

CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO (2010-2013): UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DO CENSO ESCOLAR

Maria de Fátima Magalhães de **Lima** – PUC-Rio

Agências Financiadoras: CAPES/FAPERJ

Resumo

Este estudo, de natureza exploratória, tem como objetivo analisar a correção de fluxo na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro no período de 2010 a 2013 a partir dos dados do Censo Escolar. Complementarmente reporta-se à pesquisa bibliográfica e documental. O texto apresenta análises sobre: o contexto de mudanças na gestão da rede que justificaram a implementação dos projetos de correção de fluxo a partir de 2009, a evolução das taxas de defasagem e de matrículas em correção de fluxo, o desenho dos projetos, o perfil dos alunos que apresentam atraso escolar e a relação entre a demanda e a oferta de vagas para correção do fluxo. Os resultados indicam que os meninos negros têm maiores probabilidades de defasagem idade-série, confirmando que gênero e cor são importantes preditores de atraso escolar. Em relação à oferta, verifica-se um expressivo número de alunos defasados não matriculados em correção de fluxo. Apesar da escassez de vagas frente à demanda, não foram focalizados, prioritariamente, nas matrículas, alunos com maiores níveis de defasagem.

Palavras-chave: correção de fluxo, defasagem idade-série, gestão de rede pública de ensino.

CORREÇÃO DE FLUXO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO (2010-2013): UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DO CENSO ESCOLAR

1. Introdução

No Brasil, considerando que o ensino fundamental tem a duração de 9 anos e que o ingresso dos alunos nessa etapa deve ocorrer aos 6 anos, a expectativa é que todos os alunos concluam o ensino fundamental aos 14 anos e a educação básica aos 17, ao fim do ensino médio. Entretanto, este horizonte parece estar longe de ser alcançado. Conforme dados do Censo Escolar de 2013, divulgados pelo MEC, mais de 8,5 milhões

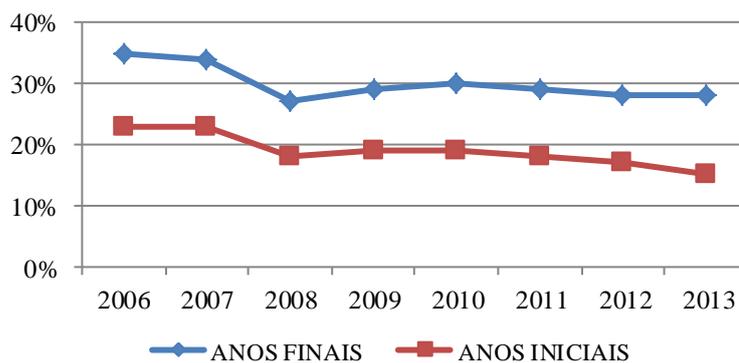
alunos da educação básica encontram-se em atraso escolar de dois anos ou mais. Em relação ao ensino fundamental os dados percentuais revelam que 15,4% dos alunos dos anos iniciais estão atrasados. Nos anos finais a taxa chega a 27,5%. Os números são mais alarmantes na zona rural (32,1%), nas regiões norte (31,3%) e nordeste (28,9%) do país, confirmando as clivagens regionais e a distribuição desigual das oportunidades educacionais.

A taxa de defasagem ou distorção idade-série evidencia a proporção de alunos num determinado ano de estudo, etapa ou nível de ensino com idade superior à esperada em relação à matrícula total. Para o sistema educacional brasileiro o aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a sua idade e a idade prevista para o ano cursado é de dois anos ou mais. A distorção decorre da entrada tardia no sistema de ensino, do abandono, da evasão escolar, mas, sobretudo da repetência. É uma das evidências da baixa qualidade da educação e de mecanismos de seletividade e reprodução social.

Uma série de estudos converge para conclusões de que raça, etnia, gênero, *background* familiar, região e local de moradia constituem-se como fatores que influenciam a trajetória escolar e parecem orientar, em grande medida, o destino social de um número considerável de crianças e jovens do país. (ALVES, ORTIGÃO, FRANCO, 2007; SÁ EARP, 2009; MONT'ALVÃO, 2011; RIBEIRO, 2011; OLIVEIRA, SOARES, 2012; LOUZANO, 2013).

Além destes fatores, características relacionadas à escola têm efeito sobre o progresso do aluno no sistema educacional brasileiro. Soares e Sátyro (2008), controlando variáveis sócio demográficas, encontraram evidências de que no Brasil os insumos escolares, como a infraestrutura das escolas e o tempo de permanência do aluno, têm impacto sobre a distorção idade-série. Os resultados indicam que, no caso brasileiro, a jornada escolar e os prédios escolares, ainda não oferecem condições adequadas para reduzir o atraso escolar.

Nas últimas décadas algumas ações e políticas associadas contribuíram para a redução dos índices de distorção idade-série no ensino fundamental, conforme revelam os dados do Censo Escolar – MEC/INEP (Gráfico 1). Entretanto, é necessário considerar que os índices ainda são elevados. Ademais, os dados gerais não retratam as particularidades das redes de ensino que apresentam, em muitos casos, taxas superiores à média nacional e que operam com autonomia as políticas de correção da defasagem e do fluxo escolar.

Gráfico 1: Distorção idade-série ensino fundamental – Brasil 2006-2013

Fonte: MEC-INEP

Neste sentido, a proposta deste estudo, de natureza exploratória, é analisar a correção de fluxo na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro entre 2010 e 2013, a partir dos dados do Censo Escolar. Complementarmente, reporta-se à pesquisa documental e levantamento bibliográfico. Os dados apresentados derivam das operações relacionadas à etapa inicial de uma pesquisa sobre o tema. Pretende-se analisar a evolução das taxas de defasagem e de matrículas em correção de fluxo; o desenho dos projetos que visam corrigir a defasagem e o fluxo escolar; o perfil dos alunos que apresentam atraso escolar e a relação demanda x oferta.

