Monclar Gomes Filho

Código Inep	33149976	CNPJ	07.947.093/0001-05		
Endereço	Av. Dr. Feliciano Sodré, s/n – Povoado/Distrito de Sodrelândia – CEP 28750-000				
Telefones	(22) 2564-4092	Fax	2564-4092	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 68 alunos					
Educação Infantil (EI)	10	Ensino Fundamental (EF)	56	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	56	Regular	0
Pré-escola	10	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 2 alunos					
EF (1ª a 4ª série)	2	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			Não possui		
Forma de organização	Seriada		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	

Possui diretoria?	Sim	Possui sala de professor?	Sim
Possui laboratório de Informática?	Sim	Possui laboratório de ciências?	Não
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Sim
Possui quadra de esportes?	Sim	Possui parque infantil?	Não
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não
Possui acessibilidade?	Sim	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	7	Possui quantas salas de aula em uso?	4
Número total de funcionários?	13	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Sim
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	9
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	8	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, copiadora, televisão e videocassete.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	28	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	3	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	25

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Olivia Pires Tonassi

Tabela 45. Dados da Escola Municipal Olívia Pires Tonassi

Código Inep	33024863	CNPJ	07.986.503/0001-27		
Endereço	Mata Cachorro – Distrito de Sodrelândia – CEP 28750-000				
Telefones	(22) 9817-3920	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 2 alunos					
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	2	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	2	Regular	0
Pré-escola	0	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Seriada	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Sim		
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		

Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	2	Possui quantas salas de aula em uso?	2
Número total de funcionários?	2	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Não possui		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	1	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	1

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Pingo de Gente

Tabela 46. Dados da Escola Municipal Pingo de Gente

Código Inep	33024740	CNPJ	-----		
Endereço	Av. Coronel Alfredo – Centro/Distrito de Trajano de Moraes – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Paralisada
Localização	Urbana	E-mail	jolene@pop.com.br		

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Pinheiral

Tabela 47. Dados da Escola Municipal Pinheiral

Código Inep	33024928	CNPJ	07.940.899/0001-71		
Endereço	Alto Macabu – Povoado/Distrito de Vila da Gama – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 3 alunos					
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	3	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	3	Regular	0
Pré-escola	0	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Ciclos de formação		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	
Possui diretoria?	Não		Possui sala de professor?	Não	
Possui laboratório de Informática?	Não		Possui laboratório de ciências?	Não	

Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	2	Possui quantas salas de aula em uso?	1
Número total de funcionários?	2	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa
Como é feito o descarte do lixo?	Queima	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Não possui		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	2	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	2

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Ponte de Zinco

Tabela 48. Dados da Escola Municipal Ponte de Zinco

Código Inep	33024936	CNPJ	07.940.899/0001-71		
Endereço	Ponte de Zinco – Povoado/Vila da Gama – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 17 alunos					
Educação Infantil (EI)	4	Ensino Fundamental (EF)	13	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	13	Regular	0
Pré-escola	4	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Ciclos de formação	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Não		
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	3	Possui quantas salas de aula em uso?	3		
Número total de funcionários?	6	Possui alimentação escolar?	Sim		

Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora e televisão.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	14	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	14

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Ponte Nova

Tabela 49. Dados da Escola Municipal Ponte Nova

Código Inep	33024944	CNPJ	07.940.887/0001-47		
Endereço	Ponte Nova – Povoado/Distrito de Vila da Gama – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 48 alunos					
Educação Infantil (EI)	10	Ensino Fundamental (EF)	24	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	24	Regular	0
Pré-escola	10	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 14 alunos					
EF (1ª a 4ª série)	14	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Ciclos de formação	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Não		
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	4	Possui quantas salas de aula em uso?	4		
Número total de funcionários?	16	Possui alimentação escolar?	Sim		
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte		
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública		
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não		
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0		
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não		

Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, antena parabólica, televisão e videocassete.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	30	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	1	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	29

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Ruth Junqueira Faria

Tabela 50. Dados da Escola Municipal Ruth Junqueira Faria

Código Inep	33097836	CNPJ	07.924.938/0001-47		
Endereço	Fazenda Boa Sorte – Distrito de Doutor Elias – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 7 alunos					
Educação Infantil (EI)	1	Ensino Fundamental (EF)	6	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	6	Regular	0
Pré-escola	1	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	-----				
Reforço escolar	-----				
Forma de organização	-----	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	-----	Possui sala de professor?	-----		
Possui laboratório de Informática?	-----	Possui laboratório de ciências?	-----		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	-----	Possui biblioteca?	-----		
Possui quadra de esportes?	-----	Possui parque infantil?	-----		
Possui cozinha?	-----	Possui berçário?	-----		
Possui sanitário dentro do prédio?	-----	Possui sanitário adequado a EI?	-----		
Possui acessibilidade?	-----	Possui sanitário para deficiente?	-----		
Possui sala de leitura?	-----	Possui atendimento a deficientes?	-----		
Possui quantas salas de aula?	-----	Possui quantas salas de aula em uso?	-----		
Número total de funcionários?	-----	Possui alimentação escolar?	-----		
Possui água filtrada para consumo?	-----	Como é feito o abastecimento de água?	-----		
Como é feito o abastecimento de energia?	-----	Como é feito o escoamento de esgoto?	-----		
Como é feito o descarte do lixo?	-----	Possui acesso à internet?	-----		
Possui internet banda larga?	-----	Possui quantos computadores?	-----		
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	-----	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	-----		
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	-----				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	-----	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	-----		
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	7	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0		
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	7		

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal São Lourenço

Tabela 51. Dados da Escola Municipal São Lourenço

Código Inep	33024812	CNPJ	07.975.582/0001-70
Endereço	Fazenda São Lourenço – Fazenda/Distrito de Doutor Elias – CEP 28750-000		
Telefones	-----	Fax	-----
Localização	Rural	E-mail	-----
Matrículas totais (2010) – 8 alunos			
Educação Infantil (EI)	1	Ensino Fundamental (EF)	7
Creche	0	Anos iniciais	7
Pré-escola	1	Anos finais	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)			
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0
		Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares			
Inclusão digital/aulas de informática		Não possui	
Reforço escolar		Não possui	
Forma de organização	Seriada	Forma de tempo escolar no EF	9 anos
Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Não
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	2	Possui quantas salas de aula em uso?	2
Número total de funcionários?	4	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública
Como é feito o descarte do lixo?	Queima	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Não possui		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	8	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	8

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Serra das Almas

Tabela 52. Dados da Escola Municipal Serra das Almas

Código Inep	33024766	CNPJ	07.940.889/0001-36
--------------------	----------	-------------	--------------------

Endereço	Serra das Almas – Povoado/Distrito de Douro Elias – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 40 alunos					
Educação Infantil (EI)	4	Ensino Fundamental (EF)	36	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	36	Regular	0
Pré-escola	4	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Ciclos de Formação	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Não		
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	3	Possui quantas salas de aula em uso?	3		
Número total de funcionários?	8	Possui alimentação escolar?	Sim		
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública		
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública		
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não		
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0		
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não		
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, antena parabólica, televisão e videocassete.				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não		
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	39	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0		
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	2	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	37		

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Sininho de Ouro

Apesar de levar o nome de escola, seu funcionamento ocorre como pré-escola. Isto pode ser explicado pelo fato de que à época de sua criação funcionou como escola de ensino fundamental, mas com a redução do contingente populacional e de matrículas, aliada ao fato de existirem outras escolas de porte considerável na região urbana do município, o poder público municipal optou pela sua conversão em pré-escola, sem, contudo, modificar sua razão social de escola municipal. Como podemos conferir na tabela a seguir.

Tabela 53. Dados da Escola Municipal Sininho de Ouro

Código Inep	33025070	CNPJ	07.940.892/0001-50		
Endereço	Distrito de Visconde de Imbé – CEP 28750-000				
Telefones	(22) 2564-1950	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Urbana	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 39 alunos					
Educação Infantil (EI)	39	Ensino Fundamental (EF)	0	Ensino Médio (EM)	0
Creche	13	Anos iniciais	0	Regular	0
Pré-escola	26	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Sem retenção	Forma de tempo escolar no EF	6 anos		
Possui diretoria?	Sim	Possui sala de professor?	Não		
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	6	Possui quantas salas de aula em uso?	3		
Número total de funcionários?	7	Possui alimentação escolar?	Sim		
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública		
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa		
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não		
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0		
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não		
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, antena parabólica e televisão.				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não		
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	28	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0		
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	9	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	19		

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Sossego

Tabela 54. Dados da Escola Municipal Sossego

Código Inep	33025045	CNPJ	07.947.085/0001-89		
Endereço	Fazenda Olaria – Fazenda/Distrito de Visconde de Imbé – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 7 alunos					
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	7	Ensino Médio (EM)	0

Creche	0	Anos iniciais	7	Regular	0
Pré-escola	0	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			Não possui		
Forma de organização	Ciclos de Formação		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	
Possui diretoria?	Não		Possui sala de professor?	Não	
Possui laboratório de Informática?	Não		Possui laboratório de ciências?	Não	
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não		Possui biblioteca?	Não	
Possui quadra de esportes?	Não		Possui parque infantil?	Não	
Possui cozinha?	Sim		Possui berçário?	Não	
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim		Possui sanitário adequado a EI?	Não	
Possui acessibilidade?	Não		Possui sanitário para deficiente?	Não	
Possui sala de leitura?	Não		Possui atendimento a deficientes?	Não	
Possui quantas salas de aula?	1		Possui quantas salas de aula em uso?	1	
Número total de funcionários?	10		Possui alimentação escolar?	Sim	
Possui água filtrada para consumo?	Sim		Como é feito o abastecimento de água?	Fonte	
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública		Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública	
Como é feito o descarte do lixo?	Queima		Possui acesso à internet?	Não	
Possui internet banda larga?	Não		Possui quantos computadores?	0	
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não	
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Não possui				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não	
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	7		Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0	
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0		Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	7	

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Santa Luzia

Tabela 55. Dados da Escola Municipal Santa Luzia

Código Inep	33025053	CNPJ	07.986.498/0001-52		
Endereço	Fazenda Santa Luzia – Fazenda/Distrito de Visconde de Imbé – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 11 alunos					
Educação Infantil (EI)	1	Ensino Fundamental (EF)	10	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	10	Regular	0
Pré-escola	1	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			Não possui		
Forma de organização	Ciclos de formação		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	
Possui diretoria?	Não		Possui sala de professor?	Não	

Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	2	Possui quantas salas de aula em uso?	1
Número total de funcionários?	4	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa
Como é feito o descarte do lixo?	Queima	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Televisão e videocassete.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	10	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	10

Fonte: Inep, 2011.

Escola Municipal Teófilo Lopes Martins

Tabela 56. Dados da Escola Municipal Teófilo Lopes Martins

Código Inep	33024979	CNPJ	07.940.881/0001-70		
Endereço	Barra da Providência – Povoado/Distrito de Visconde de Imbé – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 22 alunos					
Educação Infantil (EI)	4	Ensino Fundamental (EF)	18	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	18	Regular	0
Pré-escola	4	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Ciclos de Formação	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Não	Possui sala de professor?	Não		
Possui laboratório de Informática?	Não	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	4	Possui quantas salas de aula em uso?	4		

Número total de funcionários?	9	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa
Como é feito o descarte do lixo?	Queima	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, antena parabólica, televisão e videocassete.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	22	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	22

Fonte: Inep, 2011.

CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves

Embora o CIEP Professora Guiomar Gonçalves Neves seja um dos focos de nosso estudo, o que será apresentado a seguir não se relaciona aos bons resultados no Ideb. Isso deve-se ao fato de que o CIEP tem parte de suas instalações cedida à administração municipal, que a utiliza como uma pré-escola.

Tabela 57. Dados do setor do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves sob administração municipal.

Código Inep	33150117	CNPJ	07.975.591/0001-61		
Endereço	Rua Oliveira Botelho, s/n – Centro/Distrito de Trajano de Moraes – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Urbana	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 17 alunos					
Educação Infantil (EI)	17	Ensino Fundamental (EF)	0	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	0	Regular	0
Pré-escola	17	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			Não possui		
Forma de organização	Sem retenção		Forma de tempo escolar no EF	6 anos	
Possui diretoria?	Sim		Possui sala de professor?	Sim	
Possui laboratório de Informática?	Não		Possui laboratório de ciências?	Não	
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não		Possui biblioteca?	Sim	
Possui quadra de esportes?	Sim		Possui parque infantil?	Não	
Possui cozinha?	Sim		Possui berçário?	Não	
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim		Possui sanitário adequado a EI?	Não	
Possui acessibilidade?	Não		Possui sanitário para deficiente?	Não	

Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	2	Possui quantas salas de aula em uso?	2
Número total de funcionários?	3	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	0
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Não possui		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	14	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	11	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	3

Fonte: Inep, 2011.

Creche Municipal Vovó Rosa Pecly

Os motivos que levaram o Inep a considerar os dados de uma creche junto às escolas de ensino fundamental e médio não são explicados. De qualquer modo, esta é a maior creche do município de Trajano de Moraes, com 119 crianças. Outro fato interessante percebido nos dados do Inep é que seus alunos estão divididos entre o atendimento em turno com menos de 7 horas de duração, com 50 crianças, e em turno com mais de 7 horas de duração (horário integral), com 69 crianças.

Tabela 58. Dados da Creche Municipal Vovó Rosa Pecly

Código Inep	33149666	CNPJ	07.924.963/0001-20		
Endereço	Trajano de Moraes, s/n – Floricultura/Distrito de Trajano de Moraes – CEP 28750-000				
Telefones	(22) 2564-2686	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Urbana	E-mail	-----		
Matrículas totais (2010) – 119 alunos					
Educação Infantil (EI)	119	Ensino Fundamental (EF)	0	Ensino Médio (EM)	0
Creche	119	Anos iniciais	0	Regular	0
Pré-escola	0	Anos finais	0	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Sem retenção		Forma de tempo escolar no EF	3 anos	
Possui diretoria?	Sim		Possui sala de professor?	Sim	
Possui laboratório de Informática?	Não		Possui laboratório de ciências?	Não	

Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Sim	Possui biblioteca?	Não
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Sim
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Sim
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Sim
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	4	Possui quantas salas de aula em uso?	5
Número total de funcionários?	53	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Não
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	1
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	0	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, televisão e videocassete.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	1	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	1

Fonte: Inep, 2011.

3.2.1.2 COMENTÁRIOS SOBRE AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TRAJANO

Considerando-se essas escolas municipais sobre as quais encontramos registros confiáveis e atualizados, percebemos que há oferta de ensino fundamental em todo o seu território. Os distritos de Visconde de Imbé e Vila da Gama são os que possuem o maior número de escolas em atividade, com 9 unidades cada um. Já, o distrito de Dr. Elias possui 7 unidades ativas, o de Trajano de Moraes possui 6 e o de Sodrelândia apenas 3. Contudo, percebemos que essa tentativa de se fazer presente com escolas nos mais longínquos povoados do município está ameaçada. A cada ano parece aumentar o número de escolas que são desativadas e em seu lugar fortalece-se o transporte escolar para esse contingente de alunos que ficam órfãos de escolas perto de suas residências. Cinco escolas municipais que encontramos na base de dados do Inep já são caracterizadas como paralisadas.

Das escolas acima listadas, onze unidades estão funcionando com menos de 10 alunos o que as coloca “na corda bamba” entre a manutenção de suas atividades e seu fechamento. Destas, uma possui 8 alunos, seis possuem 7 alunos, uma possui 6 alunos, uma possui 4

alunos, uma possui 3 alunos e outra possui apenas 2 alunos (por sinal, esta escola possui a relação de um funcionário por aluno).

O “fantasma” do fechamento dessas escolas chegou a ser noticiário no jornal *O Globo*, que em 13 de dezembro de 2009, publicou matéria intitulada *O Rio que encolhe: Em dez anos, quatro cidades assistem a uma fuga de moradores. Em Trajano, até escola pode fechar*:

Em Trajano, a prefeitura é o maior empregador, responsável pelo ganha-pão de 10% da população. Quem não é funcionário público é agricultor ou trabalha no pequeno comércio. [...]. Até escolas – são 40, todas da rede pública – devem fechar as portas. – Temos escolas com apenas quatro alunos. Não faz sentido mantê-las. É ruim até para a socialização das crianças – diz a secretária municipal de educação de Trajano, Rosseline Carvalho. (*O Globo*, 13/12/2009, p. 27).

O aumento do serviço de transporte público realizado por ônibus, que foi de 50% em dois anos (de 6 ônibus para 9), e também pode ser ilustrativo dessa tendência de rever a manutenção de escolas espalhadas em todo o município. Quatro escolas mantinham 160 alunos na educação infantil, no segmento creche (incluindo as duas escolas que deveriam ser denominadas pré-escolas). Vinte e cinco escolas (incluindo as duas escolas que deveriam ser denominadas pré-escolas) mantinham 262 alunos na educação infantil, segmento pré-escola. Vinte e nove escolas atendiam a 863 alunos nas séries iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano). Apenas uma escola (a EM Fazenda do Buraco, a única da rede municipal de ensino que atende da pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental) atendia aos anos finais do ensino fundamental, possuindo 38 alunos cursando do 6º ao 9º ano. Sete escolas possuem 104 alunos estudando nos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos. Apenas três escolas atendiam aos anos finais do ensino fundamental na modalidade de jovens e adultos, tendo juntas 69 alunos. Ou seja, as escolas da rede municipal de ensino aqui apresentadas atendiam a um total de 1.469 alunos. Deste total, 1.049 alunos (71,41%) utilizam transporte público para ir e voltar da escola, o que descartaria uma das justificativas do sucesso da educação de Trajano de Moraes, citada na introdução desta dissertação, a proximidade da residência dos alunos à escola, além de demonstrar que a tendência atual de reduzir o número de escolas já está bem implantada e ainda não cessou.

Das escolas listadas, apenas 6 são de localização urbana (18,75%), enquanto as outras 26 estão localizadas na zona rural do município (81,25%). Contudo, a maioria das 1.469 matrículas na rede municipal de ensino está localizada em escolas urbanas. As escolas urbanas atendem a 749 alunos (50,99%), enquanto as rurais atendem a 720 alunos (49,01%). Das 6 escolas urbanas, 4 possuem telefone (sendo que delas, três ainda possuem aparelho de

fax), enquanto que das 26 escolas rurais, 7 possuem telefone (dessas, apenas duas possuem aparelho de fax). As únicas duas escolas que oferecem atividades complementares (como reforço escolar) são urbanas, a EM João de Moraes Martins e a EM Alfredo Lopes Martins. São 17 as escolas que têm seu sistema de ensino organizado em ciclos de formação (duas delas são urbanas), 10 escolas são seriadas (duas são urbanas), duas escolas (rurais) não informaram sua organização, apesar de atenderem ao ensino fundamental, e as outras três escolas (duas urbanas e uma rural) são exclusivas para a educação infantil, portanto não cabendo reprovação e caracterização entre ciclos ou seriação. Apenas uma escola possui acessibilidade, ou seja, sua estrutura física permite o acesso a portadores de deficiências, principalmente cadeirantes, a EM Monclar Gomes Filho, no distrito de Sodrelândia, zona rural. Contudo, nem esta nem nenhuma outra possuem sanitário adequado/adaptado à alunos especiais. Somente a Creche Municipal Vovó Rosa Pecly (urbana) possui sala adaptada para atendimento especial, as chamadas *salas de multirecursos* ou *multifuncionais*.

Nas escolas listadas existe um total de 112 salas de aula que, se utilizadas equilibradamente, teriam uma média de 13 alunos cada uma. Das 112 salas de aula, apenas 32 (28,57%) estão localizadas na zona urbana do município e a região central da cidade possui uma média de 23,4 alunos por sala, bem acima da média da rede municipal. Porém, dessas 32 salas de aula, duas não estão sendo usadas, o que aumenta a média de ocupação de sala de aula na região urbana para quase 25 alunos por sala.

Das 80 salas de aula localizadas na região rural, sete não estão sendo usadas. As 73 salas de aula em uso na região rural fornecem uma média de ocupação de quase 10 alunos por sala. Na região rural existem três escolas com apenas uma sala de aula, 10 escolas com duas salas de aula, 5 escolas com 3 salas, 3 escolas com 4 salas, uma escola com 5 salas, uma escola com 7 salas e 2 escolas com 8 salas.

Na região urbana existe uma escola com apenas duas salas (a parte do CIEP Prof^a Guiomar Gonçalves Neves cedida ao município), duas escolas com 4 salas, duas escolas com 6 salas e uma com 10 salas.

O número de funcionários é outra questão que chama a atenção, em um município onde a maioria da população que consegue um emprego o faz no setor público, sendo, pelos números declarados, provavelmente a educação a área com o maior número de funcionários públicos. Ao todo essas escolas possuem 380 funcionários, entre pessoal de apoio administrativo, professores, merendeiras, dentre outros. Ou seja, se existiam 927 funcionários públicos no município de Trajano de Moraes no ano de 2009, 41% estavam atuando nas suas escolas públicas. Esses números indicam a média de 3,9 alunos por funcionário. Média que

independe da escola funcionar com jornada dupla ou tripla. Esse é um fator que, como vimos na revisão de literatura, é precioso para as pretensões de se oferecer uma educação de qualidade. Das escolas: 4 possuem apenas 2 funcionários, 3 possuem apenas 3 funcionários, 5 possuem 4 funcionários, 2 possuem 5 funcionários, 2 possuem 6 funcionários, uma possui 7 funcionários, uma possui 8 funcionários, uma possui 9 funcionários, uma possui 10 funcionários, uma possui 12 funcionários, uma possui 13 funcionários, uma possui 17 funcionários, uma possui 21 funcionários, três possuem 22 funcionários, uma possui 27 funcionários, uma possui 53 funcionários (a Creche Municipal Vovó Rosa Pecky) e uma possui expressivos 72 funcionários (a EM Alfredo Lopes Martins).

Algumas coisas são comuns a todas as escolas: nenhuma possui sanitário adequado à alunos especiais ou com mobilidade reduzida; todas possuem cozinha; com exceção da EM Alfredo Lopes Martins, todas oferecem alimentação/merenda aos alunos (é preciso lembrar que esta escola responde por 27,57% das matrículas da rede municipal de ensino); nenhuma delas possui laboratório de ciências; com exceção da Creche Municipal Vovó Rosa Pecky, nenhuma possui berçário; todas possuem sanitários dentro do prédio escolar, mas nenhuma possui sanitário fora do prédio; novamente, com exceção da Creche Municipal Vovó Rosa Pecky, nenhuma escola possui sanitário adequado à educação infantil; todas as escolas possuem água filtrada; nenhuma escola precisa do recurso de caminhão reservatório de água para seu abastecimento; com exceção do CIEP Prof^a Guiomar Gonçalves Neves, nenhuma escola precisa do recurso de poço artesiano para seu abastecimento de água; todas as escolas têm o fornecimento de energia elétrica suprido por rede pública; nenhuma escola possui formas alternativas de suprimento de energia elétrica e nem de geradores; com exceção da EM Alfredo Lopes Miranda, nenhuma escola possui estratégias e técnicas de reciclagem do lixo produzido; com exceção da EM Estação Leitão da Cunha, nenhuma escola precisa de utilizar do recurso de enterrar seu lixo; com exceção da EM Alfredo Lopes Martins, nenhuma escola possui retroprojektor; e nenhuma escola utiliza material pedagógico especificamente elaborado para atender a diversidade cultural, étnica ou social de seus alunos, principalmente de populações quilombolas ou indígenas.

Outras coisas são distribuídas sem um critério bem definido, como a organização da progressão do ensino entre ciclos de formação e seriada. Chama a atenção o fato de não se obedecer a um padrão como por exemplo colocar em regime de ciclos as escolas rurais, teoricamente as mais vulneráveis ao abandono e reprovação. Não ficaram claros os motivos dessa distribuição entre ciclos e seriação. Fato é que, se esta distribuição “aleatória” for opção

das escolas, poderíamos considerar um grande avanço em termos de autonomia escolar e gestão democrática do sistema de ensino municipal de Trajano de Moraes.

Em alguns casos, possuir algum equipamento ou estrutura diferencial pode ser considerado um privilégio: apenas 11 escolas possuem sala de diretoria (todas as seis escolas urbanas e apenas cinco escolas rurais); apenas 8 escolas possuem sala de professores (4 urbanas e 4 rurais); apenas 4 escolas possuem sala de informática; apenas 6 escolas possuem quadra de esportes; apenas 6 escolas possuem biblioteca; apenas 2 escolas possuem sala de leitura; e somente 2 escolas possuem parque infantil.