O trabalho está dividido em cinco seções, além desta introdução. Na seção seguinte apresenta-se uma breve discussão da literatura sobre a repetência, as políticas de não reprovação e de correção de fluxo. Na terceira seção é discutida a correlação entre os desafios para melhorar a educação nacional e a renovação da agenda na última década. Na sequência descreve-se a rede pública municipal do Rio de Janeiro, as mudanças na política educacional e o contexto para a implementação dos projetos de correção de fluxo. Na quinta são apresentados o método, os dados e os resultados do estudo, cotejados por algumas questões e reflexões. Finalmente, são apresentadas as considerações finais.

2. Revisão da literatura

Durante a segunda metade do século XX o cenário dramático dos indicadores educacionais, notadamente da educação básica, contribuiu para a proliferação de estudos sobre o célebre tema do “fracasso escolar” (BOUDIEU P. e PASSERON, 1975; BRANDÃO, 1985; GOLDENSTEIN, 1986; BERSNTEIN, 1987; VIAL, 1987; PATTO, 1999). A temática se afirmou como inspiradora da produção do conhecimento em campos distintos da pesquisa educacional, revelando “vertentes que compreenderam o fracasso escolar como problema essencialmente psíquico; como problema meramente

técnico; como questão institucional; como questão fundamentalmente política.” (ANGELUCCI ET AL., 2004).

No Brasil, quer seja pela baixa difusão de pesquisas nos contextos escolares, por convicções arraigadas no senso comum, ou por outros fatores, a repetência parece estar enraizada nas práticas docentes e na gestão escolar, corroborando um tipo de cultura escolar denominada por Costa Ribeiro (1991) de “Pedagogia da Repetência”. Aqueles que a defendem consideram-na como solução para os alunos que não aprenderam no tempo adequado e como uma nova chance para consolidar conhecimentos fundamentais para ingresso na série seguinte.

No entanto, são crescentes as evidências de que a repetência não atua favoravelmente na aprendizagem ou na superação das dificuldades encontradas na série anteriormente cursada. Diversos estudos têm demonstrado que a repetência apresenta efeitos negativos sobre a autoestima, o percurso escolar do aluno, o sistema educacional e o desenvolvimento econômico e social do país.

Crahay (2007) verifica que a repetência não é uma medida eficaz para alunos com dificuldade escolar, tendo em vista que não ajuda a melhorar as dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Segundo Paes de Barros e Mendonça (1998) os alunos que repetem o ano uma vez têm mais chances de reprovação do que os alunos novos, e os alunos com mais de um ano de reprovação tendem a elevar ainda mais a probabilidade de repetência. Ratificando essas evidências Oliveira e Soares (2012) apontam que alunos repetentes estão mais expostos a novas reprovações, de tal modo que os mais atrasados (defasados) têm de 3% a 8% mais chances de reprovação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com resultados mais nocivos entre os alunos do 6º ao 9º ano.

Propostas para restringir ou abolir a reprovação circulam no cenário brasileiro desde o início do século XX. No entanto, conforme aponta Mainardes (2006), somente a partir dos anos 60 foram desenvolvidas mais enfaticamente políticas de não reprovação por gestores de diferentes redes públicas de ensino do país. Segundo o autor, essas políticas, intensificadas na década de 90, denominadas de promoção automática, progressão continuada e ciclos, configuraram-se como medidas polêmicas e desafiadoras, sobretudo por não integrarem projetos educacionais amplos com discussões prévias com os professores e condições adequadas para implantação. Mas, ainda assim, apresentaram resultados significativamente favoráveis ao aumento das taxas de aprovação e descongestionamento do fluxo.

Beltrão, Ferrão e Santos (2002), utilizando dados do SAEB 1999, encontraram evidências de que políticas de progressão automática contribuíram para corrigir a defasagem idade-série em alunos da 4ª série nas redes públicas de São Paulo e Minas Gerais. Menezes-Filho *et al.* (2008), mostraram, a partir de dados da Prova Brasil 2005 e Censo Escolar 2006, que a adoção de ciclos atuou favoravelmente sobre as taxas de aprovação e permanência, com potencial para melhorar a renda futura dos alunos.

Em relação às classes de aceleração, Parente e Lück, (2004) realizaram um levantamento sobre experiências de correção de fluxo implantadas no Brasil na década de 1990. Diante dos resultados encontrados, as autoras recomendam que as redes de ensino desenvolvam medidas paralelas para atacar as causas da defasagem, e avaliem a efetividade dos programas e seus resultados. Ainda sobre os programas desenvolvidos, as mesmas autoras asseveram que as metodologias mostraram-se muitas vezes inadequadas à faixa etária dos alunos, e que o critério fundamental para matricular os alunos – alunos com defasagem, matriculados no ensino fundamental – foi por vezes ignorado.

3. O desafio de melhorar a qualidade da educação: a renovação da agenda no século XXI

No advento do século XXI apesar da melhora no quadro educacional brasileiro, inclusive com indicação de menor obstrução do fluxo, as taxas de distorção idade-série ainda estavam em patamares elevados. As avaliações nacionais também detectavam problemas de aprendizagem que exigiam, além do incremento de novas políticas para melhorar o cenário educacional, mudanças na estrutura de gestão e de planejamento da educação.

Assim, em abril de 2007, o Ministério da Educação apresentou à sociedade o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, em conjunto com outras ações, renovou a agenda educacional, implicando em significativo impacto na gestão educacional e escolar.

No tocante à gestão educacional ganha relevância o PAR (Plano de Ações Articuladas), como instrumento para transferência voluntária de recursos da União, mediante diagnóstico e planejamento de ações apropriadas que contribuam para melhorar os indicadores educacionais. Induzindo, desta forma, ações coordenadas e promovendo uma gestão de resultados por meio da responsabilização de gestores públicos.

Em relação à gestão escolar, articulado ao PAR, a União prevê prioritariamente

para as escolas com IDEB mais baixo, recursos adicionais condicionados à participação da comunidade escolar na elaboração de diagnóstico e plano de gestão, através do PDE Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola).

Neste sentido, na última década, com a finalidade de conferir um patamar estratégico à gestão pública, estados e municípios, governados por diferentes partidos, aplicaram a gestão por resultados desenvolvendo políticas assentadas na responsabilização, na meritocracia e na bonificação para alcançar as metas definidas em seus planos governamentais. Este é, por exemplo, o caso da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro desde 2009, ocasião na qual, de acordo com Santos (2014), o governo eleito imprimiu um modelo gerencial de gestão, implantou um Planejamento Estratégico e estabeleceu Acordo de Resultados. No âmbito educacional, definiu que o maior desafio seria reduzir o número de analfabetos funcionais e o déficit de aprendizagem.

4. Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro: o contexto da política de correção de fluxo.

Conforme dados do censo demográfico de 2010, o município do Rio de Janeiro atingiu uma população de 6.323.037 habitantes. Constitui-se como principal centro econômico da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), e o segundo mais importante do país. Apesar das profundas desigualdades, o município apresenta elevado Índice de Desenvolvimento Humano - IDH (0,84) e dados educacionais acima da média brasileira. O PIB per capita de 2011 foi de R\$ 32,9 mil, superior à média do País, que foi de R\$ 21,5 mil. A rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro é uma das maiores redes da América Latina. Atende a 676.672 alunos matriculados em 1.008 escolas regulares de ensino fundamental, 247 creches públicas, 202 Espaços de Educação Infantil. A gestão ocorre em três níveis: Secretaria Municipal de Educação (SME), 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e escolas¹.

Nas últimas décadas a rede passou por transformações emblemáticas na organização do ensino. Em dezembro de 1999 foi publicada a Portaria E/DGED nº 12 normatizando a implantação do 1º Ciclo de Formação no ano letivo de 2000 para os alunos de seis, sete e oito anos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2007 a SME ampliou o Ciclo de Formação para os demais anos. O 2º Ciclo reunia o 4º, 5º e 6º anos, com alunos pré-adolescentes na faixa etária de 9 a 11 anos. E o 3º Ciclo

¹ Dados referentes a março de 2015, conforme site oficial da SME. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>.

incorporava o 7º, 8º e 9º anos e alunos adolescentes, na faixa de 12 a 14 anos.

A ampliação, em 2007, convergiu para a restrição ao máximo da reprovação, impedindo que os professores atribuísem conceito I (Insuficiente) aos alunos. A medida acirrou a insatisfação dos professores e recebeu crítica de amplos setores da sociedade que identificaram a política educacional como “aprovação automática”. O principal argumento era de que o Ciclo produzia, na prática, analfabetos funcionais, pois um número elevado de alunos era aprovado “sem saber” ao longo do percurso escolar (NAZAREH; SOUSA, 2010; TURA; MARCONDES, 2011).

Este contexto antecedeu a eleição à prefeitura e justificou que as campanhas de todos os candidatos focalizassem como promessa o fim da “aprovação automática”. Neste sentido, o prefeito eleito revogou nos primeiros dias de governo a promoção automática, através do Decreto 30426 de 26 de janeiro de 2009, realizou um teste para diagnosticar o grau de analfabetismo dos alunos e apresentou novas diretrizes para a gestão da rede pública municipal de ensino.

Desde então a SME incorporou princípios de *accountability* e desenvolveu uma gestão centrada nos resultados acadêmicos. Implantou uma política de avaliação que integra: intensa valorização de provas externas e internas, índice de qualidade da educação carioca (IDE Rio)², estabelecimento de metas, pacto de resultados, responsabilização e bonificação anual. Este conjunto de medidas foi implantado após o diagnóstico da rede e apresentação do Planejamento Estratégico da Prefeitura (2009-2012) que identificava, entre outros problemas, elevado número de analfabetos funcionais, grande déficit de aprendizagem e altas taxas de defasagem idade-série.

4.1 O Programa Reforço Escola: estratégia para redução do analfabetismo funcional e correção do fluxo

O teste diagnóstico, realizado nos primeiros meses de governo foi precedido de um período de revisão de aprendizagem e aplicado no dia 10 de março de 2009 às turmas do 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental com o objetivo de verificar os níveis de alfabetização. Nos dias seguintes outra prova foi aplicada aos alunos do 3º ano ao 9º ano para identificar dificuldades de aprendizagem.

De acordo com o Plano Estratégico³ “foram identificados cerca de 28.000 analfabetos funcionais nos 4º, 5º e 6º anos do ensino fundamental [...] e uma defasagem

² O IDE-Rio (Índice de Desenvolvimento da Educação do Município do Rio de Janeiro) é baseado na escala do IDEB, conjuga dois indicadores: desempenho alcançado na Prova Rio e fluxo escolar.

³ Disponível em: http://www.riocomovamos.org.br/arq/planejamento_estrategico.pdf

escolar em língua portuguesa e matemática do 2º ao 9º ano na rede pública de ensino”.