Em relação à presença do poder público na suplência de necessidades básicas relativas à higiene e à saúde: o abastecimento de água é suprido por rede pública em apenas 9 escolas (cinco urbanas e quatro rurais); dezoito escolas (todas rurais) têm o seu abastecimento de água extraído de fontes naturais, algo muito comum num município conhecido por suas cachoeiras e de rica hidrografia; o esgoto sanitário é retirado por rede pública em apenas 11 escolas (9 rurais e 2 urbanas); 20 escolas utilizam fossa para descartar seu esgoto sanitário (16 rurais e 4 urbanas); dezessete escolas são assistidas por coleta pública periódica de lixo (todas as seis escolas urbanas e 11 escolas rurais); e quatorze escolas queimam seu lixo como forma de descarte.

Em relação à distribuição do avanço tecnológico: apenas duas escolas possuem acesso a internet (uma urbana, a EM Alfredo Lopes Martins – a única escola de Trajano de Moraes que possui acesso de banda larga –, e uma rural, a EM Monclar Gomes Filho); apenas 10 escolas possuem computador (4 urbanas, sendo que 3 com um único computador para uso administrativo, e 6 rurais, sendo que 4 possuem um único computador para uso administrativo); apenas 3 escolas possuem computador para uso dos alunos, as escolas rurais EM Dr. José de Moraes Souza (que possui 10 computadores para uso dos alunos) e EM Monclar Gomes Filho (que possui 12 computadores para uso dos alunos), e a escola urbana EM Alfredo Lopes Martins (que possui 5 computadores para uso dos alunos, mas é a única que possui 3 computadores para uso administrativo); dezoito escolas possuem aparelhos de DVD como recurso auxiliar para o ensino (5 urbanas e 13 rurais); oito escolas possuem impressoras (5 rurais e 3 urbanas); quatorze escolas possuem antena parabólica para melhor captação do sinal televisivo (5 urbanas e 9 rurais); copiadora é privilégio para apenas duas escolas, a escola rural EM Monclar Gomes Filho e a escola urbana EM Alfredo Lopes Martins; Dezessete escolas possuem televisão (5 urbanas e 12 rurais); doze escolas possuem aparelho videocassete (3 urbanas e nove rurais); onze escolas não possuem qualquer um dos equipamentos de auxílio ao ensino (aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojeter,

televisão e videocassete) já citados, uma é urbana, a parte do CIEP Prof^a Guiomar Gonçalves Neves que é cedida à prefeitura, e 10 rurais, sendo que destas, 9 pertencem ao grupo de 11 escolas que correm sérios riscos de fechar suas portas.

O esvaziamento de recursos tecnológicos de apoio ao ensino pode ser considerado como mais um indício de vontade de fechar essas escolas.

Por de trás dessa distribuição de tecnologias que tendem a auxiliar na atividade de ensino e aprendizagem se esconde uma provável coerência. Com a evidente dificuldade de se ter recursos suficientes para proporcionar a melhor tecnologia educacional possível às escolas, aliada a falta de infraestrutura (e até segurança) em diversas localidades para suportar esse avanço tecnológico, percebemos que, de um modo geral, a prefeitura distribui esses equipamentos pelos seguintes critérios: 1) escolas muito “pequenas” e que tendem ao fechamento não recebem qualquer material; escolas pequenas tendem a receber o básico de recursos audiovisuais (dois ou três dos seguintes itens: aparelho de DVD, videocassete, televisão e/ou até antena parabólica), escolas médias tendem a receber suprimentos de informática, além dos recursos audiovisuais básicos (ou seja, de quatro a seis dos equipamentos citados mais acima), e escolas “grandes”, que a rigor só existe uma na rede municipal (a EM Alfredo Lopes Martins), recebem todos os sete recursos eletrônicos de apoio ao ensino citados anteriormente.

Percebidas algumas nuances das escolas municipais de Trajano de Moraes, não podemos deixar de falar da outra rede de ensino atuante no município, as escolas estaduais, mesmo por que existe uma parceria entre essas duas redes. Enquanto a rede municipal se responsabiliza (ou atua) quase que exclusivamente pela pré-escola e pelos anos iniciais do ensino fundamental, a rede estadual de ensino se encontra comprometida com os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Como veremos a seguir.

3.2.1.3 AS ESCOLAS ESTADUAIS DE TRAJANO DE MORAES

Na exposição de informações sobre as escolas estaduais que funcionam (ou funcionaram) em Trajano de Moraes, além dos dados obtidos através do *dataescolabrasil* do Inep, recorreremos aos poucos dados sobre escolas estaduais em funcionamento no município de Trajano de Moraes disponíveis na página eletrônica da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEE/RJ)⁴⁸ e a outros materiais impressos e midiáticos.

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.educacao.rj.gov.br/ConsultaEscola/index.aspx>> acesso em: 09 de agosto de 2009.

CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves

Tabela 59. Dados do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves (setor sob administração estadual).

Código Inep	33100608	CNPJ	01.869.814/0001-20		
Endereço	Rodovia RJ 174 – Centro/Distrito de Trajano de Moraes – CEP 28750-000				
Telefones	(22) 2564-2628 / 2564-1373	Fax	2564-2628	Situação	Em atividade
Localização	Urbana	Direção	Elielton Moreira Rigueti		
E-mail	em.rigueti@uol.com.br / ciep279@netflash.com.br				
Matrículas totais (2010) – 395 alunos					
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	188	Ensino Médio (EM)	207
Creche	0	Anos iniciais	82	Regular	0
Pré-escola	0	Anos finais	106	Profissionalizante	207
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			Não possui		
Forma de organização	Seriada		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	
Possui diretoria?	Sim		Possui sala de professor?	Sim	
Possui laboratório de Informática?	Sim		Possui laboratório de ciências?	Não	
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não		Possui biblioteca?	Sim	
Possui quadra de esportes?	Sim		Possui parque infantil?	Não	
Possui cozinha?	Sim		Possui berçário?	Não	
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim		Possui sanitário adequado a EI?	Não	
Possui acessibilidade?	Não		Possui sanitário para deficiente?	Não	
Possui sala de leitura?	Não		Possui atendimento a deficientes?	Não	
Possui quantas salas de aula?	18		Possui quantas salas de aula em uso?	18	
Número total de funcionários?	71		Possui alimentação escolar?	Sim	
Possui água filtrada para consumo?	Sim		Como é feito o abastecimento de água?	Poço artesiano	
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública		Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa	
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública		Possui acesso à internet?	Sim	
Possui internet banda larga?	Sim		Possui quantos computadores?	29	
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	27		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não	
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, retroprojetor, televisão e videocassete.				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não	
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	291		Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0	
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	151		Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	140	

Fonte: Inep, 2011.

Em número de salas de aula esta é a maior escola de Trajano de Moraes, pois supera em oito unidades (ou seja, é quase o dobro) a segunda maior escola de Trajano de Moraes, a EM Alfredo Lopes Martins. A quantidade de alunos só é inferior à própria EM Alfredo Lopes

Martins. É a única escola estadual a atuar com as séries iniciais do ensino fundamental. O motivo para isto não parece estar muito relacionado às raízes da criação dos CIEPs e sim ao fato de atuar no ensino médio (sendo a que possui o maior número de matrículas do município neste segmento da educação básica) exclusivamente com a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, o antigo curso Normal. Ou seja, sua atuação nas séries iniciais do ensino fundamental é mais motivada pela necessidade de oferecer estágio obrigatório aos seus alunos do ensino médio, funcionando como um colégio de aplicação.

Nas séries iniciais do ensino fundamental deste CIEP foi mantido o tempo integral, parte da proposta original dos CIEPs. Todos os 82 alunos matriculados neste segmento permanecem mais de 7 horas em atividades educacionais diárias na escola. Chama a atenção ainda o fato de que parte dos alunos do ensino médio – modalidade magistério – também estude em horário integral. São 62 alunos (de um total de 207 alunos do ensino médio) que permanecem em horário integral na escola. Esses alunos estão no 3º ano do ensino médio e o motivo principal para que permaneçam pelo menos 7 horas diárias em atividades escolares na escola é que estão no período de estágio obrigatório. Esse elemento pode ser um dos motivos para o bom desempenho dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental na Prova Brasil. Há uma atuação docente quase que individualizada para o aluno em horário integral.

A progressão de tipo seriada não parece interferir negativamente nas taxas de aprovação para este segmento nesta escola (no ano de 2005, quando ocorreu sua melhor posição no Ideb, sua taxa de aprovação foi de 97,3%. Em 2007 foi de 91,9%, e em 2009 foi de 92,9%). A redução dessa taxa, em relação a 2005, pode ser considerada um dos motivos para a queda do Ideb de 2007 e de 2009. Mas o desempenho dos alunos na Prova Brasil realizada em 2007 e 2009 também ficou muito abaixo das expectativas traçadas a partir do desempenho do ano de 2005. O que não faltam são motivos para que a escola possua o maior Ideb dentre as escolas de Trajano de Moraes que já participaram da realização da Prova Brasil. Porém, apesar da participação nas três últimas Provas Brasil, sua presença nos próximos processos de definição do Índice está ameaçada. A escola também tem sofrido os efeitos da instabilidade populacional e reduzido progressivamente o número de alunos que estão matriculados na 4ª série/5º ano do ensino fundamental, como veremos mais adiante. Por hora, podemos conferir na tabela a seguir suas participações no Ideb, bem como as metas estabelecidas até o ano de 2021.

Tabela 60. Ideb observado e metas projetadas do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves para a 4ª série/5º ano do ensino fundamental.

Ano	Ideb observado			Metas projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb	8,5	5,2	5,4	8,5	8,6	8,7	8,8	8,9	8,9	9,0	9,0

Fonte: Inep, 2011.

Pela tabela percebemos a queda e tentativa de recuperação nos resultados do Ideb desta escola. Evidentemente, as metas foram projetadas tendo como base o Ideb observado em 2005, e como esse índice inicial foi muito alto (a melhor do país até hoje alcançada para este segmento), projetou-se para um intervalo de 16 anos o aumento de apenas 0,5 pontos no seu Ideb. Mas mesmo com a queda, neste segmento do ensino fundamental (4ª série/5º ano), seu Ideb em 2009 ainda é maior que a média de qualquer instância da educação pública do país (com exceção das escolas federais exclusivamente). Já em 2005 a média de qualquer instância, inclusive das escolas particulares e federais, estavam abaixo do Ideb observado neste CIEP.

O *dataescolabrasil* nos fornece diversas informações sobre sua participação nos componentes que formam o Ideb. Percebemos que na composição do Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental, como já comentado, esta escola sempre possuiu taxa de aprovação superior e de reprovação inferior as médias nacional, do estado do Rio de Janeiro e do próprio município. As tabelas a seguir resumem bem esta movimentação censitária.

Tabela 61. Comparação da média das taxas de aprovação, reprovação, abandono, horas-aula diária, docentes com curso superior e distorção idade-série do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves e outras instâncias, para as séries iniciais do EF.

Indicador	Ano Ideb	Instância			
		Brasil	Estado do Rio de Janeiro	Município de Trajano de Moraes	CIEP Profª Guiomar Gonçalves Neves
Aprovação (%)	2005	84,4	82,3	85,5	97,3
	2007	84,6	85,4	85,3	91,9
	2009	87,3	84,0	88,8	92,9
Reprovação (%)*	2005	11,2	13,8	11,3	2,7
	2007	-	-	-	-
	2009	-	-	-	-
Abandono (%)*	2005	4,4	3,9	3,2	0
	2007	-	-	-	-
	2009	-	-	-	-
Média de horas-aula diária (horas)	2005	4,3	4,6	-	6,0
	2007	4,4	4,6	4,6	8,0
	2009	4,4	4,6	4,7	8,0
Docentes com curso superior (%)	2005	56,8	46,1	-	0
	2007	61,6	49,0	1,6	0

	2009	62,9	45,2	1,7	0
Distorção idade-série (%)*	2005	27,0	35,9	29,3	33,3
	2007	24,6	28,1	31,0	23,1
	2009	-	-	-	-

Fonte: Inep, 2011.

* O *dataescolabrasil* do Inep deixou de apresentar as taxas de reprovação e abandono a partir de 2007, e a taxa de distorção idade-série a partir de 2009.

Tabela 62. Taxa de aprovação (%) do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves nas séries iniciais do ensino fundamental em cada Ideb realizado.

Ano de realização do Ideb	Período do ensino fundamental					
	1º ao 5º ano	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
2005	97,3	100,0	100,0	96,2	100,0	93,3
2007	91,9	100,0	100,0	82,4	100,0	81,8
2009	92,9	100,0	100,0	84,6	100,0	90,0

Fonte: Inep, 2011.

Em relação aos resultados da Prova Brasil. Percebemos que o CIEP Prof^a Guiomar Gonçalves Neves apresenta resultados, tanto em língua portuguesa como em matemática, superiores às médias nacional, estadual e dos municípios brasileiros, só sendo inferior à média do próprio município de Trajano de Moraes e das escolas municipais de Trajano na Prova Brasil de língua portuguesa da 4ª série/5º ano em 2009. Os resultados da Prova Brasil sofreram movimentação idêntica ao Ideb, isto é, elevada nota em 2005, queda brusca das notas em 2007, e discreta recuperação em 2009. Isto revela relativa instabilidade na aprendizagem dos alunos ou algum outro elemento a ser ainda identificado.

Em 2005 esta escola participou da Prova Brasil aplicada à 4ª série/5º ano com 30 alunos (o mínimo exigido à época), que obtiveram os seguintes resultados:

- a) Língua Portuguesa – 3 alunos no nível 5 (de 225 a 250 pontos), 8 alunos no nível 6 (250 a 275 pontos), 8 alunos no nível 7 (275 a 300 pontos) e 11 alunos no nível 8 (300 a 325 pontos);
- b) Matemática – um aluno no nível 4 (200 a 225 pontos), um aluno no nível 5, 8 alunos no nível 6, 9 alunos no nível 7 e 11 alunos no nível 8.

Em 2007 foram apenas 18 alunos que participaram das provas, obtendo os seguintes resultados:

- a) Língua Portuguesa – um aluno no nível 1 (125 a 150 pontos), 3 alunos no nível 2 (150 a 175 pontos), 4 alunos no nível 3 (175 a 200 pontos), 6 alunos nível 4, 3 alunos no nível 5 e um aluno no nível 6;
- b) Matemática – 2 alunos no nível 2, 5 alunos no nível 3, 5 alunos no nível 4, 2 alunos no nível 5 e 4 alunos no nível 6.

Em 2009, 21 alunos realizaram as provas. Esses alunos obtiveram os seguintes resultados:

- a) Língua Portuguesa – um aluno no nível 0 (abaixo de 125 pontos), um aluno no nível 1, 5 alunos no nível 2, 7 alunos no nível 3, 3 alunos no nível 4, um aluno no nível 5, dois alunos no nível 6 e um aluno no nível 7;
- b) Matemática – 3 alunos no nível 2, 4 alunos no nível 3, 4 alunos no nível 4, 5 alunos no nível 5 e 5 alunos no nível 6.

A tabela a seguir resume o desempenho do CIEP Prof^a Guiomar Gonçalves Neves nas Provas Brasil que realizou e compara este desempenho com a média nacional das escolas públicas e de outras instâncias administrativas da educação pública.

Tabela 63. Comparação dos resultados da Prova Brasil aplicada na 4^a série/5^o ano do CIEP Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves com a média de outras instâncias.

INSTÂNCIA	PROVA BRASIL					
	2005		2007		2009	
	Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
CIEP Prof^a Guiomar Gonçalves Neves	287,26	286,54	198,00	216,06	193,96	220,38
Brasil	172,91	179,98	171,40	189,14	179,58	199,52
Estado do Rio de Janeiro	178,40	184,44	176,62	192,79	186,73	205,01
Município de Trajano de Moraes	256,62	245,88	191,93	211,22	198,29	214,28
Escolas estaduais brasileiras	176,07	182,25	175,96	192,95	186,22	207,12
Escolas municipais brasileiras	171,09	178,66	172,35	190,06	181,38	201,39
Escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro	174,41	180,35	172,44	188,70	177,40	195,72
Escolas municipais do estado do Rio de Janeiro	179,09	185,14	177,09	193,18	188,00	206,24

Fonte: Inep, 2011.

Os motivos para o sucesso e a qualidade do ensino e da aprendizagem desta escola são pesquisados ainda de forma muito tímida. Segundo a SEE⁴⁹, diversos são esses motivos. O horário integral seria um deles, mas esse horário integral seria feito conforme as origens do Ciep e não como as formas de ensino que oferecem apenas a duplicação das atividades escolares convencionais, ou seja, pela manhã seus alunos do horário integral têm aulas de disciplinas como português, matemática, ciências, geografia e história, e à tarde de disciplinas/atividades diversificadas e lúdicas como educação física, artes, teatro, vídeos etc. Outro motivo seria que a maioria dos docentes fazem parte de seu quadro funcional desde sua

⁴⁹ Notícia disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro em seu sítio eletrônico, com o título de “Trajano de Moraes no topo da educação nacional”. Disponível em: <www.educacao.rj.gov.br> , Acessível em: 09 de agosto de 2009.

inauguração, em 1994, oferecendo dedicação exclusiva à unidade escolar. Em entrevista publicada na página eletrônica da SEE/RJ, assim comentava sobre este aspecto o diretor geral do Ciep, professor Elielton Moreira Rigueti:

Devo o bom desempenho dos alunos a toda a equipe de nossa escola e aos pais, que sempre apóiam nosso trabalho. Os professores são comprometidos e responsáveis, o que facilita a oferta de um ensino de qualidade. É um orgulho duplo, uma por ser professor e outra por estar gerindo esta unidade.

Em relação ao método de ensino, relata o diretor que ele é discutido semanalmente em reuniões entre os professores e suas lições são acompanhadas de demonstrações práticas. As disciplinas não se limitam ao quadro negro e explicações puramente teóricas. Valores como a cidadania são incentivados. Professores incentivam a curiosidade por novas descobertas e as brincadeiras “saudáveis”, que ajudam o aluno a ter mais gosto e facilidade em aprender. Iniciativas de inovação em educação, que surgem a todo instante na mídia e em bibliografias especializadas, são discutidas e, quando possível, colocadas em prática no intuito de ajudar na formação dos estudantes.

É ressaltada, ainda, na entrevista, a participação dos pais no cotidiano acadêmico dos alunos e a relação de amizade e respeito entre alunos, professores e os responsáveis. Aliás, esta parceria entre os agentes da comunidade escolar é levantada como destaque no combate à evasão escolar, que é muito visível em Trajano de Moraes. Com o estreitamento do vínculo com os pais, o Ciep saiu de uma taxa de abandono escolar de 10% no ano 2000 para zero em 2005.

Motivo de orgulho para o povo trajanense, até mesmo o então secretário de educação do estado do Rio de Janeiro, Nelson Maculan, não poupou elogios ao Ciep Professora Guiomar Gonçalves Neves:

A escola tem que fazer a diferença, principalmente no estado como o Rio de Janeiro, que é referência no país. Este Ciep de horário integral, no município de Trajano de Moraes, é um exemplo de colégio dirigido com competência e humanidade no regime republicano. A esta escola, pelo seu belo resultado nas avaliações, parabéns!

Em 2006, o Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef), o MEC e o Inep realizaram um estudo em 33 escolas, a partir dos resultados da Prova Brasil, intitulado *Aprova Brasil, o direito de aprender*⁵⁰. Foram selecionadas escolas públicas de todo o Brasil com

⁵⁰ O estudo pretendeu identificar fatores comuns entre as 33 escolas visitadas que contribuem para a boa aprendizagem de alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental. As boas práticas a serem

desempenhos acima da média nacional, cujos perfis socioeconômicos de sua clientela e localização seriam indicadores para que o fracasso se concretizasse. Entre elas, o Ciep Professora Guiomar Gonçalves Neves.

Este estudo nos fornece informações genéricas, nas quais o Ciep Professora Guiomar Gonçalves Neves se encaixaria, e informações mais específicas da escola trajanense. De maneira geral, podemos creditar o sucesso dessa escola a uma conjugação de forças entre os professores, os alunos, as práticas pedagógicas, a participação da comunidade, o clima escolar, a estrutura da escola e o fato de ser um colégio de aplicação. Por parte dos professores, destaca-se o empenho, a competência, a capacitação, o interesse, a dedicação e a abertura para criar, inventar atividades e estimular os alunos. Segundo o estudo:

[...], há por parte dos educadores das escolas avaliadas um compromisso em relação à escola, aos alunos e à comunidade, expresso no relacionamento com as pessoas na escola, na busca por capacitação, na disponibilidade para o diálogo. O fato de os professores serem exigentes e cobrarem responsabilidade dos alunos é lembrado com ênfase por alunos e pais. (MEC; INEP; UNICEF, 2007, p. 24).

Segundo o estudo, por parte dos alunos, destaca-se, nessas escolas, certa qualidade pregressa, o interesse em aprender, maturidade e compromisso com as atividades escolares, a crença no seu potencial, o esforço e empenho em superar seus limites. Nessas escolas não se fazem referências negativas aos alunos, criando um círculo virtuoso de confiança mútua entre alunos e professores. Neste sentido, afirmam os autores que:

É evidente que o fato de as crianças e os adolescentes serem tratados e percebidos de forma positiva demonstra o reconhecimento de meninos e meninas como sujeitos ativos do processo pedagógico e repercute na sua própria auto-estima e auto-imagem. As crianças e adolescentes, quando entrevistados, afirmam que confiam

analisadas nessas escolas foram divididas em cinco dimensões (que se dividem em blocos de estudo) que poderiam influenciar na qualidade da educação: 1) as práticas pedagógicas (blocos de estudo: trabalho coletivo, em equipe, compartilhado, coordenado; projetos de ensino elaborados pela equipe da escola; inovações na organização da escola; ensino contextualizado; implementação de novas formas de acompanhamento, avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos; realização de atividades externas com os alunos; e incentivo à prática de jogos e esportes); 2) a importância do professor (formação; e valorização do professor); 3) a gestão democrática e a participação da comunidade escolar (conselhos escolares atuantes e fortalecidos; incentivo à participação das famílias; incentivo e fortalecimento de possibilidades de participação de alunos; e formas diversas de decisão coletiva no que diz respeito às práticas pedagógicas da escola); 4) a participação dos alunos (visão positiva sobre as possibilidades das crianças e adolescentes); 5) as parcerias externas (empresas, outras escolas, fundações, organizações não-governamentais, universidades, sindicatos e associações). Contudo, a partir da pesquisa de campo, emergiram outros achados que interferiam positivamente no desempenho dos estudantes dessas escolas: o clima escolar (o ambiente escolar e a relação entre as pessoas); a organização e a disciplina como elementos que valorizam a escola; a importância das bibliotecas, laboratórios de informática, laboratórios de ciências e quadras de esporte; e a importância do trabalho articulado com as secretarias municipais e estaduais e com as demais escolas da rede e do município.

nas suas capacidades, consideram-se inteligentes e têm facilidade de aprender. (MEC, INEP; UNICEF, 2007, p. 26).

Em relação às práticas pedagógicas, estas estariam muito relacionadas com a disciplina e a organização na escola. Suas práticas são multivariadas, mas no caso do Ciep ganha destaque a educação de tempo integral e vinculada à formação de professores que realiza no mesmo ambiente escolar. A cobrança das tarefas é levada a sério, estimulando os alunos a terem responsabilidades. Em relação a estes aspectos, acrescentam os autores sobre essas escolas:

[...], há muitas referências à utilização de múltiplos recursos, como livros de leitura; oficinas de leitura; textos poéticos; revistas; trabalho em equipes; mercado de compras com objetos reciclados; tarefas escolares que envolvem os pais; planejamento avaliado e monitorado pelos diferentes atores da escola; teatro; pesquisa; grupos de estudo; estímulo ao raciocínio e à leitura; gincanas; olimpíadas de matemática; jogo de xadrez; aulas de reforço ou recuperação; feira de ciências; aula de informática; oficinas pedagógicas. Há ainda declarações que explicam que os professores vão além do uso do livro didático, trazendo para a sala de aula atividades e recursos novos ou levando as crianças para outros ambientes e espaços onde podem interagir e aprender; na própria comunidade, no município. (MEC; INEP; UNICEF, 2007, p. 27).