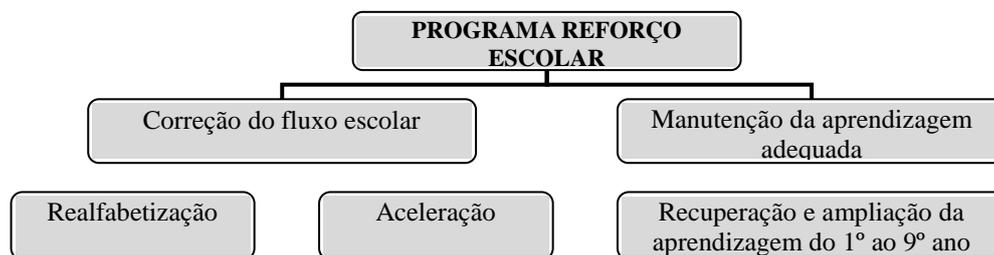
Diante deste resultado, o documento apresenta como estratégia o Programa Reforço Escolar, cujo escopo é:

[...] realfabetizar 28.000 crianças nos 4º,5º e 6º anos e oferecer reforço escolar em português e matemática para os alunos do 2º ao 9º ano, através de: (i) criação de turmas dedicadas; (ii) contratação e capacitação de professores; (iii) disseminação de metodologias e (iv) desenvolvimento de material de orientação curricular (Rio de Janeiro, 2009).

Neste sentido, o Programa, desenvolvido a partir de 2009, apresenta duas vertentes: a correção do fluxo e a redução do déficit de conhecimento. De acordo com dados oficiais, a correção do fluxo foi desenvolvida por meio dos Projetos Realimentação e Aceleração. A redução do déficit de conhecimento, ou a manutenção da aprendizagem, é desenvolvida no turno e no contra turno, com alunos que necessitam de apoio escolar, por intermédio do trabalho dos professores e auxílio de estagiários e de voluntários contratados pela SME com oferta de aulas digitais em plataforma educativa.

Para melhor ilustrar o que foi exposto, a figura seguinte, sintetiza o Programa⁴.

Figura 1: Programa Reforço Escolar da SME/RJ implantado em 2009



Fonte: SME/RIOEDUCA

É importante observar que à primeira vista o Programa focaliza tanto os alunos que apresentam defasagem idade-série, quanto àqueles que por dificuldades de aprendizagem correm risco de reprovação. Neste sentido, ao menos do ponto de vista formal, a SME parece acolher as recomendações de Parente e Lück (2005) ao desenvolver simultaneamente, medidas preventivas de não reprovação e projetos de correção de fluxo.

4.2 O desenho dos Projetos de correção de fluxo do Programa Reforço Escolar

Para implantar os projetos de correção de fluxo a SME estabeleceu parcerias com o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Fundação Roberto Marinho (FRM), além de elaborar e desenvolver projetos próprios, como pode ser observado no quadro 1.

⁴ Reprodução do conteúdo disponível em: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=89>.

**Quadro 1: Projetos de correção de fluxo
Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro – 2009-2013**

| | | | | | | | |
|------|---------------------------------|---|---|--|---|---|---|
| 2009 | Realfabetização 1 Se Liga | Realfabetização 2 Fórmula da Vitória | | | | | |
| 2010 | Realfabetização 1 Se Liga | Realfabetização 2 Fórmula da Vitória | Aceleração 1 Acelera Brasil | Aceleração Autonomia Carioca | | | |
| 2011 | Realfabetização 1 Se Liga | Realfabetização 2 A Ponto de Partida | Realfabetização 2 B Fórmula da Vitória | Aceleração 1 A Acelera Brasil | Aceleração 1 B Tecendo o Saber | Aceleração 3 Autonomia Carioca | Aceleração 2 Autonomia Carioca |
| 2012 | Realfabetização 1 Se Liga | Realfabetização 2 B Fórmula da Vitória | Aceleração 1 A | Nenhum Jovem a Menos NJM | Aceleração 2 A Autonomia Carioca | Aceleração 2 Autonomia Carioca | Aceleração 3 Autonomia Carioca |
| 2013 | Realfabetização 1 Se Liga | Realfabetização 2 B Fórmula da Vitória | Aceleração 1A | Nenhum Jovem a Menos NJM | Aceleração 2 A Autonomia Carioca | Aceleração 2 Autonomia Carioca | Aceleração 3 Autonomia Carioca |

Legenda: Instituto Ayrton Senna - IAS Fundação Roberto Marinho - FRM Secretaria Municipal de Educação - SME

Fonte: SME – Rioeduca

Em 2009 a parceria ocorreu apenas com o IAS, que desenvolveu os Projetos Se Liga e Fórmula da Vitória, ambos de Realização. O primeiro foi destinado aos alunos do 4º e 5º anos, analfabetos, com defasagem idade-série. E o segundo aos alunos do 6º ano, analfabetos ou com baixo nível de alfabetismo e defasagem idade-série. Os alunos foram matriculados conforme o nível de alfabetismo alcançado no teste diagnóstico. Em virtude do tempo entre a aplicação do teste, e a organização das turmas, as aulas tiveram início no segundo semestre de 2009.

A partir de 2010 a parceria da SME foi estendida à FRM, responsável pelos Projetos Autonomia Carioca, que utilizam a metodologia do TELECURSO - TELESSALA para aceleração da aprendizagem de alunos com defasagem idade-série dos anos finais do ensino fundamental, com vistas à terminalidade.

Em 2012 e 2013 a SME desenvolveu o Projetos Aceleração 1 A e Nenhum Jovem a Menos destinado aos alunos dos anos finais, defasados, que já haviam cursado outros projetos de correção de fluxo escolar e que mantinham déficit de aprendizagem. Os alunos que chegaram ao fim do ano letivo com bom desempenho foram encaminhados para o Acelera 3, para terminalidade do ensino fundamental.

Cabe pontuar que em caso de insucesso os alunos são impedidos de “repetir” o projeto cursado. Este critério favoreceu a implementação de novos projetos ao longo do período. É plausível considerar que esta relação favoreça um movimento circular de

alunos com defasagem idade-série e/ou déficit de aprendizagem entre os projetos de correção de fluxo, muitas vezes sem retorno às turmas regulares.

5. Método, dados e resultados

Neste estudo são utilizados os dados de matrículas do Censo Escolar de 2010 a 2013, da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. Cabe explicar que o ano de 2009 foi excluído da análise porque durante a organização dos dados foi observado que apenas 15 alunos integravam a de correção de fluxo, retratando, possivelmente, erro de preenchimento. Como mencionado anteriormente o Programa tem início em 2009 e as turmas dos Projetos de correção de fluxo foram organizadas em data posterior à coleta de informações para o Censo Escolar. Assim, os dados relacionados a estas matrículas estão disponíveis a partir de 2010.

A fim de traçarmos o panorama do atendimento da rede de ensino, inicialmente foi realizado um levantamento das matrículas, conforme apresentado na tabela 1.

**Tabela 1: Número de matrículas –
Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro – 2010-2013**

| Etapa Modalidade | Número de matrículas/ano | | | |
|-----------------------------|--------------------------|----------------|----------------|----------------|
| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
| Creche | 33.708 | 38.147 | 46.353 | 51.691 |
| Ed. Infantil Pré- Escola | 66.812 | 73.157 | 71.877 | 70.982 |
| EF Anos Iniciais | 315.130 | 307.431 | 296.308 | 291.328 |
| EF Anos Finais | 235.706 | 231.494 | 235.952 | 231.469 |
| EJA | 25.199 | 22.750 | 29.283 | 26.228 |
| TOTAL | 676.555 | 672.979 | 679.773 | 671.670 |
| Dados faltantes | 62.967 | 65.941 | 71.692 | 76.804 |
| TOTAL | 739.522 | 738.920 | 751.465 | 748.474 |

Fonte: Censo Escolar

Para iniciar as análises acerca da correção de fluxo foi organizado o quadro 2, com as matrículas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e de correção de fluxo.

Quadro 2. Relação matrículas Ensino Fundamental/Correção de fluxo

| Matrículas - Ensino Fundamental e Correção de Fluxo | | | | |
|---|---------|---------|---------|---------|
| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
| Ensino Fundamental | 550.836 | 538.925 | 532.260 | 522.797 |
| Correção de Fluxo | 25.354 | 40.435 | 32.317 | 14.131 |

Fonte: Censo Escolar

O objetivo das turmas de correção de fluxo é corrigir a defasagem idade-série de

alunos alfabetizados, com nível de alfabetismo elementar ou analfabetos, que apresentam dois anos ou mais de atraso escolar. O trabalho pedagógico destas turmas pressupõe metodologias adequadas para recuperar a aprendizagem, acelerar os estudos e promover, tanto quanto possível, o retorno às turmas regulares.

Em relação aos dados do quadro 2 é interessante observar que enquanto as matrículas de correção de fluxo oscilam no período, apresentando decréscimos percentuais nos dois últimos anos (4,6%, 7,5%, 6,0% e 2,7%), o mesmo não ocorre com a oferta de Projetos exposta no quadro 1, que apresentou crescimento e estabilização.

5.1 Gênero e cor fazem diferença na distorção idade-série

Para obtenção dos dados iniciais sobre o perfil dos alunos matriculados nas turmas de correção de fluxo foram selecionadas as informações das variáveis sexo e cor/raça na fonte primária (Censo Escolar) e analisada a distribuição das frequências.

Corroborando pesquisas consolidadas no campo, como as de Carvalho (2004), Ferraro (2007), Louzano (2013) alunos do sexo masculino tendem a apresentar maiores chances de repetência e atraso escolar. Neste estudo, uma importante evidência é o percentual acentuado de meninos, em relação às meninas, nas turmas de correção de fluxo. A diferença entre ambos é em média 27 p.p., conforme apresentado na tabela 2. Enquanto os meninos parecem mais propensos a integrar as turmas de correção de fluxo, no ensino fundamental a diferença entre as matrículas de meninos e meninas é significativamente menor, com diferença percentual regular de 4 p.p. Os dados demonstram que, ainda que no ensino fundamental as matrículas de meninos apresentem percentuais maiores do que as das meninas, na correção de fluxo as diferenças são muito mais acentuadas. Isso parece confirmar uma tendência expressiva de atraso entre os meninos, ratificando que gênero assume importante papel na trajetória escolar dos alunos.

Tabela 2: Percentuais de matrículas no ensino fundamental e em turmas de correção de fluxo segundo o gênero de Pública Municipal do Rio de Janeiro 2010-2013

| Gênero | Matrículas no ensino fundamental e em correção de fluxo | | | | | | | |
|--------------|---|---------|-------------|---------|-------------|---------|-------------|---------|
| | 2010 | | 2011 | | 2012 | | 2013 | |
| | EF | C.Fluxo | EF | C.Fluxo | EF | C.Fluxo | EF | C.Fluxo |
| Masculino | 52% | 64% | 52% | 63% | 52% | 63% | 52% | 64% |
| Feminino | 48% | 36% | 48% | 37% | 48% | 37% | 48% | 36% |
| TOTAL | 100% | | 100% | | 100% | | 100% | |

Fonte: Censo Escolar

Nota: EF – Ensino Fundamental e C.Fluxo – Correção de Fluxo

Em relação à variável raça/cor, as informações que constam no Censo Escolar correspondem àquelas declaradas pelo responsável do aluno no momento da matrícula: branca, preta, parda, amarela, indígena. Neste estudo, as variáveis “parda e preta” foram agrupadas de forma a constituir um novo grupamento: negro.