Em relação à participação da comunidade. Essa ocorreria de três formas, todas presentes no Ciep Professora Guiomar Gonçalves Neves: a gestão democrática e participativa; o envolvimento e a presença diária dos pais na escola; e as parcerias externas (principalmente o apoio de comerciantes e voluntários).

Mais especificamente sobre o Ciep Professora Guiomar Gonçalves Neves, o estudo destaca que o professor é apresentado como um dos principais destaques para a boa educação que oferece. Neste sentido, o estudo destaca o relato de um pai de aluno: “Sei que a escola tirou o ‘primeiro lugar’ na Prova Brasil. Há um outdoor aqui na frente da escola sobre isso. Acho que foi possível pelo jeito com que os professores ensinam as crianças. Eles sabem ensinar, os alunos têm mais liberdade de perguntar quando têm dúvidas.” (MEC; INEP; UNICEF, 2007, p. 46). Indícios de que a presença do curso de formação para o magistério contribui muito para que os professores mantenham atualizadas suas práticas.

Outro destaque específico ao Ciep se refere à gestão democrática e a participação da comunidade escolar nos assuntos da escola. Afirma o estudo que:

No Ciep 279 Prof. Guiomar Gonçalves Neves, em Trajano de Morais (RJ), o **conselho fiscal** escolar acompanha a aplicação dos recursos destinados à escola. Um painel no corredor, logo na entrada do Ciep, informa a destinação desses recursos.

Os pais participam da Associação de Apoio à Escola (AAE), que se reúne bimestralmente. No momento da visita à escola, o projeto político-pedagógico estava sendo debatido, com a participação de toda a comunidade escolar [grifos dos autores]. (MEC; INEP; UNICEF, 2007, p. 50).

Ainda, segundo este estudo, em 2005 o Ciep Prof^a Guiomar Gonçalves Neves possuía 29 professores, sendo que destes 64% tinham o ensino superior.

Colégio Estadual João de Moraes Martins

Tabela 64. Dados do Colégio Estadual João de Moraes Martins

Código Inep	33024952	CNPJ	01.957.222/0001-60		
Endereço	Rua Antonia Natividade, s/n – Distrito de Visconde de Imbé – CEP 28750-000				
Telefones	(22) 2564-1608 / 2564-1951	Fax	2564-1719	Situação	Em atividade
Localização	Urbana	Direção	Cleide Siqueira de Moraes Ladeira		
E-mail	joamart@netflash.com.br				
Matrículas totais (2010) – 120 alunos					
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	70	Ensino Médio (EM)	50
Creche	0	Anos iniciais	0	Regular	50
Pré-escola	0	Anos finais	70	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Seriada	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Sim	Possui sala de professor?	Sim		
Possui laboratório de Informática?	Sim	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Sim		
Possui quadra de esportes?	Sim	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	6	Possui quantas salas de aula em uso?	4		
Número total de funcionários?	49	Possui alimentação escolar?	Sim		
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública		
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa		
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Sim		
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	22		
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	10	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não		
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, copiadora e televisão.				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não		
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	40	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0		
Alunos que utilizam transporte escolar	14	Alunos que utilizam transporte escolar	26		

público e residem na zona urbana		público e residem na zona rural	
----------------------------------	--	---------------------------------	--

Fonte: Inep, 2011.

Colégio Estadual Maria Marina Pinto Silva

Tabela 65. Dados do Colégio Estadual Marina Pinto Silva

Código Inep	33024650	CNPJ	01.283.657/0001-76
Endereço	Pç. Nilo Peçanha, s/n – Centro/Distrito de Trajano de Moraes – CEP 28750-000		
Telefones	(22) 2564-2614 / 2564-1375	Fax	2564-2614
Localização	Urbana	Direção	Heloisia Helena L. da Rocha Neves
E-mail	mariamarinapintosilva@yahoo.com.br		
Matrículas totais (2010) – 300 alunos			
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	173
Creche	0	Anos iniciais	0
Pré-escola	0	Anos finais	173
		Ensino Médio (EM)	127
		Regular	127
		Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)			
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0
		Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares			
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui		
Reforço escolar	Não possui		
Forma de organização	Seriada	Forma de tempo escolar no EF	9 anos
Possui diretoria?	Sim	Possui sala de professor?	Sim
Possui laboratório de Informática?	Sim	Possui laboratório de ciências?	Sim
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Sim
Possui quadra de esportes?	Sim	Possui parque infantil?	Não
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	8	Possui quantas salas de aula em uso?	8
Número total de funcionários?	51	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Sim
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	20
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	11	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, copiadora, retroprojeto, televisão e videocassete.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	207	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	123	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	84

Fonte: Inep, 2011.

O Colégio Estadual (CE) Maria Marina Pinto Silva é a única escola de Trajano de Moraes que consegue cumprir os critérios para a participação no Ideb dos anos finais do ensino fundamental. Portanto, falar no Ideb do município de Trajano de Moraes para as séries finais do ensino fundamental é o mesmo que falar no Ideb do CE Maria Mariana Pinto Silva.

Tendo participado das três aferições realizadas até então pelo Inep, esta escola vem sofrendo do mesmo problema das demais escolas do município: a possibilidade de vir a não ter contingente suficiente de alunos para se manter participando do processo. No ano de 2005 participou da Prova Brasil da 8ª série/9º ano com 64 alunos (2 turmas), em 2007 este número caiu bruscamente para 40 alunos, e em 2009 caiu para 29 alunos. Podemos conferir sua participação ao longo da história do Ideb, bem como as metas estabelecidas até o ano de 2021, na tabela a seguir.

Tabela 66. Ideb observado e metas projetadas do CE Maria Marina Pinto Silva para a 8ª série/9º ano do ensino fundamental.

	Ideb observado			Metas projetadas							
Ano	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb	4,2	4,6	4,3	4,3	4,4	4,7	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2

Fonte: Inep, 2011.

Pela tabela percebemos uma constância (sem grande variação entre notas muito elevadas e notas muito baixas) nos resultados do Ideb desta escola e a proximidade das metas estipuladas para a escola. Tais metas foram projetadas tendo como base o Ideb observado em 2005. Ainda que não possamos considerar seus resultados como significativos, seu Ideb para este segmento do ensino fundamental sempre foi maior que a média nacional (que foi de 3,5 em 2005, de 3,8 em 2007 e de 4,0 em 2009), maior que a média das escolas públicas brasileiras (que foi de 3,2 em 2005, de 3,5 em 2007 e de 3,7 em 2009), maior que a média das escolas estaduais brasileiras (que foi de 3,3 em 2005, de 3,6 em 2007 e de 3,8 em 2009) e maior que a média das escolas municipais brasileiras (que foi de 3,1 em 2005, de 3,4 em 2007 e de 3,6 em 2009). Só sendo inferior ao Ideb médio observado das escolas federais (que foi de 6,3 em 2005 e de 6,1 em 2007) e das escolas particulares (que foi de 5,8 em 2005 e em 2007, e de 5,9 em 2009).

O *dataescolabrasil* também nos fornece diversas informações sobre a participação do CE Maria Marina Pinto Silva na apresentação dos componentes que formam o Ideb. Percebemos que na composição do Ideb de 2005, 2007 e 2009 a taxa de aprovação teve significativa influência em seu resultado, isto porque se os resultados da Prova Brasil se

mostram próximos entre as três aferições, nos anos de 2005 e de 2009 a taxa de aprovação foi demasiadamente baixa em comparação ao ano de 2007, quando a taxa de aprovação ficou acima da média nacional, ano em que conseguiu seu melhor Ideb. Porém, sua taxa de reprovação também não é tão elevada (está próxima da média nacional), indicando uma incidência de cerca de 10% de abandono no segmento do ensino fundamental que oferece. As tabelas a seguir resumem esta movimentação.

Tabela 67. Comparação da média das taxas de aprovação, reprovação, abandono, horas-aula diária, docentes com curso superior e distorção idade-série do CE Maria Marina Pinto Silva e outras instâncias.

Indicador	Ano Ideb	Instância			
		Brasil	Estado do Rio de Janeiro	Município de Trajano de Moraes	CE Maria Marina Pinto Silva
Aprovação (%)	2005	76,7	77,5	52,6	78,4
	2007	78,2	76,9	76,5**	84,3**
	2009	79,7	71,1	82,1**	73,9**
Reprovação (%)*	2005	12,1	13,4	38,6	12,8
	2007	-	-	-	-
	2009	-	-	-	-
Abandono (%)*	2005	11,2	9,1	8,8	8,8
	2007	-	-	-	-
	2009	-	-	-	-
Média de horas-aula diária (horas)	2005	4,5	5,0	4,5	4,5
	2007	4,5	4,6	4,4	4,4
	2009	4,5	4,7	4,5	4,5
Docentes com curso superior (%)	2005	86,9	93,6	54,3	38,5
	2007	83,3	94,7	56,1	52,9
	2009	79,6	94,7	50,0	66,7
Distorção idade-série (%)*	2005	38,9	45,5	70,1	74,7
	2007	36,9	44,6	52,7	39,5
	2009	-	-	-	-

Fonte: Inep, 2011.

* O *dataescolabrasil* do Inep deixou de apresentar as taxas de reprovação e abandono a partir de 2007, e a taxa de distorção idade-série a partir de 2009.

** A diferença entre o resultado do colégio e o do município, já que o resultado do município é o resultado deste colégio, deve-se ao fato de que no resultado do município são considerados os alunos que faltaram à aplicação da Prova Brasil, enquanto que no resultado da escola se leva em consideração somente os alunos que fizeram a Prova Brasil.

Tabela 68. Taxa de aprovação (%) do CE Maria Marina Pinto Silva nas séries finais do ensino fundamental em cada Ideb realizado.

Ano de realização do Ideb	Período do ensino fundamental				
	6º ao 9º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
2005	78,4	73,0	88,7	75,0	77,3
2007	84,3	83,0	81,2	83,7	90,2
2009	73,9	66,0	58,8	86,5	96,7

Fonte: Inep, 2011.

Em relação aos resultados da Prova Brasil. Percebemos que o CE Maria Marina Pinto Silva possui resultados, tanto em língua portuguesa como em matemática, superiores às médias nacional, estadual e dos municípios brasileiros. A julgar pelos seus resultados na Prova Brasil e a taxa de aprovação/reprovação, podemos considerar que esta tem resultados positivos consistentes. Sendo um exemplo típico dos efeitos da chamada “taxa de troca” do Ideb.

A tabela a seguir resume o desempenho do CE Maria Mariana Pinto Silva nas Provas Brasil que realizou e compara este desempenho com a média nacional das escolas públicas e de outras instâncias administrativas da educação pública.

Tabela 69. Comparação dos resultados da Prova Brasil aplicada na 8ª série/9º ano do CE Maria Marina Pinto Silva com a média de outras instâncias.

INSTÂNCIA	PROVA BRASIL					
	2005		2007		2009	
	Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
CE Maria Marina Pinto Silva	254,62	272,06	260,55	266,32	249,41	260,59
Brasil	222,63	237,46	228,93	240,56	236,96	240,29
Estado do Rio de Janeiro	228,95	240,47	230,22	238,14	249,51	243,28
Município de Trajano de Moraes	254,62	272,06	260,55	266,32	249,41	260,59
Escolas estaduais brasileiras	224,00	238,76	229,96	241,63	239,74	242,87
Escolas municipais brasileiras	219,17	234,12	226,15	237,58	236,30	239,19
Escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro	228,26	236,15	223,68	231,54	235,81	238,54
Escolas municipais do estado do Rio de Janeiro	229,21	243,88	234,19	241,59	245,32	245,61

Fonte: Inep, 2011.

Escola Estadual Barragem

Tabela 70. Dados da Escola Estadual Barragem

Código Inep	33024820	CNPJ	-----			
Endereço	Povoado/Distrito de Sodrelândia – CEP 28750-000					
Telefones	-----		Fax	-----	Situação	Paralisada
Localização	Rural	E-mail	-----			

Fonte: Inep, 2011.

Escola Estadual Doutor Elias

Tabela 71. Dados da Escola Estadual Doutor Elias

Código Inep	33024758	CNPJ	02.826.650/0001-16			
Endereço	Vila Dr. Elias/Distrito de Doutor Elias – CEP 28750-000					

Telefones	(22) 2519-1276	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	Direção	Não informada		
E-mail	delia@altarede.com.br				
Matrículas totais (2010) – 76 alunos					
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	76	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	0	Regular	0
Pré-escola	0	Anos finais	76	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Seriada	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Sim	Possui sala de professor?	Não		
Possui laboratório de Informática?	Sim	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Não	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Não	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	5	Possui quantas salas de aula em uso?	4		
Número total de funcionários?	15	Possui alimentação escolar?	Sim		
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública		
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública		
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Sim		
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	7		
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	6	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não		
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, copiadora, televisão e videocassete.				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não		
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	56	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0		
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	12	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	44		

Fonte: Inep, 2011.

Escola Estadual Doutor José de Moraes Souza

Tabela 72. Dados da Escola Estadual Doutor José de Moraes Souza

Código Inep	33024880	CNPJ	01.853.744/0001-11		
Endereço	Tapera, 4 – Tapera/Distrito de Vila da Gama – CEP 28750-000				
Telefones	(22) 2564-3136 / 2564-3208	Fax	2564-3312	Situação	Em atividade
Localização	Rural	Direção	Joarênio Neves Olegário		
E-mail	Jmsouza.escola@gmail.com / ja3a1a@yahoo.com.br				
Matrículas totais (2010) – 66 alunos					
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	66	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	0	Regular	0

Pré-escola	0	Anos finais	66	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			Não possui		
Forma de organização	Seriada		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	
Possui diretoria?	Sim		Possui sala de professor?	Sim	
Possui laboratório de Informática?	Sim		Possui laboratório de ciências?	Não	
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não		Possui biblioteca?	Sim	
Possui quadra de esportes?	Sim		Possui parque infantil?	Não	
Possui cozinha?	Sim		Possui berçário?	Não	
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim		Possui sanitário adequado a EI?	Não	
Possui acessibilidade?	Sim		Possui sanitário para deficiente?	Não	
Possui sala de leitura?	Não		Possui atendimento a deficientes?	Não	
Possui quantas salas de aula?	7		Possui quantas salas de aula em uso?	5	
Número total de funcionários?	16		Possui alimentação escolar?	Sim	
Possui água filtrada para consumo?	Sim		Como é feito o abastecimento de água?	Fonte	
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública		Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa	
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública		Possui acesso à internet?	Sim	
Possui internet banda larga?	Sim		Possui quantos computadores?	14	
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	10		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não	
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, copiadora, retroprojetor, televisão e videocassete.				
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não		Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não	
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	26		Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0	
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0		Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	26	

Fonte: Inep, 2011.

A Escola Estadual José de Moraes Souza, apesar de não preencher os critérios para participar do Ideb (realizar a Prova Brasil, ou seja, ser escola urbana e possuir pelo menos 20 alunos nas séries/ano do ensino fundamental onde é aplicada esta prova), recentemente também ganhou destaque na mídia carioca. Segundo o jornal eletrônico *A voz da Serra*⁵¹, a escola foi avaliada pelo provão da SEE, conhecido como *Saerjinho*, que não estipula um número mínimo de alunos. Das 1.457 escolas estaduais avaliadas, a Escola Estadual José de Moraes Souza ficou em primeiro lugar nesta avaliação, “comprovando o bom desempenho dos alunos do 9º ano nas matérias de português e matemática, tendo obtido 95,4% em

⁵¹ A matéria, publicada em 17 de agosto de 2011, tinha o título de *Trajano no topo da educação estadual*. Disponível em: <<http://www.avozdaserra.com.br/noticias.php?noticia=15775>>; acessível em: 24 de agosto de 2011.

português e 87,3% em matemática, mantendo o município na grade de ótimo desempenho na educação”, conforme relata o jornal.

Escola Estadual Fazenda Soledade

Tabela 73. Dados da Escola Estadual Fazenda Soledade

Código Inep	33024839	CNPJ	-----		
Endereço	Fazenda Soledade – Fazenda/Distrito de Trajano de Moraes – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Extinta
Localização	Rural	E-mail	-----		

Fonte: Inep, 2011.

Escola Estadual Forges

Tabela 74. Dados da Escola Estadual Forges

Código Inep	33100594	CNPJ	-----		
Endereço	Distrito de Vila da Gama – CEP 28750-000				
Telefones	-----	Fax	-----	Situação	Paralisada
Localização	Rural	E-mail	-----		

Fonte: Inep, 2011.

Escola Estadual Honestalda de Moraes Martins

Tabela 75. Dados da Escola Estadual Honestalda de Moraes Martins

Código Inep	33025010	CNPJ	01.114.563/0001-73		
Endereço	Pç. Olivio dos Reis Massena, 8 – Barra dos Passos/Dist. Visc. Imbé – CEP 28750-000				
Telefones	(22) 2564-5023 / 2564-5003	Fax	2564-5050	Situação	Em atividade
Localização	Rural	Direção	Demian Dias Lannes		
E-mail	honestaldamoraes@bol.com.br				
Matrículas totais (2010) – 112 alunos					
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	53	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	0	Regular	0
Pré-escola	0	Anos finais	53	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 59 alunos					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	59	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática			Não possui		
Reforço escolar			Não possui		
Forma de organização		Seriada	Forma de tempo escolar no EF		9 anos
Possui diretoria?		Não	Possui sala de professor?		Não
Possui laboratório de Informática?		Sim	Possui laboratório de ciências?		Não
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?		Não	Possui biblioteca?		Não
Possui quadra de esportes?		Não	Possui parque infantil?		Não
Possui cozinha?		Sim	Possui berçário?		Não
Possui sanitário dentro do prédio?		Sim	Possui sanitário adequado a EI?		Não
Possui acessibilidade?		Não	Possui sanitário para deficiente?		Não

Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não
Possui quantas salas de aula?	5	Possui quantas salas de aula em uso?	4
Número total de funcionários?	20	Possui alimentação escolar?	Sim
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Rede pública
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Sim
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	7
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	5	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, copiadora, retroprojeto, televisão e videocassete.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	81	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	3	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	78

Fonte: Inep, 2011.

Escola Estadual Maria Mendonça

Tabela 76. Dados da Escola Estadual Maria Mendonça

Código Inep	33105286	CNPJ	02.718.127/0001-76		
Endereço	Maria Mendonça – Povoado/Distrito de Vila da Gama – CEP 28750-000				
Telefones	(22) 2564-6039	Fax	2564-6039	Situação	Em atividade
Localização	Rural	Direção	Joanilda Rezende Fagundes		
E-mail	escolaestadualmariamendonca@gmail.com				
Matrículas totais (2010) – 89 alunos					
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	89	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	0	Regular	0
Pré-escola	0	Anos finais	89	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Seriada	Forma de tempo escolar no EF	9 anos		
Possui diretoria?	Sim	Possui sala de professor?	Sim		
Possui laboratório de Informática?	Sim	Possui laboratório de ciências?	Não		
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não	Possui biblioteca?	Não		
Possui quadra de esportes?	Sim	Possui parque infantil?	Não		
Possui cozinha?	Sim	Possui berçário?	Não		
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim	Possui sanitário adequado a EI?	Não		
Possui acessibilidade?	Sim	Possui sanitário para deficiente?	Não		
Possui sala de leitura?	Não	Possui atendimento a deficientes?	Não		
Possui quantas salas de aula?	6	Possui quantas salas de aula em uso?	4		
Número total de funcionários?	16	Possui alimentação escolar?	Sim		
Possui água filtrada para consumo?	Sim	Como é feito o abastecimento de água?	Fonte		
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública	Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa		

Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública	Possui acesso à internet?	Sim
Possui internet banda larga?	Não	Possui quantos computadores?	7
Quantos computadores são destinados ao uso de alunos?	5	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural?	Não
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, copiadora, retroprojetor e televisão.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	47	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	47

Fonte: Inep, 2011.

Esta escola também não fica de fora dos noticiários. O blog de Trajano de Moraes⁵² constantemente faz referência aos feitos dessa escola, que desenvolve famoso projeto com o jogo de xadrez. Segundo o blog, é comum ver seus alunos praticando o esporte no pátio e nas salas. Esta prática foi inserida e facilitada pelo professor de educação física e língua portuguesa Nílton César Rigueti, que também mescla os conteúdos tradicionais da educação física escolar (futsal, voleibol, basquetebol e handebol) com a prática de mineiro-pau (uma famosa dança folclórica da região), tênis de mesa e peteca. Diante do sucesso que a modalidade encontrou entre os alunos, o professor Nílton Rigueti fundou o Clube de Xadrez de Trajano de Moraes (CXTM), do qual os seus alunos e ex-alunos fazem parte e têm conquistado importantes campeonatos. O sucesso é tanto que os tabuleiros improvisados, feitos de cartolina e papelão, com tampinhas de garrafas simulando as peças, do início do projeto, foram substituídos por tabuleiros completos e oficiais doados pela prefeitura, além disso, três mesas de concreto para a prática do esporte foram construídas no pátio.

Independente do “efeito colateral” da conquista de campeonatos e feitos heróicos⁵³, o valor pedagógico do xadrez parece estar ajudando a desenvolver nos alunos a capacidade de concentração, o raciocínio lógico, a tomada de decisões e a auto-estima. Neste sentido, em entrevista ao blog, publicada em 8 de fevereiro de 2010, relatou o professor Nilton Rigueti que: “Quando os alunos passaram a ser recebidos pelo prefeito e a sair na imprensa local e depois na grande mídia, os pais se sentiram honrados e orgulhosos dos filhos”.

⁵² <http://trajanodemoraes-rj.blospot.com>

⁵³ Seus alunos foram tetracampeões estadual de xadrez feminino, nos Jogos Estudantis das Escolas Públicas – JEEP – realizado em 2010; colocaram o município como etapa do circuito carioca de xadrez; receberam convite para participar do campeonato mundial de xadrez, categoria sub 20, que será realizado ainda em 2011 na cidade do Rio de Janeiro; dentre outros feitos que levaram o presidente da Federação de Xadrez do Rio de Janeiro – FEXERJ –, Ricardo Barata, a afirmar que: “Trajano e Petrópolis são, hoje, os principais pólos do esporte fora da capital”.

O sucesso em relação ao xadrez é tamanho que até o jornal O Globo, em 13 de dezembro de 2009, noticiou em matéria intitulada *Jogada de mestre: Em Trajano, alunos levam ouro no xadrez em olimpíada*:

Mesmo com infraestrutura precária – a cidade não tem esgoto tratado e quase 100% das estradas são de terras [sic] –, Trajano de Moraes driblou as dificuldades e colocou filhos de agricultores sob os holofotes da rede pública estadual de ensino. Desde que começou a participar das disputas de xadrez das Olimpíadas Escolares do Estado do Rio, em 2005, a escola Maria Mendonça, na zona rural da cidade, acumula medalhas de ouro. Na categoria por equipes, é tetracampeã no feminino, e este ano conquistou também a vitória por equipe no masculino. [...] Com o bom desempenho dos alunos, Riguetti já pensa grande. A meta é fazer do xadrez hobby de 15% da população, transformando Trajano em referência do esporte no estado. (O Globo, 13/12/2009, p. 28).