Conforme a tabela 3, no período analisado, os alunos negros são mais propensos à distorção idade-série do que os brancos e, conseqüentemente, mais vulneráveis ao atraso escolar. Nas turmas de correção de fluxo, há predomínio destes alunos. As taxas permanecem praticamente inalteradas, em torno de 67%. Quanto aos brancos as taxas também não sofreram alterações. São menos proeminentes, girando em torno de 26%,

Tabela 3: Percentuais de matrículas no ensino fundamental e em turmas de correção de fluxo segundo a raça/cor – Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro 2010-2013

| Raça/Cor | Percentuais de matrículas no ensino fundamental e em turmas de correção de fluxo | | | | | | | |
|---------------|--|---------|-------------|---------|-------------|---------|-------------|---------|
| | 2010 | | 2011 | | 2012 | | 2013 | |
| | EF | C.Fluxo | EF | C.Fluxo | EF | C.Fluxo | EF | C.Fluxo |
| Não declarada | 6% | 7% | 5% | 7% | 4% | 7% | 4% | 7% |
| Branco | 35% | 24% | 36% | 25% | 36% | 26% | 36% | 26% |
| Negro | 59% | 69% | 59% | 68% | 60% | 67% | 59% | 67% |
| TOTAL | 100% | | 100% | | 100% | | 100% | |

Fonte: Censo Escolar

Nota: Indígenas e amarelos por apresentarem percentuais inferiores a 0,5% não foram considerados na tabela.

Quando comparamos os percentuais de matrículas do ensino regular com os de correção de fluxo, os dados revelam que as matrículas de alunos negros nas turmas de correção de fluxo são superiores em até 10 p.p, em relação às matrículas destes alunos no ensino fundamental. Em contrapartida, com aos brancos ocorre o inverso: as matrículas em correção de fluxo chegam a ser inferiores em até 11 p.p em relação às matrículas no ensino fundamental.

Além desta disparidade, os dados chamam a atenção para a regularidade das taxas durante o período. Este evento também foi observado em relação ao gênero. Esta evidência parece indicar que nenhuma intervenção ou estratégia político-pedagógica foi suficientemente capaz de romper com o destino de um determinado contingente de meninos não brancos, vulneráveis à repetência e ao atraso escolar.

5.2. Defasagem e relação demanda x oferta

Para calcular os anos de defasagem dos alunos, em relação às idades, foi criada

uma variável de defasagem para cada ano de escolaridade do EF (1º ao 9º ano), nas bases do Censo de 2010 a 2013, tendo como referência a data de 31 de maio.⁵ Cada variável foi construída com 5 faixas de defasagem: sem defasagem, 1 ano de defasagem, 2 anos de defasagem, 3 anos de defasagem e 4 anos ou mais de defasagem. A variável foi imprescindível para as operações e análises seguintes.

Considerando que as turmas de correção de fluxo são organizadas para alunos com dois anos ou mais de defasagem, as cinco faixas foram agrupadas em três faixas: sem defasagem, 1 ano de defasagem e dois anos ou mais de defasagem. Por meio do cruzamento das variáveis relacionadas às matrículas no ensino fundamental (1º ao 9º ano) e defasagem foram obtidos os dados apresentados na tabela 4.

**Tabela 4: Matrículas segundo faixas de defasagem idade-série
Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro 2010-2013**

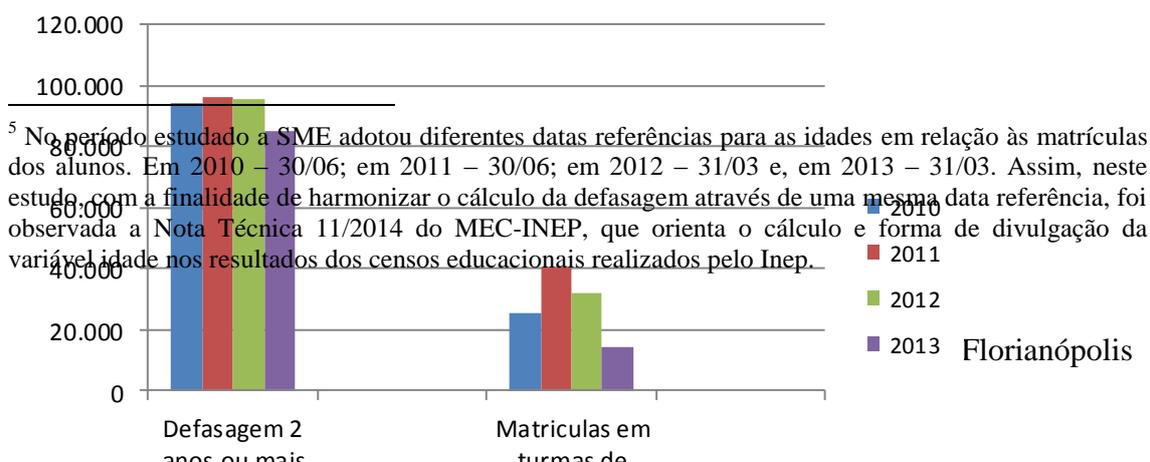
| Defasagem | Alunos conforme defasagem idade-série/ano | | | | | | | |
|-----------------------------|---|------------|----------------|------------|----------------|------------|----------------|------------|
| | 2010 | | 2011 | | 2012 | | 2013 | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Não defasados | 293.951 | 53 | 295.371 | 55 | 298.941 | 56 | 307.049 | 59 |
| 1 ano de defasagem | 162.411 | 30 | 148.425 | 27 | 138.025 | 26 | 130.381 | 25 |
| 2 anos ou mais de defasagem | 94.474 | 17 | 96.129 | 18 | 95.294 | 18 | 85.367 | 16 |
| TOTAL | 550.836 | 100 | 538.925 | 100 | 532.260 | 100 | 522.797 | 100 |

Fonte: Censo Escolar

À primeira vista, em termos gerais os números absolutos apresentados na tabela 4 sugerem que o fluxo tende a melhorar.