Escola Estadual Monclar Gomes Filho

Tabela 77. Dados da Escola Estadual Monclar Gomes Filho

Código Inep	33024847	CNPJ	01.967.849/0001-00		
Endereço	Av. Dr. Feliciano Sodré, s/n – Povoado/Distrito de Sodrelândia – CEP 28750-000				
Telefones	(22) 2564-4092	Fax	-----	Situação	Em atividade
Localização	Rural	Direção	Luis Otávio de Almeida Lemgruber		
E-mail	eemgf@yahoo.com.br				
Matrículas totais (2010) – 40 alunos					
Educação Infantil (EI)	0	Ensino Fundamental (EF)	40	Ensino Médio (EM)	0
Creche	0	Anos iniciais	0	Regular	0
Pré-escola	0	Anos finais	40	Profissionalizante	0
Educação de Jovens e Adultos (EJA)					
EF (1ª a 4ª série)	0	EF (5ª a 8ª série)	0	Ensino Médio	0
Atividades/Informações complementares					
Inclusão digital/aulas de informática	Não possui				
Reforço escolar	Não possui				
Forma de organização	Seriada		Forma de tempo escolar no EF	9 anos	
Possui diretoria?	Sim		Possui sala de professor?	Sim	
Possui laboratório de Informática?	Sim		Possui laboratório de ciências?	Não	
Possui sala de recursos multifuncional para atendimento especializado?	Não		Possui biblioteca?	Sim	
Possui quadra de esportes?	Sim		Possui parque infantil?	Não	
Possui cozinha?	Sim		Possui berçário?	Não	
Possui sanitário dentro do prédio?	Sim		Possui sanitário adequado a EI?	Não	
Possui acessibilidade?	Sim		Possui sanitário para deficiente?	Não	
Possui sala de leitura?	Não		Possui atendimento a deficientes?	Não	
Possui quantas salas de aula?	7		Possui quantas salas de aula em uso?	4	
Número total de funcionários?	13		Possui alimentação escolar?	Sim	
Possui água filtrada para consumo?	Sim		Como é feito o abastecimento de água?	Rede pública	
Como é feito o abastecimento de energia?	Rede pública		Como é feito o escoamento de esgoto?	Fossa	
Como é feito o descarte do lixo?	Coleta pública		Possui acesso à internet?	Sim	
Possui internet banda larga?	Não		Possui quantos computadores?	9	
Quantos computadores são destinados	8		Possui material didático específico para	Não	

ao uso de alunos?		atender à diversidade sócio-cultural?	
Possui quais equipamentos eletrônicos para apoio didático?	Aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, copiadora, televisão e videocassete.		
Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural quilombola?	Não	Possui material didático específico para atender à diversidade sócio-cultural indígena?	Não
Total de alunos que utilizam transporte escolar público municipal	0	Total de alunos que utilizam transporte escolar público estadual	0
Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona urbana	0	Alunos que utilizam transporte escolar público e residem na zona rural	0

Fonte: Inep, 2011.

Assim como a EE Dr. José de Moraes Souza, a EE Monclar Gomes Filho também fez parte da notícia veiculada pelo jornal eletrônico *A voz da Serra*. Isto por que, se a EE Dr. José de Moraes Souza pode ser considerada a melhor escola estadual do Rio de Janeiro para as séries finais do ensino fundamental, a EE Monclar Gomes Filho foi a 6ª melhor nesta mesma avaliação. Seu desempenho médio foi de 73,6% de acertos em português e de 69,7% de acertos em matemática.

3.2.1.4 COMENTÁRIOS SOBRE AS ESCOLAS ESTADUAIS DE TRAJANO

Apesar do número inferior de escolas em relação à rede municipal, as escolas/colégios estaduais possuem grande importância no município de Trajano de Moraes. Elas são responsáveis por quase a metade da educação básica: os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Assim como na rede municipal, todos os cinco distritos estão cobertos pela rede estadual de ensino, garantindo que pelo menos o ensino fundamental seja concluído nas proximidades da residência dos alunos, mesmo que não tão próximo como na rede municipal. Os distritos de Trajano de Moraes, Visconde de Imbé e Vila da Gama possuem duas escolas estaduais em atividade cada. Os distritos de Dr, Elias e Sodrelândia possuem uma unidade ativa cada. E, diferentemente do que ocorre na rede municipal, essas escolas não parecem conviver com o “fantasma” da desativação, pelo menos não em futuro próximo. A sua existência é fundamental para garantir os índices de conclusão do ensino fundamental no município pois, mesmo com a existência de transporte gratuito, o aumento da distância e do tempo gasto em trânsito e a precariedade de muitas estradas teriam forte poder de agir contra a vontade de continuidade dos estudos para além das séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, a redução do número de escolas estaduais no município deve se limitar às três escolas citadas anteriormente: a EE Barragem, a EE Fazenda Soledade e a EE Forges.

O serviço de transporte público para levar e trazer os alunos matriculados nas escolas estaduais não é mais expressivo que o da rede municipal, mas não menos importante: 62,4% (ou 748 alunos) dos estudantes necessitam dele para continuar estudando.

Das oito escolas estaduais ativas, três são consideradas urbanas e cinco são rurais. Todas as escolas mantêm alunos estudando nos quatro anos finais do ensino fundamental, totalizando 673 matrículas nesta etapa da educação básica. Somente três escolas oferecem o ensino médio, o CIEP Prof^a Guiomar Gonçalves Neves, que concentra 53,9% das matrículas (ou 207 alunos), o CE João de Moraes Martins, que possui apenas 13% das matrículas (ou 50 alunos), e o CE Maria Marina Pinto Silva, que possui os outros 33,1% das matrículas (ou 127 alunos) da última etapa da educação básica. Todas essas três escolas estão localizadas na região urbana do município, um dos prováveis motivos para o reduzido número de matrículas nesta etapa da educação básica, são apenas 384 alunos no total. A distância, o tempo gasto em trânsito e a dificuldade de deslocamento agem como forte indutor para a terminalidade dos estudos com a conclusão do ensino fundamental. Outro fator que pode estar contribuindo para o baixo número de matrículas no ensino médio, é o fato de que a maioria das suas vagas está em escola de formação de professores(as) para o magistério primário. Por outro lado, e por enquanto, esta parece ser a melhor opção para que sua população aviste outros horizontes, que não a de sua vocação agropecuarista. De qualquer modo, podemos considerar que em matéria de ensino médio a população de Trajano não tem muitas escolhas.

Apenas uma escola trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental, o CIEP Prof^a Guiomar Gonçalves Neves (que possui 82 alunos neste segmento), e os motivos para isto já foram explicados anteriormente. Apenas uma escola oferece a educação de Jovens e adultos, e somente para os anos finais do ensino fundamental, a EE Honestalda de Moraes Martins (que possui 59 alunos neste segmento), localizada na região rural do município.

Ou seja, as escolas da rede estadual de ensino atendem ao total de 1.190 alunos em Trajano de Moraes, o que representa 44,7% de todas as matrículas das escolas e pré-escolas de Trajano de Moraes. O que sintetiza um quase equilíbrio entre as redes municipal e estadual de ensino no provimento da educação básica em Trajano de Moraes.

As três escolas urbanas atendem a 815 alunos (60,49% das matrículas da rede estadual em Trajano), enquanto que as cinco escolas rurais atendem a apenas 375 alunos (39,51%). Só uma das escolas estaduais não possui telefone, a EE Doutor Elias. Duas não possuem aparelho de fax, a EE Dr. Elias e a EE Monclar Gomes Filho. Nenhuma delas oferece atividades complementares (como reforço escolar). Todas têm estrutura organizacional de progressão no ensino seriada. Apenas três escolas possuem acessibilidade, dependências e vias adequadas a

alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, a EE Maria Mendonça, a EE Monclar Gomes Filhos e a EE Dr. José de Moraes Souza, todas são rurais. Contudo, nenhuma escola possui sanitário adequado/adaptado a este grupo de alunos especiais ou sala de recursos multifuncionais para atendimento especializado, nem mesmo as três escolas anteriormente citadas.

Nestas escolas existe um total de 62 salas de aula (44,7% a menos que na rede municipal). Contudo, dessas 62 salas de aula, apenas 51 (82,26% da capacidade da rede) estão sendo utilizadas (das 11 salas que não estão em uso, nove são de escolas rurais). Ou seja, a média de alunos por sala de aula é de 23,3, e se as matrículas estiverem divididas em dois turnos, a média será de 11,7 alunos por sala de aula em cada turno. Das 51 salas de aula em uso, 21 (41,18%) estão localizadas na zona rural do município, ou seja, a região rural do município possui uma média de 17,9 alunos por sala (sem considerar dois turnos), bem abaixo da média da rede estadual. As 30 salas de aula em uso na região urbana fornecem uma média de ocupação de 27,17 alunos por sala (sem considerar dois turnos), número bem superior à média da rede.

Aqui também o número de funcionários chama a atenção, principalmente se considerarmos tratar-se de uma rede (a estadual) que sabidamente convive com dificuldades para preencher seu quadro funcional⁵⁴. Ao todo essas oito escolas possuem 251 funcionários, entre pessoal de apoio administrativo, professores, merendeiras, dentre outros. Ou seja, se na prefeitura existem 380 funcionários públicos na área da educação atuando nas 32 escolas municipais (o que dá a média de 11,9 funcionários por escola), proporcionalmente a rede estadual possui mais funcionários envolvidos na educação do município de Trajano de Moraes do que a prefeitura: a média de funcionários por escola da rede estadual em Trajano de Moraes é de 31,37 funcionários por escola.

A média de alunos por funcionário desta rede é de 4,74. As escolas rurais possuem uma média de 4,69 alunos por funcionário (são 80 funcionários para 375 alunos) e as escolas urbanas possuem uma média de 4,77 alunos por funcionário (171 funcionários para 815 alunos). A escola com menor número de funcionários é a EE Monclar Gomes Filho, que possui 13 funcionários para atender aos seus 40 alunos (média de 3,1 alunos por funcionário);

⁵⁴ A rede pública estadual do Rio de Janeiro possui elevado índice de exoneração (mas de demissão também), principalmente por parte de professores. Devido aos baixos salários, muitos professores que passam no concurso para o magistério estadual tendem a utilizar o cargo de forma momentânea, isto é, como forma de garantir a suplência de necessidades mais primárias de subsistência e alguma tranquilidade para continuar a buscar “melhores horizontes”. Passando em outros concursos públicos, que remuneram melhor, não hesitam em pedir exoneração, uma espécie de pedido de demissão equivalente a pedido de afastamento, ou seja, se algo der errado na nova empreitada, o funcionário poderá pedir reintegração em até um prazo determinado.

depois, a EE Dr. Elias, que possui 15 funcionários para atender os seus 76 alunos (média de 5,1 alunos por funcionário); a seguir, tanto a EE Dr. José de Moraes Souza como a EE Maria Mendonça possuem 16 funcionários, sendo que a primeira atende a 66 alunos (média de 4,1 alunos por funcionário) e a segunda a 89 alunos (média de 5,6 alunos por funcionário); a EE Honestalda de Moraes Martins possui 20 funcionários para atender a 112 alunos (média de 5,6 alunos por funcionário); o CE João de Moraes Martins possui 49 funcionários para atender a 120 alunos (média de 2,4 alunos por funcionário); o CE Maria Marina Pinto Silva possui 51 funcionários para atender a 300 alunos (média de 5,9 alunos por funcionário); o CIEP Prof^a Guiomar Gonçalves Neves possui 71 funcionários para atender a 395 alunos (média de 5,6 alunos por funcionário). Ou seja, a partir dessas considerações percebemos um equilíbrio na relação funcionário/aluno bem diferente do que ocorre na rede municipal. Neste quesito os alunos oriundos da zona rural possuem as mesmas condições que os da zona urbana.

Aqui algumas coisas também são comuns a todas as escolas e/ou ocorrem de forma bem diferente das escolas municipais: com exceção da EE Honestalda de Moraes Martins, todas as escolas possuem sala de diretoria; com exceção da EE Honestalda de Moraes Martins e da EE Dr. Elias, todas possuem sala de professores; todas as escolas possuem laboratório de informática; com exceção do CE Maria Marina Pinto Silva, nenhuma escola possui laboratório de ciências; com exceção da EE Honestalda de Moraes Martins e da EE Dr. Elias, todas as escolas possuem quadra de esportes; todas as escolas possuem cozinha e oferecem alimentação escolar; com exceção da EE Honestalda de Moraes Martins e da EE Dr. Elias, todas as escolas possuem biblioteca; nenhuma escola possui sala de leitura; todas as escolas possuem sanitário dentro do prédio, mas só o CE Maria Marina Pinto Silva possui também sanitário fora do prédio escolar; todas as escolas possuem água filtrada, mas três escolas não possuem o abastecimento de água feito através de rede pública, dessas, duas são através de fonte, a EE Maria Mendonça e a EE Dr. José de Moraes Souza, e uma através de poço artesiano, o CIEP Brizolão 279 Prof^a Guiomar Gonçalves Neves; todas possuem abastecimento de energia elétrica por rede pública; apenas três escolas possuem escoamento do esgoto sanitário realizado por rede pública, o CE Maria Marina Pinto Silva, a EE Dr. Elias e a EE Honestalda de Moraes Martins; as outras cinco escolas possuem o escoamento de esgoto através de fossa; todas as escolas são atendidas por coleta pública periódica do lixo produzido; nenhuma escola possui ou utiliza material didático específico para atendimento à diversidade sociocultural.

Em relação ao uso da informática na rotina diária pedagógica dessas escolas: todas as escolas possuem acesso à internet, porém acesso à internet banda larga somente o CIEP Prof^a

Guiomar Gonçalves Neves e a EE Dr. José de Moraes Souza; todas as escolas possuem computador. A escola com maior número de computadores é o CIEP Prof^a Guiomar Gonçalves Neves, que possui 29 desses equipamentos, 27 para uso dos alunos e 2 para uso administrativo. O CE João de Moraes Martins possui 22 computadores, mas somente 10 desses aparelhos são para uso dos alunos e 3 para uso administrativo, os demais estão sem uso. O CE Maria Marina Pinto possui 20 computadores, 11 são para uso dos alunos, 4 para uso administrativo e 5 não estão sendo utilizados. A EE Dr. José de Moraes Souza possui 14 computadores, todos em uso, 10 são de uso dos alunos e 4 de uso administrativo. A EE Monclar Gomes Filho possui 9 computadores, 8 para uso dos alunos e apenas 1 para uso administrativo. As demais escolas possuem 7 computadores. A EE Honestalda de Moraes Martins e a EE Maria Mendonça possuem 5 computadores para uso dos alunos e 2 para uso administrativo, já a EE Dr. Elias disponibiliza 6 computadores para uso dos alunos e apenas 1 para uso administrativo.

Em relação à outros equipamentos tecnológicos de auxílio à prática didática como aparelho de DVD, impressora, antena parabólica, copiadora, retroprojektor, televisão e videocassete, somente três escolas possuem todos esses equipamentos, o CE Maria Marina Pinto Silva, a EE Dr. José de Moraes Souza e a EE Honestalda de Moraes Martins. Quatro escolas não possuem apenas um desses equipamentos: a EE Maria Mendonça só não possui videocassete; o CIEP Prof^a Guiomar Gonçalves Neves só não possui copiadora; a EE Dr. Elias e a EE Monclar Gomes Filho só não possuem retroprojektor. Apenas o CE João de Moraes Martins possui 4 desses equipamentos, lhe falta antena parabólica, retroprojektor e videocassete.

De um modo geral, percebemos que as escolas estaduais são mais bem preparadas para oferecer seus serviços educacionais. Suas estruturas não ficam a dever nada a qualquer escola pública de uma capital de estado, onde se supõe existir melhores condições para se utilizar as tecnologias que auxiliam a escola e seus alunos. Também, por mais que a SEE/RJ tenha como política manter as taxas de relação alunos por turma ou da relação alunos por professor favoráveis à eficiência dos gastos públicos, promovendo o inchaço das salas de aula, em Trajano de Moraes o ambiente não é propício à esta prática. Médias e grandes escolas foram construídas pelo governo estadual em momentos cuja população em idade estudantil (ou a alfabetizar) neste município permitia o uso pleno ou quase pleno desses prédios. A vontade de manter os melhores prédios e a necessidade de ocupar os diversos professores lotados nesta região parece influenciar para que a relação alunos/turma ou a relação

alunos/professor seja favorável às melhores práticas de ensino e de aprendizagem, confirmada pelo desempenho dessas escolas à nível nacional e à nível estadual.

A seguir estudaremos alguns indicadores mais gerais da educação em Trajano de Moraes, que refletem tanto a atuação dos agentes/alunos/administração municipal como estadual.

3.2.2 INDICADORES EDUCACIONAIS DE TRAJANO DE MORAES

Os dados do IBGE e o Inep nos permitem conferir uma série de indicadores que tem influência sobre a qualidade do ensino, apesar de lamentavelmente a disponibilidade de essas informações ser sido restringida no caso do Inep⁵⁵.

Com já visto, a educação de Trajano de Moraes apresenta bons resultados no Ideb. Para a rede municipal de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental o Ideb foi de 5,4 em 2005 (o melhor dentre todos os municípios do estado do Rio de Janeiro), de 4,6 em 2007 (o 15º melhor do estado) e de 5,0 em 2009 (o 12º melhor do estado). Para a rede estadual de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental, o Ideb foi de 8,5 em 2005 (o melhor do estado), de 5,2 em 2007 (o 3º melhor do estado) e de 5,4 em 2009 (o 4º melhor do estado). Para a rede pública como um todo (considerando-se a esfera municipal e estadual juntas), nos anos iniciais do ensino fundamental o Ideb foi de 6,3 em 2005 (o 2º melhor do estado), 4,7 em 2007 (o 9º melhor do estado) e de 5,1 em 2009 (o 11º melhor do estado). Para a rede municipal de ensino, nos anos finais do ensino fundamental não há referência. Para a rede estadual de ensino, nos anos finais do ensino fundamental, o Ideb foi de 4,3 em 2005 (o 8º melhor do estado), de 4,2 em 2007 (o 4º melhor do estado) e de 4,3 em 2009 (o 12º melhor do estado). Para a rede pública como um todo, nos anos finais do ensino fundamental o Ideb repete o resultado anterior, porém, como aqui passam a ser consideradas tanto a rede estadual como municipal, sua posição se altera, ou seja, o Ideb de 4,3 obtido em 2005 consiste no 5º melhor do estado, o Ideb de 4,2 em 2007 consiste no 2º melhor do estado, e o Ideb de 4,3 em 2009 o coloca como o 9º melhor do estado. De qualquer modo, os resultados do Ideb de Trajano de Moraes vistos por vários prismas nos permitem afirmar a possibilidade de ser um município com boa qualidade em sua educação. Mas, para que esta possibilidade se confirme, propomo-nos rever alguns indicadores de qualidade de Trajano de Moraes a partir dos dados do Inep e do IBGE.

⁵⁵ Muitos dados anteriormente disponibilizados pelo Inep deixaram de sê-lo a partir de 2006/2007.

Distribuição por dependência administrativa

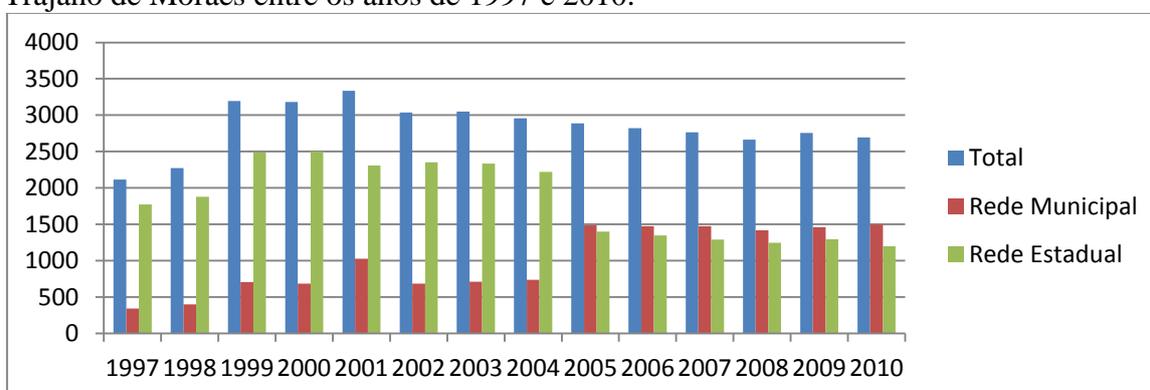
Primeiramente vejamos a evolução do número de matrículas total e por dependência administrativa em Trajano de Moraes entre os anos de 1997 e 2010 na tabela e no gráfico que se segue.

Tabela 78. Número de matrículas (alunos) total e por dependência administrativa em Trajano de Moraes entre os anos de 1997 e 2010.

Ano do Censo	Matrículas em Trajano de Moraes		
	Total	Rede municipal	Rede estadual
1997	2115	343	1772
1998	2274	398	1876
1999	3195	706	2489
2000	3182	683	2499
2001	3335	1027	2308
2002	3036	683	2353
2003	3048	712	2336
2004	2957	735	2222
2005	2889	1489	1400
2006	2823	1475	1348
2007	2764	1474	1290
2008	2664	1417	1247
2009	2756	1461	1295
2010	2694	1496	1198

Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 1. Evolução do número de matrículas total e por dependência administrativa em Trajano de Moraes entre os anos de 1997 e 2010.



Fonte: Inep, 2011.

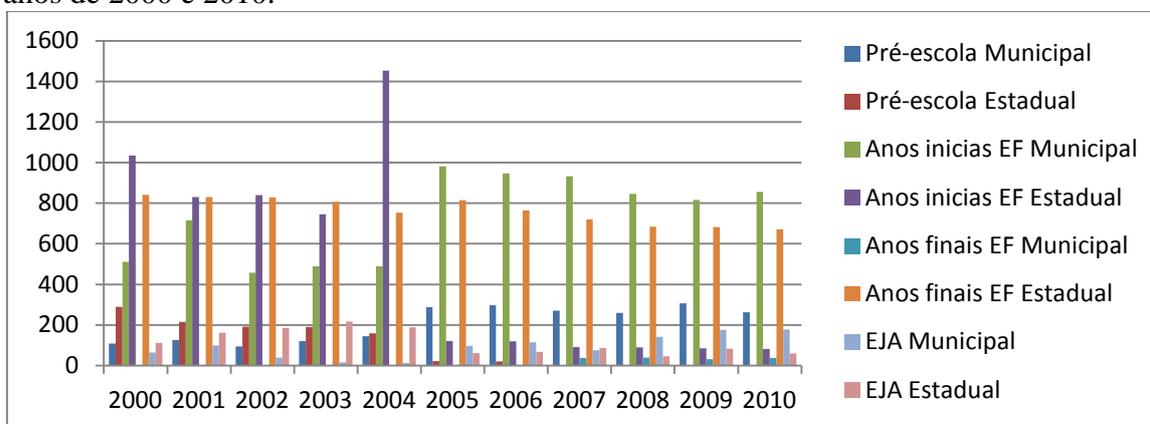
Através da tabela 78 e do gráfico 1 percebemos que Trajano de Moraes sempre lidou com um número inferior a 3500 alunos. O município que não conta com educação privada atingiu seu ápice no número de matrículas em 2001, e com pouca variação, desde então vivencia uma trajetória de queda nestes números. Outro detalhe que não foge à vista é o fato de que durante muito tempo a supremacia na gestão das matrículas no município pertenceu à rede estadual, a inversão só se deu a partir do ano de 2005, justamente no ano em que foi criado o Ideb. A mudança foi brusca. Se antes de 2005 a rede estadual administrava quase quatro vezes mais matrículas do que a rede municipal, a partir desse ano as matrículas praticamente foram repartidas ao meio, com uma leve maioria para a administração municipal, que, proporcionalmente, só faz crescer. Esse processo pode ser encarado como uma transferência pactuada entre as duas esferas de governo, na direção de fazer cumprir com o previsto na LDBEN sobre a responsabilidade de cada esfera administrativa na oferta da educação básica, sem causar grande transtorno ao reconhecidamente precário cofre público do município. A tabela e o gráfico a seguir parecem apontar nessa direção.

Tabela 79. Divisão do número de matrículas por segmento da educação básica em Trajano de Moraes entre a rede municipal (M) e estadual (E), entre os anos de 1999 e 2010.

Ano do Censo	Segmento e modalidade da educação básica/dependência administrativa											
	Creche		Pré-escola		1º ao 5º ano EF		6º ao 9º ano EF		Ensino Médio		EJA	
	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E	M	E
1999	-	-	102	300	-	-	-	-	0	190	29	120
2000	-	-	108	290	511	1035	0	841	0	222	64	111
2001	86	0	126	215	716	831	0	830	0	256	99	162
2002	92	0	95	192	457	840	0	829	0	297	39	185
2003	87	0	121	191	489	745	0	807	0	368	15	217
2004	89	0	145	159	489	1453	0	753	0	415	12	188
2005	115	0	287	22	982	121	0	815	0	380	98	62
2006	118	0	297	21	946	120	0	765	0	375	114	67
2007	141	0	271	0	932	91	37	720	0	393	76	86
2008	126	0	259	0	846	90	39	684	0	426	141	46
2009	127	0	307	0	816	85	32	682	0	445	176	83
2010	160	0	262	0	856	81	38	672	0	383	178	59

Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 2. Evolução na divisão do número de matrículas de Trajano de Moraes entre a esfera administrativa municipal e estadual nos segmentos pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos, durante os anos de 2000 e 2010.



Fonte: Inep, 2011.