Em relação à oferta de correção de fluxo, a expectativa é que a política implementada atenda pelo menos os alunos com defasagem idade série igual ou superior a 2 anos. Neste sentido, seriam asseguradas vagas nas turmas de correção de fluxo e, por conseguinte, novas condições pedagógicas para que os alunos que apresentam este nível de atraso corrijam a trajetória escolar. Entretanto, conforme apresentado no gráfico 2, há um contingente elevado de alunos nessas condições que não estão em correção de fluxo.

Gráfico 2: Relação demanda X oferta de correção de fluxo



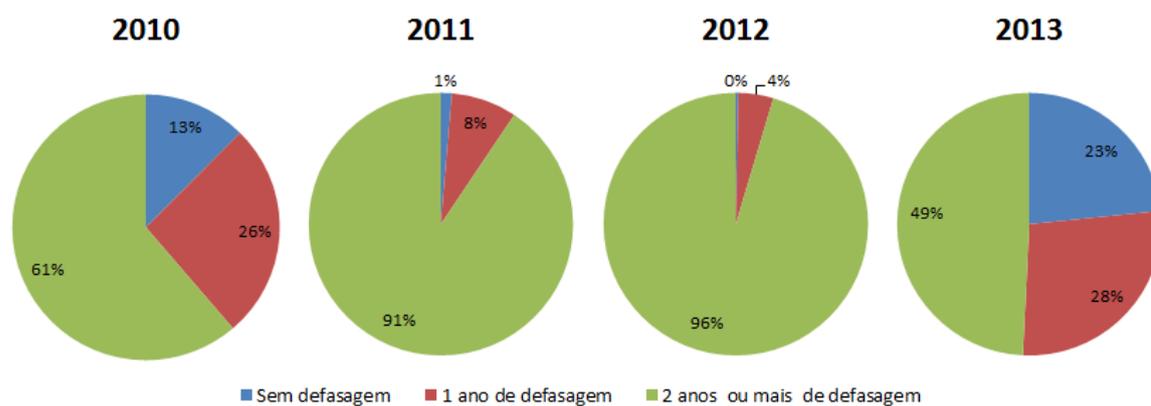
Fonte: Censo Escolar

Além da oferta de vagas não atender à demanda, parece não haver proporcionalidade entre ambas. Observa-se no gráfico 2 uma oscilação de matrículas em correção de fluxo, não correspondente ao desenho mais equilibrado e proeminente da demanda. Os dados expressam os limites do alcance da política, que não podem ser creditados à escassez de recursos ou insuficiência financeira, em face do patamar econômico ocupado pelo município do Rio de Janeiro no cenário nacional.

Ainda em relação à oferta dos Projetos de correção de fluxo, a expectativa seria que encaminhassem intervenções pedagógicas para alunos com dois anos ou mais de defasagem, com o intuito de melhorar a trajetória escolar.

Contudo, ao cruzarmos as matrículas em correção de fluxo com os níveis de defasagem dos alunos, é possível observar que no período analisado, sobretudo nos anos de 2010 e 2013, os Projetos atenderam alunos com níveis de defasagem inferior a dois anos e até mesmo alunos sem defasagem idade-série. Em 2013 as taxas de matrículas de correção de fluxo dos alunos que não são foco desta intervenção educacional, chegam a ser um pouco mais elevadas do que daqueles a quem se destinariam os Projetos de correção de fluxo, como pode ser observado no gráfico 3.

Gráfico 3: Matrículas em turmas de correção de fluxo, segundo o nível de defasagem dos alunos – 2010-2013



a defasagem idade-série é dirigida àqueles alunos que não são foco dos Projetos e que sequer apresentam defasagem. Em contrapartida, outros alunos que estão mais atrasados não têm suas necessidades educacionais atendidas. Esta evidência parece alertar para as imperfeições quanto ao cumprimento dos objetivos traçados. Etapa elementar para avaliar se os Projetos de correção de fluxo surtem ou não os efeitos desejados.

6. Considerações finais

Desde 2009 a rede pública municipal do Rio de Janeiro desenvolve um novo modelo de gestão voltado para o alcance de resultados. Este modelo, assentado na responsabilização, na meritocracia, na bonificação e num sistema municipal de avaliação complementar ao sistema nacional, fixou metas para reduzir o analfabetismo funcional e corrigir o fluxo, em vista do diagnóstico traçado após a mudança de governo.

Para tanto, foi implantado o Programa Reforço Escolar, com o objetivo estratégico de reduzir a defasagem idade-série e assegurar reforço escolar para a manutenção da aprendizagem. O Programa, consolidado na rede, prevê o desenvolvimento simultâneo de medidas preventivas de não reprovação e de correção de fluxo. Em relação à correção de fluxo, a SME desenvolveu Projetos próprios e em parceria com o Instituto Ayrton Senna e com a Fundação Roberto Marinho, afim de realfabetizar e acelerar, na perspectiva de corrigir o fluxo e a defasagem idade-série dos alunos com atraso escolar de dois anos ou mais.

Em relação a estes Projetos, as análises contidas neste estudo indicam que houve ampliação tanto em número, quanto em diversidade no período estudado (2009-2013). Entretanto, a ampliação não ocorreu nas mesmas proporções das matrículas de correção de fluxo, que apresentaram decréscimo no período. À primeira vista, como os alunos não podem “repetir” os Projetos frequentados, este mecanismo pode favorecer a circularidade dos alunos nas turmas de correção de fluxo, acarretando, possivelmente, que um contingente não retorne às turmas regulares.