A transferência de responsabilidade mostrada pela tabela 79 e gráfico 2 ter sido influenciada pela criação do FUNDEB em 2007. Nesse sentido, o segmento creche é adotado pelo município a partir de 2001, portanto, ainda na época do FUNDEF (1998-2006) que abarcava apenas o ensino fundamental, mas de acordo com uma certa tradição já estabelecida no país de responsabilização local por esse nível da educação, o segmento pré-escola passa a ser exclusividade da administração municipal a partir de 2007. Talvez já se prevendo que esse segmento estaria incluído no novo fundo redistributivo das verbas públicas para a educação. O primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) passa a ser quase que exclusividade da administração municipal a partir de 2005 (com exceção da escola mantida junto ao curso de formação de professores de nível médio que existe no CIEP Profª Guiomar Gonçalves Neves). A exclusividade na oferta do segundo segmento do ensino fundamental (5º ao 9º ano) por parte da administração estadual deixa de existir a partir de 2007, mesmo que de forma ainda muito incipiente. O ensino médio continua com a exclusividade da esfera estadual, como é de se esperar pela LDBEN. A educação de jovens e adultos, que é ofertada exclusivamente no ensino fundamental, também passa a ter a maioria das matrículas sob responsabilidade da esfera municipal a partir de 2005 (com exceção do ano de 2007), provavelmente pelo fato de agir como mecanismo financeiro compensatório para o município, já que é a modalidade da educação básica com melhor fator redistributivo no FUNDEB.

O aumento (absoluto e relativo) no número de matrículas da educação de jovens e adultos no município de Trajano de Moraes deveria influenciar também a taxa de analfabetismo que é um dos indicadores de sucesso escolar e da democratização da educação,

nos sistemas de ensino do município. Os dados do Inep⁵⁶, entretanto, indicam que a oferta da educação na idade apropriada, aliada ao esforço na oferta da EJA, não tem incidido positivamente sobre a taxa de analfabetismo do município. Enquanto no ano de 1996 o Brasil possuía uma taxa de analfabetismo de 14,2%, o estado do Rio de Janeiro uma taxa de 7,1% e o município de Trajano de Moraes uma alarmante taxa de analfabetismo de 19,7% (a quarta pior entre os 92 municípios do Rio de Janeiro, ficando na frente apenas dos municípios de São João da Barra, com 21,6%, Cardoso Moreira, com 21,4%, e Sumidouro, com 20,4%), no ano 2000 o Brasil reduziria essa taxa para 13,6%, mas Trajano de Moraes não acompanharia esse movimento. Sua taxa de analfabetismo elevar-se-ia para 20,4% (a terceira pior entre os 92 municípios do Rio de Janeiro, ficando a frente apenas dos municípios de São Francisco de Itabapoana, com 25%, e Sumidouro, com 21,7%).

Números de alunos concluintes das etapas da educação básica

Outro indicador do sucesso escolar do sistema de ensino é o número de alunos concluintes das etapas da educação básica. No caso de Trajano de Moraes corresponderia ao número de concluintes do ensino fundamental, do ensino médio e da EJA (que em Trajano de Moraes é equivalente à conclusão do ensino fundamental pois o município não possui EJA para o ensino médio). As tabelas a seguir nos informam sobre a quantidade de alunos que concluíram o ensino fundamental, médio e a EJA no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes entre os anos 1998 e 2005. Também nos informam o percentual de participação do estado do Rio de Janeiro no todo nacional e do município de Trajano de Moraes no todo do estado. Informam ainda a posição ocupada pelo município em números absolutos de alunos concluintes dessas etapas da educação básica entre os 92 municípios do estado.

⁵⁶ Infelizmente os dados sobre taxa de analfabetismo disponibilizados na página eletrônica do Inep se referem somente aos anos de 1996 e 2000. O que impede o acompanhamento mais preciso da evolução desses dados, assim como ocultam processos mais recentes. Além disso, os dados de 2000 não trazem o corte do estado do Rio de Janeiro.

Tabela 80. Número (N) de concluintes do ensino fundamental no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes, percentual (%) da participação no total do estado do Rio de Janeiro em relação ao Brasil e do município de Trajano de Moraes em relação ao estado do Rio de Janeiro, e posição (P) em número de alunos concluintes do ensino fundamental de Trajano de Moraes em relação ao total de municípios do estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1998 e 2005.

Ano do Censo	Concluintes do ensino fundamental					
	Brasil	Estado do Rio de Janeiro		Município de Trajano de Moraes		
	N	N	%	N	%	P
1998	2.383.207	171.409	7,19	133	0,077	73°
1999	2.484.972	178.383	7,18	88	0,049	86°
2000	2.648.638	173.302	6,54	105	0,06	84°
2001	2.707.683	175.352	6,47	133	0,075	78°
2002	2.778.033	167.434	6,03	106	0,063	83°
2003	2.668.605	164.495	6,16	110	0,067	81°
2004	2.462.319	162.357	6,59	99	0,06	86°
2005	2.471.690	157.202	6,36	116	0,073	82°

Fonte: Inep, 2011.

Tabela 81. Número (N) de concluintes do ensino médio no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes, percentual (%) da participação no total do estado do Rio de Janeiro em relação ao Brasil e do município de Trajano de Moraes em relação ao estado do Rio de Janeiro, e posição (P) em número de alunos concluintes do ensino médio de Trajano de Moraes em relação ao total de municípios do estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1998 e 2005.

Ano do Censo	Concluintes do ensino médio					
	Brasil	Estado do Rio de Janeiro		Município de Trajano de Moraes		
	N	N	%	N	%	P
1998	1.535.943	125.470	8,17	35	0,028	91°
1999	1.786.827	130.696	7,31	33	0,025	92°
2000	1.836.130	139.971	7,62	46	0,033	91°
2001	1.855.419	144.277	7,77	78	0,054	82°
2002	1.884.874	138.879	7,37	25	0,018	92°
2003	1.851.834	147.616	7,97	71	0,048	83°
2004	1.879.044	144.305	7,68	69	0,048	89°
2005	1.858.615	133.840	7,20	38	0,028	92°

Fonte: Inep, 2011.

Tabela 82. Número (N) de concluintes do ensino fundamental através da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes, percentual (%) da participação no total do estado do Rio de Janeiro em relação ao Brasil e do município de Trajano de Moraes em relação ao estado do Rio de Janeiro, e posição (P) em número de alunos concluintes nesta modalidade de ensino de Trajano de Moraes em relação ao total de municípios do estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1998 e 2005.

Ano do Censo	Concluintes da EJA/ensino fundamental					
	Brasil	Estado do Rio de Janeiro		Município de Trajano de Moraes		
	N	N	%	N	%	P

1998	221.872	10.872	4,9	30	0,27	39°
1999	231.017	13.228	5,72	6	0,045	76°
2000	229.887	13.002	5,65	12	0,09	65°
2001	266.309	14.543	5,46	9	0.062	66°
2002	311.723	15.851	5,08	17	0,11	58°
2003	340.980	17.849	5,23	18	0,1	62°
2004	308.207	16.167	5,24	20	0,12	56°
2005	270.867	15.887	5,86	6	0,037	77°

Fonte: Inep, 2011.

Se utilizarmos como padrão de comparação o percentual (0,064%) e a posição (82°) da população de Trajano de Moraes no todo do estado do Rio de Janeiro, percebemos que em relação ao número de alunos que concluem o ensino fundamental, Trajano de Moraes, de forma geral, fica dentro do padrão esperado, com momentos em que supera este padrão (anos de 1998, 2001, 2003 e 2005), momentos em que praticamente equivale a este padrão (2000, 2002 e 2004) e um único momento de “deslize” (o ano de 1999), em que fica aquém desse padrão.

Em relação ao número de alunos que concluem o ensino médio, percebemos uma grande dificuldade da educação sob administração da SEE em promover o sucesso escolar dos alunos desse segmento da educação básica. Em nenhum momento o número de concluintes do ensino médio em Trajano de Moraes chegou perto do “padrão esperado”, e o que é pior, em alguns momentos ficou abaixo da metade do padrão esperado (como nos anos de 1998, 1999, 2002 e 2005).

Em relação ao número de alunos que concluem o ensino fundamental na EJA, apesar de números relativamente baixos de adultos que concluem esse segmento (fenômeno que pode ser atribuído a todo o estado do Rio de Janeiro), se considerarmos o padrão de comparação estipulado por nós, de uma forma geral percebemos um bom grau de importância dada a essa modalidade da educação formal. Com exceção dos anos de 1999, 2001 e 2005 (somente se considerado o percentual de participação na população total do estado, pois se considerada sua posição neste mesmo quesito, vemos que Trajano de Moraes supera muitos outros municípios, muitos que sequer possuem essa modalidade de ensino), Trajano de Moraes esteve na maior parte das vezes acima do padrão esperado. Porém, devemos ressaltar que os números são baixos para um município que convive ainda com um dos mais elevados índices de analfabetismo do estado do Rio de Janeiro, quiçá do país.

Relação aluno/turma

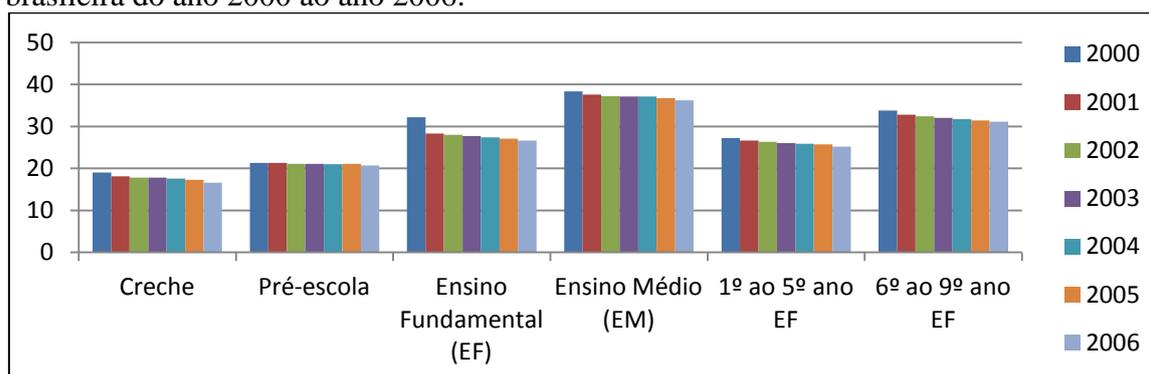
Outro indicador influente na qualidade do ensino e da aprendizagem é a relação de alunos por turma. A tabela e os gráficos a seguir sintetizam a evolução da média do número de alunos por turma em diversos segmentos da educação básica brasileira e compara com a média de Trajano de Moraes.

Tabela 83. Número médio de alunos por turma do Brasil (BR) e de Trajano de Moraes (TM) entre 2000 e 2006.

Fase da Educação Básica	Ano do censo escolar/Instância Administrativa													
	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM
Creche	19	-	18,1	14,3	17,8	23	17,8	17,4	17,6	22,3	17,3	12,4	16,6	11,3
Pré-escola	21,3	13,9	21,3	18,9	21,1	17,9	21,1	19,5	21	14,5	21,1	15,9	20,7	14,1
Ensino Fundamental (EF)	32,2	25,9	28,3	16,2	28	14,2	27,7	14,5	27,4	17,7	27,1	14,2	26,6	13,7
Ensino Médio (EM)	38,3	18,5	37,6	21,3	37,2	21,2	37,1	21,6	37,1	25,9	36,7	23,8	36,2	22,1
1º ao 5º ano EF	27,2	20	26,6	16,6	26,3	16,1	26	16,6	25,9	20,2	25,7	20,1	25,2	14,5
6º ao 9º ano EF	33,8	18,7	32,8	17,8	32,4	19	32	17,8	31,7	18,2	31,4	19,9	31,1	18,7
1º ano EF	19,9	-	20,1	-	19,9	-	20,2	-	24,4	15,4	24,1	20,6	-	-
2º ano EF	26,6	20,3	26,1	15,4	25,8	16,1	25,4	14,8	25,2	20,8	25	16,8	24,7	16,2
3º ano EF	26,9	20,1	26,1	17,8	26	15,8	25,8	19,3	25,6	19,6	25,4	22	25,1	16,3
4º ano EF	27,5	19,3	26,8	14,9	26,4	16	26,4	14,1	26,3	22,8	26,1	17,8	25,8	14,3
5º ano EF	28,1	20,2	27,4	18,5	27,1	16,4	26,8	19	26,8	23,3	26,7	23,4	26,4	14,4
6º ano EF	34,3	22,4	33,2	20,5	32,7	25,1	32,5	22	32	23,3	32	26,1	31,6	23,9
7º ano EF	33,8	19,4	32,8	19,7	32,3	19,1	32,1	18,7	31,8	16,9	31,4	20,6	31,2	20,5
8º ano EF	33,6	17,3	32,5	16,5	32	17,2	31,6	14,1	31,3	18,4	31	17,3	30,6	16,5
9º ano EF	33,4	14,1	32,6	13,7	32,3	14,6	31,8	16,1	31,4	14,2	31,2	15,5	30,8	13,2
1ª série EM	39,9	17	39,2	23,8	38,8	21,4	38,8	25,7	38,6	34	38,2	23,3	37,6	24,2
2ª série EM	37,9	21,8	37,2	20	36,9	23	36,6	20,2	36,6	26,8	36,1	22,4	35,5	17,2
3ª série EM	36,8	16,7	36,2	20,3	36	18,3	36,1	18	36	18,6	35,7	24	35,1	23

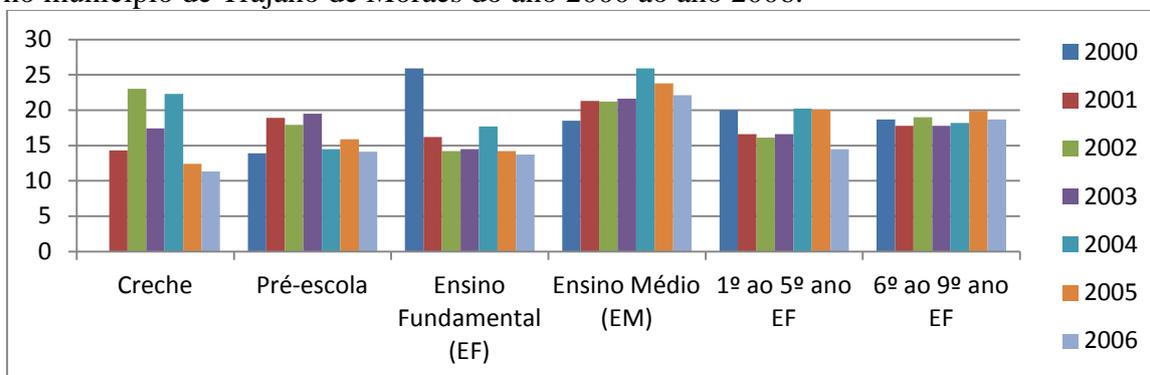
Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 3. Evolução da média de alunos por turma em diversos segmentos da educação básica brasileira do ano 2000 ao ano 2006.



Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 4. Evolução da média de alunos por turma em diversos segmentos da educação básica no município de Trajano de Moraes do ano 2000 ao ano 2006.



Fonte: Inep, 2011.

Através da tabela 80 e dos gráficos 3 e 4 percebemos que no período de 2000 a 2006 Trajano de Moraes manteve sua média de alunos por turma sempre inferior à média nacional nos diversos segmentos da educação básica, com exceção do segmento creche e somente nos anos de 2002 e 2004. Em outros momentos, a média de alunos por turma de alguns dos segmentos da educação básica em Trajano de Moraes era de menos da metade da média nacional, como é o caso, por exemplo, do ensino médio, do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio em 2000. Enquanto a média nacional de alunos por turma vem seguindo um padrão uniforme de queda tímida, mas constante, ao longo dos anos analisados e em todos os segmentos, Trajano de Moraes em nenhum segmento obedece a padrão semelhante. O entendimento da falta de uniformidade na média de alunos por turma em Trajano de Moraes ao longo dos anos destacados nos remete à estabilidade de seu contingente populacional (como dito anteriormente, o município praticamente não teve crescimento populacional entre os censos presenciais do ano 2000 e 2010. Podemos supor que se relacione ao fechamento de escolas (consequentemente de turmas também) anteriormente destacado. É evidente que quando uma escola é fechada seus alunos são deslocados para outra escola, ou seja, ao mesmo tempo em que se reduz o número de escolas e turmas não necessariamente se reduz o número de alunos. Provavelmente advém desse movimento a instabilidade na média de alunos por turma em todos os segmentos da educação básica em Trajano de Moraes.

A despeito das oscilações, a média de alunos por turma em Trajano de Moraes é favorável ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Duração do turno escolar

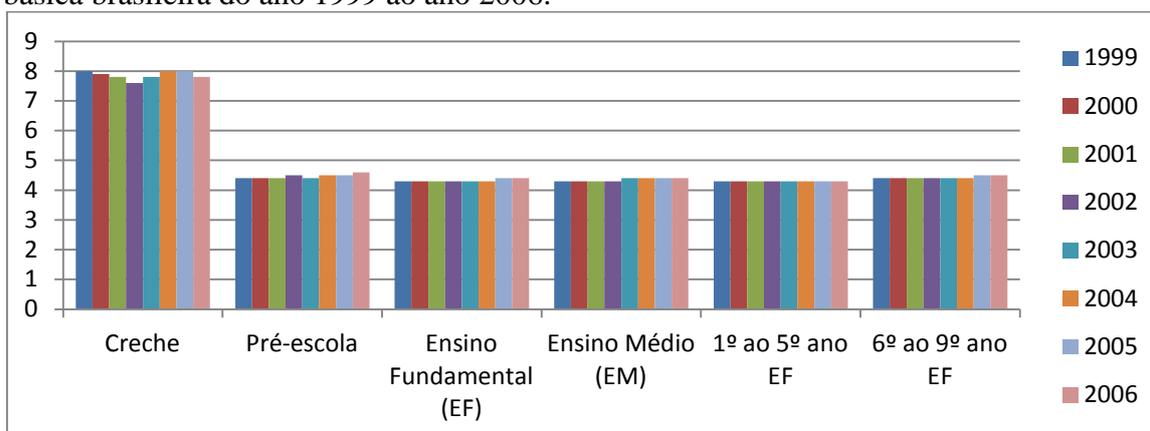
Outro fator que costuma ser atrelado à melhor qualidade do ensino e da aprendizagem e do sucesso escolar é a quantidade de horas diárias dedicadas à atividade pedagógica. Sabemos que pela LDBEN espera-se que no Brasil sejam dedicados no mínimo 800 horas de aula divididas em no mínimo 200 dias letivos, o que fornece uma média de 4 horas efetivas de aulas diárias, no mínimo. A tabela e os gráficos a seguir nos oferecem uma comparação da média de hora-aula diária dedicada às atividades de ensino e aprendizagem no Brasil e em Trajano de Moraes.

Tabela 84. Média de hora-aula diária nos diversos segmentos da educação básica do Brasil (BR) e de Trajano de Moraes (TM) entre os anos 1999 e 2006.

Fase da Educação Básica	Ano do censo escolar/Instância Administrativa															
	1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM
Creche	8	-	7,9	-	7,8	7	7,6	8,1	7,8	6,9	8	5,6	8	4	7,8	4,5
Pré-escola	4,4	4	4,4	4,1	4,4	4,4	4,5	4,8	4,4	4,2	4,5	4,6	4,5	4,3	4,6	4,2
Ensino Fundamental (EF)	4,3	4,4	4,3	4,4	4,3	4,8	4,3	4,8	4,3	4,7	4,3	4,6	4,4	4,5	4,4	4,6
Ensino Médio (EM)	4,3	5,2	4,3	5,1	4,3	5,1	4,3	5	4,4	5	4,4	5,2	4,4	5,1	4,4	5,1
1º ao 5º ano EF	4,3	4,1	4,3	4,1	4,3	4,6	4,3	4,6	4,3	4,5	4,3	4,5	4,3	4,4	4,3	4,7
6º ao 9º ano EF	4,4	5	4,4	5	4,4	5,2	4,4	5	4,4	5	4,4	4,6	4,5	5,1	4,5	4,6
1º ano EF	4,1	4	4,1	-	4,1	-	4,1	-	4,1	-	4,3	4,5	4,3	4,4	-	-
2º ano EF	4,2	4,1	4,2	4,1	4,2	4,7	4,3	4,6	4,3	4,5	4,3	4,5	4,3	4,3	4,3	4,8
3º ano EF	4,3	4	4,3	4,1	4,3	4,5	4,3	4,7	4,3	4,5	4,3	4,5	4,3	4,5	4,3	4,5
4º ano EF	4,2	4	4,3	4,1	4,3	4,4	4,3	4,5	4,3	4,5	4,3	4,6	4,3	4,3	4,3	4,8
5º ano EF	4,3	4,2	4,3	4,1	4,3	4,5	4,3	4,6	4,3	4,4	4,3	4,6	4,3	4,4	4,3	4,6
6º ano EF	4,4	5	4,4	5	4,4	5,2	4,4	5,1	4,4	5	4,4	4,6	4,4	4,6	4,5	4,6
7º ano EF	4,4	5	4,4	5,1	4,4	5,2	4,4	5	4,4	5,1	4,4	4,7	4,5	4,6	4,5	4,6
8º ano EF	4,4	5	4,4	5	4,4	5,2	4,4	5	4,4	5	4,4	4,6	4,5	4,6	4,5	4,6
9º ano EF	4,3	5	4,4	5	4,4	5,2	4,4	5	4,4	5	4,4	4,5	4,5	4,6	4,5	4,6
1ª série EM	4,3	5,2	4,4	5,1	4,4	5,1	4,4	4,9	4,4	5,1	4,4	5,3	4,4	4,9	4,4	5,1
2ª série EM	4,3	5,2	4,3	5,2	4,4	5	4,4	5,1	4,4	5	4,4	5,3	4,4	5,1	4,4	5,1
3ª série EM	4,3	5,3	4,3	5,2	4,3	5,2	4,3	5	4,4	5	4,4	5,1	4,4	5,1	4,4	5,1

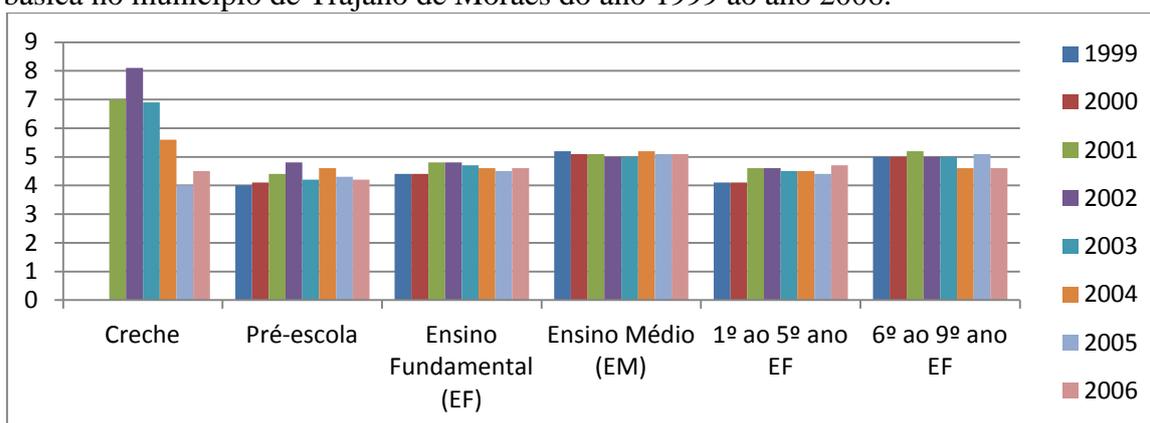
Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 5. Evolução da média de horas de aula diária em diversos segmentos da educação básica brasileira do ano 1999 ao ano 2006.



Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 6. Evolução da média de horas de aula diária em diversos segmentos da educação básica no município de Trajano de Moraes do ano 1999 ao ano 2006.



Fonte: Inep, 2011.

Como podemos perceber, se no Brasil fica evidente uma recente e incipiente intenção em aumentar a carga horária de aula nos diversos segmentos da educação básica, com exceção da creche (que já é elevada desde o início) e do 1º segmento do ensino fundamental, em Trajano de Moraes esse movimento não é visível. De qualquer modo, no período destacado, com exceção do segmento creche (que só em 2002 mostrava média superior à nacional) e do segmento pré-escola (que só em 2002 e 2004 mostrava média superior à nacional), Trajano de Moraes tende a apresentar média de horas de aula diária superior à nacional em todos os segmentos da educação básica. No ensino fundamental como um todo, em nenhum momento à média nacional foi superior a média de Trajano. No ensino médio como um todo e no segundo segmento do ensino fundamental, sempre apresentou média superior a nacional.

Somente no primeiro segmento do ensino fundamental e apenas até o ano 2000, a média brasileira foi superior à de Trajano de Moraes.

Taxa de aprovação

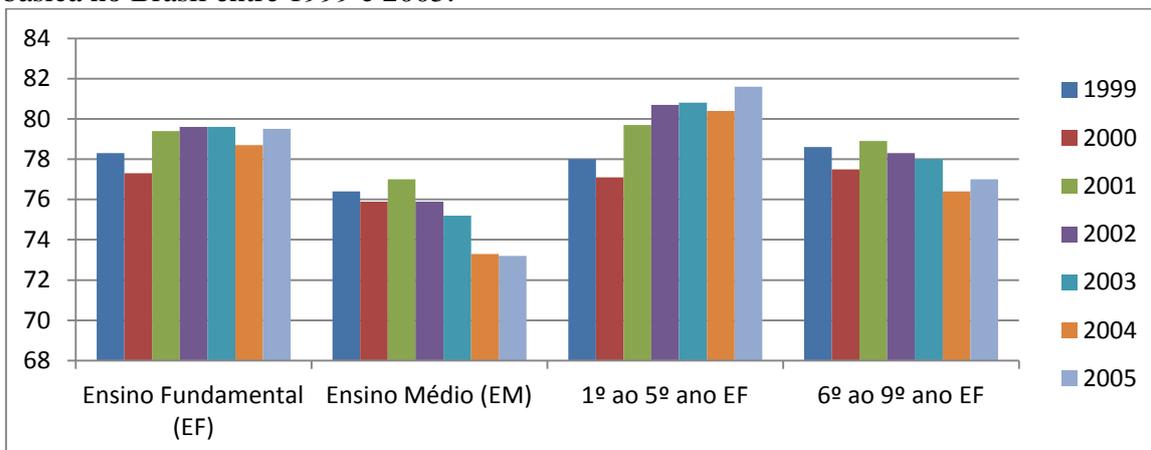
Outro indicador que se relaciona ao sucesso escolar e à qualidade da escola e do sistema de ensino é a taxa de aprovação nas etapas e segmentos da educação básica. A tabela e os gráficos que se seguem nos trazem informações e comparações entre a taxa média de rendimento/aprovação em diversos segmentos e etapas da educação básica do Brasil e de Trajano de Moraes.

Tabela 85. Taxa média de rendimento/aprovação por série/ano e por segmento da educação básica do Brasil (BR) e de Trajano de Moraes (TM) entre 1999 e 2005.

Fase da Educação Básica	Ano do censo escolar/Instância Administrativa													
	1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005	
	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM
Ensino Fundamental (EF)	78,3	67,4	77,3	78,7	79,4	81	79,6	80,8	79,6	79,2	78,7	79,8	79,5	82,9
Ensino Médio (EM)	76,4	79,3	75,9	83,3	77	81,9	75,9	72,6	75,2	81,6	73,3	79,2	73,2	89,4
1º ao 5º ano EF	78	70,8	77,1	81,9	79,7	79,5	80,7	81,2	80,8	82,4	80,4	84,5	81,6	86,2
6º ao 9º ano EF	78,6	61,2	77,5	73,5	78,9	83,8	78,3	80,2	78	74,6	76,4	72,3	77	78,2
1º ano EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	90	95,8	-	-
2º ano EF	70,7	76,5	70,7	87,5	74,3	97,4	75,8	96,4	76,4	94,7	74,9	96,5	76,2	98,8
3º ano EF	77,9	63,2	76,5	75	79,1	52,5	79,9	57,9	80	62,9	78,9	63,3	80,1	64,5
4º ano EF	82,5	85,7	80,7	97,8	82,7	93,9	83,4	96,5	83,5	96	83,6	98,1	84,6	96,5
5º ano EF	84,4	62	82,7	69,8	84,5	76,7	85,2	76,5	85	78,3	83,8	81,1	84,8	87
6º ano EF	74,8	54	72,9	69,5	74,1	72,3	73,6	77,5	73,5	62,6	72,2	64,9	72,9	69,2
7º ano EF	79,4	63,5	78,2	75,6	80	84,5	79	80	78,6	79	76,	72,4	77,1	79
8º ano EF	80,3	61,1	79	69,9	80,8	89,2	79,8	83,6	79,8	76,6	79,2	79,9	79,5	85,4
9º ano EF	81,6	74,4	81,6	84,7	82,5	97,2	82,3	80,9	81,5	85	79	75,4	79,7	84,7
1ª série EM	68,6	74,5	68,2	66,2	69,5	75,8	69,2	64,1	67,6	63,9	65,5	70	65,6	82,7
2ª série EM	77,6	84,2	77,2	92,8	79,5	73,1	78,1	78,6	77,4	94,1	75,8	75,4	75,3	90,7
3ª série EM	87,3	83,7	85,3	94,4	84,8	97,5	83,7	85,2	84,3	97,2	82,2	95,5	81,8	93,5

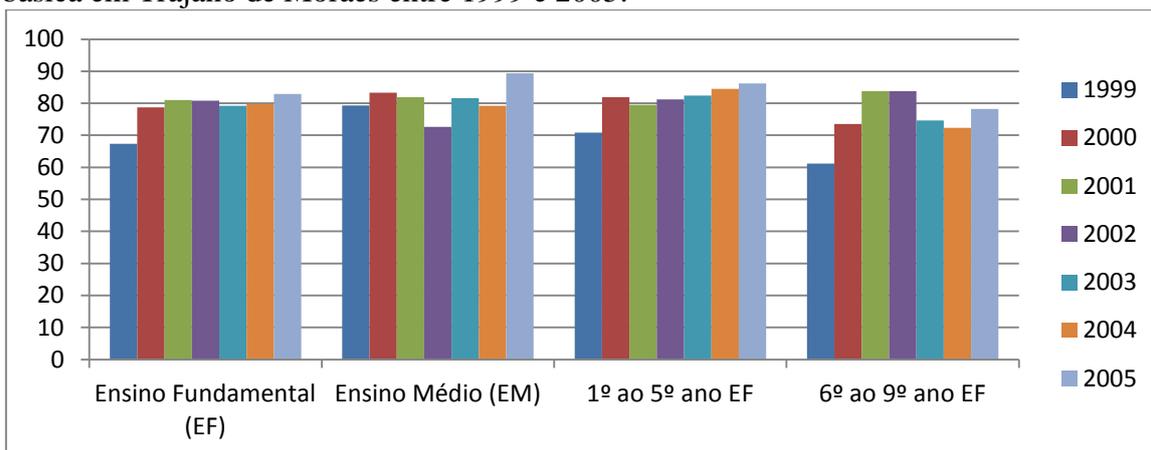
Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 7. Evolução da taxa média de rendimento/aprovação por segmento da educação básica no Brasil entre 1999 e 2005.



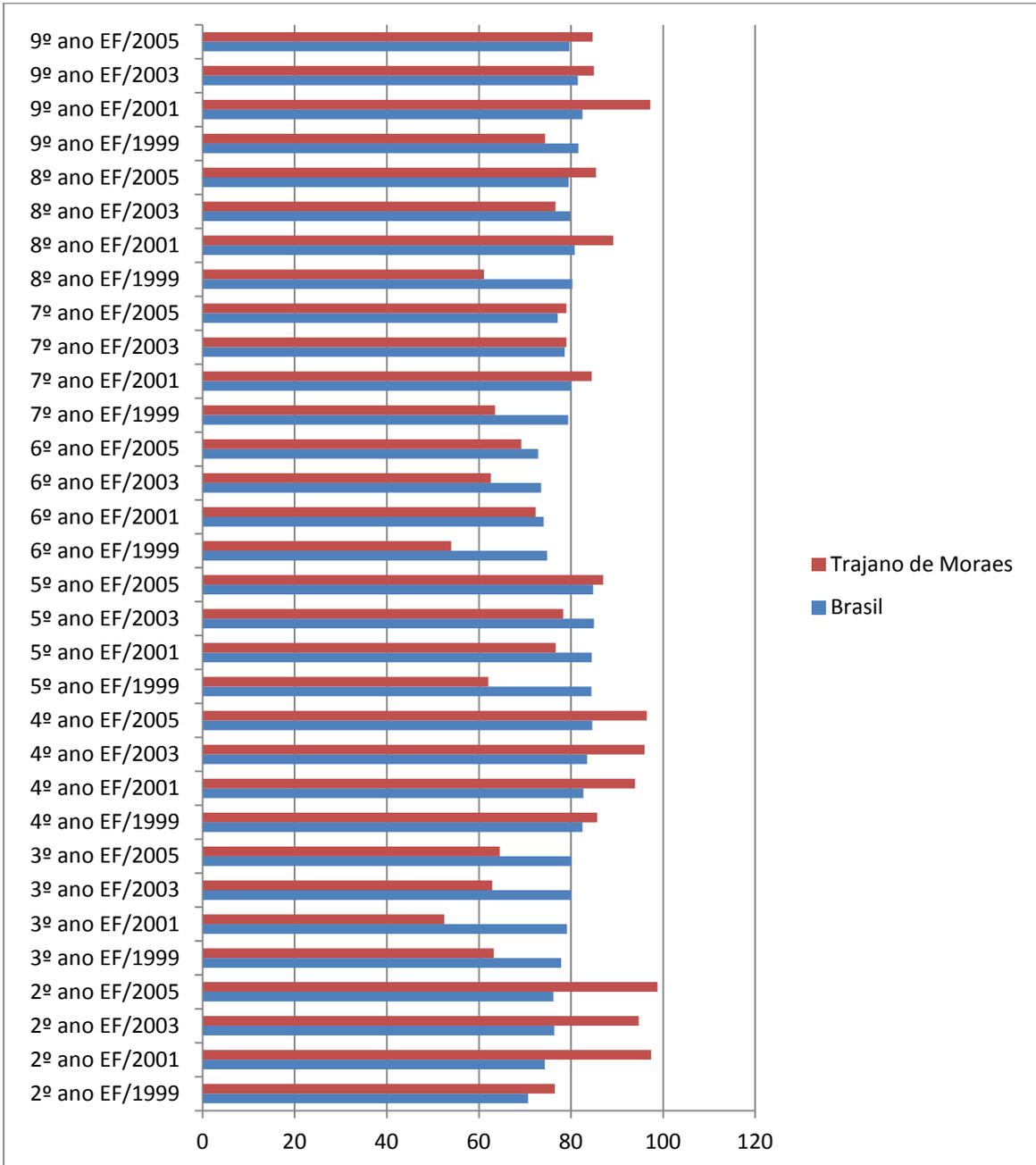
Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 8. Evolução da taxa média de rendimento/aprovação por segmento da educação básica em Trajano de Moraes entre 1999 e 2005.



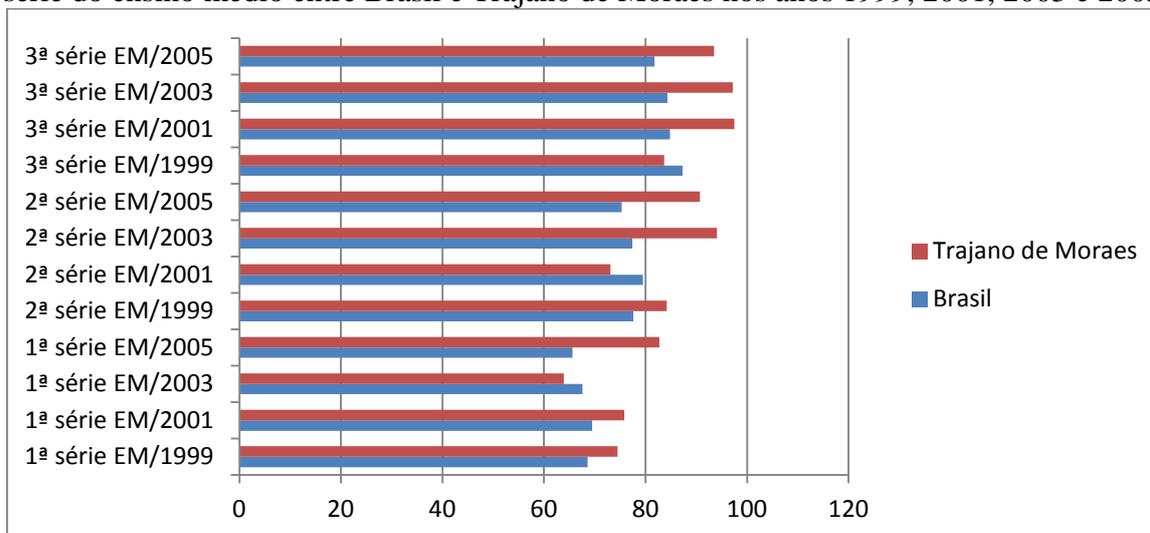
Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 9. Comparação da evolução da taxa média de rendimento/aprovação do 2º ano ao 9º ano do ensino fundamental entre Brasil e Trajano de Moraes nos anos 1999, 2001, 2003 e 2005.



Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 10. Comparação da evolução da taxa média de rendimento/aprovação da 1ª série à 3ª série do ensino médio entre Brasil e Trajano de Moraes nos anos 1999, 2001, 2003 e 2005.



Fonte: Inep, 2011.

De uma forma geral, há uma superioridade evidente nas taxas médias de aprovação de Trajano de Moraes em relação às médias nacionais, embora Trajano de Moraes permaneça com frequência abaixo dos 80%. Em relação ao ensino fundamental como um todo ou em seus segmentos, percebemos que em 1999 Trajano de Moraes possuía taxas muito inferiores à média nacional, mas a partir do ano 2000 esse quadro começa a mudar: o ensino fundamental só voltaria a ter média de aprovação abaixo da nacional em 2003 (e muito discretamente), os anos iniciais só teriam médias abaixo da nacional em 2001 (também muito discretamente), já os anos finais é que encontrariam maiores dificuldades em superar a média nacional nos anos 2000, 2003 e 2004. Em relação ao ensino médio como um todo, Trajano de Moraes sempre apresentou taxa de aprovação média consideravelmente superior a média nacional, com exceção do ano de 2002 quando foi inferior. Esse fato é profundamente influenciado pela excelente taxa de aprovação vivenciada a partir do ano 2000 na 3ª série do ensino médio.

Contudo, quando consideramos as séries/anos do ensino fundamental percebemos que Trajano de Moraes ainda mostra dificuldade em romper com alguns “gargalos” históricos da educação brasileira, recontextualizados em um ambiente onde existem muitas escolas com ciclo de formação. É assim que percebemos que no 3º ano do ensino fundamental Trajano de Moraes sempre apresenta taxas médias de aprovação bem inferiores às nacionais, isso pode ser explicado pelo fato de se tratar do último período do chamado “ciclo de alfabetização”, ou seja, se nos três anos programados para que o aluno seja plenamente alfabetizado isso não ocorrer, o aluno ficará retido nesta etapa. Temos também os “gargalos” do 5º e do 6º ano do

ensino fundamental. O primeiro refere-se à antiga 4ª série, e no caso das escolas em ciclo refere-se ao último período do 2º ciclo de formação. Deste modo, se os alunos forem considerados como inaptos a prosseguirem para os anos finais ficarão retidos. O segundo, o “gargalo” do 6º ano/antiga 5ª série é típico daqueles alunos que “não conseguiram se adaptar a uma etapa com muitos professores especialistas”, ou seja, já sob administração da rede estadual, quando os alunos julgados com pouca “base” tendem a ser retidos. Nos demais anos/séries dos anos finais do ensino fundamental percebemos que a partir de 2001 essas taxas médias mostram-se favoráveis à Trajano de Moraes em relação ao resto do país.

Quando buscamos no Inep referência às taxas de aprovação que compunha o Ideb encontramos resultados para além do ano 2005. Nesse sentido, a tabela a seguir apresenta o resultado da taxa média de aprovação de Trajano de Moraes nos anos de realização do Ideb (2005, 2007 e 2009), divididos em taxa média geral do município, das escolas estaduais e das escolas municipais.

Tabela 86. Taxa média de aprovação (%) do ensino fundamental em Trajano de Moraes geral (G) e por instância administrativa municipal (M) e estadual (E) nos anos de realização do Ideb.

Fase do Ensino Fundamental	Taxa de aprovação média geral e por instância administrativa de Trajano de Moraes no Ideb								
	2005			2007			2009		
	G	M	E	G	M	E	G	M	E
1º ao 5º ano	86,2	85	97,3	85,3	84,7	91,9	88,8	88,4	92,9
6º ao 9º ano	78,2	-	78,2	76,5	-	75,7	82,1	-	81,5
1º ano	95,2	94,4	100	90,5	89,6	100	97,6	97,4	100
2º ano	98,8	98,7	100	96,1	95,7	100	99,3	99,3	100
3º ano	64,5	61,3	96,2	74,8	74,4	82,4	73,1	71,7	84,6
4º ano	96,5	96,2	100	95,7	95,2	100	96,1	95,7	100
5º ano	87	86	93,3	77,7	77,3	81,8	89,4	89,3	90
6º ano	69,2	-	69,2	69,2	-	69,1	77	-	76,8
7º ano	79	-	79	70,3	-	68,5	77,2	-	75,7
8º ano	85,4	-	85,4	83,4	-	82,3	85,4	-	84,9
9º ano	84,7	-	84,7	90,2	-	89,8	95,1	-	94,8

Fonte: Inep, 2011.

Pela tabela 86 percebemos que de uma forma geral os dois segmentos do ensino fundamental continuam com taxa de aprovação acima da média nacional. O “gargalo” do 3º ano do ensino fundamental reduziu-se consideravelmente, porém não o suficiente para se aproximar da média nacional. O “gargalo” do 5º ano vive a inconstância de sempre, mas recentemente parece em vias de ser superado. O “gargalo” do 6º ano apresenta uma redução também muito recente, que não nos permite afirmar ser duradoura devido a inconstância nas

taxas de aprovação de Trajano de Moraes. De qualquer, enquanto parece haver uma melhora da taxa de aprovação nestas séries, visualizamos o 7º ano do ensino fundamental como um novo “gargalo” a ser enfrentado, já que há muito esta série não consegue atingir taxas acima de 80%.

O ano de 2007 foi desastroso para a taxa de aprovação no segundo segmento do ensino fundamental em Trajano de Moraes. Não podemos esquecer que os bons índices de aprovação da rede estadual no primeiro segmento devem-se à única escola estadual que ainda possui turmas neste segmento, o CIEP Professora Guiomar Gonçalves Neves, e os motivos para essas taxas serem elevadas já foram comentados anteriormente. Apesar de a taxa de aprovação da rede municipal no segundo segmento do ensino fundamental não ser divulgada pelo Inep, a entrada da rede municipal na oferta deste segmento (através da EM Fazenda do Buraco), ocorrida a partir de 2007, parece auxiliar para que as taxas gerais do município sejam superiores às da rede estadual se exclusivamente considerada.

Distorção idade-série

Outro indicador muito relacionado com o indicador anterior e atuante nas considerações a respeito da qualidade da escola e do sistema de ensino é o percentual médio de distorção idade-série. A tabela e os gráficos que a seguem são elucidativos desse aspecto no Brasil e em Trajano de Moraes.

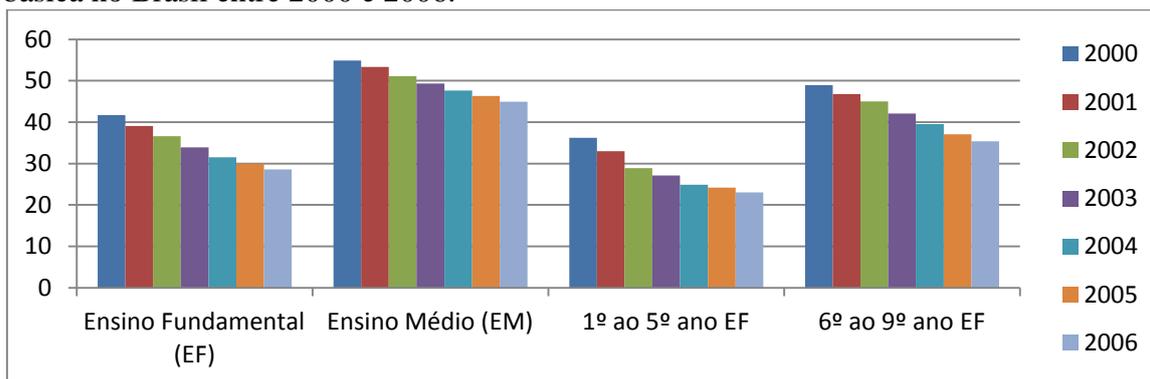
Tabela 87. Percentual médio de distorção idade-série por segmento da educação básica do Brasil (BR) e de Trajano de Moraes (TM) entre 2000 e 2006.

Fase da Educação Básica	Ano do censo escolar/Instância Administrativa													
	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM
Ensino Fundamental (EF)	41,7	51,6	39,1	49	36,6	45,3	33,9	43,2	31,5	42,8	30	46,7	28,6	38,2
Ensino Médio (EM)	54,9	60,4	53,3	61,3	51,1	67,3	49,3	59	47,6	58,8	46,3	59,5	44,9	50,9
1º ao 5º ano EF	36,2	43	33	40,7	28,9	37	27,1	33,6	24,9	35,8	24,2	32,9	23	28
6º ao 9º ano EF	48,9	66,7	46,8	64,6	45	58,4	42,1	57,7	39,5	53,8	37,1	65,3	35,4	52,4
1º ano EF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7,9	8,7	-	-
2º ano EF	27,8	24,9	25,3	16,1	21,7	11,2	19,3	8,2	18,5	16,9	18,9	16,1	17,5	4,7
3º ano EF	35,7	49	31,9	49	29,1	49,1	26,6	43,8	25,5	47,3	24,8	36,9	24,6	36,1
4º ano EF	41,6	40,3	38	53,8	34,9	36,9	31,7	42,1	29	37,9	27,8	49	27,5	32,8
5º ano EF	42,5	61,7	39,4	50,4	36,2	61,8	33,3	52	31	52,5	29,4	47,8	28,5	51,3
6º ano EF	50,4	71,3	50	68,2	47,4	54,5	43,4	63,1	40,5	57,1	38,6	69,7	37,4	53,6

7º ano EF	47,5	58,4	45	68,8	44,5	61,8	41,7	50,2	39,3	55,3	37,1	61,2	35,5	55,1
8º ano EF	48,6	66,3	45,5	54,5	43,9	64,5	42,2	59,9	38,6	48,5	35,8	63,6	34,1	47,3
9º ano EF	48,6	69,7	45,7	63,6	43,4	53,5	40,6	57,5	39,3	53,5	36,4	64,1	33,8	52,3
1ª série EM	57,6	74,1	56	68,4	53	68	52	57,1	50,4	66,5	49,7	65,7	47,5	48,3
2ª série EM	54,3	43,7	51,6	70	49,1	67,4	48,3	63,6	46,3	50	44,6	63,4	44,2	56,3
3ª série EM	51,5	66	50,8	44,4	50,4	65,5	45,9	56,9	44,4	55,9	42,6	45,8	41,3	54,3

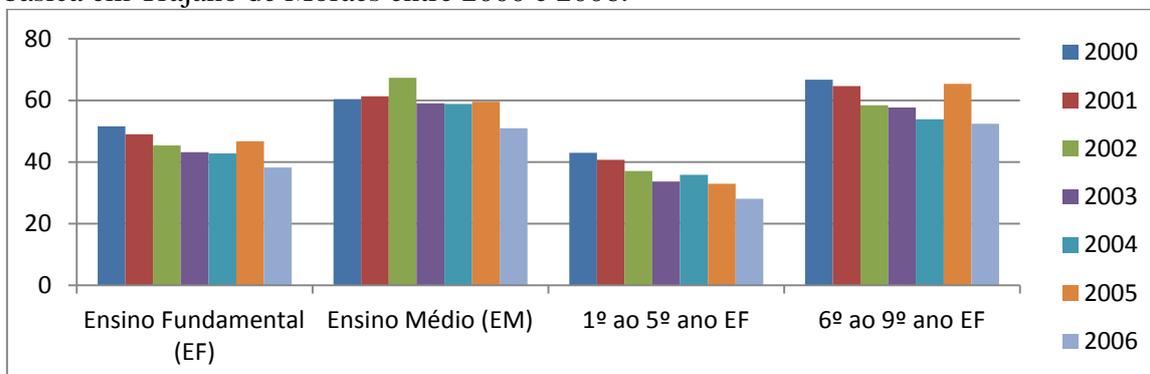
Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 11. Evolução do percentual médio de distorção idade-série por segmento da educação básica no Brasil entre 2000 e 2006.



Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 12. Evolução do percentual médio de distorção idade-série por segmento da educação básica em Trajano de Moraes entre 2000 e 2006.



Fonte: Inep, 2011.

Pela tabela 87 e gráficos 11 e 12 percebemos que a distorção idade-série é um problema que atinge fortemente o município de Trajano de Moraes. Somente o 2º ano do ensino fundamental de Trajano de Moraes possui taxa de distorção idade-série inferior à média nacional em todos os anos destacados. Tal fato deve-se provavelmente a um mal resultado do “ciclo de alfabetização” presente na maioria das escolas municipais de Trajano, que acaba por promover a “eliminação adiada” evidenciada pela impressionante elevação da distorção no 3º ano do ensino fundamental.

Outro detalhe evidenciado pelos gráficos: enquanto é perceptível da distorção idade-série em todos os níveis e etapas da educação básica no Brasil, em Trajano de Moraes esse processo não é tão evidente. O município que sempre lidou com elevadas taxas de distorção idade-série não consegue estabilizar uma trajetória de queda nessas taxas. Quando ocorrem quedas, sua proporção é inferior à nacional, quando, se considerado outros índices aqui já apresentados, como a taxa de aprovação, deveria ser superior. Em todos os níveis e etapas da educação básica a incipiente trajetória de queda é quebrada em algum momento, como ocorreu no ano de 2005 no ensino fundamental, nos anos de 2001, 2002 e 2005 no ensino médio, no ano de 2004 no primeiro segmento do ensino fundamental, e no ano de 2005 no segundo segmento do ensino fundamental.

Distorção idade-conclusão

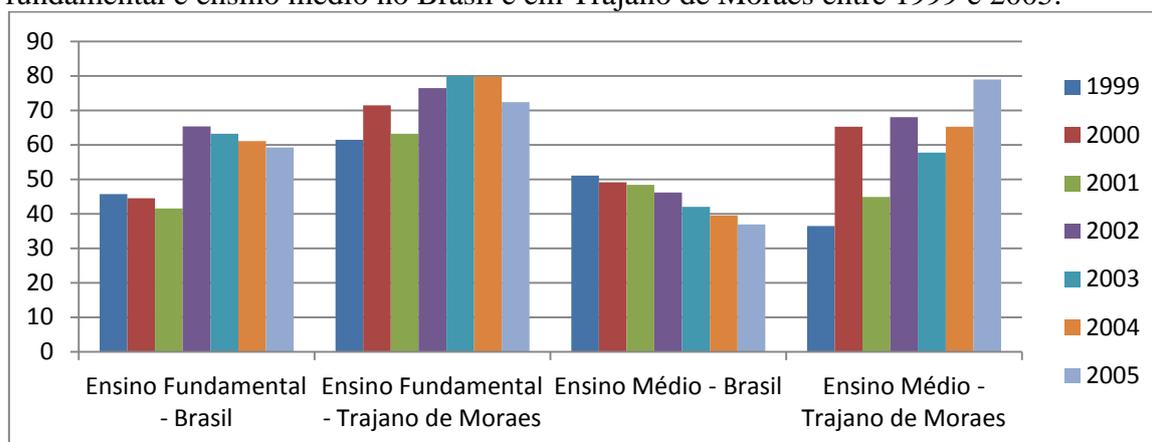
A taxa média de distorção idade-conclusão e a própria idade mediana de conclusão de cada etapa da educação básica também podem ser vistas como formas de estimar a qualidade das escolas e do sistema de ensino. As tabelas e gráficos que se seguem nos trazem informações sobre esses indicadores a nível nacional e em Trajano de Moraes.

Tabela 88. Percentual médio de distorção idade-conclusão por etapa da educação básica do Brasil (BR) e de Trajano de Moraes (TM) entre 1999 e 2005.

Fase da Educação Básica	Ano do censo escolar/Instância Administrativa													
	1999		2000		2001		2002		2003		2004		2005	
	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM
Ensino Fundamental (EF)	45,7	61,4	44,5	71,4	41,5	63,2	65,3	76,4	63,2	80	61,1	79,8	59,2	72,4
Ensino Médio (EM)	51,1	36,4	49,1	65,2	48,4	44,9	46,2	68	42	57,7	39,5	65,2	36,9	78,9

Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 13. Evolução do Percentual médio de distorção idade-conclusão no ensino fundamental e ensino médio no Brasil e em Trajano de Moraes entre 1999 e 2005.



Fonte: Inep, 2011.

Pela tabela 88 e gráfico 12 percebemos que a distorção idade-conclusão é mais elevada em Trajano de Moraes que na média brasileira. Atualmente quase quatro de cada cinco alunos que concluem o ensino fundamental ou médio em Trajano de Moraes o faz acima da idade apropriada. Somente no ensino médio de Trajano de Moraes, nos anos de 1999 e 2001, houve momentos de distorção idade-conclusão inferior a média nacional. Pelo gráfico 12 percebemos que a redução gradativa da distorção idade-conclusão é mais nítida na média nacional, embora o ensino fundamental tenha passado por um momento de elevação brusca em 2002. Já pelo contrário, em Trajano de Moraes a taxa de distorção idade-conclusão se eleva com o passar dos anos destacados, embora tenha momentos de queda, mas que nunca retornam ao patamar de 1999, o menor em ambas etapas da educação básica e que se assemelha às médias nacionais atuais. Ou seja, Trajano de Moraes apresenta dificuldades em manter taxas de distorção idade-conclusão baixas. Sendo assim, possui dificuldades em promover o sucesso escolar do aluno na idade apropriada.

Formação Docente

Em relação ao nível de formação docente, em Trajano de Moraes a contratação de professores com apenas o nível fundamental completo é rara. A tabela a seguir nos informa sobre a evolução da quantidade desses professores no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes.

Tabela 89. Número de professores com somente formação fundamental completa no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes de 1999 a 2006.

Ano do Censo	Número de professores com formação fundamental completa		
	Brasil	Rio de Janeiro	Trajano de Moraes
1999	130.949	2.753	0
2000	116.798	3.640	0
2001	89.883	2.353	0
2002	53.502	2.606	0
2003	37.992	2.220	0
2004	28.257	1.190	1
2005	25.144	946	0
2006	22.618	877	0

Fonte: Inep, 2011.

Como era de se esperar por contar com uma escola de formação de professores de nível médio, Trajano de Moraes possui um bom número de professores com nível médio completo. No intervalo entre os anos 1999 e 2006, sua posição como município do estado do Rio de Janeiro que mais utiliza esses profissionais varia de 51° a 60°, e o percentual de participação desses professores no número total do estado do Rio de Janeiro é maior que o percentual da composição populacional dentro do estado. A tabela a seguir nos informa sobre a quantidade desses profissionais no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes entre os anos 1999 e 2006. Também nos informa o percentual de participação do estado do Rio de Janeiro no todo nacional e do município de Trajano de Moraes no todo do estado, bem como, informa a posição ocupada pelo município em número de profissionais com esse nível de formação dentre os 92 municípios do estado.

Tabela 90. Número (N) de docentes com formação média completa no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes, percentual (%) da participação no total do estado do Rio de Janeiro em relação ao Brasil e do município de Trajano de Moraes em relação ao estado do Rio de Janeiro, e posição (P) do número desses profissionais em Trajano de Moraes em relação ao total de municípios do estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1999 e 2006.

Ano do Censo	Docentes com formação média completa					
	Brasil	Estado do Rio de Janeiro		Município de Trajano de Moraes		
	N	N	%	N	%	P
1999	1.022.257	74.924	7,33	216	0,29	56°
2000	1.062.341	78.170	7,36	230	0,29	59°
2001	1.106.184	79.666	7,20	276	0,34	53°
2002	1.133.517	80.745	7,12	282	0,35	51°
2003	1.096.790	76.319	6,96	251	0,33	56°
2004	1.005.831	67.836	6,74	200	0,29	60°
2005	904.538	61.822	6,83	211	0,34	55°
2006	795.816	55.262	6,94	207	0,37	51°

Fonte: Inep, 2011.

O número de docentes com formação superior completa, mas sem licenciatura, já se aproxima mais da proporção da população de Trajano de Moraes em relação ao estado do Rio de Janeiro. Sendo o 82º contingente populacional entre os municípios do estado do Rio de Janeiro, sua posição como município do estado do Rio de Janeiro que utiliza profissionais com esse nível de formação varia, como veremos a seguir, de 82º a 90º no período de 1999 a 2006. Ou seja, de certo modo, Trajano de Moraes encontra-se defasado na utilização de docentes com formação superior completa, mesmo que sejam sem licenciatura, em relação aos demais municípios do Rio de Janeiro. A tabela a seguir nos informa sobre a quantidade desses profissionais no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes entre os anos 1999 e 2006. Também nos informa o percentual de participação do estado do Rio de Janeiro no todo nacional e do município de Trajano de Moraes no todo do estado, bem como informa a posição ocupada pelo município em número de profissionais com esse nível de formação dentre os 92 municípios do estado.

Tabela 91. Número (N) de docentes com formação superior completa e sem licenciatura no Brasil, no estado do Rio de Janeiro e em Trajano de Moraes, percentual (%) da participação no total do estado do Rio de Janeiro em relação ao Brasil e do município de Trajano de Moraes em relação ao estado do Rio de Janeiro, e posição (P) do número desses profissionais em Trajano de Moraes em relação ao total de municípios do estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 1999 e 2006.

Ano do Censo	Docentes com formação superior completa e sem licenciatura					
	Brasil	Estado do Rio de Janeiro		Município de Trajano de Moraes		
	N	N	%	N	%	P
1999	1.208.632	124.222	10,28	55	0,04	82
2000	1.300.188	134.940	10,38	36	0,026	88
2001	1.387.201	143.833	10,37	53	0,037	87
2002	1.491.904	151.735	10,17	58	0,038	87
2003	1.642.039	156.624	9,54	72	0,046	88
2004	1.788.172	170.180	9,51	97	0,057	87
2005	1.955.663	188.982	9,66	111	0,059	87
2006	2.143.430	192.153	8,96	100	0,052	90

Fonte: Inep, 2011.

Em relação ao percentual de docentes com curso superior completo (com ou sem licenciatura), a tabela a seguir nos informa sobre a quantidade desses profissionais no Brasil e em Trajano de Moraes entre os anos de 2000 e 2006, por segmento/modalidade da educação básica.

Tabela 92. Comparação do percentual de docentes com curso superior completo por segmento/modalidade da educação básica entre o Brasil (BR) e Trajano de Moraes (TM), entre os anos de 2000 e 2006.

Fase da Educação Básica	Percentual (%) de docentes com curso superior completo													
	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM
Creche	11,4	0	12,7	0	14,7	0	17,7	0	23,8	0	29	0	34	0
Pré-escola	23,1	0	24,7	0	27,4	0	31,3	0	35	0	40	0	45,6	0
Até 5º ano EF	24,6	0	27,1	0	30,3	1,6	36,1	1,9	39,7	-	47,7	0	57,7	0,9
6º ao 9º ano EF	74,1	18,3	74,4	22,9	75,1	20,9	77,1	31	78,8	-	83,2	56,6	85,4	58,6
Ensino Fundamental	48,3	8,7	50,2	11,1	52,6	10,6	56,8	16,8	59,8	-	65,7	28,7	71,8	26,9
Ensino Médio	88,4	79,2	88,9	73,7	89,3	74,4	90,2	78,6	92	92,5	95,6	97,7	95,4	97,3
EJA	72,6	0	63,6	0	62,5	4,8	64	10	68	41,7	72,6	28,6	75	44,4
Educação Especial	46,4	0	48,5	0	50,2	0	55,2	0	59,3	0	66,1	0	75,2	-

Fonte: Inep, 2011.

Percebemos na tabela 92 que Trajano de Moraes não consegue atrair docentes com formação superior completa para lecionar na creche, na pré-escola e na educação especial. Também há essa dificuldade nos anos iniciais do ensino fundamental. Embora o mesmo não ocorra com a rede estadual de Trajano de Moraes no ensino fundamental (que é responsável, sobretudo, pelo segundo segmento), a presença de docentes com formação superior ainda encontra-se muito abaixo da média nacional, apesar do crescimento extraordinário no espaço de 6 anos: saltou de 18,3% em 2000 para 58,6% em 2006. O ensino médio de Trajano de Moraes também vivenciou uma elevação brusca no número de docentes com formação superior completa do ano 2003 para 2004, fazendo a média do município ultrapassar de forma sustentável a média nacional.

A EJA, que só a partir de 2002 tem conseguido atrair docentes com formação superior completa, também vivencia rápida evolução no número desses docentes, mas ainda muito aquém da média nacional. Como esta etapa ainda se divide entre as redes municipal e estadual de ensino, não temos como saber se essa evolução é promovida por uma ou outra, ou por ambas. Indicações anteriores quanto ao ensino fundamental sugerem ser um movimento quase que exclusivamente patrocinado pela rede estadual.

Turno noturno

O percentual de alunos que estudam no turno noturno também pode ser encarado como um indicador do sucesso do sistema de ensino, embora não tenhamos encontrado referências a respeito de sua utilização como indicador na literatura. Acreditamos que uma

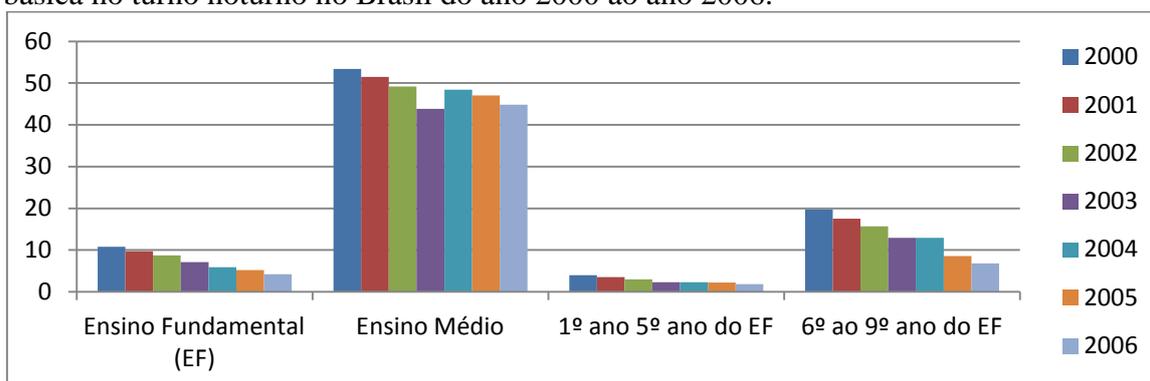
rede de ensino bem estruturada possui espaço e vagas suficientes para que não precise utilizar o turno noturno na educação de crianças e adolescentes, mas também de jovens e adultos. Aliás, a utilização do turno noturno só se justifica na educação básica de jovens e adultos pelo fato de muitos precisarem trabalhar, além de estudar, necessidade que não existiria se o sistema de ensino tivesse conseguido eliminar o abandono, a reprovação e o analfabetismo, promovendo o sucesso escolar na educação básica de todos em idade apropriada. Fato que faria com que a própria EJA não tivesse razão de existir e o turno noturno, comumente utilizado por esta modalidade de ensino, teria sua existência apenas para a formação continuada, aperfeiçoamento de pessoal e educação profissionalizante. A tabela e o gráfico a seguir demonstram a evolução do percentual de alunos que estudam no turno noturno no Brasil e em Trajano de Moraes.

Tabela 93. Percentual médio de alunos que estudam no turno noturno por segmento da educação básica no Brasil (BR) e em Trajano de Moraes (TM) entre os anos 2000 e 2006.

Fase da Educação Básica	Ano do censo escolar/Instância Administrativa													
	2000		2001		2002		2003		2004		2005		2006	
	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM	BR	TM
Ensino Fundamental (EF)	10,8	4,1	9,7	3,4	8,7	1,6	7,1	2,4	5,9	0	5,2	0	4,2	0
Ensino Médio (EM)	53,4	9	51,5	21,1	49,2	34	43,8	27,2	48,4	16,8	47	16,6	44,8	8,8
1º ao 5º ano EF	4	0	3,5	0	3	0	2,3	0	2,3	0	2,2	0	1,8	0
6º ao 9º ano EF	19,7	11,7	17,5	9,8	15,7	4	12,9	5,9	9,9	0	8,6	0	6,8	0
1º ano EF	0,7	-	0,6	-	0,3	-	0,2	-	7,9	0	7	0	-	-
2º ano EF	4,2	0	3,9	0	3,2	0	2,4	0	2,3	0	2,3	0	1,9	0
3º ano EF	2,7	0	2,2	0	1,9	0	1,6	0	2,1	0	2	0	1,7	0
4º ano EF	4,8	0	4,3	0	3,8	0	2,5	0	2,3	0	2,1	0	1,8	0
5º ano EF	4,3	0	3,4	0	2,9	0	2,4	0	2,6	0	2,2	0	1,9	0
6º ano EF	15,7	6,5	14,7	12,7	13,1	0	10	6	7,7	0	6,6	0	5,1	0
7º ano EF	15	8,1	13,2	3,9	12	2,8	10,3	0	8,4	0	7,2	0	5,8	0
8º ano EF	22,7	15	19,2	10,1	17,3	7,7	14	10,5	10,3	0	8,8	0	7	0
9º ano EF	28,2	24,2	24,7	13	22,1	8,2	19,2	9,4	14,5	0	12,5	0	10,1	0
1ª série EM	49,3	23,5	47,7	23,2	44,2	36	39,8	24	45	15,6	43,4	26,2	40,7	7,9
2ª série EM	54,2	0	50,5	40	48,2	29,6	43,9	35,5	48,8	18,9	47,2	15	45,4	14,3
3ª série EM	58	0	56,7	0	55,3	36,4	48	27,8	53,5	20,9	52,3	12,3	50,4	9

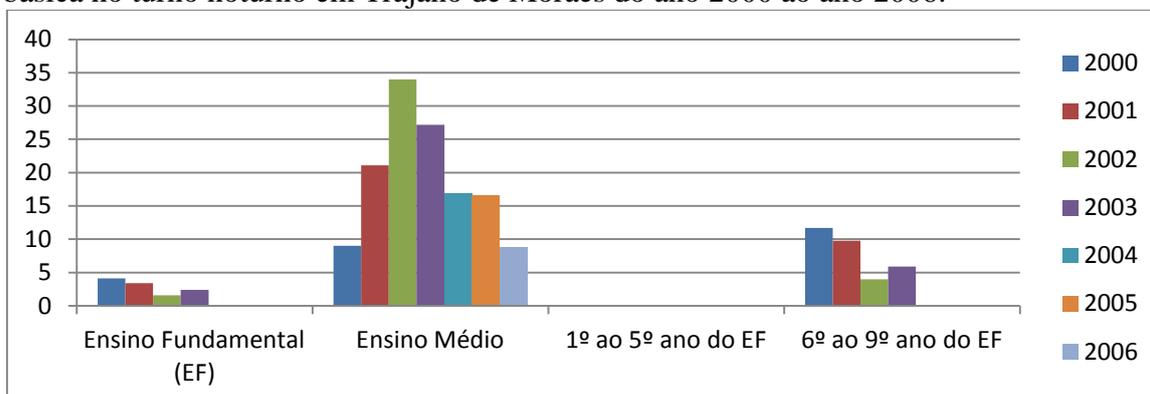
Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 14. Evolução do percentual médio de alunos que estudam nos segmentos da educação básica no turno noturno no Brasil do ano 2000 ao ano 2006.



Fonte: Inep, 2011.

Gráfico 15. Evolução do percentual médio de alunos que estudam nos segmentos da educação básica no turno noturno em Trajano de Moraes do ano 2000 ao ano 2006.



Fonte: Inep, 2011.

Percebemos na tabela 93 e nos gráficos 13 e 14 que, de uma forma geral, tanto o Brasil como Trajano de Moraes têm realizado esforços para a redução do turno noturno para a educação básica e que Trajano de Moraes em todas as etapas e segmentos da educação básica sempre possuiu taxa média de matrícula no turno noturno consideravelmente inferior à média nacional. Contudo, isso é mais evidente no ensino fundamental. Aliás, no ensino fundamental Trajano de Moraes já não oferece o turno noturno desde 2004, sendo que o primeiro segmento dessa etapa já não é oferecido nessas condições há tempos, ao passo que o Brasil ainda está em vias de eliminar esse recurso. O ensino médio, tanto do Brasil como em Trajano de Moraes, não possui uma trajetória de queda tão nítida como a do ensino fundamental. No caso do Brasil, a trajetória de queda evidenciada no ensino médio a partir do ano 2000 foi interrompida em 2004 com uma elevação tão acentuada que as quedas vivenciadas nos anos de 2005 e 2006 ainda não permitiram o retorno ao patamar anterior. A introdução do turno

noturno no ensino médio de Trajano de Moraes se deu de forma gradativa, ano a ano, a partir do ano 2000. Só em 2002 as três séries do ensino médio se encontravam cobertas pelo turno noturno. Nesse momento o índice já era 15,2 pontos percentuais inferior à média nacional em 2002. Trajano de Moraes vivenciaria nos anos seguintes quedas bruscas sucessivas de tal maneira que se continuar dessa forma logo também não oferecerá o ensino médio noturno.

Em relação às contribuições do IBGE para decifrar alguns fatores da educação de Trajano de Moraes, muito já foi descrito anteriormente pelo motivo deste instituto de pesquisa alimentar suas informações educacionais com dados do próprio Inep e do MEC. Contudo, alguns dados são expostos pelo IBGE de forma um pouco diferente, através de números absolutos, ao invés de percentagem. Antes de verificarmos algumas indicações desse instituto, cabe ressaltar que suas disposições sobre educação referem-se a dados do ano de 2009. Neste sentido, se o Inep nos informa sobre os professores através das percentagem do nível de formação, o IBGE nos informa que em 2009 Trajano de Moraes possuía 159 docentes envolvidos com o ensino fundamental e 45 docentes envolvidos com o ensino médio. Números muito inferiores aos relatados na parte anterior desse capítulo, apesar daqueles se referirem a funcionários como um todo. De qualquer modo, se considerarmos o número de alunos matriculados nestes segmentos em 2009 ainda teríamos as impressionantes médias de 10,17 alunos por professor no ensino fundamental e de 9,89 alunos por professor no ensino médio. Os números da relação alunos por escola também impressionam: são 44,94 alunos por escola de ensino fundamental; 95,87 alunos por escola estadual de ensino fundamental; 30,39 alunos por escola municipal de ensino fundamental; 148,3 alunos por escola de ensino médio; e 13,35 alunos por escola/creche de ensino pré-escolar.

Se utilizarmos o nosso “padrão” comparativo indicador do grau de importância de alguns aspectos educacionais em Trajano de Moraes, a proporcionalidade da população do município em relação ao total do estado do Rio de Janeiro, podemos descortinar muitos fatores incidentes sobre a vontade de se aplicar na garantia da qualidade do ensino por parte das administrações públicas que controlam a educação de Trajano de Moraes. A tabela a seguir, síntese de informações do IBGE com base em dados educacionais de 2009, é muito elucidativa nesse aspecto.

Tabela 94. Comparação e proporcionalidade (%) de aspectos educacionais do estado do Rio de Janeiro e do município de Trajano de Moraes e posição em quantidade total (PT) entre os municípios do estado do Rio de Janeiro.

INDICADOR*	Números do estado do Rio de Janeiro	Números do município de Trajano de Moraes	%	PT
Matrículas no ensino fundamental	2.353.532	1.618	0,069	84°
Matrículas no ensino fundamental em escolas estaduais	436.182	767	0,176	63°
Matrículas no ensino fundamental em escolas municipais	1.392.724	851	0,061	87°
Matrículas no ensino médio	635.418	445	0,075	76°
Matrículas no ensino médio em escolas estaduais	504.510	445	0,088	72°
Matrículas no ensino pré-escolar	332.764	307	0,092	85°
Matrículas no ensino pré-escolar em escolas municipais	208.835	307	0,147	83°
Docentes no ensino fundamental	112.096	159	0,142	76°
Docentes no ensino fundamental em escolas estaduais	23.817	71	0,298	55°
Docentes no ensino fundamental em escolas municipais	54.243	88	0,162	60°
Docentes no ensino médio	45.610	45	0,098	73°
Docentes no ensino médio em escolas estaduais	31.190	45	0,144	70°
Docentes no ensino pré-escolar	19.705	31	0,157	70°
Docentes no ensino pré-escolar em escolas municipais	10.690	31	0,289	60°
Escolas de ensino fundamental	7.544	36	0,477	43°
Escolas de ensino fundamental estaduais	1.059	8	0,755	34°
Escolas de ensino fundamental municipais	3.833	28	0,731	36°
Escolas de ensino médio	2.001	3	0,149	68°
Escolas de ensino médio estaduais	1.054	3	0,284	59°
Escolas de ensino pré-escolar	5.883	23	0,391	46°
Escolas de ensino pré-escolar municipais	3.170	23	0,725	34°

Fonte: IBGE, 2011.