Confirmando resultados de outras pesquisas, gênero e raça/cor mostraram-se sólidos preditores do atraso escolar. Alunos negros são mais numerosos nas turmas de correção de fluxo revelando que são mais vulneráveis à multirepetência, em relação aos brancos. No tocante ao gênero, as taxas de matrículas de meninos no ensino fundamental são maiores do que as das meninas. Entretanto, as diferenças em relação às matrículas na correção de fluxo são significativamente mais acentuadas. Os dados demonstram que a trajetória escolar dos meninos apresentam maior instabilidade, e que

estes se encontram em desvantagens educacionais, quando comparados às meninas.

No tocante à relação demanda x oferta, os dados revelam, através da observação dos níveis de defasagem, que a oferta de vagas foi bastante inferior à demanda de matrículas, tendo em vista que as matrículas nas turmas de correção de fluxo não corresponderam ao número de alunos com defasagem idade-série igual ou superior a dois anos, foco dos Projetos. Cabe pontuar que os limites de atendimento comprometem a redução das desigualdades educacionais.

Estes dados tornam-se mais alarmantes quando comparados aos resultados do cruzamento dos níveis de defasagem dos alunos com as matrículas em correção de fluxo. A escassez de vagas não priorizou o atendimento de alunos que apresentavam defasagem idade-série igual ou superior a dois anos. Esta inadequação evidencia que a oferta das vagas não está estritamente condicionada à defasagem idade série, notadamente nos anos de 2010 e 2013, contrastando com os objetivos dos Projetos de correção de fluxo.

Finalmente, cabe pontuar que, embora a pretensão deste estudo não tenha sido avaliar os Projetos de correção de fluxo, frente o escopo da pesquisa, os resultados, ainda que limitados, lançam luz sobre imperfeições que tendem a comprometer os objetivos traçados pelos gestores, ainda que os dados sugiram melhora do fluxo. Neste sentido, pesquisas que avaliem a política e a trajetória dos alunos podem oferecer respostas a fim de aperfeiçoar a oferta e a qualidade de uma intervenção pedagógica que visa melhorar a trajetória escolar, sobretudo de um grupo social mais vulnerável à defasagem idade-série.

7. Referências Bibliográficas

ALVES, F.C.; ORTIGÃO, I.; FRANCO, C. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 37, nº. 130, pp. 161-180, jan.-abr. de 2007.

ANGELUCCI, M. H. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito e "educação compensatória". In *Democratização do ensino: Meta ou Mito?* 2ª ed., Brandão, Z. (org.), Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1987.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARVALHO, M. P. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de*

Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 11-40, jan./abr. 2004.

COSTA RIBEIRO, S. A Pedagogia da Repetência. *Estudos Avançados*, nº 5 p. 6-21. 1991.

CRAHAY, M. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 181-208, jan./abr. 2007.

GOLDENSTEIN, M. S. *A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos*. São Paulo: FCC, 1986.

FERRARO, A. R.. Gênero e alfabetização no Brasil – caminhos para a pesquisa em Sociologia da Educação a partir de fontes estatísticas. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.) *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2007, p. 154-181.

FERRÃO, M. E; BELTRÃO, K. Y; SANTOS, D. P. Políticas de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4ª série do SAEB 99. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 26, jul-dez., p. 47-73, 2002.

LOUZANO, P. Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos étnico-raciais. In: 36ª *Reunião Nacional da ANPED* – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

MAINARDES, J Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MENEZES-FILHO, N. et al. Avaliando o Impacto da Progressão Continuada nas Taxas de Rendimento e Desempenho Escolar do Brasil. Relatório de Avaliação Econômica. São Paulo: *Fundação Itaú Social*.2008.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação educacional do Brasil no século XXI. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, vol. 54, n. 2, pp. 389 a 430, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, L. F. B.; SOARES, S. S. D. Determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010. Brasília: IPEA, fevereiro de 2012 (Texto para discussão 1703).

ORTIGÃO, M. I; AGUIAR, G. S. Repetência escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: evidências a partir dos dados da Prova Brasil 2009, *Rev. bras. Estud. Pedagógicos* (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 364-389, maio/ago. 2013.

PAES DE BARROS, R; MENDONÇA, R. Consequências da repetência sobre o desempenho educacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. *Projeto de Educação Básica para o Nordeste*, MEC, 1998.

PARENTE, M. M. A; LÜCK, H. Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental. Brasília: IPEA, julho de 2004 (Texto para discussão 1032).

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, vol. 54, n. 1, pp. 41 a 87, Rio de Janeiro, 2011.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação. *Indicação N.º 3/2007*. Apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro, 29/05/2007.

_____. Decreto nº 30.340, de 01 de janeiro de 2009. *Revoga o Decreto 28.878, de 17/12/2007, que cuida da "aprovação automática" no âmbito da Rede Pública de Ensino Municipal e dá outras providências*. Disponível em: <<http://smaonline.rio.rj.gov.br/conlegis/>>.

_____. Resolução SME nº 1.089, de 27 de maio de 2010. Institui projetos especiais de correção de fluxo na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências

SÁ EARP M. de L. A cultura da repetência em escolas cariocas *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, out./dez. 2009.

SANTOS, J.C. O Gerencialismo no novo modelo de educação pública da Cidade do Rio de Janeiro (2009-2012): origens, implantação, resultados e percepções. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro. 2014.

SOARES, S.; SÁTYRO, N. O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005. Rio de Janeiro: IPEA, maio 2008.

TURA, M. L. R.; MARCONDES, M. I. O mito do fracasso escolar e o fracasso da promoção automática. *Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, nº 38, p.95 - 118, janeiro/abril 2011.