*Dados relativos ao ano de 2009.

Se lembrarmos o fato de que Trajano de Moraes é a 81ª economia e situa-se em 82ª posição na quantidade de população entre os municípios do estado do Rio de Janeiro, com proporção de 0,064% do total de habitantes do estado do Rio de Janeiro, percebemos que de uma forma ou de outra (por sua posição ou proporção no todo do estado) somente o indicador matrículas no ensino fundamental em escolas municipais não lhe seria favorável. Aliás, podemos considerar que em relação ao número de matrículas, todas as instâncias indicadas na tabela estão dentro do padrão esperado. Em relação ao número de docentes, em todas as instâncias os números estão acima das expectativas. Em relação ao número de escolas em todas as instâncias, as proporcionalidades indicam resultados ainda melhores.

Contudo, se até aqui as informações do IBGE se mostram extremamente favoráveis a educação administrada pelas instâncias públicas estadual e municipal em Trajano de Moraes, o cruzamento de informações do número de matrículas do ano de 2010 com a da população por faixa etária, nos indica que o município ainda tem dificuldade em promover a

democratização do ensino, principalmente no componente da universalização do ensino. A tabela a seguir revela os detalhes dessa questão.

Tabela 95. Número de matrículas por segmento da educação básica, número da população na faixa etária de cada segmento, percentual de cobertura da população na faixa etária (% C) e percentual da população na faixa etária excluída da educação formal (% E) de Trajano de Moraes com base em dados de 2010.

Segmento da educação básica	Faixa Etária	Matrículas	População	% C	% E
Creche	0 a 3 anos	160	606	26,4	73,6
Pré-escola	4 e 5 anos	262	332	78,9	21,1
1º ao 5º ano do Ens. Fundamental	6 a 10 anos	937	931	100	0
6º ao 9º ano do Ens. Fundamental	11 a 14 anos	710	843	84,2	15,8
Ensino Fundamental	6 a 14 anos	1647	1774	92,8	7,2
Ensino Médio	15 a 17 anos	383	629	60,9	39,1

Fonte: IBGE; Inep, 2011.

Pela tabela 95 percebemos que se o ensino fundamental pode ser considerado como praticamente universalizado, a rede municipal é responsável pela garantia da matrícula de toda sua população na faixa etária do primeiro segmento do ensino fundamental. Também a rede municipal parece estar cumprindo melhor o seu papel de garantir oportunidade de educação na pré-escola do que a rede estadual em relação ao ensino médio. Ressalte-se que, como em todo o Brasil, mesmo após o FUNDEB a educação infantil e o ensino médio de Trajano de Moraes ainda estão longe de serem considerados universalizados.

A partir da tabela 96 percebemos também que o município, se quiser universalizar toda a educação básica para aqueles em idade escolar, terá que criar ainda 895 vagas. Isso quer dizer que pelo menos 17,5% das 5.115 crianças e adolescentes de Trajano de Moraes deveriam estar estudando, mas não estão. Números que com certeza se agravam se considerarmos que boa parte dos alunos que estão matriculados no ensino fundamental e no ensino médio já passou da faixa etária apropriada. Contudo, como vimos na evolução do número de matrículas de Trajano de Moraes, não seria um problema criar vagas para este contingente de excluídos da educação formal.

Vislumbrados os dados relativos a indicadores de qualidade e sucesso escolar no município e nas escolas de Trajano de Moraes, tendo como base os objetivos, as hipóteses e os questionamentos deste trabalho, que conclusões podemos extrair? Vejamos a seguir.

CONCLUSÃO

Ao longo desse texto dissertativo percebemos que a melhoria da qualidade da educação nacional pode ser considerada o foco atual da democratização do ensino. O Ideb foi o instrumento de avaliação e mensuração criado para controlar o desenvolvimento dessa qualidade e o cumprimento de algumas das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação. Um dos “efeitos colaterais” intencionais do Ideb é o de dar visibilidade (publicidade) a experiências e políticas bem ou mal sucedidas em relação à qualidade do ensino e da aprendizagem de escolas e sistemas/redes de ensino. Críticas à parte em se promover ou não o mercado educacional ou a privatização da educação, fato é que o Ideb abre campo fértil para pesquisas educacionais que procurem a razão do sucesso de uns e fracasso de outros, visando a diminuição das desigualdades educacionais.

É nesse sentido que optamos, a partir dos resultados do Ideb, por produzir uma pesquisa sobre a educação do município de Trajano de Moraes que como verificamos anteriormente, apresenta diversos motivos para ser considerado como tendo boa qualidade de ensino e de aprendizagem especialmente se levarmos em conta que sua situação sócio-econômica dentro do estado do Rio de Janeiro é uma das mais precárias.

O trabalho aqui realizado foi sobretudo de caráter descritivo e interpretativo. Ou seja, a partir dos próprios dados fornecidos pelo instituto responsável pelo Ideb (o Inep), de dados do IBGE e de outras informações de fontes variadas, procedemos à investigação sobre a educação do município de Trajano de Moraes. Logo veremos que chegamos a alguns resultados, porém não podemos deixar de ressaltar que outros resultados que prevíamos alcançar e algumas justificativas/hipóteses/objetivos/questões que pretendíamos elucidar não foram atingidos, ou foram atingidos parcialmente e/ou suscitaram outros questionamentos. Terminamos o trabalho cientes de que uma interpretação mais aprofundada necessitaria do acesso aos documentos locais bem como da realização de pesquisa de campo, junto aos atores da educação em Trajano de Moraes, com procedimentos tais como entrevistas, observação e outros.

Ainda relatando as dificuldades, antes de chegarmos às conquistas sofremos com a restrição, a partir de 2007, dos dados do Censo educacional disponibilizados por meios eletrônicos pelo Inep, o que limitou em parte nosso acesso à informações mais recentes e representa um retrocesso inexplicável.

Relembremos que vimos no primeiro capítulo que qualidade do ensino, da aprendizagem e ou da educação não são conceitos conclusivos. O constante avanço

tecnológico, a diversidade cultural, as necessidades pontuais e locais, dentre outros fatores, fazem com que a idéia de qualidade em educação seja constantemente reconstruída ou recontextualizada. A boa qualidade na educação só se forma na interdependência de diversos fatores, ou seja, não podemos creditar a um fator isolado a qualidade de uma instituição ou de uma rede inteira. Nesse sentido buscamos abordar, dentro de nossos limites, uma série de fatores intervenientes na qualidade da educação.

Na segunda parte do primeiro capítulo destacamos as particularidades do programa dos Cieps, motivados por um dos objetivos desse trabalho: compreender a prática educacional e o diferencial do Ciep Brizolão Professora Guiomar Gonçalves Neves. Ciep este que pode ser considerado como a instituição de ensino mais famosa do município devido ao resultado no Ideb de 2005 (nota 8,5), com repercussão na mídia nacional.

Através do caso desse Ciep, que preserva algumas das características originais do projeto dos Cieps, inclusive o horário integral, percebemos que sua concepção contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Se, em âmbito estadual, disputas políticas fizeram desmontar o projeto inicial dos Cieps e diversas de suas 506 unidades construídas seguiram caminhos diferentes da sua raiz, normalmente de forma desprestigiada e de pouca serventia para a emancipação e democratização da educação, no caso do Ciep de Trajano de Moraes sua “adaptação” parece ter rendido generosos frutos.

No segundo capítulo desvendamos algumas questões relativas ao Ideb. Inicialmente, percebemos que o Ideb pode ter profundas relações com o movimento globalizado de natureza liberal que tende a controlar os rumos da educação, do currículo nacional, realizar a *accountability*, mesmo que não em sua plenitude e de forma adaptada à cultura e aos campos de disputa nacionais, e que pode levar ao crescimento da privatização da educação. Na segunda apresentamos o que é o Ideb, sua relação com o PDE, sua intenção de incentivar mudanças na qualidade do ensino, seus objetivos, como ele é estabelecido (resultado da Prova Brasil e da taxa de aprovação). Numa terceira parte desse capítulo visualizamos algumas perspectivas críticas sobre o Ideb trabalhadas por diversos pesquisadores brasileiros, que de uma forma geral não questionam a validade dessa iniciativa, mas por vezes propõem mudanças ou na sua forma prática ou nas intenções que tendem a produzir a responsabilização e culpabilização, ao invés da correção.

No terceiro capítulo realizamos a análise e interpretação dos dados coletados, que respaldaram nossas conclusões. Relembremos que Trajano de Moraes é um município de grandes dimensões (o 23º maior do estado), pouco povoado (o 2º menor do estado), rural

(53,54% de sua população é rural), com baixa atividade econômica (seu PIB é o 11º pior do estado), baixo desenvolvimento humano (seu IDH é o 14º pior do estado), com pouca oportunidade de emprego (cerca de 75% de sua população economicamente ativa está desempregada) e baixa renda (a distribuição de salários é a 4ª pior do estado). Ou seja, o cenário ideal para que a qualidade de sua educação fosse um fracasso, porém não foi isso que esse estudo demonstrou.

Sem distinção de rede, pelo Ideb de 2005, verificamos que foi o melhor município do estado do Rio de Janeiro, nos anos iniciais do ensino fundamental e em 2007 foi o quarto melhor município do estado para os anos finais. Além disso, tem a escola com o maior Ideb até hoje observado para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil, o Ciep Profª Guiomar Gonçalves Neves, a melhor e a sexta melhor escolas da rede estadual para os anos finais do ensino fundamental (de um total de 1457 escolas) segundo o “provão” da Secretaria Estadual de Educação, respectivamente as escolas Maria Mendonça e Monclar Gomes Filho, e ainda, uma escola reportada como fenômeno no jogo de xadrez, o Colégio Estadual Maria Marina Pinto Silva. Enfim, não parecem faltar motivos para que Trajano de Moraes seja considerado um município “acima das expectativas” em matéria de educação formal.

Entretanto, se considerarmos que as cinco escolas que já obtiveram o Ideb abrangem apenas 47,41% dos alunos da educação fundamental do município, somos obrigados a relativizar esse “sucesso”. Contudo, se esse número não pode ser considerado como representativo de todo o município, as quatro escolas que já tiveram condições de obter o Ideb para os anos iniciais garantem bom grau de representatividade das matrículas nesse segmento: 53,57% dessas matrículas. O que não pode ser afirmado para os anos finais do ensino fundamental. Dessas cinco escolas, apenas duas oferecem os anos finais do ensino fundamental, o Ciep em foco e o Colégio Estadual Marina Pinto Silva (este o único que já obteve o Ideb para esse segmento), que juntos correspondem a apenas 39,29% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental. Números que demonstram pouca representatividade para se afirmar que a boa qualidade de ensino nos anos finais do ensino fundamental ocorre em todo o município.

Diante dos fatos que reportam a favor da qualidade educacional do município, e a partir dos dados a que tivemos acesso, comentaremos algumas das justificativas apresentadas pelo secretário municipal de educação sobre esse sucesso.

Relembrando, essas justificativas consistem em: 1) proximidade da escola à moradia dos alunos, 2) turmas não numerosas, 3) existência de plano de carreira para o magistério, 4)

inexistência de escolas privadas, 5) incentivo financeiro aos professores que lecionem na zona rural.

Em relação às **existência de plano de carreira para o magistério e incentivos financeiros aos professores** que lecionem na zona rural, somente com procedimentos diferentes dos adotados nesta pesquisa poderíamos chegar a conclusões criteriosas. Seria necessário atuar dentro do município ou obter as diretrizes legais respectivas.

Em relação à justificativa da **proximidade da escola à moradia do aluno**, ela se mostrou, com base nos dados, como parcialmente verídica, pois percebemos no estudo que apesar da redução do número de escolas ativas, tanto da rede municipal como da estadual, todos os distritos são atendidos por escolas que oferecem a pré-escola e o ensino fundamental, embora o mesmo não ocorra no ensino médio, que só possui escolas na zona urbana do município, mas não foi objeto deste estudo. Ocorre que é elevado o número de alunos das duas redes que utilizam o transporte público para ter acesso à escola visto que, mesmo no interior dos distritos, as distâncias são longas: 71,4% dos alunos da rede municipal e 62,4% dos alunos da rede estadual, o que descaracteriza em parte a idéia de escolas “próximas à moradia”.

Em relação à justificativa de **turmas não numerosas**, ficou evidente o potencial de veracidade desta: a rede municipal possui uma média de apenas 13 alunos por sala de aula (que sobe para o máximo de 25 alunos por sala de aula na zona urbana), a rede estadual possui uma média de 23,3 alunos por sala de aula (que sobe para o máximo de 27,2 alunos por sala de aula na zona urbana), e em ambos os casos, considerando-se o funcionamento de suas escolas em um único turno. Onze das 30 escolas municipais possuem no máximo 10 alunos. A média de alunos por escola na educação infantil é de 13,3. A média de alunos por escola no ensino fundamental é de 44,9 (considerando-se só as escolas da rede municipal a média é de 30,4 alunos por escola. Considerando-se só as escolas da rede estadual a média é de 95,9 alunos por escola). A média de alunos por escola de ensino médio (são apenas 3) é de 148,3.

Se a existência de turmas pouco numerosas pode ser vista como um fator positivo, a pouca quantidade de alunos também é um entrave para a educação do município pois, mesmo escolas que participaram do Ideb apresentam diminuição do número de alunos e tem grandes possibilidades não mais obter o índice, devido ao limite mínimo de 20 alunos matriculados nas séries onde é aplicada a Prova Brasil.

Em relação à justificativa da **inexistência de escolas privadas**, a hipótese é parcialmente coerente, pois alunos de diferentes níveis socioeconômicos e culturais são educados, em tese, nas mesmas escolas. Entretanto, como as escolas com maior número de

alunos, que fazem a Prova Brasil, e que são bem sucedidas, estão todas localizadas na zona urbana do município, pode-se especular que concentram a população mais favorecida ou mesmo a elite do município. Contudo, só com uma pesquisa de campo poderíamos confirmar essa hipótese.

Olhando o município em seu conjunto, percebemos que a estrutura da sua educação formal sintetiza uma forma de pacto de sucesso entre as redes municipal e estadual de ensino, cada um assumindo responsabilidades precisas e em regime de colaboração. A divisão do número de matrículas, cerca de 50% para cada rede, é um exemplo dessa parceria: a rede municipal se responsabilizando, sobretudo, pela educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, e a rede estadual pelas matrículas nos anos finais do ensino fundamental e pelo ensino médio. Enquanto o regime de progressão na educação básica da rede estadual é exclusivamente seriado, a rede municipal permite que as escolas optem entre ciclos de formação ou seriação (são 17 escolas de ensino fundamental em ciclos e 10 escolas seriadas).

Ambas as redes possuem escolas para além do número necessário para a garantia de vagas para todos: juntas ambas as redes tem 36 escolas para o ensino fundamental, o que faz o município ser o 43º com maior número de escolas para este segmento no estado do Rio de Janeiro. Lembremos que o município é apenas o 84º em número de matrículas no ensino fundamental.

Ambas as redes possuem funcionários em abundância para oferecer educação de qualidade e auxílio ao aluno e suas famílias: lembremos que a rede municipal tem a média de 3,9 alunos por funcionário (incluindo professores) e a rede estadual a média de 4,7 alunos por funcionário. Possuem docentes em quantidade suficiente e acima da expectativa quando comparada à quantidade de alunos matriculados: é o 76º município do estado com maior número de docentes atuando no ensino fundamental,

A diferença entre as duas redes se faz na distribuição de equipamentos/recursos educacionais: por ter mais recursos financeiros, a rede estadual tem suas escolas mais bem equipadas, e a rede municipal, que é dependente da redistribuição federal e estadual, distribui esses recursos (que aparentemente não são suficientes) de acordo com o número de alunos e a capacidade estrutural de cada escola. A estrutura dos prédios escolares é mais favorável às escolas estaduais. Quase a totalidade das escolas estaduais desfruta de espaços como laboratório de informática, sala de direção, biblioteca, quadra de esportes, entre outros, só não há laboratório de ciências (com exceção do CE Maria Marina Pinto). Situação bem diferente é encontrada nas escolas municipais, que raramente tem esses equipamentos.

A exposição anterior pretendeu dar conta de parte dos objetivos desse trabalho: analisamos diversos aspectos de como se organiza a educação em Trajano de Moraes (levando-se em consideração a limitação da metodologia e dos procedimentos de pesquisa adotados), verificamos a existência real de políticas educacionais compartilhadas entre a rede estadual e municipal de ensino em Trajano de Moraes, compreendemos alguns aspectos da política educacional da rede municipal, identificamos e verificamos uma série de hipóteses que tentam explicar a boa condição educacional de Trajano de Moraes, principalmente se considerada sua precariedade econômica.

Contudo, o objetivo principal desse trabalho de compreender como um município com condições socioeconômicas desfavoráveis obtém destacado desempenho educacional foi apenas parcialmente respondido. Ainda precisamos responder a dois objetivos secundários: o de compreender a prática educacional e o diferencial do Ciep Brizolão 279 Professora Guiomar Gonçalves Neves, e o de verificar se o Ideb de fato pode ser um instrumento revelador da qualidade do ensino.

Anteriormente relatamos que a proposta original dos Cieps pretendia oferecer uma educação de qualidade e corretiva das situações que incidem negativamente na garantia de oportunidades educacionais. Ao empreendermos a análise deste Ciep específico, percebemos que muito do projeto inicial foi nele mantido: o horário integral para os anos iniciais do ensino fundamental, número de funcionários compatível com o bom funcionamento de uma escola, divisão das atividades escolares entre disciplinas acadêmicas e atividades artísticas, físicas e culturais, dentre outros. Percebemos, também, por meio do estudo realizado pela parceria MEC/Inep/Unicef (vide capítulo 3), que práticas de gestão democrática, pais presentes e atuantes e a cobrança de disciplina e empenho dos alunos exercem alguma influência para seus bons resultados. Porém, acreditamos que o principal fator desencadeador desse bom desempenho esteja fortemente atrelado ao fato de ser um “colégio de aplicação”, ou seja, de oferecer o curso de formação para o magistério de nível médio. Para os alunos do curso de formação de professores o horário também é integral: parte desses alunos/futuros professores passa o dia inteiro na escola entre atividades de aprendizagem e de prática pedagógica. Entendemos nessa situação residir o principal diferencial do Ciep para oferecer educação de qualidade e acima da média nacional.

Além disso, não descartamos o fato de parte das famílias auxiliarem na educação de seus filhos devido a pouca empregabilidade (mas que é abalada pelo fato de ser o terceiro município do estado com o maior índice de analfabetismo). Junte-se a isso, a alta probabilidade das famílias possuírem um(a) professor(a) entre seus membros (ou até mesmo

vizinhos e amigos, por exemplo), visto que para 53,9% das pessoas que conseguem ascender e concluir o ensino médio em Trajano de Moraes o caminho trilhado é o da formação para o magistério.

Provavelmente, aquilo que não aparece no Ideb está muito distante daquilo que aparece. Os dados de analfabetismo e distorção idade-série o comprovam. Pelas elevadas taxas de aprovação e reduzidas taxas de repetência e abandono das cinco escolas que já participaram do Ideb, a disparidade, mesmo num município tipicamente rural, está entre sua região urbana, com bons resultados e sua região rural.

Em relação ao objetivo de, a partir da análise da educação de Trajano de Moraes, verificar se o Ideb pode ser um instrumento revelador da qualidade do ensino e de incentivo a experiências e práticas bem sucedidas nesta direção, consideramos que, a despeito da constatação da boa qualidade de ensino em Trajano de Moraes, o Ideb ao levar em conta apenas a taxa de aprovação e a proficiência verificada pela Prova Brasil em língua portuguesa e matemática, e, ainda assim, no caso estudado, em poucas escolas, deixa de considerar outros fatores como a taxa de analfabetismo, a distorção idade-série e idade-conclusão, o nível de formação dos docentes e o número de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar que estão fora do sistema (principalmente se considerarmos que a universalização do ensino se mostra mais presente no ensino fundamental e não na educação infantil e no ensino médio). Fatores que nosso estudo observou não serem favoráveis em Trajano de Moraes.

Consideramos que dentre as muitas características educacionais de Trajano de Moraes a que poderia ser considerada como um exemplo positivo, a auxiliar no desenvolvimento da educação de qualidade é a presença de uma escola de nível médio de formação para o magistério. Na contramão das leis educacionais brasileiras, que prevêm o fim desse tipo de formação docente, a presença dessa escola em Trajano de Moraes, aliada à herança deixada pelo programa dos Cieps atua favoravelmente para o destaque positivo da educação neste município, ao menos no que concerne à sua região urbana.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 151 p.

_____. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Revista de Ciências da Educação**, Portugal: Uminho, n. 9, p. 57-69, mai./ago. 2009.

ALVES, Fátima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Cesgranrio, v. 15, n. 57, p. 525-542, out./dez. 2007.

_____. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 38, n. 134, p. 413-440, mai./ago. 2008.

_____; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 45, p. 25-58, jun. 2007.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 168 p.

BRANDÃO, Zaia; MANDELERT, Diana; PAULA, Lucília de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 126, p. 747-758, set./dez. 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 16 nov. 2009.

BRASIL. Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano CXXXIV, nº 248, p. 27.833-27.841.

BRASIL. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008. 200 p.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: Unb, v. 84, n. 206/207/208, p. 7-33, jan./dez. 2003.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

COSTA, Márcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 13, n. 39, p. 455-469, set./dez. 2008.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 111-153.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**. 2 ed. Brasília: Inep, 2007. 24 p.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 28, n. 100 – Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007.

GORDON, Liz; WHITTY, Geoff. Una mano a la “mano invisible”? Retórica y realidad de la reforma educative neoliberal en Inglaterra y Nueva Zelanda. In: NARODOWSKI, Mariano; NORES, Milagros; ANDRADA, Myrian. **Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela**. Buenos Aires: Granica, 2002. 368 p. p. 271-306.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino fundamental no Paraná: revisitando a qualidade e a avaliação. **Psicologia em Estudo**, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, v. 9, n. 2, p. 309-318, mai./ago. 2004.

GUERRA, Miguel Angel Santos. **Tornar visível o cotidiano: teoria e prática da avaliação qualitativa das escolas**. Porto/Portugal: ASA, 2003. 224 p.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Cesgranrio, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./mai. 2006.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008. 367 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 181 p.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 180 p.

MEC; INEP; UNICEF. **Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. 2 ed. Brasília: Unicef, 2007. 103 p.

NOTA TÉCNICA SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – Ideb. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, n. 28, p. 5-22, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 177-215, jul/2002.

PAUL, Jean-Jacques; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Qualidade docente e eficácia escolar. **Tempo Social**, São Paulo: USP, v. 20, n. 1, p. 119-133, jun. 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. 152 p.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 295-351.

SALES, Luís Carlos; PASSOS, Guiomar de Oliveira. As aparências não enganam: as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 13, n. 38, p. 293-305, mai./ago. 2008.

SILVA, Bruno Adriano da. **Escola de tempo integral e comunidade: História do programa de animação cultural nos CIEPs**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas: Unicamp, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Superação da lógica classificatória e excludente: a avaliação como processo de inclusão. **Revista Prove**. São Paulo, v. 1, n. 1, nov. 2002. Disponível em <<http://www.celsovasconcellos.com.br/artigos.html>>. Acesso em 15 de abril de 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica: política e gestão da escola**. Brasília: Liber Livros, 2009. 220 p.

WEBER, Silke. Relações entre esferas governamentais na educação e o PDE: o que muda? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 38, n. 134, p. 305-318, mai./ago. 2008.

ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. **Paidéia**, Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, v. 10, n. 18, p. 70-80, jan./jun. 2000.

Sites:

www.ibge.gov.br/cidades

www.inep.gov.br

www.mec.gov.br

www.trajanodemoraes.rj.gov.br